

RENOVAR O ENSINO DA FILOSOFIA

Organização de Desidério Murcho



Centro para o Ensino da Filosofia
Sociedade Portuguesa de Filosofia

gradiva



Sociedade
Portuguesa
de Filosofia

ORGANIZAÇÃO DE DESIDÉRIO MURCHO

Centro para o Ensino da Filosofia

Sociedade Portuguesa de Filosofia

RENOVAR O ENSINO DA FILOSOFIA

gradiva

© *Gradiva — Publicações, L.^{da}/Centro para o Ensino da Filosofia —
Sociedade Portuguesa de Filosofia*

Capa, impressão e acabamento: *Fergráfica — Artes Gráficas, S. A.*

Reservados os direitos para a língua portuguesa por:

Gradiva — Publicações, L.^{da}

Rua Almeida e Sousa, 21, r/c, esq. — 1399-041 Lisboa

Telefs. 21 397 40 67/8 — 21 397 13 57 — 21 395 34 70

Fax 21 395 34 71 — Email: gradiva@ip.pt

URL: <http://www.gradiva.pt>

1.^a edição: *Julho de 2003*

Depósito legal n.º 197 667/2003

gradiva

Editor: Guilherme Valente

Visite-nos na Internet
<http://www.gradiva.pt>

ÍNDICE

Prefácio	7
Autores	9
1 Análise geral dos programas.....	11
Filosofia e exegese.....	12
Filosofia e história	14
Filosofia e outras áreas de estudo	16
As disciplinas da filosofia.....	16
Os problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia	18
Abertura e vagueza	18
Lógica: aristotélica e clássica	19
A coisa e a experiência dela.....	20
Uma falsa dicotomia.....	21
2 A introdução do programa.....	23
3 Iniciação à actividade filosófica	27
4 A acção humana e os valores.....	33
A acção humana.....	33
Os valores	34
A dimensão ético-política	35
As dimensões estética e religiosa.....	36
Temas/problemas do mundo contemporâneo.....	37
Apreciação global	38
5 Os valores estéticos	41
A dimensão estética: Análise e compreensão da experiência estética	41
A experiência e o juízo estéticos.....	43
A criação artística e a obra de arte.....	44
A arte — produção e consumo, comunicação e conhecimento.....	45
Conclusão	46
6 Racionalidade argumentativa e filosofia.....	47
Deficiências de estrutura.....	48
Deficiências científicas	51
Deficiências de ênfase e indeterminações.....	54
Deficiências didácticas	55
Conclusão	58

7 O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica	61
A actividade cognoscitiva.....	61
O conhecimento científico.....	63
Temas/problemas da cultura científico-tecnológica	64
Conclusão	64
8 A unidade final	65
Desafios e horizontes da filosofia.....	65
A filosofia e os outros saberes.....	67
A filosofia na cidade.....	67
A filosofia e o sentido.....	68
Conclusão	68
9 A avaliação em filosofia.....	69
A vagueza e indefinição do programa	69
As deficiências habituais	71
Como conceber critérios de avaliação	73
As competências filosóficas	75
Um exemplo prático	77
Competências transversais.....	79
Avaliar atitudes e comportamentos.....	85
Conclusão	86
10 As disciplinas da filosofia	89
11 Programa-modelo de filosofia	97
Introdução.....	98
Finalidades do programa	99
Objectivos gerais do programa	99
Programa do 10.º ano.....	101
Programa do 11.º ano.....	107
Exposição analítica do programa.....	111
Bibliografia.....	121
Metodologia.....	124
Avaliação	129
O exame nacional	131
Nota final.....	137
12 Objecções e respostas	141
Objecções gerais.....	141
Objecções de pormenor	148
13 O programa do 12.º ano.....	155
Uma proposta de revisão	159

PREFÁCIO

O actual Ministro da Educação, David Justino, lançou um desafio aos professores de Filosofia, no sentido de procurar alternativas aos actuais programas do ensino secundário daquela disciplina, dadas as suas deficiências evidentes. Esse desafio veio em boa hora. Há muito que os professores de Filosofia que procuram fazer um trabalho de excelência sentem a necessidade de dispor de programas que sejam um guia para o ensino de qualidade, ao invés de, como actualmente, obstáculos a uma renovação que coloque o ensino português da Filosofia a par do melhor que se faz no mundo.

Em resposta ao desafio lançado por David Justino, este livro apresenta uma análise pormenorizada das deficiências dos actuais programas; com base nessa análise, propõe um novo programa para o 10.º-11.º anos e uma sinopse do que seria um programa para 12.º ano sem as deficiências apontadas. O novo programa para o 10.º-11.º anos tem em conta as realidades do país, nomeadamente quanto à formação científica que os professores efectivamente têm, e procura manter tanto quanto possível a estrutura do programa oficial — pois em matéria de educação as reformas são sempre preferíveis às revoluções.

O lugar da filosofia no ensino secundário não carece de defesa. A filosofia é uma actividade criativa, crítica e rigorosa; consiste em procurar resolver os problemas conceptuais suscitados pelas ciências naturais e humanas, pelas artes, pelas religiões e pelo pensamento comum. Ensinar a resolver problemas importantes, a avaliar teorias, a procurar melhores respostas e a defender ideias com argumentos sólidos dificilmente poderia

ser mais importante. Um ensino de qualidade da filosofia prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participada, e para a excelência profissional em qualquer área, porque os prepara para avaliar problemas, propostas de solução e os argumentos que as sustentam; porque prepara os estudantes para o debate civilizado de ideias, condição *sine qua non* para a resolução inteligente e criativa de problemas e fonte de todo o desenvolvimento.

O Capítulo 1 apresenta uma análise das deficiências gerais dos actuais programas. Os Capítulos 2-8 analisam em pormenor o actual programa de Filosofia para o 10.º-11.º anos. O Capítulo 9 analisa o problema da avaliação em Filosofia, que os sucessivos programas oficiais sancionam em vez de resolver. O Capítulo 10 apresenta um mapa das disciplinas da filosofia, o que permite compreender melhor o programa proposto para o 10.º-11.º anos, apresentado no Capítulo 11, e as respectivas objecções e respostas, apresentadas no Capítulo 12. Finalmente, o Capítulo 13 analisa o programa oficial do 12.º ano e esboça uma alternativa.

As análises e propostas apresentadas neste livro contêm sem dúvida erros; é porque os seres humanos erram que é imperativo o debate, a correcção mútua, o espírito crítico, a discussão frontal de objecções e contra-propostas. Não há práticas académicas de qualidade onde a discussão seja entendida como ofensa, a contra-proposta como afronta e a argumentação como arrogância. E sem liberdade de discussão um país nunca pode ter a esperança de ser mais do que um importador de ideias feitas, nunca alcançando o estatuto de produtor de cultura viva.

Os ensaios assinados contidos neste livro foram redigidos pelos respectivos autores, mas exprimem a posição do Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia. Os ensaios não assinados foram redigidos colectivamente pelos membros do Centro. Esperamos que as ideias e argumentos apresentados neste volume não sejam acriticamente aceites ou recusados, mas sim criticamente discutidos.

DESIDÉRIO MURCHO
Londres, Janeiro de 2003

AUTORES

AIRES ALMEIDA: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e mestrando em Filosofia da Linguagem e da Consciência na mesma faculdade. Professor do Ensino Secundário, exerce na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão. Co-autor de *A Arte de Pensar: Manual de Filosofia, 10.º ano* (Plátano, 2003), *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia: 10.º e 11.º Anos* (Departamento do Ensino Secundário do ME, 2002) e organizador de *Dicionário Escolar de Filosofia* (Plátano, em preparação).

ÁLVARO NUNES: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova de Lisboa. Professor do Ensino Secundário, exerce no Externato Irene Lisboa, em Arruda dos Vinhos. Criador da publicação *Filosofia e Educação: Uma Escola para o Século XXI?*¹

ANTÓNIO PAULO COSTA: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor do Ensino Secundário, exerce na Escola Secundária Fernando Lopes-Graça (Parede). Co-autor de *A Arte de Pensar: Manual de Filosofia, 10.º ano* (Plátano, 2003), *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia: 10.º e 11.º Anos* (Departamento do Ensino Secundário do ME, 2002) e criador de *Costávista*².

CÉLIA TEIXEIRA: Licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e aguarda a discussão da dissertação de mestrado em Filosofia da Linguagem e da Consciência na mesma faculdade. Estu-

¹ <http://filosofiaeducacao.no.sapo.pt>

² <http://planeta.clix.pt/costix>

dante de doutoramento em King's College London. Co-autora de *A Arte de Pensar: Manual de Filosofia, 10.º ano* (Plátano, 2003).

DESIDÉRIO MURCHO: Licenciado em Filosofia e mestre em Filosofia da Linguagem e da Consciência pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tutor e doutorando no King's College London. Autor de *Essencialismo Naturalizado: Aspectos da Metafísica da Modalidade* (Angelus Novus, 2002), *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino* (Plátano, 2002), *O Lugar da Lógica na Filosofia* (Plátano, 2003), co-organizador de *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos* (Gradiva, 2001), director executivo da revista académica *Disputatio* e co-autor de *A Arte de Pensar: Manual de Filosofia, 10.º ano* (Plátano, 2003) e de *Lógica: 11.º Ano* (Departamento do Ensino Secundário do ME, 2002). Director da revista *Crítica*³.

JÚLIO SAMEIRO: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor do Ensino Secundário, exerce na Escola Secundária Professor Reynaldo dos Santos, em Vila Franca de Xira. Co-autor de manuais de filosofia (10.º e 11.º anos) e de *Lógica: 11.º Ano* (Departamento do Ensino Secundário do ME, 2002).

PAULO ANDRADE RUAS: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor do Ensino Secundário, exerce na Escola Secundária Cardeal Costa Nunes, Madalena do Pico, Açores.

PEDRO GALVÃO: Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, mestre em Filosofia da Linguagem e da Consciência e doutorando na mesma faculdade. Director do Centro de Ética Aplicada da Sociedade Portuguesa de Filosofia. Co-autor de *A Arte de Pensar: Manual de Filosofia, 10.º ano* (Plátano, 2003) e colaborador do jornal *Público*.

PEDRO SANTOS: Licenciado em Filosofia e Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Assistente no Departamento de Letras Clássicas e Modernas, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve.

³ <http://www.criticanarede.com>

1

ANÁLISE GERAL DOS PROGRAMAS

Os actuais programas de Filosofia do ensino secundário representam um progresso relativo quando comparados com os programas anteriores à abortada «reforma Carrilho». Efectivamente, até essa altura, não havia programas de filosofia, mas antes de história da filosofia, com todas as distorções que tal opção acarreta — pois é impossível estudar história da filosofia correctamente sem ter uma sólida formação filosófica, tal como não se pode estudar história da economia correctamente sem ter uma sólida formação em economia. Os programas anteriores à abortada reforma Carrilho mais não eram do que uma rapsódia de ideias filosóficas vagas e aparentemente gratuitas, dispostas de forma cronológica e sem que a sua escolha obedecesse a qualquer critério filosófico. Os estudantes concluíam o ensino secundário com uma ideia falsa da história da filosofia e da própria filosofia, que era encarada como um antiquário de ideias sem qualquer interesse.

Contudo, os actuais programas não estão isentos de deficiências. Este capítulo condensa as deficiências gerais dos actuais programas de filosofia, sobretudo do 10.º e 11.º anos. Em capítulos posteriores, ao analisar pormenorizadamente os programas da disciplina, o leitor atento verificará que são estas deficiências que surgem uma e outra vez, e que estão na base de outras deficiências de pormenor.

Filosofia e exegese

No actual programa do 10.º e 11.º anos de escolaridade lê-se que «o trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos» (pág. 17). Esta perspectiva, além de contrariada pela própria tradição filosófica de cerca de dois mil e quinhentos anos, está longe de corresponder à melhor prática da filosofia. De facto, corresponde antes a uma determinada concepção associada à «Morte da Filosofia» e que a própria filosofia há muito teve necessidade de rejeitar, tanto teoricamente, como pela sua prática — riquíssima — dos séculos XX e XXI.

É igualmente falso que a interpretação dos textos «permite que a filosofia se vá constituindo na sua novidade» (pág. 18), como se lê no mesmo documento. Não foi assim com Sócrates, Platão, Descartes, Hume, Kant ou Wittgenstein, e dificilmente se encontram momentos de maior novidade na história da filosofia. Nenhum deles se dedicou à interpretação nem ao comentário de textos. Descartes e Wittgenstein, por exemplo, faziam questão de mostrar que mal conheciam os textos dos filósofos anteriores a si e Sócrates, paradigma do verdadeiro filósofo, até se recusou a escrever por considerar a interpretação uma actividade fútil. Considerar que «a relevância dada a um documento de referência no contexto do desenvolvimento das aulas, corresponde à convicção [...] de que pensar é *pensar com* ou *pensar a partir de*» (pág. 17), como se lê nesse documento, pressupõe, surpreendentemente, que o estudante não tem com quem dialogar a não ser com os textos dos filósofos e que não tem matéria à sua disposição nem encontra no mundo algo que possa constituir fonte de perplexidade filosófica. Ora, isto é inconsistente com a ideia de que a filosofia encontra a sua matéria-prima no mundo em que vivemos e que é isso mesmo que a torna inevitável, viva e actuante.

Os ensaios clássicos e modernos da filosofia são um meio para a discussão de problemas, teorias e argumentos filosóficos, e não um fim. Além disso, os estudantes têm de ser adequadamente preparados para que possam compreender ensaios que originalmente não se destinavam a estudantes, mas a especialistas. Lançar os estudantes, sem preparação filosófica, para a leitura de ensaios especializados é terrorismo intelectual — e um caminho seguro para o insucesso escolar ou, no melhor dos casos, para a arte acéfala da repetição de expressões que o próprio estudante mal compreende, cons-

truindo um discurso emprestado de aparência profunda, mas que só contribui para o atraso na compreensão das coisas e para o empobrecimento cultural. Os estudantes têm de contactar com os ensaios especializados dos filósofos, clássicos e modernos, mas sob três condições:

- a) O professor ou o manual escolar tem de fornecer aos estudantes o contexto *filosófico* de tais ensaios; isto é, tem de explicar (sem recorrer à mera paráfrase) que problemas, teorias ou argumentos estão em causa nesse ensaio.
- b) O fim de tal contacto não é o «comentário de texto», mas a discussão directa das *ideias* presentes nesse ensaio — discussão que visa averiguar a plausibilidade de tais ideias. Um «comentário de texto» é apenas uma forma de escrever copiosamente sem nada dizer de substancial, partindo de meras associações de ideias vagas e confusas; é a antítese do trabalho verdadeiramente filosófico que se espera do estudante: a discussão crítica das ideias dos filósofos, avançando contra-exemplos e objecções, traçando distinções importantes e reformulando ideias.
- c) Tais ensaios têm de ser criteriosamente escolhidos em função da sua importância e adequação didáctica. Fazer os estudantes ler ensaios excessivamente complexos de um qualquer filósofo só porque é um filósofo é uma má opção. É necessário que o ensaio em causa seja relevante para o que se está a estudar, e é necessário escolher, entre os ensaios mais relevantes, os mais acessíveis aos estudantes.

A noção de que a filosofia é exegese tem efeitos deletérios no tipo de exames e provas de avaliação comuns no ensino secundário. O modelo geralmente seguido consiste em apresentar uma pequena citação de um autor, elaborando-se perguntas pretensamente sobre o tema dessa citação. E em geral acontecem duas coisas: em primeiro lugar, a citação não é retirada de uma obra importante de um filósofo clássico ou contemporâneo; em segundo lugar, as perguntas poderiam ser formuladas sem tal citação.

O resultado de pensar que a filosofia é exegese é tornar indistinta a diferença entre as disciplinas de Filosofia e de Português. A filosofia trata de problemas, teorias e argumentos próprios, de carácter conceptual; não trata de problemas literários ou linguísticos. Poderão usar-se excertos de obras, ou textos redigidos pelo professor, para fazer provas de avaliação.

Mas tais excertos terão de ser relevantes, formulando um problema, uma teoria ou um argumento sobre o qual incidirão as perguntas — por outras palavras, o excerto deve ser realmente necessário para a economia da prova. Não pode acontecer, como tantas vezes, que as perguntas sejam independentes do excerto apresentado (porque então o excerto só serve para o estudante perder tempo), ou que as perguntas exijam unicamente a compreensão do próprio excerto (porque neste caso estamos perante uma prova de Português e não de Filosofia).

Filosofia e história

A apresentação de contextos histórico-culturais não é trabalho filosófico. É certo que o conhecimento do contexto histórico-cultural pode enriquecer, mais do que a compreensão de determinados problemas filosóficos, a compreensão de determinadas teorias e argumentos acerca desses problemas. Mas isso nem sempre acontece. Como se situam, por exemplo, os problema da existência de Deus ou do livre-arbítrio nos seus contextos histórico-culturais? Estes são problemas de sempre que, por isso mesmo, a filosofia deles se ocupa. São problemas que se colocam independentemente de qualquer contexto histórico-cultural, apesar de em diferentes contextos se encarar provavelmente os mesmos problemas de maneiras distintas. Mas o que se estuda em filosofia são os problemas, e não as diferentes maneiras como esses problemas foram encarados em diferentes contextos históricos — esse é o objecto de estudo da história das ideias e não da filosofia.

A contextualização histórico-cultural é uma tarefa respeitável mas não constitui uma actividade estritamente filosófica — é uma actividade histórica. A confusão entre a filosofia e a sua história tem o resultado infeliz de servir de desculpa para não se enfrentar a tarefa especificamente filosófica — a tarefa que consiste em avaliar criticamente as ideias dos filósofos. Não se está ainda a estudar filosofia quando se estão apenas a estudar as ideias dos filósofos; estuda-se filosofia quando se *discute* essas ideias — é por isso que se pode dizer que a filosofia é uma actividade: é a actividade de discutir filosoficamente ideias filosóficas. Não se pode confundir o trabalho genuinamente filosófico com a discussão de ideias filosóficas de um ponto de vista psicológico, sociológico, literário ou históri-

co. Uma discussão sobre os factores históricos, sociológicos, literários ou psicológicos que terão conduzido Descartes, por exemplo, a defender as ideias que defendeu, ou a usar as metáforas que usou, não é uma discussão *filosófica* das ideias de Descartes. No ensino da Filosofia poderá fazer-se algumas referências laterais a estas discussões, mas nunca podem tais temas *substituir* a tarefa propriamente filosófica: a discussão filosófica de ideias filosóficas.

A filosofia presta uma atenção especial à sua história porque as ideias de Platão ou Aristóteles são ainda hoje objecto de discussão. É neste sentido que a filosofia tem uma relação especial com a sua história, e não porque fazer história da filosofia seja já, em si, fazer filosofia. A mera formulação das ideias dos filósofos não é uma actividade filosófica; é apenas um meio para se poder exercer a actividade filosófica, que consiste em averiguar se essas ideias são ou não plausíveis, que objecções e contra-exemplos se podem levantar a elas, que limitações têm, etc.

Habitados a um tipo de ensino da filosofia em perfeita oposição à natureza da própria disciplina, alguns professores poderão sentir-se chocados com a ideia de *discutir* as ideias de Kant ou Hegel, levantando a possibilidade de esses grandes filósofos serem meros mortais, sujeitos ao erro como todos os outros. Afinal, poderá pensar-se, quem somos nós para colocarmos em causa as ideias dos grandes filósofos? A resposta simples é que somos meros mortais, como os grandes filósofos. E o progresso do conhecimento e das artes sempre foi o resultado da avaliação crítica empreendida pelos que vêm depois. É aliás significativo que nos melhores centros académicos, ao longo da história, da Academia de Platão às melhores universidades da actualidade, se cultive este espírito crítico, que é a alma da filosofia e que deu ao mundo a própria ideia de universidade — ideia incompatível com as noções de blasfémia e heresia. E não é uma coincidência que seja nesses centros que, ao longo da história, têm nascido alguns dos melhores filósofos. Os grandes centros de estudo actuais que realizam todos os dias o ideal da discussão crítica e civilizada de ideias dão ao mundo novas ideias e novos filósofos; e é porque o estudo da filosofia tem sido, entre nós, acrítico e comentarista, que os nossos estudantes não têm a oportunidade de se tornarem filósofos de renome internacional, ao contrário do que acontece com os seus colegas de outros países.

Filosofia e outras áreas de estudo

A filosofia, pela sua própria natureza, tem uma vocação interdisciplinar. Pois ocupa-se de problemas conceptuais suscitados pelas ciências humanas e da natureza, pelas religiões e pelas artes, assim como pela vida comum. Contudo, não se pode confundir a filosofia com outras áreas de estudo. Esta confusão é recorrente no programa oficial, que apresenta problemas como «O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil», «O racismo e a xenofobia», «A obra de arte na era das indústrias culturais». Estes são problemas da sociologia, da história e da antropologia, eventualmente da psicologia, mas não da filosofia. A filosofia é uma disciplina de carácter conceptual, não é uma disciplina empírica que possa estudar fenómenos empíricos.

Este recurso a conteúdos exteriores à filosofia resulta talvez da vontade de fazer da filosofia mais do que uma actividade meramente exegetica e histórica. Mas não se pode transformar a filosofia em psicologia, antropologia, história ou sociologia, como se a filosofia não tivesse conteúdos próprios de interesse público, estando obrigada a parasitar os conteúdos alheios. Alguns dos problemas da filosofia são de interesse público evidente — são os problemas discutidos em revistas da especialidade como *Philosophy & Public Affairs*, por exemplo: problemas de ética aplicada, filosofia política, filosofia do direito, etc. Se queremos mostrar ao estudante que a filosofia tem interesse público, devemos leccionar esses problemas, com base em filósofos clássicos e contemporâneos, e não recorrer à psicologia e sociologia de café, que não tem evidentemente qualquer seriedade escolar.

As disciplinas da filosofia

Apesar de serem obviamente muitos os pontos de contacto entre as diferentes disciplinas da filosofia, é importante uma distinção clara — até para que tais pontos de contacto se manifestem claramente. As disciplinas da filosofia estudadas no ensino secundário são as seguintes: metafísica, ética, epistemologia, lógica, filosofia da ciência, filosofia da religião, filosofia política, filosofia da acção e filosofia da arte. Nos programas do ensino secundário estas disciplinas nunca são claramente apresentadas,

preferindo-se designações vagas como «A Acção Humana e os Valores» ou «O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica». Compreender claramente o tipo de problemas estudados em cada uma das disciplinas tradicionais da filosofia é um importante auxiliar didáctico, que ajuda o estudante a identificar o que está em causa. Baralhar e confundir as disciplinas tradicionais da filosofia com designações inventadas traduz-se num atrapalhamento da aprendizagem: para o estudante, a filosofia apresenta-se como uma coisa vaga onde as «problemáticas éticas» se confundem com as «problemáticas estéticas», sem que se consiga compreender claramente nem os problemas da ética nem os da estética.

O programa oficial não só não faz corresponder as várias unidades às diferentes disciplinas filosóficas, como seria desejável, como em muitos casos as disciplinas da filosofia surgem misturadas e confundidas. Por exemplo, no programa do 10.º ano o problema do determinismo e liberdade surge integrado na filosofia da acção (sob o título «A acção humana»), mas deveria pertencer a uma unidade dedicada à metafísica; o tema da «Diversidade e diálogo de culturas», integrado no tópico «Os valores», deveria ser reformulado de modo constituir um tema verdadeiramente filosófico, o relativismo ético, que então faria parte da secção de ética. Quando se atribuem aos conteúdos dos programas os nomes reais das disciplinas filosóficas verificam-se assimetrias indefensáveis. Por exemplo, a filosofia da acção não é uma disciplina central da filosofia, não fazendo habitualmente parte dos cursos de introdução à filosofia de outros países. E há boas razões para isso: pois ou se dá apenas uma ideia superficial e falseada da disciplina, que pouco mais será do que senso comum (uma acção não é apenas um acontecimento, e os seres humanos não podem fazer tudo o que querem), ou se avança para matérias excessivamente complexas para estudantes do ensino secundário. Assim como muitas outras disciplinas da filosofia, mais especializadas e menos centrais, não fazem parte do programa oficial (como a filosofia da matemática ou da psicologia, por exemplo), também a filosofia da acção não deveria fazer parte do programa.

Em contrapartida, não se compreende por que razão a filosofia da mente está ausente, apesar de ser uma disciplina central, cada vez mais importante, e apesar de ser uma disciplina que habitualmente faz parte dos cursos de introdução à filosofia de outros países — porque os princi-

país problemas e teorias da filosofia da mente são razoavelmente acessíveis a estudantes que dão os primeiros passos na disciplina.

Os problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia

No programa oficial a prática corrente é evitar os problemas, teorias e argumentos clássicos e centrais da filosofia — mesmo quando explicitamente se pretende estudar aspectos introdutórios das suas disciplinas clássicas. Por exemplo, na secção dedicada à filosofia da religião, no 10.º ano, não se aborda o problema tradicional do mal, nem o problema tradicional da existência de Deus — problemas centrais e tradicionais, sendo, além do mais, perfeitamente adequados num curso de introdução à filosofia para os níveis etários em causa. De facto, um número significativo dos melhores cursos de introdução geral à filosofia começa precisamente pela filosofia da religião, pois os seus problemas são imediatamente compreensíveis para o estudante médio.

Ao invés, no programa oficial, somos confrontados com uma vaga reflexão sociológica e psicológica sobre a experiência religiosa, de conteúdo filosófico nulo. O mesmo tipo de fenómeno repete-se ao longo de quase todo o programa, com quase todas as disciplinas tradicionais da filosofia. Para conseguir leccionar filosofia com este programa, o professor tem de lutar contra ele, tentando descobrir nas diversas unidades alguns conteúdos filosóficos genuínos; por outro lado, é muito fácil leccionar o programa sem nunca abordar os problemas, teorias e argumentos tradicionais da filosofia, nunca saindo da conversa de café com base em vagas experiências subjectivas.

Abertura e vagueza

No programa oficial raramente se compreende o que se tem em vista com temas como «A rede conceptual da acção» ou «A necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar». Os riscos de tal vagueza são, além da indesejável falta de rigor, o imprevisto inconse-

quente de professores e autores de manuais, assim como a natural desorientação dos estudantes.

Talvez esta vagueza se fique a dever a uma vontade de fazer um programa aberto a várias formas de o leccionar. Mas não se pode confundir abertura, pluralidade e liberdade com vagueza e ambiguidade. Um programa aberto e plural, que promova a liberdade e a criatividade dos professores, é uma condição necessária do ensino de qualidade. Isto porque se vários professores tiverem a oportunidade de colocar em prática diferentes práticas de ensino, as mais bem sucedidas poderão ser adoptadas por outros professores, criando-se assim uma espiral darwinista da excelência que a todos beneficiará.

Contudo, abertura e pluralismo não é o mesmo do que vagueza e ambiguidade. Um bom programa, aberto e plural, contém matérias opcionais, e deixa ao professor alguma liberdade na abordagem dos conteúdos a leccionar. Mas deve ser perfeitamente objectivo e preciso na definição dos conteúdos mínimos a leccionar, pois só isso pode potenciar a qualidade do ensino. Podemos dar aos professores a opção entre leccionar o argumento ontológico a favor da existência de Deus, por exemplo, ou o argumento do designio. Mas é bom que tal opção seja clara e que os conteúdos em cada um dos casos o sejam também — apesar de, por exemplo, o professor poder escolher diferentes metodologias para o ensino desses argumentos.

Lógica: aristotélica e clássica

O programa do 11.º ano permite optar entre o ensino da lógica aristotélica e o da lógica clássica¹, sob o pressuposto de que se trata de diferentes «paradigmas». Mas isto é falso. A lógica aristotélica está definitivamente ultrapassada, tão ultrapassada como a cosmologia aristotélica. Além disso, ao contrário da lógica clássica, não tem qualquer utilidade como instrumento filosófico, pois não consegue formalizar a maior parte

¹ Por «lógica clássica» entende-se o que por vezes enganadoramente se chama «lógica simbólica» ou «lógica moderna» — enganadoramente porque há várias lógicas simbólicas e várias lógicas modernas, sendo a clássica, com origem em Frege e Russell, apenas uma delas. Cf. *O Lugar da Lógica na Filosofia*, de Desidério Murcho (Lisboa: Plátano, 2003).

do pensamento, seja ele filosófico ou comum. O interesse da lógica aristotélica é hoje apenas histórico, o que não é de espantar, visto que a lógica é uma das disciplinas em que os progressos têm sido maiores. Progressos que não só aperfeiçoaram o que de imperfeito havia na lógica aristotélica, como detectaram nela erros fundamentais que tiveram de ser corrigidos. A estas razões acresce o facto de a lógica clássica ser provavelmente de mais fácil compreensão por parte dos estudantes. Voltaremos a este tema no Capítulo 6.

A coisa e a experiência dela

Uma forma de fugir aos problemas, teorias e argumentos tradicionais da filosofia, presente nos programas oficiais, consiste em substituir o estudo de um dado tipo de problemas pelo «estudo» da experiência subjectiva deles. É assim que, nas unidades de estética e filosofia da religião, por exemplo, se foge aos problemas tradicionais desta disciplina. Em seu lugar, elege-se a experiência estética e religiosa como objecto de estudo. Ora, esta estratégia é devastadora para a disciplina, que fica assim sem qualquer objecto adequado de estudo. Imagine-se o que seria substituir, na disciplina de Música, o estudo da própria música pelo estudo do efeito, tantas vezes pessoal e subjectivo, que a música tem em cada um de nós — e se não for o efeito subjectivo e pessoal, mas psicológico ou sociológico, então não se trata de um estudo adequado à Música, mas sim à Psicologia ou à Sociologia.

Poderá argumentar-se que esta estratégia do programa oficial corresponde a uma postura fenomenológica em filosofia. Mas este argumento não colhe. Em primeiro lugar, porque nunca se diz explicitamente no programa que se optou por estudar a filosofia do ponto de vista da fenomenologia. Em segundo lugar, porque caso tal coisa se fizesse seria uma violação inaceitável do princípio da pluralidade e imparcialidade que compete a um programa oficial de uma disciplina. A fenomenologia é *uma* corrente filosófica entre outras e não pode ser apresentada aos estudantes, disfarçada ou assumidamente, como se fosse a única. Em terceiro lugar, caso se quisesse realmente estudar a fenomenologia, os programas oficiais são a melhor maneira de denegrir esta corrente filosófica, transformando análises fenomenológicas subtis e complexas, em meros relatos

subjectivos e de senso comum do que nos vai na alma, ou do que se pensa que nos vai na alma, quando temos uma experiência estética ou religiosa. Em quarto lugar, uma introdução à fenomenologia, no ensino secundário — e logo no 10.º ano — seria profundamente desadequada didacticamente; seria como começar por estudar física quântica, ou equações de segundo grau, antes de estudar física clássica ou a tabuada.

Em conclusão, o pendor fenomenológico do programa falseia a própria fenomenologia, seria desadequado ainda que não a falseasse e constituiu-se unicamente como uma forma de fugir à apresentação e discussão dos problemas, teorias e argumentos tradicionais da filosofia.

Uma falsa dicotomia

O programa oficial parece aceitar a ideia de que há uma dicotomia entre um ensino mais argumentativo ou temático e um ensino mais histórico ou «hermenêutico» da filosofia. Esta dicotomia é uma ilusão. Pelo contrário, o ensino de qualidade da filosofia, nas melhores universidades, integra estes dois aspectos. Por exemplo, para estudar a teoria ética das virtudes tanto é necessário estudar a *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, como os ensaios relevantes de Philippa Foot², entre outras filósofas e filósofos contemporâneos; para estudar o problema epistemológico da definição de conhecimento tanto é necessário estudar o *Teeteto*, de Platão, como o famoso ensaio de Gettier³ e algumas das suas respostas mais importantes, entre outros filósofos contemporâneos. No ensino de qualidade da filosofia estudam-se os ensaios relevantes para o estudo de cada problema, teoria ou argumento filosóficos; e esses ensaios tanto são antigos como contemporâneos. Aliás, esta prática de ensino tem a vantagem de mostrar por que razão a filosofia não só está viva, como é uma tradição que responde às ideias dos filósofos clássicos — não se limitando a repeti-las, mas integrando-as na discussão contemporânea, viva e inovadora.

² Nomeadamente, «Virtues and Vices» in *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy* (Blackwell, Oxford, 1978).

³ «Is Justified True Belief Knowledge?», *Analysis*, 23 (1966); reimpresso em inúmeras colectâneas dedicadas à epistemologia.

2

A INTRODUÇÃO DO PROGRAMA

JÚLIO SAMEIRO

O programa oficial tem uma Introdução («Natureza da Disciplina de Filosofia e sua Integração no Currículo») dividida em três pontos. Nos dois primeiros pontos refere documentação, nacional e internacional, reunindo ideias básicas e consensuais sobre o que é e o que deve ser o ensino secundário e sobre o papel da filosofia nesse ensino. Destacamos, no segundo ponto, a referência à recomendação da UNESCO para a inclusão ou alargamento do ensino de filosofia no ensino secundário. Esta directiva reflecte o crescente reconhecimento do importante papel da filosofia nas diferentes áreas de investigação e da vida social. Como a maturidade atingida pela filosofia nas últimas décadas não tem tido eco em Portugal, seria de esperar que o programa, na linha dos dois primeiros pontos da introdução, procedesse a uma breve indicação das perversões que, na filosofia do secundário, promovem o nosso atraso e, sobretudo, servisse de orientação para a sua ultrapassagem.

Infelizmente, o terceiro ponto da introdução («Da Presente Proposta de Reformulação do Programa de Filosofia») apenas apresenta uma nebulosa ideia de filosofia e do trabalho filosófico, que dificilmente deixará de contribuir para os equívocos e desorientação que têm vitimado a disciplina de Filosofia. O primeiro parágrafo é significativo a este respeito:

«No horizonte do que atrás fica dito, a disciplina de filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar indissociável de uma apropriação e posicionamento crítico face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações. Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si — interpretação dos textos, das mensagens dos *media*, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s). Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de *dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela*, visando construir uma *palavra comum* e integradora.» (pág. 6)

O que é, segundo este excerto, a filosofia? Uma prática interpretativa. E o que se deve, afinal, interpretar em filosofia? Tudo.

«Interpretar» é uma condição de todo o acto intelectual, uma prática de todas as pessoas, a todo o momento, e, claro, do estudante em todas as disciplinas. É manifesto que «prática interpretativa» não pode especificar o trabalho de uma disciplina. Que acrescenta a filosofia às diferentes práticas interpretativas? Sem explicações adicionais, que não se encontram no documento, não se vê o que possa distinguir a actividade do filósofo da dos cientistas, dos sacerdotes, dos técnicos e artesãos, enfim da de todos e cada um dos que, de alguma maneira, se «apropriam do real».

As últimas linhas do parágrafo em exame parecem sugerir uma pista para a especificidade do trabalho filosófico: «construir uma *palavra comum* e integradora». Mas deste modo não vamos longe: de imediato podemos dizer que o político e o sacerdote também podem reivindicar a construção da palavra comum — seja lá isso o que for.

Talvez se pretenda dizer que a filosofia deve contribuir para a formação de cidadãos informados e capazes de discutir as suas diferenças de forma inteligente e cordial; a «palavra comum» seria a sabedoria ou a cultura que gera esta atitude e que resulta dela. Mas com esta interpretação obtemos uma finalidade do ensino, uma meta para a qual todas as disciplinas devem concorrer e não uma meta da qual a disciplina de Filosofia possa encarregar-se por si. Não há razões para substituir a clara formulação de uma finalidade do ensino pela estranha entidade «palavra comum». Nem a «interpretação» nem a «palavra comum» ajudam a especificar a disciplina.

Um programa de Filosofia deverá fornecer uma orientação clara sobre o contributo próprio da disciplina para as finalidades do ensino. Mas o programa não dá um passo nesse sentido. Rejeita a especificidade da filosofia e do trabalho filosófico, diluindo a filosofia numa «prática interpretativa» que a leva à tentação megalómana de abraçar todos os conteúdos susceptíveis de «interpretação» e de responsabilizar-se pela consecução de todas as finalidades do ensino.

Na falta de um critério de relevância filosófica para a definição dos objectivos da disciplina e para a inclusão ou exclusão de conteúdos, o programa mistura os objectivos da disciplina com os seus pré-requisitos, sem um critério para a sua hierarquização, e promove a inclusão de conteúdos não filosóficos. Eis um exemplo, da enorme lista de objectivos atribuídos à disciplina:

«Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise.» (pág. 10)

Para este objectivo verifica-se a mesma dificuldade que se verifica em todos os outros: a falta de critérios que nos digam o que há de filosófico na sua abordagem. Não basta acrescentar «crítica» a objectivos de outras disciplinas para assegurarmos o seu conteúdo filosófico.

Em conclusão: o programa em análise apresenta uma visão açambarcadora e vaga da disciplina, e não refere os seus objectivos próprios.

3

INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA

JÚLIO SAMEIRO

Este módulo é a melhor inovação do novo programa oficial. Põe de lado as tradicionais e ambiciosas introduções ao filosofar para, por uma vez, se centrar no estudante e esclarecer o tipo de investigação a que se vai dedicar na disciplina e os meios de que dispõe.

Algumas formulações menos felizes, porém, contribuem para obscurecer este objectivo e abrem a porta a vícios que seria desejável combater.

O módulo tem um ponto único («Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar»), com três tópicos. O tópico 1.3, o mais importante, foi designado «A Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico». Não vemos qualquer razão para complicar uma introdução ao trabalho filosófico com a sugestão de que o estudante vai passar para outra dimensão. Tanto a natureza da disciplina como o nível etário dos estudantes recomendam que, nesta fase de iniciação, se abordem problemas filosóficos que o estudante espontaneamente discute com o objectivo de explicitar e refinar os instrumentos que habitualmente usa para a sua abordagem.

Infelizmente a sugestão de que filosofar pertence a outra «dimensão» não é apenas uma questão de palavras — ela é complementada pela orientação que, na página 28, acompanha o programa:

«Realização de trabalhos guiados, em pequeno grupo, de iniciação à problematização.

Esses trabalhos podem ser feitos com base num conjunto de enunciados comuns ou ditados populares, de programas televisivos ou de jogos de computadores, solicitando-se a identificação dos problemas subjacentes. No colectivo turma e com base nas conclusões de cada grupo, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas.»

O programa recomenda, como se vê, que os alunos comecem por trabalhar problemas não filosóficos (ou talvez filosóficos mas sem que o saibam) para só depois se passar à dimensão (paralela? Superior?) das «questões filosóficas». Este procedimento é desaconselhável. Não tem de haver o fosso, sugerido pelo programa, entre «enunciados comuns» e «questões filosóficas» a requerer «articulação». A filosofia pode e deve ser apresentada a partir de problemas filosóficos comuns naturalmente motivadores, sobre os quais os estudantes têm já posições: a existência ou não de Deus, a legitimidade da pena de morte, a possibilidade de uma moral comum a todos os seres humanos, a possibilidade do conhecimento seguro, a justificação das punições, as possíveis justificações para a desobediência à lei, etc. Com essa apresentação, deverá ficar claro que o essencial do trabalho filosófico reside na discussão metódica desses problemas não empíricos, habitualmente abandonados à opinião preconceituosa. Não há razões para sugerir, como faz o programa, que a filosofia é tão difícil que não se pode começar por ela.

O estudante deverá, desde o início, trabalhar com os problemas, teorias e argumentos da filosofia. É tendo em mente os problemas filosóficos comuns, as respostas (teorias filosóficas) que os estudantes avançam e a respectiva discussão que podemos integrar devidamente tanto os aspectos que o programa justamente apresenta como aqueles que obscurece. É partindo da discussão filosófica espontânea que podemos definir os alvos e os meios da actividade filosófica:

1. Clarificar o problema: Ao perguntarmos pela justificação das punições perguntamos igualmente pela justificação de um castigo aplicado por um pai e pela justificação da punição decidida pelo tribunal? O castigo social típico — «deixar de falar com» — está incluído na investigação? Ou fomos iludidos pelo uso da mesma palavra?

2. Distinguir as teorias propostas (vingança, retribuição, protecção da sociedade, reeducação), e relevar o facto de se tratarem de afirmações universais que, por isso, se constituem como princípios.
3. Explicitar alguns dos critérios para avaliação das teorias (Responde ao problema? Tem consequências falsas? Dificulta a crítica refugian-do-se em ideias vagas?).
4. Esclarecer a relação entre as teorias e o material empírico. Este é usado sobretudo para a) para esclarecer o significado dos princípios; b) mostrar que um princípio é consensual; c) sugerir que um princípio é plausível; d) refutar princípios.
5. Mostrar, no fundo, como o desalinho da discussão espontânea se torna conteúdo da disciplina, isto é, objecto de investigação metódica. Isso exige algumas noções necessárias à avaliação da argumentação. O programa oficial aponta o conceito, o juízo e o raciocínio como noções nucleares. Isto é obviamente insuficiente para as tarefas de discussão e construção de argumentos referidas na proposta de percurso (pág. 28) do programa. Outras noções têm de completar o equipamento mínimo do estudo da filosofia:
 - Na discussão filosófica ora questionamos a verdade das premissas, ora questionamos a relação de ideias — explicitar e afinar estes dois processos implica o domínio da noção de validade.
 - A noção de subargumento: se ouvimos uma expressão do tipo «isso não pode ser porque... e acontece ainda que...» temos de saber se as reticências assinalam diferentes premissas ou diferentes argumentos (que podem visar ou a prova de premissas ou da conclusão).
 - A importância das universais e das condicionais em filosofia e as técnicas básicas para a sua refutação.

O programa oficial manifesta, neste módulo, um esforço para partir do mais simples e para relevar a importância da argumentação. Mas se devemos reconhecê-lo, também devemos apontar a sua insuficiência e timidez. Tal como está, o módulo será concluído sem que o estudante compreenda claramente o que se espera dele e os instrumentos de que dispõe. E este é um resultado infeliz que seria fácil evitar.

De facto, no percurso proposto, o programa oficial inclui o «Esboço de construção de argumentos a favor e contra» mas o único critério para a

avaliação de argumentos que é sugerido é o da «coerência». E nada é dito para dissipar a ideia, totalmente descabida, de que apreciar a coerência é o ponto alto do trabalho filosófico. Ora, é fácil mostrar que o critério da coerência não é suficiente. Dizer que um argumento é coerente é dizer que o argumentador não se contradiz. Os argumentos «As ideias são importantes; logo, há cores» e «Há uma força vitalo-cósmica que tudo dirige; logo, és dirigido por uma força vitalo-cósmica» não contêm contradições e são disparatados¹. No entanto, o critério da coerência não detecta o disparate. Não se vê o programa a desaconselhar o uso das ideias irrelevantes, inexactas ou reconhecidamente falsas que nos afastem da busca de verdade, e sobretudo, também não se vê o programa a defender a exercitação dos instrumentos críticos que permitem a avaliação efectiva de argumentos.

Como interpretar esta deficiência do programa oficial? A explicação é, infelizmente, muito simples. Trata-se de mais um programa de filosofia que manifesta a desistência da busca de verdade. Substituindo a procura de verdade pela interpretação sem rumo, o programa esquece o projecto que animou o essencial da tradição filosófica e, mais grave, trai arbitrariamente a natural expectativa dos estudantes quando, nesta unidade inicial, os confrontarmos com problemas filosóficos que espontaneamente debatem. Nas nossas vidas discutimos argumentos porque estamos interessados em saber se eles nos conduzem à verdade ou ao erro, se fundamentam correctamente ou não uma tese ou opinião. Quando discutimos se Deus existe ou não, se o Estado é justificável, um mal menor ou um mal, se a eutanásia e o aborto são eticamente permissíveis, se há outra vida além desta, se há ou não certezas, se as penas estabelecidas pelo Direito são vingança, protecção da sociedade ou formas de reeducação, não queremos parar na análise formal de argumentos. Estudantes ou não, esperamos determinar a verdade, distinguir as opiniões que são sustentáveis ou que merecem discussão das que se afundam. Não queremos ficar na apreciação formal dos argumentos porque não consideramos as teorias filosóficas (as respostas que as pessoas dão a esses problemas) obras de arte sobre as quais não nos preocupamos em saber qual é a verdadeira e qual é

¹ Sobre mito da «coerência» na argumentação veja-se a primeira secção do Cap. 1 de *O Lugar da Lógica na Filosofia*, de Desidério Murcho (Lisboa: Plátano, 2003).

a falsa, nem visões do mundo determinadas pelo feitio ou gosto de certas pessoas, meras «interpretações subjectivas» para as quais não há critérios ou padrões de avaliação. Não há razões para trair tais expectativas, cortando, o laço entre a filosofia e a realidade. É certo que a verdade em filosofia é difícil, mas não há razões para subordinar o ensino da filosofia às teses metafisológicas de que não há verdades ou que não faz sentido procurá-las. Orientar, desde o início, o ensino da filosofia por tais teses é eliminar o contributo da filosofia para o esclarecimento dos problemas filosóficos, com que inevitavelmente somos confrontados como seres humanos inteligentes, e das respostas que não poderemos deixar de lhes dar. E, sem tal contributo, não se vê justificação para o ensino da filosofia no secundário.

Esta recusa do programa em afirmar que o trabalho filosófico é motivado pela busca de verdade, está em plena consonância com a anterior apresentação da filosofia como mera «actividade interpretativa» e vem consagrar várias formas de perversão do ensino da filosofia. Se abandonamos a ideia de que o objectivo da filosofia é a aproximação à verdade, que critérios restarão para apreciar as filosofias e o trabalho dos estudantes? Restarão o critério formalista da validade (ou, pior ainda, o tosco critério da coerência) e o critério estético-psicológico da plausibilidade mais ou menos persuasiva. Os filósofos continuarão a aparecer como construtores de ideias peculiares, de visões do mundo, talvez bem arranjadas, mas para a avaliação das quais não há critérios objectivos. O programa arrisca-se, sem qualquer ganho visível, a fortalecer a ideia, vigente nos estudantes do secundário, de que a filosofia é uma coisa de «cultura geral», discussão vaga e sem rumo disto e daquilo e na qual se toma contacto, quanto muito, com as opiniões e o discurso de pensadores singulares que, de alguma maneira, foram influentes.

4

A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

PEDRO GALVÃO

Neste capítulo discute-se o programa oficial no que diz respeito ao tema da acção humana e dos valores. Este programa introduz o tema da acção humana e dos valores de uma maneira muito abstracta; o tema é depois desenvolvido em três «dimensões» específicas: a dimensão ético-política, a dimensão estética e a dimensão religiosa¹. No final, propõe-se a discussão de um «problema do mundo contemporâneo». Tudo isto surge numa única unidade que, a par da unidade inicial, ocupa todo o 10.º ano.

A acção humana

Para este tema o programa oficial apresenta dois pontos: 1) A rede conceptual da acção; 2) Determinismo e liberdade na acção humana.

No que diz respeito a 1, obtém-se uma imagem razoavelmente clara daquilo que se pretende lendo o «percurso de aprendizagens». Esse «percurso» sugere que para compreender a «rede conceptual da acção» o

¹ Esta terminologia das «dimensões» faz parte do jogo de expressões populares vagas que qualquer bom professor procura que os seus estudantes superem e é lamentável que o programa oficial o sancione.

estudante deve sobretudo dominar as seguintes noções: fazer e acontecer; razões, fins, intenções e projectos; motivos e desejos (voluntários e involuntários); deliberação e decisão.

Mas, afinal, qual é o problema filosófico subjacente ao «percurso» sugerido? Isso, pura e simplesmente, não se percebe — o que tem o seguinte resultado: logo após a unidade introdutória, o estudante é sobre-carregado com uma série de definições, distinções e caracterizações relativas à acção humana sem que haja um problema filosófico que lhes dê sentido. Isto, como deve ser óbvio, é uma maneira muito pouco estimulante de iniciar o estudo da filosofia. Num programa deve-se evitar a «filosofia sem problemas», sobretudo quando os conteúdos introduzidos não têm impacto noutros pontos do programa.

O ponto 2 constitui um progresso em relação ao programa anterior: refere explicitamente a questão do livre-arbítrio, uma das questões filosóficas mais importantes na tradição ocidental. No entanto, dado o carácter muito abstracto desta questão, é prematuro introduzi-la logo neste momento. Não se pode esperar que estudantes que quase ainda não tiveram contacto com a filosofia saibam reflectir proveitosamente sobre a relação entre o determinismo e o livre-arbítrio. Tudo o que se pode esperar é que se mantenha aquilo que já acontecia com o programa anterior: o estudante aprende a repetir trivialidades sobre as «condicionantes da acção humana», acabando depois por não ir além de uma conversa falsamente edificante sobre a liberdade, que escamoteia o próprio problema. Seria muitíssimo melhor que o problema do livre-arbítrio surgisse apenas na última unidade do 11.º ano.

Os valores

Para este tema o programa oficial também apresenta dois pontos: 1) Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos; 2) Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas. Ambos os pontos estão formulados de uma maneira obscura e o «percurso de aprendizagens» não melhora a situação. Não é fácil identificar os problemas filosóficos a abordar, e o ponto 2, especialmente, abre as portas ao devaneio falsamente sociológico.

Fazendo uma interpretação bastante forçada, no entanto, conseguem-se discernir dois problemas filosóficos genuínos. Pode-se supor que «A questão dos critérios valorativos» diz respeito ao problema de saber se os juízos de valor são simples expressões de gosto pessoal ou se, pelo contrário, há critérios que os tornam de alguma maneira objectivos. Quanto ao ponto 2, pode-se supor estar em questão não o subjectivismo, mas o relativismo: a ideia de que os juízos de valor só são correctos ou incorrectos em relação a uma dada sociedade. Sob esta suposição, poder-se-ia investigar se a perspectiva relativista viabiliza realmente a tolerância e o «diálogo de culturas».

Mesmo fazendo a suposição generosa de que o programa sugere a discussão filosófica do subjectivismo e do relativismo, ainda assim há uma dificuldade: essa é uma discussão demasiado abstracta para surgir neste momento do programa. O melhor seria abdicar de toda esta abordagem genérica ao tema dos valores e avançar directamente para a ética. Logo após uma breve introdução sobre a natureza da ética, deveria debater-se alguns problemas morais concretos, que fazem muito mais sentido da perspectiva do estudante do que qualquer discussão abstracta sobre a natureza dos valores. O relativismo e subjectivismo éticos deveria surgir no final da unidade dedicada a esta área da filosofia.

A dimensão ético-política

Para este tema, o programa apresenta quatro pontos: 1) Intenção ética e norma moral; 2) A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, o outro e as instituições; 3) A necessidade da fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspectivas filosóficas; 4) Ética, direito e política: liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade. Os dois primeiros pontos são os mais infelizes. Com 1, o estudante será uma vez mais sobrecarregado com distinções (moral e ética, intenção e norma) que surgem sem qualquer referência a um problema filosófico genuíno.

No ponto 2 também não se percebe qual é a questão filosófica subjacente. O «percurso de aprendizagens» sugere aqui a «compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético». Isto, no entanto, é extremamente vago, e na prática contribuirá para que se mantenha aquilo que tem prevalecido no ensino

da ética: no lugar de uma discussão rigorosa e esclarecedora de teorias morais interessantes, encontramos inúmeras divagações falsamente psicológicas e sociológicas repletas de trivialidades disfarçadas numa linguagem invulgar.

O ponto 3, felizmente, pode contribuir de alguma maneira para corrigir esta situação, pois sugere a discussão de duas teorias rivais sobre a «fundamentação da moral» ou os «critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos». No entanto, como não encontramos quaisquer indicações suplementares sobre a natureza destas teorias, este ponto permanece demasiado vago. Deveria eliminar-se essa vagueza, mantendo a abertura, determinando o estudo de uma teoria de tipo deontológico e de uma teoria de tipo utilitarista — pois estas são hoje em dia as teorias éticas mais discutidas.

O ponto 4 contém a melhor inovação, relativamente ao programa anterior: introduz explicitamente a filosofia política, embora lhe conceda pouco espaço. Se não se desperdiçasse tempo com uma abordagem genérica à acção humana e aos valores, a filosofia política poderia receber uma atenção mais ajustada à importância desta área da filosofia para a formação dos estudantes.

As dimensões estética e religiosa

Para o tema da dimensão estética o programa oficial apresenta três pontos: 1) A experiência e o juízo estéticos; 2) A criação artística e a obra de arte; 3) Arte: produção e consumo, comunicação e conhecimento. Para o tema da dimensão religiosa apresenta-se outros 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; 3) Religião, razão e fé: tarefas e desafios da tolerância.

De uma maneira geral, o programa representa aqui um avanço em relação ao anterior, pois para a maior parte dos pontos não é excessivamente difícil identificar um problema filosófico digno de interesse. Só o ponto 2 da filosofia da religião («As Dimensões Pessoal e Social das Religiões») suscita sérias reservas pela razão que começaremos a esclarecer de seguida.

No ensino secundário, a estética e a filosofia da religião são as duas áreas da filosofia que mais têm sofrido com a indefinição do trabalho filosófico, que parece alimentar-se de um certo receio em admitir que a filosofia tem conteúdos e métodos próprios. Tal indefinição tem-se traduzido na introdução de conteúdos de outras áreas do conhecimento (história, psicologia, sociologia, antropologia, etc.), sem que alguma vez seja clara a sua necessidade, a sua contribuição para o trabalho filosófico ou o que há de filosófico no trabalho com esses materiais. Esta prática tem originado um discurso superficial, vago, diletante e açambarcador.

Para ultrapassar este estado de coisas, poderia usar-se uma estratégia simples. Tanto a unidade de Filosofia da Arte como a unidade de Filosofia da Religião poderiam centrar-se claramente num único problema filosófico importante: a primeira, no problema da definição de obra de arte; a segunda, no problema da existência de Deus. Cada uma destas unidades poderia desenvolver-se exclusivamente através da discussão de teorias e argumentos filosóficos relativos a estes problemas. Isto proporcionaria um antídoto eficaz para o referido discurso superficial, vago, diletante e açambarcador em que a reflexão sobre questões filosóficas é eclipsada pela divagação por outras áreas do conhecimento. Acresce que o ponto 2 do tema da dimensão religiosa, no programa oficial, se traduz numa divagação superficial de carácter psicológico ou sociológico.

Temas/problemas do mundo contemporâneo

O novo programa, à semelhança do anterior, sugere para o final da unidade II uma abordagem a um «tema/problema» do mundo contemporâneo.

É lamentável ver da parte do Ministério o encorajamento de barbarismos típicos de estudantes mal formados, como o uso de barras em vez de palavras, tão popular entre estudantes cujo vocabulário é paupérrimo. No programa usa-se e abusa-se de barras, como em «temas/problemas», o que denota um estranho desconhecimento da palavra portuguesa «ou» e do seu papel semântico, que é precisamente o de apresentar uma alternativa que pode ser tomada conjuntamente. Por outro lado, nunca se compreende realmente qual é a diferença entre um tema e um problema, no contexto do programa. Aparentemente, é apenas uma forma de tornar o

discurso mais prolixo e vago — o que faz parte, uma vez mais, do jogo popular de vagueza que não seria de esperar ver promovido por um Ministério da Educação.

Os «temas/problemas» indicados, se não forem abordados de uma perspectiva predominantemente empírica (e não devem sê-lo), correspondem a questões práticas de ética ou filosofia política. Por isso, deviam surgir na parte do programa dedicada a estas áreas. Quanto ao interesse prático e filosófico dos «temas/problemas» enunciados neste momento final do programa, sugerimos que o leitor faça a sua avaliação comparando-os com uma proposta alternativa que não é difícil de conceber:

Programa do Ministério	Proposta alternativa
• Os direitos humanos e a globalização; • Os direitos das mulheres como direitos humanos; • A responsabilidade ecológica; • A manipulação e os meios de comunicação de massa; • Racismo e a xenofobia; • Voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil; • A obra de arte na era das indústrias culturais; • A dessacralização do mundo e a perda do sentido; • A paz mundial e o diálogo inter-religioso; • Outros.	<i>Problemas de ética aplicada:</i> 1. O estatuto moral dos animais; 2. O aborto; 3. A eutanásia. <i>Problemas de filosofia política:</i> 1. A justificação do Estado; 2. A liberdade; 3. A democracia.

Apreciação global

Em alguns aspectos o novo programa oficial para a unidade da acção humana e dos valores é melhor do que o anterior; mas as deficiências fun-

fundamentais deste último acabam por não ser corrigidas. Esta unidade continua a iniciar-se com temas muito abstractos, avançando gradualmente para questões mais concretas: a perspectiva cognitiva do estudante é assim ignorada, o que constitui uma grave deficiência didáctica. Além disso, insiste-se em definições, distinções e caracterizações cujo valor não é claro, e a vagueza e obscuridade de alguns dos tópicos torna difícil identificar os problemas filosóficos a abordar. Isto contribui para que se mantenha a indefinição do trabalho filosófico que tanto tem debilitado a qualidade do ensino da filosofia. Urge corrigir estas deficiências que atrapalham o ensino da Filosofia entre nós.

5

OS VALORES ESTÉTICOS

AIRES ALMEIDA

O actual programa oficial não traz, em termos gerais, grandes novidades em relação ao anterior. Em relação ao ponto 3.2 do 10.º ano, «A Dimensão Estética — Análise e Compreensão da Experiência Estética», a grande diferença reside no facto de não constituir um tópico obrigatório, aparecendo como opção alternativa ao ponto 3.3 («A Dimensão Religiosa — Análise e Compreensão da Experiência Religiosa»).

É nosso objectivo mostrar que o programa, no que respeita à secção de estética, não é aceitável, destacando três razões principais que justifiquem a sua substituição: a vagueza do programa; a confusão entre posições substanciais e noções de base da estética; e a confusão entre filosofia da arte e outras disciplinas que não são filosóficas.

Vejamos ponto por ponto o que o programa apresenta, a começar pelo lugar que a estética ocupa.

A dimensão estética: Análise e compreensão da experiência estética

A «dimensão estética» aparece como uma subdivisão de um tópico mais vasto intitulado «Dimensões da Acção Humana e dos Valores». Este tópico faz, por sua vez, parte da unidade «A Acção Humana e os Valo-

res». Mais pormenores com sugestões relativas ao «percurso de aprendizagens» são incluídos numa tabela em que também são referidas as «competências/actividades» esperadas.

A primeira ideia com que se fica é a de que mais uma vez a estética, talvez subjugada a uma distorcida ideia de unidade programática, é confusa e incorrectamente apresentada como um ramo específico da filosofia da acção, dificultando assim a identificação dos problemas que lhe são característicos e o cumprimento daquilo que é um dos objectivos do próprio projecto: permitir que os estudantes identifiquem com clareza «as principais áreas e problemas da Filosofia» (pág. 9). Esconde-se dessa forma que a estética é geralmente encarada como uma disciplina tradicional da filosofia com problemas próprios e que como tal costuma ser incluída nos planos curriculares dos cursos de Filosofia — o que nem sempre acontece com a filosofia da acção. Ganhava-se em clareza se a estética surgisse como uma unidade autónoma, e se se abandonasse a terminologia vaga com que esta disciplina é referida no programa.

Além disso, ao considerar a estética uma «análise e compreensão da experiência estética», comete-se também o erro de tomar o conceito de «experiência estética» como uma noção de base central para a estética e não, como deveria ser, como um conceito afecto a algumas posições filosóficas substanciais.

A diferença entre uma noção de base e uma posição substancial torna-se clara quando se compreende que a primeira é um conceito neutro e meramente instrumental, ao passo que a segunda corresponde a uma posição teórica susceptível de ser tomada como verdadeira ou como falsa. A noção de base não está sujeita a discussão; a posição substancial é objecto de disputa. Ora, há filósofos da arte que contestam quer a necessidade teórica do conceito de experiência estética, quer a própria existência de uma experiência estética. É o caso dos defensores das teorias institucional e instrumental da arte. Numa forma de conceber a estética como a do presente programa, tais filósofos não teriam qualquer palavra a dizer.

Dizer da estética que consiste na «análise e compreensão da experiência estética» equivale a dizer, acerca da filosofia da religião, que esta consiste «na análise e compreensão da experiência religiosa». Quem nunca teve uma experiência religiosa ou não sabe o que ela é, como sucede com muitos ateus, não terá nada a compreender. Seria fácil evitar estas complicações desnecessárias e apresentar a estética simplesmente como filo-

sófia da arte. Mas seria necessário esclarecer que a estética é uma disciplina heterogénea, e evitar a desorientação de estudantes e professores, decorrente da confusão constante entre teoria do belo, teoria do gosto e filosofia da arte.

A experiência e o juízo estéticos

Numa disciplina como a estética, tão heterogénea e diversificada nos seus problemas, a primeira coisa a fazer deveria ser delimitar o segmento teórico a estudar, apresentando razões para essa escolha. Mas tal não é feito, abrindo caminho à indefinição.

Sendo assim, o menor dos males talvez nem seja o de começar com «a experiência e o juízo estéticos» (ponto 3.2.1), pois é relativamente fácil encontrar aí um problema que atravessa a estética nos seus diferentes domínios. Contudo, se consultarmos o «percurso de aprendizagem» — e ao contrário do que seria de esperar — nada vemos acerca das duas principais teorias disponíveis acerca da natureza do juízo estético: objectivismo e subjectivismo. O que lá se encontra de pouco serve, a não ser como pretexto para o improvisado de carácter psicológico e para o devaneio sentimental.

Seriá fácil, como vimos, começar por apresentar a filosofia da arte directamente aos estudantes, não deixando de os esclarecer que a estética não tem sido apenas considerada nesse sentido. Seguidamente, seria necessário facultar aos estudantes algumas das noções de base que é preciso dominar para discutir os problemas da arte, nomeadamente o problema central da definição de obra de arte — um problema adequado ao nível etário dos estudantes. Seria também possível transmitir algumas noções elementares de arte, sem as quais os estudantes ficariam desprovidos de exemplos necessários para testar as definições com que se deveriam confrontar. Um programa deste género teria a vantagem de tornar claro aquilo que os estudantes irão discutir e de evitar a conversa sem rumo, colocando à sua disposição a informação e os instrumentos teóricos necessários para uma discussão consequente.

A criação artística e a obra de arte

No ponto 3.2.2 «A Criação Artística e a Obra de Arte» percebe-se vagamente que o que está em causa é o problema da natureza da obra de arte na perspectiva do artista. Ideia que é reforçada pela consulta do «percurso de aprendizagens». Nesse caso, a teoria da arte como expressão deveria ser aqui claramente discutida, uma vez que se trata de uma teoria da definição da arte centrada nas intenções e emoções do artista no acto criativo. Só que pela simples leitura do «percurso de aprendizagens» isso não se torna evidente, dependendo em grande parte daquilo que cada professor lá quiser encontrar.

O «percurso de aprendizagens» acrescenta ainda, numa formulação infeliz, que se deve proceder à «apresentação de alguns dos critérios ou parâmetros do conceito de arte ao longo dos tempos». Dá assim a entender que «o ponto de vista do artista» não constitui um «critério para o conceito de arte». E ficamos de novo sem saber o que se pretende com o «significado da arte do ponto de vista do artista». Contudo, o mais criticável nesta indicação é o de sugerir um tratamento histórico e não filosófico do problema da definição de arte. Na verdade não se chega sequer a colocar a definição de arte ou de obra de arte como problema filosófico. O que daí resulta na prática é, previsivelmente, qualquer coisa do género: o professor informa os estudantes que o filósofo F1 acha que a arte é x , que o filósofo F2 acha, por sua vez, que a arte é y , que o artista A1 acha que é z , e assim por diante, conforme as suas preferências estéticas. Nenhum argumento é apresentado e, portanto, nenhum é discutido.

A discussão de um dos problemas centrais da filosofia da arte é o que o programa deveria propor. Esse problema deveria ser o da definição de obra de arte, já que esse é o problema que, de forma vaga e imprecisa, os estudantes começam por colocar em relação à arte. Por isso, seria natural que o programa comesse por formular correctamente o problema, tendo os estudantes de se confrontar seguidamente com as principais teorias disponíveis e respectivos argumentos. Poderiam assim utilizar alguns conhecimentos de arte que já possuíssem ou que entretanto viessem a adquirir nas aulas, de modo a testarem criticamente cada uma das definições apresentadas.

A distinção entre boa e má arte poderia também ser discutida em relação a cada uma das teorias da arte avaliadas. Deste modo, os estudantes identifi-

cariam facilmente o que está em causa, saberiam o que se espera deles e teriam a oportunidade de utilizar informação empírica no exercício de competências filosóficas. Num programa assim também se tomaria muito mais fácil avaliar os estudantes, além de facilitar os exames a nível nacional. Deixaria, finalmente, de haver lugar para os comentários soltos e inconsequentes em que «arte», «belo» e «gosto» aparecem confundidos e dos quais só podem resultar perguntas tão vagas como «Comente a frase x».

A arte — produção e consumo, comunicação e conhecimento

O terceiro e último ponto («A Arte — Produção e consumo, comunicação e conhecimento») é de todos o mais vago. Poderíamos pensar que ao ler o «percurso de aprendizagens» tal vagueza desapareceria. Mas é precisamente o contrário que se verifica. Sugerindo que se faça uma «reflexão sobre a multidimensionalidade da obra de arte», o que lá vemos é um pouco de tudo, menos de filosofia. Desde a economia à sociologia da arte e à história; desde a sociologia cultural à semiótica, tudo lá cabe. É «o valor no mercado» dos objectos de arte; é a «manifestação da identidade cultural dos povos»; é a «polissemia» e a «revelação de novos modos de conhecer o sujeito». Daqui resulta que frequentar aulas de diferentes professores seja quase como viajar entre diferentes planetas. A ideia com que se fica é a de que se procura transmitir aos estudantes uma espécie de cultura geral artística; isto se os estudantes entretanto não estiverem já demasiado desorientados para quererem seja o que for. Quanto aos problemas genuinamente filosóficos, nada há.

Mesmo assim, não deixa de ser espantoso que em relação às «competências especialmente visadas», tudo o que podemos ler na respectiva coluna seja o seguinte: «dada a importância das artes da imagem, poderia ser aqui um momento oportuno para uma iniciação à leitura crítica da linguagem icónica» (pág. 30). Será que com isto se pretende que os estudantes consigam explicar o significado dos pontos, manchas e linhas dos quadros de Kandinsky? Ou das figuras de anjos e posições das mãos nas pinturas de El Greco? Ou ainda das cores e figuras geométricas das obras de Mondrian? Mas essa não é uma competência filosófica, nem os professores estão preparados para tal.

A confirmação de que a estética não é encarada como uma disciplina filosófica surge com a leitura das actividades propostas: «visionamento e interpretação de *slides*, filmes...», «audição de obras musicais», «visitas de estudo orientadas a museus, exposições...», «análise de testemunhos de artistas sobre a criação e o objecto artístico» e «elaboração de dossiers temáticos» (pág. 30). É claro que algumas destas actividades podem ter interesse, sobretudo a título de informação de que os estudantes carecem para a discussão dos problemas de filosofia da arte. Mas nenhuma delas é uma actividade filosófica.

Conclusão

As deficiências do programa são várias e de graves consequências, das quais a menor não será o desinteresse dos estudantes por conteúdos tão obscuros. Pede-se que o estudante esteja familiarizado com matérias demasiado vagas e difíceis, sem que tais matérias sejam filosoficamente relevantes. Talvez em nenhum outro tópico do programa os riscos de as aulas se tornarem numa caricatura da verdadeira filosofia sejam tão grandes como na estética. São riscos que poderiam facilmente ser minimizados, apresentando um verdadeiro programa de filosofia da arte, informado e rigoroso, preciso e claro.

6

RACIONALIDADE

ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

PAULO ANDRADE RUAS

O programa oficial inclui a lógica como um dos tópicos a ser leccionado no início do 11.º ano. A introdução da lógica nos programas de filosofia do ensino secundário remonta à Proposta Carrilho, que foi rejeitada. Inicialmente entendida como propedêutica ao programa de Filosofia (no 10.º ano), a lógica manteve-se nos programas da disciplina em seguida aprovados. Esta opção, embora envolva conjuntos diferentes de pressupostos, veio confirmar a importância que é hoje consensual atribuir ao seu estudo.

O quadro em que o programa pretende vincular a sua leccionação é, no entanto, surpreendente. Não apenas o programa é, em sentido literal, irrelevante — ver-se-á em que medida — como reflecte um anacronismo de concepção que torna a unidade «Racionalidade Argumentativa e Filosofia» (onde a lógica surge incluída) apenas remotamente próxima de algo que possamos considerar útil para estudantes e professores. Entre os vários objectivos propostos para a unidade e a especificação dos conteúdos e propostas de leccionação efectivamente previstos, há uma distância que apenas um domínio incompreensivelmente lacunar dos conceitos mais elementares da lógica poderia justificar. Numa proposta de programa, a situação — embora decepcionante — seria superável; num programa homologado é devastadora.

São várias as deficiências de concepção que o programa exhibe à primeira leitura: deficiências de estrutura e científicas de diversos tipos, deficiências didácticas por direito próprio ou decorrentes dos primeiros. Em conjunto, seriam suficientes para justificar a *rejeição* de todo o programa. Se agora acrescentarmos o facto de se estar, face ao programa anterior, perante um *retrocesso* em qualquer das áreas (que não está isento de deficiências de ambos os géneros), compreende-se facilmente a necessidade da sua substituição.

Deficiências de estrutura

A unidade «Racionalidade Argumentativa e Filosofia» coloca a par lógica e retórica, e deve a sua origem à ideia de que existe um vínculo substancial entre democracia, filosofia e retórica. Embora assim se explique por que razão aí encontramos reunida uma tão improvável variedade de temas, de facto, num primeiro momento, somos colocados perante a impressão de que lógica e retórica perseguem objectivos complementares e, numa segunda fase, que estas teorias são concorrentes e têm objectivos antagónicos. Mas logo que procuramos justificar esta desconfortável impressão, descobrimos o seguinte: 1) lógica e retórica interessam-se ambas por argumentação; 2) existe um mau uso da retórica (a manipulação) e um bom uso da retórica (a persuasão); 3) a filosofia interessa-se pela verdade enquanto a retórica antiga estava interessada na manipulação; 4) a disputa que opôs filósofos a retores teve como pano de fundo a democracia ateniense; 5) o objecto da disputa entre filósofos e retores é a construção da cidadania. Embora as relações entre estas afirmações não sejam de imediato reconhecíveis, é com este emaranhado que o programa presumivelmente justifica a estrutura da unidade.

A ideia pode resumir-se assim: Dado tratar-se de um programa de filosofia e baseando-se as teorias filosóficas em argumentos, juntar lógica e retórica parece irresistível. Se, a este objectivo piedoso, associarmos ainda as recomendações da UNESCO sobre filosofia e cidadania, ilustrando-se para mais as suas relações pelo recurso a um dos seus episódios fundadores (a democracia ateniense), então é ouro sobre azul. Não só se materializa uma concepção de argumentação que apela a diferentes «paradigmas» (seria esta a modernidade do programa) como se faz radi-

car as recentes preocupações da UNESCO numa putativa idade do ouro da disciplina. Em síntese: a filosofia persegue a verdade e a lógica permite justificá-la formalmente; mas, como a verdade da filosofia é a *palavra comum* (expressão utilizada no programa) — digamo-lo com um sorriso: a palavra democrática — caberia ao bom uso da retórica coroar o empreendimento filosófico através do apelo ao «outro», à intersubjectividade. O milagre da consubstanciação seria enfim consumado.

Infelizmente, com as sucessivas associações de ideias que poderão ter levado os autores do programa a sentir-se sancionados, conjugadas com um domínio insaturado de alguns dos conceitos básicos com que foram convidados a operar, o mais que conseguem é um amontoado inconsistente de tópicos que, longe de realizarem alguns importantes objectivos do programa, de facto apenas os *descaracterizam*. Se o objectivo era explicar de que modo a lógica garante formalmente a verdade (mostrando como premissas verdadeiras implicam conclusões verdadeiras) e, portanto, que o papel da lógica é crucial em filosofia, os conteúdos através dos quais se quis alcançar este objectivo são insuficientes e de aplicação *tendencialmente nula* ao restante programa. Mas se se pretende destacar um eventual contributo da retórica para a construção da *palavra comum* (em complemento da lógica), não se vê como possamos alcançá-lo através de uma caracterização inconsistente destas disciplinas.

Começo pelo inefável vínculo substantivo entre racionalidade e democracia ateniense.

Pode ler-se o seguinte no «percurso das aprendizagens» que acompanha a unidade: «Uma breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores na disputa pela prioridade na educação e formação do cidadão na Grécia, evidenciando o vínculo substantivo que une a Filosofia à retórica e uma e outra à democracia.» (pág. 32) Esta afirmação — correctamente interpretada — significa que retórica, filosofia e democracia são indissociáveis. Isto, no entanto, é tão obviamente falso que referi-lo quase parece desnecessário. A argumentação é uma expressão da racionalidade e abrange todos os domínios onde a actividade racional se exerce. Por esta razão, os seres humanos não deixam de ser racionalmente competentes se obrigados a viver numa sociedade que não lhes reconheça os direitos de cidadania que estamos habituados a associar aos modernos estados de direito e às democracias representativas. Tomás de Aquino ou Descartes, por exemplo, não viveram em democracias; são conhecidas, por outro

lado, as simpatias anti-democráticas de Heidegger. Terão sido menos racionais por isso? E se, porventura, se pretende enfatizar o contributo da filosofia para a formação da cidadania, não é evidente que a concretização deste objectivo — que é de todo o programa — possa utilmente ser atribuído à lógica (ou à retórica), em detrimento, por exemplo, da ética ou da filosofia política.

Infelizmente, a putativa complementaridade entre lógica e retórica não se encontra menos distante da realidade. Como o programa concede, a lógica está interessada na relação — formal — de consequência entre premissas e conclusão. O problema é: se estamos vinculados a aceitar a conclusão de um argumento cujas premissas tenhamos previamente admitido, que contributo pode dar a retórica para a aceitação do argumento que não seja *redundante*? Poderá um argumento «constringente» (expressão do programa) não ser racionalmente verosímil? E não será a educação o meio pelo qual as nossas intuições lógicas básicas podem ser disciplinadas, desenvolvidas e esclarecidas? Não será a verosimilhança em geral o produto da educação formal, e também neste caso? Admitamos, no entanto, que ao suporem a complementaridade, os autores do programa têm em mente o facto de nem todas as falácias serem falácias formais. O problema é que, havendo todo o interesse em alargar a educação dos estudantes do ensino secundário às falácias informais, a retórica não é a disciplina apropriada para o efeito: o seu estudo compete à *lógica informal*. Também aqui, as boas intenções do programa sucumbem aos constrangimentos que o domínio insuficiente de informação actualizada impõe ao programa. Embora a complementaridade entre lógica formal e lógica informal seja, no sentido relevante, inegável, não há qualquer complementaridade, como o programa subentende, entre lógica e retórica.

E que dizer das supostas relações entre filosofia e retórica? Não se dará o caso de nenhuma proposta de solução para qualquer problema filosófico implicar uma tomada de decisão no domínio retórico, tal como tomadas de decisão no domínio retórico não implicam a solução de qualquer problema filosófico? É possível fazer filosofia sem nos interessarmos pela retórica, tal como é possível estudar retórica sem qualquer preocupação filosófica. E se é difícil compreender que um vínculo substantivo inexistente possa ser evidenciado, é-o ainda mais que esta unidade possa contribuir para um fim tão pitoresco.

Regressemos ao ponto de partida. Dado que o objectivo central da unidade é dotar os estudantes com os meios conceptuais que lhes permitam pensar de forma metódica e disciplinada sobre os problemas da filosofia, fica por compreender que o objectivo seja *inviabilizado* sob o peso de uma estrutura programática mal desenhada. Esta debilidade é confirmada quando se têm em consideração os tempos lectivos atribuídos a cada uma das três secções («Argumentação e Lógica Formal», «Argumentação e Retórica» e «Argumentação e Filosofia»). O programa pretende que em seis aulas (de noventa minutos) se esclareça em que consiste a lógica; se introduza a distinção entre frases e proposições; se ensinem as noções básicas de semântica e sintaxe do cálculo proposicional e a formalizar argumentos nesta linguagem (uma das opções previstas); seja introduzido o conceito de validade e exposta a sua relevância; que se aprenda a construir inspectores de circunstâncias (tabelas, na linguagem do programa) com o objectivo de testar a validade de argumentos; que sejam trabalhadas as duas falácias ditas principais e, por fim, que se distingam e caracterizem os argumentos monotónicos e não monotónicos (dedução e indução). Se se acrescentar à lista a leccionação de regras básicas de inferência (de modo a ilustrar a noção de *consequência lógica*, que o programa estranhamente apenas prevê onde não se justifica fazê-lo), algo que envolve fazer derivações, a surpresa pelo amadorismo da sugestão atinge uma intensidade inesperada. Qualquer professor, após anos de leccionação deste tópico ao abrigo do anterior programa, sabe que (e as planificações mostram-no) o número de aulas disponíveis no primeiro período não é demasiado para o efeito. Sugerir o que o programa sugere é (por simples ignorância ou desatenção) condenar à partida a sua exequibilidade.

Mas, quando se observa que esta limitação despropositada tem como único objectivo permitir que durante oito longas aulas de noventa minutos (sim, oito) os estudantes aprendam que a argumentação supõe necessariamente um auditório e que filosofia, retórica e democracia estão ligadas por um vínculo substantivo, a impressão inicial de amadorismo cede finalmente lugar à de incompetência (de meios e propósitos).

Deficiências científicas

A Proposta Carrilho contemplava a lógica de Aristóteles e a lógica clássica (proposicional e de predicados). Este era um dos aspectos do

programa anterior que podia ter sido melhorado com a aprovação de um novo programa de Filosofia. Infelizmente, a opção vai em sentido inverso: coloca a teoria lógica de Aristóteles em alternativa à lógica proposicional. Esta situação anómala é científica e didacticamente injustificável. Apesar de alguns manuais de lógica dedicados incluírem uma exposição da teoria lógica de Aristóteles, não o fazem porque a doutrina do silogismo seja considerada uma alternativa à lógica moderna. Presumi-lo constitui um erro científico óbvio.

Este erro elementar é expresso de forma (in)voluntária numa observação incluída na secção «Temas/Conteúdos». Lê-se aí (pág. 32) que os professores deverão optar entre a abordagem segundo os «paradigmas» (sic) da lógica aristotélica ou da lógica proposicional. A surpresa não poderia ser maior. Sabe-se que as inferências de que se ocupa Aristóteles correspondem a um segmento bem definido (e restrito) da lógica de predicados. Sabe-se, além disso, que a lógica proposicional é uma subclasse da lógica de predicados. Estes factos, em circunstâncias normais, seriam suficientes para deduzir que a teoria de Aristóteles não constitui — nem poderia fazê-lo — uma alternativa à lógica proposicional. Embora existam diversas lógicas (a clássica, a intuicionista, as livres, etc.), não faz pura e simplesmente sentido dizer que a lógica clássica inclui como subconjuntos próprios diferentes lógicas. Esta afirmação, para cujo absurdo os autores do programa — e o Ministério — foram alertados no período de discussão pública, não é apenas um lapso de expressão (caso em que teria sido corrigido). Corresponde a uma concepção de fundo que é a responsável por toda a estrutura da subunidade. Uma vez detectado, este facto deveria ser suficiente para desacreditar em definitivo toda a unidade. Vejamos porquê.

A lógica de predicados fornece-nos os meios para exhibir a forma lógica dos argumentos cuja validade depende da estrutura interna das proposições neles intervenientes, em complemento com o facto de essas proposições envolverem quantificação. Não há aqui lugar a paradigmas distintos entre os quais optar: a linguagem proposicional é inadequada para representar as condições da validade de um silogismo, tal como é incapaz de exhibir as condições de validade de uma extensa variedade de outras inferências que não são silogismos. Mas existem inferências cuja validade não depende dos factores assinalados; uma linguagem formal mais limitada (proposicional) é então suficiente.

Curiosamente, um professor que aceite a sugestão e opte por leccionar esta subunidade segundo o «paradigma aristotélico» — passe o absurdo — sem, no entanto, recorrer a Aristóteles, apenas fica inibido de o fazer devido a uma deficiência adicional do programa: supor que as conectivas são irrelevantes para as condições de validade dos silogismos. No «percurso das aprendizagens», lemos o seguinte: «Modos de *inferência válida*: regras do silogismo ou, em alternativa, conectivas proposicionais e tabelas de verdade.» (pág. 32) A passagem que acabo de citar é reveladora das deficiências científicas que estruturam a proposta:

1. Presume-se que a lista de regras *ad hoc* que nos habituámos a designar por «regras aristotélicas» do silogismo exemplificam os factores de que depende a validade desta classe de inferências, sendo equiparáveis a regras de inferência, o que é falso;
2. Ignora-se o facto de a formalização exhaustiva de um silogismo, através da qual a estrutura das suas premissas e conclusão é exibida, envolver o recurso a conectivas — recurso sem o qual não se deixa captar;
3. Ignora-se que a formalização de um silogismo não pode ser efectuada sem recorrer a quantificadores;
4. Coloca-se num mesmo plano tabelas de verdade e regras de inferência;
5. Mantém-se no anonimato qualquer referência ao conceito de *consequência lógica*.

Se algo parecido sucedesse em física, a situação seria a seguinte: o programa de física convidaria os professores da disciplina a optarem livremente entre as teorias físicas de Aristóteles e Ptolomeu e a física newtoniana. Fá-lo-ia porque ambas as teorias exemplificam paradigmas alternativos e também porque os cursos de Física em Portugal não se teriam afastado o suficiente da época pré-clássica.

A analogia com a física é ainda noutro aspecto elucidativa. Sabe-se, desde Einstein, que a física de Newton foi superada. Isto não impede que a física newtoniana seja leccionada no secundário. A física de Newton é ainda um instrumento adequado para compreender o mundo que habitamos em muitos dos seus aspectos decisivos. O mesmo não acontece com a lógica de Aristóteles. A lógica aristotélica está para a moderna lógica de predicados como a física de Ptolomeu está para a física newtoniana, não como a física de Newton está para a física de Einstein ou a física das partículas. O que se pode aprender estudando a lógica de primeira ordem

simplesmente desaparece ao limitarmo-nos à lógica aristotélica, incluindo *tudo* o que é decisivo para a compreensão das condições de validade das inferências estudadas por Aristóteles. Defender que um silogismo é válido ou inválido por satisfazer ou não satisfazer as chamadas «regras aristotélicas» é o equivalente moderno a defender que a Terra carece de movimento de translação pelo facto de o sistema de Ptolomeu ser ainda hoje utilizado para efectuar previsões no alto mar.

Deficiências de ênfase e indeterminações

Retomemos a retórica. É discutível que a admiração que o programa exhibe por esta amável disciplina sancione atribuir-lhe competências que de facto não possui. Embora os meios consagrados no programa impeçam tratar a distinção entre «argumentação» e «demonstração» no âmbito da lógica (qualquer argumento válido, de acordo com as categorias mobilizadas pelo programa, seria uma demonstração), pretende-se que a retórica disponibilize os meios para suprir a deficiência. Infelizmente, tal não é possível. Como a distinção relevante não é entre o «domínio do constringente» e o «domínio do verosímil», ao invés do que pretende o programa, a retórica não tem meios capazes de o fazer (curiosamente, no segundo caso também não: a distinção correcta não é entre argumentos válidos e verosímeis, é entre argumentos válidos e sólidos). E a razão é simples. Se uma inferência válida é constringente (no sentido em que as premissas implicam a conclusão), muitas inferências válidas *não* exemplificam demonstrações. «Sampaio é inglês ou espanhol; logo, é europeu» não é uma demonstração de que Jorge Sampaio é europeu (embora a premissa implique a conclusão). Por outro lado, é exorbitante o número de inferências verosímeis inválidas. Tal como está formulada, a distinção apenas consegue virar o programa contra si próprio e instalar a confusão.¹

Um último aspecto. O programa afirma (pág. 32) que uma das competências visadas consiste em habilitar os alunos a pensar com *coerência*. Contudo, em parte alguma se prevê a conveniência de estabelecer entre os

¹ Sobre a confusa e perniciosa distinção entre «argumentação e demonstração», aprofundada no programa oficial, veja-se o capítulo com esse nome em *O Lugar da Lógica na Filosofia*, de Desidério Murcho (Lisboa: Plátano, 2003).

conceitos de validade e de consistência as relações adequadas. Neste, como noutros pontos, o programa prevê para os estudantes competências que ele próprio não exemplifica. A lógica permite compreender por que razão pensar com «coerência», por si só, é irrelevante. Como é demonstrável, uma inferência válida não tem necessariamente premissas e conclusão consistentes. Por outro lado, um argumento pode ter premissas e conclusão consistentes sem que aceitar as premissas implique aceitar a conclusão. Infelizmente, os meios para compreender as relações lógicas básicas a que de modo confuso o programa alude, sem chegar a identificar, ou são ignorados ou surgem quase irreconhecíveis. Em consequência, o que seria uma unidade sobre argumentação, simples e clarificadora, não ultrapassa um amontoado de noções vagas, e muitas vezes irrelevantes — de um ponto de vista formal ou informal.

O programa considera que distinguir validade de verdade constitui um dos tópicos fundadores da lógica, de tal maneira que a disciplina encontraria nele o seu centro vital. Não é bem assim. De facto, convém distinguir estes conceitos com um único objectivo: impedir que os estudantes, seguindo um hábito demasiado difundido (mas irreflectido) continuem a considerar que há argumentos verdadeiros. A verdade é uma propriedade de proposições (ou frases), a validade (dedutiva) uma propriedade daqueles casos em que a verdade das premissas conjuntamente com a forma do argumento é suficiente para garantir a verdade da conclusão. A formulação que adopto aqui reflecte o essencial: o conceito semântico de validade dedutiva — e que possui um maior apelo intuitivo — é definido em termos do conceito de verdade. O que o programa tem em mente (embora o ignore) é outra coisa: que o conceito de validade *não* depende do significado atribuído às expressões *não lógicas* que possam ocorrer nas proposições que compõem os argumentos. Mas afirmar que em virtude deste facto se está autorizado a defender que as partículas lógicas não têm significado (conteúdo), dado que a validade decorre da forma e não do conteúdo (significado) das proposições que constituem um argumento, é apenas um equívoco.

Deficiências didácticas

O único objectivo geral capaz de justificar a inclusão de uma unidade sobre lógica e argumentação num programa de filosofia do ensino secun-

dário é o de fornecer alguma informação de base sistematizada que os estudantes possam usar ao discutir as teorias filosóficas que encontrarão ao longo das restantes unidades.

A opção pela lógica aristotélica torna irrealizável (no todo e em parte) este objectivo. Não apenas contribui para que os estudantes identifiquem a lógica com o estudo de um segmento restrito de inferências (os silogismos) como, com base nela, concluem que se trata de uma disciplina irrelevante dada a incapacidade para justificar os mais simples padrões de inferência que encontramos em variados contextos. Mas se não temos oportunidade de aplicar o que aprendemos em lógica, para quê perder tanto tempo com o assunto? Tudo o que conseguiremos é transformar a unidade num pretexto para exercitar a capacidade de aplicar as chamadas «regras aristotélicas» a casos particulares, geralmente sem conteúdo filosófico relevante, actividade que, por não se aplicar à análise das teorias e argumentos dos filósofos, se esgota gratuitamente em si mesma. Perdeno-se o objectivo principal, que resta?

A avaliação relativa à lógica aristotélica tende a incluir tópicos recorrentes como: a distinção entre validade e verdade; sequências de conceitos com diferentes extensões para serem ordenados do mais para o menos extenso (ou o contrário); um silogismo cuja invalidade se pretende que o estudante detecte e justifique. E pouco mais. Os estudantes aprendem que existem mais romanos que imperadores de Roma, mais homens que romanos, mais mamíferos que homens, mais animais que mamíferos. Aprendem a decorar uma definição e a papagueá-la. Aprendem a decorar as regras aristotélicas do silogismo e a aplicá-las a casos onde proliferam mulheres misteriosas que são sempre sedutoras. Fá-lo-ão ao abrigo do novo programa, tal como, durante o último decénio, repetidamente, o fizeram ao abrigo do programa anterior.

Uma das principais razões para este facto infeliz decorre do modo como a lógica é apresentada. Espera-se que um programa de lógica (ou outro) não apenas exclua erros científicos básicos como constitua um guia actualizado para a leccionação dos tópicos propostos. Para isso é necessário que as instruções fornecidas sejam sólidas, rigorosas e informadas. Pelo contrário, como as únicas regras de inferência consideradas são as chamadas «regras aristotélicas», um estudante pode concluir com sucesso esta subunidade sem fazer ideia do que significa *pensar consequentemente*. Ficará também na ignorância sobre o modo como a conclusão de um

silogismo se segue das premissas (quais os processos lógicos subjacentes à sua derivação). Mas em consequência do programa ficará a saber que existem precisamente 232 silogismos inválidos, ou outro número — razoável — que se deseje ilustrar (digamos, alguns dos treze tipos recensados por Aristóteles nas *Refutações Sofísticas*).

Se considerarmos a lista de competências e actividades que acompanham os temas propostos e o «Percurso das Aprendizagens», somos informados do seguinte: «Pretende-se com esta rubrica contribuir para habilitar alunos e alunas a *pensar* e a *discorrer com coerência*, a *evitar erros* correntes de inferência abusiva, e, sobretudo, a *argumentar* sem trair os princípios e regras lógicas.» (pág. 32) Destaco o seguinte: O programa presume que 1) rapazes e raparigas de dezasseis anos, tendo estudado física, química, matemática, ciências naturais, geografia, história, etc., se encontram ainda na peculiar circunstância de necessitarem ser avisados da importância de pensar de forma consistente; 2) as 232 falácias a que aludi exemplificariam erros de raciocínio comuns; 3) os alunos deverão argumentar sem trair princípios que em parte alguma do programa são enunciados. Mas, considerando as actividades propostas para a aquisição destas competências, encontramos o seguinte: «Realização de exercícios que conduzam à identificação e compreensão dos conteúdos programáticos.» (pág. 32) Esta sugestão tranquilizadora torna-se depois mais precisa: «Por exemplo — distinguir verdade e validade a partir de exemplos com raciocínios; usar as tabelas de verdade para provar a validade ou não-validade de uma inferência.» (pág. 32) A surpresa decorre de ser impossível satisfazer, com este género de actividades, os objectivos antes enunciados, a menos que os estudantes, constrangidos a pensarem com «coerência», limitem ainda o seu *stock* de inferências aos vinte e quatro silogismos disponíveis. Começamos, no entanto, a compreender o padrão da avaliação atrás referido.

Em virtude das limitações científicas exibidas pelo programa será inútil esperar resultados pedagogicamente interessantes. Pergunta-se: porquê manter uma unidade de lógica nestas circunstâncias, para quê obrigar os professores a lutar contra um programa (que deveria ser cientificamente irrepreensível) e que é apenas confuso, impreciso, desactualizado e mal concebido? O programa não contribui para o exercício disciplinado e crítico da racionalidade, para convidar os estudantes ao pensamento consequente, para o trabalho interdisciplinar, nem para aferir a validade de

argumentos filosóficos. Quando se pretende clarificar confunde-se, quando se pretende esclarecer são acumuladas deficiências e lacunas, quando seria desejável orientar desinforma-se.

Conclusão

Afirmei, no início, que a Proposta Carrilho incluía a unidade de lógica no 10.º ano com um intuito propedêutico. Afirmei ainda que esta opção é correcta e que o Centro para o Ensino da Filosofia, sabendo-o, não a sanciona. Acabei de traçar um panorama do ensino da lógica no secundário (com algumas excepções) que convida à reflexão e à melancolia. Gostaria ainda de afirmar que é devido a estes factores que qualquer proposta alternativa de programa terá de ser comедida.

Em primeiro lugar, será necessário procurar não modificar demasiado a estrutura actual do programa. Mas é perfeitamente possível introduzir no 10.º ano uma unidade que contemple as noções básicas de argumentação e alguns tópicos restritos de lógica informal. Esta opção satisfaria a exigência propedêutica referida, sublinharia o interesse pela análise racional de argumentos e a sua ligação à prática da filosofia no primeiro contacto dos estudantes com a disciplina e evitaria modificar demasiado a estrutura do actual programa. Mas qualquer proposta razoável terá de excluir a lógica de Aristóteles. Resta a dificuldade decorrente das reacções à Proposta Carrilho.

Para leccionar a unidade de lógica proposicional e alguns rudimentos de cálculo de predicados (úteis em filosofia e matemática), um professor de filosofia necessita dominar apenas um pequeno conjunto de instrumentos conceptuais. Todos estes instrumentos possuem um nível elementar e podem ser adquiridos com rapidez. Existem hoje em português bons manuais de lógica e uma abundante bibliografia em inglês. Diga-se ainda que o ensino da lógica nos cursos universitários de filosofia tem vindo a alargar-se e a melhorar. Por todos estes motivos, a resistência que ainda encontramos em alguns professores da disciplina a propósito da lógica é injustificável. Esta resistência decorre em grande medida da vagueza da informação disponível e pode ser ultrapassada por um programa que disponibilize orientações precisas, com uma bibliografia adequada.

Apesar do que acabo de expor, a situação não é desesperada. Os aspectos negativos que assinalei podem ser eliminados com facilidade. Basta para isso substituir a unidade «Racionalidade Argumentativa e Filosofia» do programa por uma unidade correcta de lógica. Ainda que a eliminação pura e simples de uma unidade lógica seja contraproducente, as opções do programa oficial mais não fazem que justificá-la. Nas actuais circunstâncias, é preferível eliminar a lógica do programa do que mantê-la como está. Ainda que isso me penalize, não posso ignorar o benefício para os estudantes — e para a lógica — que uma medida do género representaria.

7

O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA

PEDRO GALVÃO

A unidade IV do programa oficial («O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica») vem ocupar o lugar da subunidade VA («A Problemática do Conhecimento») do programa anterior. Os seus tópicos principais são os seguintes:

- 1) Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva;
- 2) O estatuto do conhecimento científico;
- 3) Temas/problemas da cultura científico-tecnológica.

Os dois primeiros tópicos são iguais aos da anterior subunidade VA. O terceiro, no entanto, vem substituir o tópico mais confuso dessa subunidade, dedicado ao tema «saber científico e reflexão filosófica».

A actividade cognoscitiva

Para o tema da «descrição e interpretação da actividade cognoscitiva», apresenta-se dois pontos: 1) Estrutura do acto de conhecer; 2) Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

Embora o primeiro ponto seja muito vago, todos sabemos em que matéria se traduz na prática: vamos continuar com o sujeito a sair de si, a ficar fora de si e a regressar a si, mesmo que ninguém perceba ao certo o que isto quer dizer. Qualquer estudante perspicaz reconhece a total ausência de interesse cognitivo desta matéria que, no entanto, tem a vantagem de poder ser facilmente memorizada e reproduzida nos testes.

Quanto ao segundo ponto, é tão aberto que se torna vazio. Resume-se a isto: leccione duas teorias epistemológicas e compare-as. É certo que no percurso de aprendizagens se sugere uma abordagem a partir de «núcleos temáticos clássicos» ou «com base na relação entre conhecimento e linguagem, conhecimento e acção, conhecimento e ser» (pág. 33), mas estas sugestões, além de vagas, não passam disso mesmo e não eliminam a vacuidade do ponto 2.

Vale a pena confrontar o programa, relativamente à «actividade cognoscitiva», com o que poderia ser uma unidade sensata de epistemologia. Neste último caso, poderia começar-se por uma breve introdução a esta disciplina, após a qual se poderia leccionar três problemas epistemológicos proeminentes na tradição ocidental: o problema da definição de conhecimento, o problema do cepticismo em relação ao mundo exterior e o problema da justificação da indução. Um programa com este grau de precisão e rigor seria aberto, pois não teria de prescrever teorias ou autores específicos, mas isso não o tornaria vazio, já que nele as questões filosóficas a abordar estariam claramente identificadas.

Uma aplicação possível desta ideia seria a seguinte: para o problema da definição de conhecimento, leccionar a partir de algumas passagens do *Teeteto*, de Platão; para o problema do cepticismo, leccionar a partir de algumas passagens das *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, de Descartes; para o problema da indução, leccionar a partir de algumas passagens da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, de Hume. Com este exemplo pretendo dissolver um mal-entendido importante: a ideia de que um programa temático é necessariamente adverso à história da filosofia e à leitura dos clássicos. Isso não é verdade. Num programa rigoroso e bem pensado as unidades de ética, filosofia política, filosofia da religião, epistemologia e metafísica podem ser integral e proveitosamente leccionadas a partir de autores clássicos. Um programa assim seria incompatível, isso sim, com a identificação da filosofia com a sua história, e com a conseqüente leitura acrítica dos textos dos autores do passado.

O conhecimento científico

Quanto ao tema do estatuto do conhecimento científico, o programa desenvolve-se em três pontos: 1) Conhecimento vulgar e conhecimento científico; 2) Ciência e construção — validade e verificabilidade das hipóteses; 3) A racionalidade científica e a questão da objectividade.

O ponto 1 corresponde a parte do problema da demarcação: o problema de saber o que distingue o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento (ou pseudoconhecimento). O ponto 2 já é mais confuso. Para além de não ser claro que relação ocorre entre as duas expressões separadas pelo traço, não se percebe em que sentido se fala da *validade* de hipóteses. A validade é uma propriedade lógica de argumentos, não de hipóteses, que são proposições. Através do percurso de aprendizagens, percebe-se que aquilo que os autores da proposta têm em mente é a falsificabilidade e verificabilidade de hipóteses. Assim, fica claro que ao ponto 2 corresponde o problema da demarcação, mas nesse caso o ponto 1 é redundante.

O ponto 3 incide na questão importante da objectividade científica, colocada em causa pelas teorias relativistas. Faz sentido que esta questão surja no final da unidade de filosofia da ciência, mas teria de ser formulada em termos mais precisos. Por exemplo: «o relativismo científico e o desenvolvimento da ciência — incomensurabilidade e progresso científico». Este tópico poderia depois ser esclarecido na exposição analítica do programa: «Discute-se neste ponto o 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 que uma sucessão de teorias e maneiras de investigar incomensuráveis». Todo o programa oficial se ressentia da ausência de esclarecimentos deste tipo; pouco mais nos dá além das sugestões vagas apresentadas nos percursos de aprendizagens.

Seria necessária, além disso, uma introdução destinada a comunicar aos estudantes alguns elementos fundamentais do desenvolvimento da ciência moderna. Nessas aulas introdutórias, o professor deveria proporcionar aos estudantes alguns exemplos e pontos de referência firmes que propiciem a compreensão e discussão dos problemas de filosofia da ciência. Nada disto se encontra no programa, apesar de grande parte dos estudantes quase nada saber sobre as realizações de cientistas como Galileu, Newton ou Darwin.

Vale ainda a pena notar que, surpreendentemente, o programa não encoraja os professores a recorrer aos conhecimentos de lógica dos estudantes na abordagem aos problemas da filosofia da ciência. Afinal, para que serve ensinar lógica se depois ela não for aplicada ao estudo dos problemas filosóficos? Para esclarecer a relação entre as teorias científicas e a observação, por exemplo, ou para explicitar a estrutura das explicações científicas, o recurso à lógica é extremamente proveitoso.

Temas/problemas da cultura científico-tecnológica

O final da unidade IV prevê o estudo de um «tema/problema» suscitado pela ciência ou pela tecnologia. Apresenta-se uma lista aberta de «temas/problemas» desse género. Alguns dos itens da lista são bastante infelizes: está longe de ser claro que temas como «o trabalho e as novas tecnologias» ou o «impacto da sociedade da informação na vida quotidiana» sejam, de todo em todo, filosóficos. As trivialidades da sociologia de poltrona terão aqui mais uma boa oportunidade para florescer.

Outros temas, como «industrialização e impacto ambiental», têm seguramente interesse filosófico, mas situam-se no domínio da ética ou da filosofia política. Por isso, era preferível que surgissem no momento do programa dedicado a essas áreas da filosofia: numa unidade fundamentalmente epistemológica ficam desajustados.

Conclusão

A unidade IV do programa oficial nada traz de significativamente novo em relação à subunidade VA do programa anterior. O primeiro ponto é quase idêntico. O segundo ponto é mais vago e não apresenta qualquer referência explícita a temas como a natureza das explicações científicas ou o desenvolvimento da ciência. Sem uma abordagem destes temas, os estudantes nunca poderão compreender a actividade científica de uma forma minimamente satisfatória. Só o terceiro ponto pode constituir um avanço modesto em relação ao anterior programa — não pelo que traz de novo, mas por aquilo que elimina.

8

A UNIDADE FINAL

AIRES ALMEIDA

O programa oficial termina com uma unidade intitulada «Desafios e Horizontes da Filosofia», a qual propõe «uma síntese final conclusiva» (pág. 35). Aí se incluem três perspectivas, das quais apenas uma deverá ser leccionada.

Procuramos aqui mostrar que esta unidade, tal como apresentada, não pode satisfazer o objectivo a que ela própria se propõe, além de ser vaga e filosoficamente tendenciosa nas suas propostas. Além disso, defendemos que alguns dos problemas sugeridos nesta unidade deveriam ser tratados noutras disciplinas filosóficas incluídas em unidades anteriores do programa. Concluiremos, assim, pela inutilidade da unidade final nos moldes previstos e pela vantagem em ser substituída por uma unidade final de metafísica.

Começaremos por discutir a ideia geral que preside à inclusão desta unidade, para avaliar depois cada uma das opções apresentadas.

Desafios e horizontes da filosofia

A julgar pelo título, estaríamos perante uma unidade cujo conteúdo poderia ser uma de duas coisas: 1) oferecer uma caracterização final da filosofia, caracterização essa feita a partir dos exemplos de problemas (desa-

fios) filosóficos discutidos nos 10.º e 11.º anos e do tipo de respostas que se pôde encontrar nas teorias (horizontes da filosofia) discutidas; 2) fazer o levantamento de alguns problemas, talvez mais actuais ou mais novos (desafios) não abordados nas unidades anteriores, mostrando assim aos estudantes que a filosofia não se esgota nos tópicos leccionados e que tem ainda muitos outros problemas importantes por resolver. Deste modo, os estudantes poderiam ficar com uma ideia mais completa do que é a filosofia.

No primeiro caso, estar-se-ia a pensar nos conteúdos leccionados ao longo dos dois anos; no segundo, nos principais problemas filosóficos contemporâneos mas não contemplados no programa. Nada melhor, então, do que ler o «percurso de aprendizagens» indicado e os temas em opção para saber qual o caminho a seguir. A sua leitura, porém, torna tudo mais complicado. Não só não se desfaz qualquer dúvida como outras se juntam às que já existiam.

O que aí é dito é que «o tratamento dos conteúdos desta unidade deve ser desenvolvido em termos de uma síntese final conclusiva» (pág. 35). Pondo de parte a discussão de palavras a que esta infeliz terminologia dá azo e aceitando piedosamente que em filosofia há «sínteses finais» que são «conclusivas», verificamos depois, pelos temas propostos, que há, afinal, três maneiras diferentes de concluir. Só que é perfeitamente possível acontecer que muitos professores não se sintam legitimamente dispostos a concluir de nenhuma dessas maneiras. O que sucede porque 1) apenas a primeira opção, «A Filosofia e os Outros Saberes» tem um carácter metafilosófico mas, ao colocar o problema da relação entre «realidade e verdade», adianta de maneira abusiva a tese da «plurivocidade da verdade», tese que de forma alguma pode ser tomada como noção de base, mas antes como uma posição substancial relativista, e que para muitos filósofos é simplesmente inaceitável; 2) A segunda opção, «A Filosofia na Cidade», de modo algum pode constituir um síntese final de tópicos como a filosofia da religião ou a estética, por exemplo. É, aliás, duvidoso que este seja um problema da filosofia, como de resto o «percurso de aprendizagens» acaba por reconhecer, apontando para um tratamento histórico e não filosófico do tema; 3) a terceira opção, «A Filosofia e o Sentido», se correctamente formulada e sem o toque tendenciosamente heideggeriano com que se apresenta, é um dos problemas que, longe de resumir toda a actividade filosófica, fazem parte da disciplina de metafísica. Não se vê,

portanto, como, com estas opções, se pode satisfazer o propósito de fazer uma «síntese final conclusiva» da filosofia.

Mas as dificuldades não terminam aí. Vejamos mais em pormenor.

A filosofia e os outros saberes

Esta é a primeira das três opções que a unidade final propõe. Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, não se pede uma comparação entre o tipo de problemas e de teorias da filosofia e os de outras formas de saber, como a ciência, a arte ou a religião. A avaliar pelo ponto 1.1, «Realidade e Verdade — A Plurivocidade da Verdade», o que se pretende é afinal mostrar que a filosofia é simplesmente uma das «várias configurações» possíveis da «verdade e da racionalidade» de modo a tornar claro «o carácter limitado dos nossos saberes». Perante tais trivialidades, que costumam sustentar o mais estéril relativismo de senso comum, ficam os estudantes sem saber o que tem então a filosofia de especial que justifique o seu interesse.

O programa revela, assim, uma orientação epistemológica tendenciosa que está longe de ser aceitável. Ideia essa que é reforçada num último ponto ao estilo pós-modernista, em que se faz a apologia da «necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar» (pág. 35).

A filosofia na cidade

Esta opção, tal como se pode verificar no «percurso de aprendizagem», hesita entre uma abordagem de alguns problemas de filosofia política — como o problema da democracia e o problema da relação entre o estado e os indivíduos — e a análise das origens históricas da filosofia.

Tanto num caso como no outro dificilmente se poderá daí fazer, sem alguma dose de artificialismo teórico, uma «síntese final conclusiva» de um percurso filosófico que inclui problemas do domínio da filosofia da religião, da estética e da metafísica. Seria simplesmente mais correcto abordar os problemas de filosofia política no tópico adequado — o programa prevê um tópico reservado aos «valores ético-políticos» — e dei-

xar de parte a análise das origens históricas da filosofia por não constituir um problema filosófico.

A filosofia e o sentido

Quanto à terceira opção, apesar da vagueza do título, ficamos a saber pela leitura dos conteúdos propostos e do «percurso de aprendizagens» que se trata do sentido da vida e não do sentido das palavras, por exemplo. Mas pensar que o problema do sentido da vida resume toda a actividade filosófica é simplesmente errado.

Sem duvidar que se trata de um importante problema, verifica-se até que este tem sido comparativamente menos discutido do que outros problemas filosóficos. Além disso, que lugar teria, por exemplo, o problema da indução, discutido no tópico de filosofia da ciência, numa síntese final em que a filosofia é apresentada como actividade que procura dar um sentido à vida?

Também não se percebe o que se quer exactamente com o ponto 3.1 («Finitude e temporalidade — A tarefa de se ser no mundo»), senão perder os estudantes no labirinto da terminologia heideggeriana, o que não parece uma boa maneira de acabar. Já o ponto 3.2 («Pensamento e memória — A responsabilidade pelo futuro») pode dar para tudo. Até para catequese barata, que será particularmente insultuosa para quem viver a sua fé de forma intelectualmente informada.

Conclusão

Uma vez 1) que nenhuma das opções disponíveis na unidade final do programa pode satisfazer adequadamente o objectivo de oferecer uma «síntese final» da actividade filosófica; 2) que se sugere uma ideia de filosofia no mínimo discutível; e 3) que alguns dos problemas aí incluídos pertencem a disciplinas filosóficas anteriormente leccionadas — teria sido mais simples manter o problema do sentido da vida, ao qual se poderia juntar o problema do livre-arbítrio numa unidade final de metafísica. Ficariam, assim, para o final os problemas filosóficos de carácter mais abstracto e geral, altura em que os estudantes já se encontram melhor preparados para a sua discussão. Tal como está, a unidade final deveria ser pura e simplesmente eliminada.

9

A AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA

ANTÓNIO PAULO COSTA

O programa oficial dedica meia dezena de páginas à avaliação, no Capítulo 5 (págs. 21-25). Sendo a avaliação um dos aspectos mais problemáticos dos sistemas de ensino — o que, aliás, é reconhecido nas considerações introdutórias do referido capítulo — e sendo qualquer programa disciplinar um documento orientador crucial para a qualidade do ensino, esperava-se que o documento em causa respondesse com clareza à pergunta «O que se avalia em Filosofia?» — no nosso entender a questão mais básica e, por isso mesmo, aquela que deve ser respondida em primeira instância. No entanto, não é isso que acontece. O objectivo deste artigo é explicar porquê e sugerir uma forma de compensar tal deficiência, de modo a potenciar a qualidade do ensino da Filosofia.

A vagueza e indefinição do programa

O Capítulo 5 do programa está dividido em três secções: «Princípios Reguladores da Avaliação», «Fontes Privilegiadas da Avaliação» e «Critérios de Referência para Avaliação Sumativa».

Nas considerações preliminares, os autores reconhecem, e bem, o carácter problemático da avaliação, salientando o alcance político e ideológico que têm as opções dos professores nesta matéria, dadas as implica-

ções de justiça e equidade que nelas estão envolvidas. Noutra perspectiva, este problema é retomado na quarta secção. Todavia, com o argumento de que qualquer programa ignora «as situações e as circunstâncias concretas» (pág. 21), assume-se o carácter não normativo e meramente referencial das «orientações» que se apresentam nas secções subsequentes. Se isto corresponde, pela positiva, a um acto de prudência dos autores, na prática todo o capítulo exhibe plena vagueza e indefinição quanto ao que se deve avaliar em filosofia. Isto traduz não uma incapacidade localizada de conceber a avaliação na disciplina, mas uma hesitação genérica — que perpassa todo o programa — quando se trata de assumir a filosofia como detentora de conteúdos próprios e métodos definidos. Ora, são estes conteúdos e métodos que deverão ser efectivamente avaliados e não é de estranhar que, dada a hesitação fundamental do programa, o capítulo da avaliação disso se ressinta.

A primeira secção enuncia alguns considerandos nos quais é sublinhada 1) a necessidade de uma articulação sistémica entre os objectivos, os conteúdos, as competências, as actividades, os recursos e a avaliação, 2) a função reguladora da avaliação, 3) a necessidade de fazer coincidir as tarefas de ensino e aprendizagem com as tarefas de avaliação e 4) a complexidade dos processos cognitivos inerentes à aprendizagem do filosofar. Se os três considerandos iniciais não merecem reparos de maior, correspondendo apenas ao que se exige do bom-senso pedagógico, o último peca por não enunciar os processos cognitivos a que alude e, pior, por não clarificar como cada um deles está envolvido na actividade filosófica que será objecto de avaliação.

Aos considerandos sucede, na mesma secção, a enunciação das «exigências» da avaliação em filosofia: «predominantemente formativa e qualitativa», «tendencialmente contínua», «atenta às competências e às actividades», «diagnóstica e prognóstica», «democrática e participada» e «sumativa» (pág. 22). Pretende-se que estas exigências, a observar pelo professor, regulem a sua actividade avaliativa. Embora a sua enunciação seja pertinente, peca por incidir demasiado sobre as consequências, as funções e a natureza da avaliação, em detrimento da explicitação do conteúdo filosófico da mesma, isto é, daquilo que deve ser avaliado.

A segunda secção enuncia as actividades e os instrumentos a privilegiar na avaliação: «observação», «intervenções orais», «exposições orais», «produções escritas», «análise e interpretação de textos argumen-

tativos», «composições filosóficas» e «outras fontes» (pág. 23). Ora, em primeiro lugar, é pouco perceptível a diferenciação de alguns deles (por exemplo, como avaliar uma «intervenção oral» sem «observar»? e o significado de outros («interpretação de textos argumentativos»?); em segundo lugar, é de lamentar a inexistência de orientações precisas quanto ao modo de utilizar estes instrumentos: o que se avalia numa observação? O que se avalia numa interpretação de textos? Como proceder concretamente? Não há, no programa, informações fundamentais que orientem a prática docente. Insistimos que isso é um corolário da vagueza e da indefinição que perpassam por todo o documento.

As deficiências habituais

Contudo, estes aspectos são, ainda assim, menores face à presença de uma deficiência crucial no capítulo da avaliação: como é possível fazer uma lista de actividades e instrumentos de avaliação antes de enunciar exaustivamente as competências filosóficas que aquelas actividades e instrumentos avaliam?

Seria de esperar que, após a introdução e a enunciação dos princípios reguladores da avaliação, se passasse à definição daquilo que se deve efectivamente avaliar — as competências filosóficas adquiridas pelos estudantes. Mas não é isso que é feito na segunda secção, que passa imediatamente à listagem das fontes de avaliação. O alcance desta deficiência pode ser consciencializado estabelecendo as seguintes analogias: em Matemática, a competência nuclear do cálculo determina que certas actividades e instrumentos de avaliação, mas não todos, sejam adequados para a avaliar — será o caso da ficha escrita, mas não da exposição oral, pois não parece sensato solicitar aos estudantes a demonstração oral de um teorema; na Música, o avaliador recorre frequentemente à observação porque, por exemplo, o posicionamento das mãos do instrumentista indicia a sua competência técnica, que nenhum teste escrito poderia revelar; e o mesmo acontece com a leitura, que é uma das competências centrais na aprendizagem das línguas.

E no caso de Filosofia? Que sentido tem fazer uma lista confusa de um conjunto de fontes de avaliação se não se definiram previamente as competências filosóficas que aquelas fontes avaliarão, nem se esclareceu

qual a adequação entre umas e outras? No seu desejo de abarcar quaisquer concepções de filosofia, em nome de uma suspeita pluralidade filosófica e do popular mito da incomensurabilidade das filosofias, o programa resulta vago, impreciso, hesitante e lacunar. E isto acarreta, inevitavelmente, uma indefinição filosófica e didáctica que causará injustiças e arbitrariedades — precisamente o que o capítulo da avaliação declara querer evitar.

Vamos arriscar traçar um quadro do futuro, corroborado pela experiência, na qual se percebe que os hábitos e costumes dos docentes têm significativa expressão, actuando por inércia. Se este programa continuar em vigor, é provável que os professores devam, em harmonia com o que aí é proposto, começar por definir as actividades e os instrumentos de avaliação que virão a ser relacionados, de uma forma mais ou menos matemática, nos critérios de avaliação adoptados pelo grupo disciplinar. E isto parece lógico: se os critérios estabelecem a medida a dar a cada instrumento de avaliação, será conveniente realizar previamente uma enumeração dos instrumentos disponíveis. Só em seguida os docentes farão a respectiva ponderação, atribuindo-lhes os chamados «pesos», expressos habitualmente em valores percentuais. Perante a necessidade de diversificar a avaliação, aos tradicionais testes junta-se uma panóplia de outras fontes, para cada qual sendo necessário atribuir um «peso». Com isto, o cálculo torna-se rapidamente um pesadelo. Eis a tentação de regressar à simplicidade da média aritmética dos testes. Como evitar este quadro retrógrado, mas claramente previsível?

Defendendo que em filosofia há competências e conhecimentos precisos, é pela definição clara e rigorosa destes que deveremos começar. Consideremos a competência argumentativa e suponhamos que a consideramos uma competência filosófica nuclear que o estudante deverá adquirir ao longo do 10.º e 11.º ano, de tal maneira que a avaliação desta competência deverá ter uma ponderação de, imaginemos, 40% relativamente ao conjunto das competências filosóficas (a formulação de problemas, o conhecimento de teorias filosóficas, etc.). Só após definirmos esta competência estaríamos em condições de pensar quais os instrumentos que a avaliam. Ora, é certo que um ensaio curto pode avaliar a destreza argumentativa do estudante. Mas a exposição oral fundamentada de uma posição pessoal também. E por que não uma intervenção oral, sob a forma de diálogo argumentado com os colegas? Há razões para supor que esta é

uma boa actividade de avaliação de competências argumentativas. No entanto, note-se que os critérios de avaliação tradicionalmente adoptados pelos professores não só dão um peso menor à chamada «oralidade» (em contradição com o facto de ela ser, possivelmente, um bom meio de avaliação das aptidões argumentativas, às quais concedemos um «peso» de 40% a título exemplificativo), como cometem o erro de distinguir a ponderação que lhe é dada da ponderação dada às produções escritas, quando, efectivamente, todas estas fontes de avaliação podem estar a servir para avaliar a mesma competência — seja ela a competência argumentativa ou outra. Que sentido faz isto? É como se, para avaliar a qualidade de um filme, déssemos «pesos» diferentes às duas televisões que temos em casa, em vez de os darmos aos diferentes aspectos (realização, fotografia, direcção de actores, argumento) do filme em si. Seria absurdo. Mas é habitual — e o programa oficial não desencoraja esta prática.

Como conceber critérios de avaliação

Por conseguinte, torna-se evidente que a melhor forma de estabelecer critérios de avaliação correctos será começando pela definição das competências filosóficas relevantes. Mas para isto teremos de estar em posse de uma concepção de filosofia, isto é, teremos de saber responder à questão «Em que consiste a actividade filosófica?» ou, mais simplesmente, «O que é a filosofia?». Ora, as respostas a esta questão não são unânimes. Como conciliar, assim, as dificuldades teóricas inerentes ao debate metafilosófico acerca do conceito de filosofia com a necessidade prática de conceber critérios de avaliação?¹

Comecemos por organizar o debate metafilosófico. Os grupos disciplinares, ao invés de perpetuarem discussões estereis sobre a matemática da avaliação, deverão organizar um debate interno sereno e faseado. As verdadeiras questões a discutir, e a sua ordem, são as seguintes:

¹ Leia-se, a este propósito, o capítulo «O Problema Didáctico da Definição de Filosofia», in *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, de Desidério Murcho (Lisboa: Plátano, 2002).

- 1) Discutir a concepção de filosofia subjacente às grandes opções didácticas a fazer;
- 2) Fazer uma lista das competências filosóficas básicas e seleccionar aquelas que serão objecto de avaliação;
- 3) Proceder à hierarquização das competências a avaliar, atribuindo-lhes a sua importância relativa;
- 4) Discutir a adequação entre as actividades e instrumentos de avaliação e as competências que aquelas visam avaliar;
- 5) Construir os instrumentos de avaliação e testá-los num grupo de controlo;
- 6) Realizar as actividades de avaliação;
- 7) Discutir os resultados obtidos com os colegas e os estudantes, corrigindo as deficiências encontradas.

No debate dos pontos 1, 2 e 3, deve ser tido em especial consideração que a actividade filosófica e o seu ensino devem ser pautados pela recuperação dos problemas da filosofia, cujo tratamento obedecerá a parâmetros rigorosos sejam quais forem os temas, os autores ou os textos escolhidos pelos docentes.

A filosofia é uma actividade crítica e racional, que apela à intersubjectividade e que exige rigor, clareza e consequência. Mais do que saber se e quem defendeu certas ideias ou quando, deve ser dado todo o relevo à análise crítica dessas mesmas ideias; mais do que cultivar o discurso grandiloquente, deve cultivar-se a sobriedade e a inteligibilidade; mais do que dar atenção aos contextos meramente históricos, deve discutir-se o produto filosófico desses contextos; não ignorando ou negando o património histórico-filosófico, devemos posicionar-nos criticamente perante ele, sendo esta a única forma de lhe rendermos a homenagem intelectual devida. Assim, teremos de manter presente aquilo que constitui os eixos fundamentais da actividade filosófica:

- Os problemas filosóficos;
- As teorias filosóficas;
- Os argumentos filosóficos.

Estes três eixos da filosofia estão intimamente relacionados, sem que qualquer deles possua alguma prioridade especial. A sua articulação, exposta simplificadamente, é a seguinte: O filosofar emerge com um conjunto de interrogações cuja resposta não é imediatamente dada pelo senso comum ou pelos restantes saberes. Estas interrogações, quando correcta-

mente formuladas, constituem os problemas filosóficos. As vivências do estudante poderão e deverão ser aproveitadas no trabalho acerca dos problemas da filosofia, que mais não são do que uma formulação rigorosa de muitos problemas humanos perenes.

As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução desses problemas, constituem as teorias filosóficas. O contacto com a tradição filosófica encontra, no trabalho sobre as teorias filosóficas, o seu momento privilegiado, sem que à história ou aos contextos sócio-culturais deva ser dado especial ênfase, na medida em que tal se constitui como o objecto de saberes não especificamente filosóficos. Perante essas respostas sistematizadas, o trabalho filosófico orienta-se para a averiguação persistente sobre a sua verdade. É esta a pergunta fundamental a fazer diante de cada teoria: Será ela verdadeira?

A diferença específica do filosofar emerge com toda a evidência no momento em que se trabalham os argumentos filosóficos e a prática argumentativa. As faculdades críticas do estudante são agora requeridas, quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos da filosofia, quer como aptidão para empreender activamente a fundamentação de posições pessoais face aos problemas e às soluções apresentadas ao longo da história da filosofia. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a adesão racional, a ideia de argumentação que está aqui assumida afasta-se decididamente da retórica, nova ou outra, que visa a mera adesão emocional. Esta concepção de filosofia afasta-se, também decididamente, da tradição exegética e comentarista, do historicismo acrítico, da ideia popular da «Morte da Filosofia». Os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia existem e são os conteúdos próprios da filosofia. A interrogação crítica e racional, tecnicamente rigorosa, constitui o seu método.

As competências filosóficas

As competências que estamos agora em condições de apresentar resultam da concepção de filosofia acima esquematizada e da consideração dos seus três aspectos principais. Deve considerar-se um elenco de aptidões filosóficas básicas que, progressivamente, deverão ser desenvolvidas pelos estudantes com os seus professores, norteando estes na avaliação,

independentemente do tópico filosófico e da unidade didáctica que esteja a ser leccionada ou avaliada. As competências em causa são as seguintes²:

Relativamente aos **problemas filosóficos**, o estudante será avaliado quanto às seguintes competências filosóficas:

- P1. Compreender a distinção entre problemas e pseudoproblemas.
- P2. Compreender a natureza particular de um dado problema (se se trata de um problema metafísico, ético ou político, por exemplo).
- P3. Saber formular correctamente os problemas estudados.
- P4. Saber o que está em causa em cada problema filosófico estudado e qual a sua importância.
- P5. Saber apresentar novos problemas.

Relativamente às **teorias filosóficas**, o estudante será avaliado quanto às seguintes competências filosóficas:

- T1. Saber qual é o problema ou problemas que cada teoria estudada procura resolver.
- T2. Saber formular correcta e articuladamente a teoria.
- T3. Saber discutir a teoria, apresentando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, levantando contra-exemplos e contra-argumentos que procurem refutar a teoria.
- T4. Saber apresentar novas teorias.

Relativamente aos **argumentos filosóficos**, o estudante será avaliado quanto às seguintes competências filosóficas:

- A1. Distinguir premissas de conclusões.
- A2. Compreender os argumentos estudados.
- A3. Saber avaliar argumentos.
- A4. Saber apresentar contra-argumentos.

² Para uma discussão mais pormenorizada das competências a avaliar, veja-se *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia: 10.º e 11.º Anos*, de Aires Almeida e António Paulo Costa (Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002), disponível em http://www.des.min-edu.pt/area_ac/filo__menu.shtml.

A5. Compreender as dialécticas argumentativas.

A6. Saber apresentar novos argumentos.

Relativamente à **atitude filosófica**, o estudante será avaliado quanto às seguintes competências:

AF1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios.

AF2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.

Evidentemente, estas competências não são adquiridas pelo estudante de uma só vez. Pressupõe-se um trabalho gradual, persistente e controlado, o que o programa reconhece. Mas é às competências, e não aos instrumentos ou às actividades que as avaliam, que deve ser dado um «peso», cabendo aos grupos disciplinares discutir qual. Realizada essa ponderação nos critérios de avaliação, é então tempo de determinar quais as actividades e os instrumentos que melhor se adequam para avaliar a aquisição, pelos estudantes, destas competências. Caso surja a previsível dificuldade de um certo instrumento avaliar várias competências filosóficas em simultâneo, os respectivos critérios de correcção e classificação deverão traduzir a importância relativa que cada competência filosófica avaliada tem: tarefas que avaliam as competências mais importantes serão as mais cotadas; as menos importantes serão as menos cotadas.

Um exemplo prático

O seguinte teste constitui um exemplo da aplicação do modelo proposto acima:

Teste — 10.º ano

Lê o seguinte texto e responde, em seguida, às questões colocadas:

«Tenho vindo a dizê-lo repetidas vezes: trata-se de uma mera vingança da sociedade, mas que não traz qualquer solução para os problemas sociais e económicos que levam ao crime. Daí que considere que é inaceitável a pena de morte.

De facto, uma tal penalização em nada repara o sofrimento da vítima ou da família; em nada serve de castigo exemplar, pois se assim o fosse, bastava ter havido um só executado; em nada segue o exemplo dado pelos países civilizados, onde tem sido transformada em prisão perpétua sem que isso represente um aumento das respectivas taxas de criminalidade; em nada traduz um direito da sociedade, pois se não foi ela que deu a vida ao criminoso, também não será ela que tem o direito de lha retirar; em nada simboliza um gesto de humanidade, de amor ao próximo e de fraternidade, cuja carência está, psicologicamente, na base de qualquer crime violento. Em nada se pode sustentar a defesa de tão repugnante, vil, odioso e chocante procedimento como a pena de morte...» *Manifesto anónimo*

1. Formula o **problema** de partida sobre o qual o autor toma posição.
(Competências avaliadas: P3; Pontuações: ____)
2. Que **disciplina tradicional da filosofia** se ocupa deste tipo de problemas? Caracteriza sumariamente o **objecto** dessa disciplina.
(Competência avaliada: P2; Pontuação: ____)
3. Formula a **posição tomada pelo autor** deste texto sobre a prática de condenar à morte, em alguns países, os autores de certos crimes. Justifica a tua resposta, transcrevendo completamente uma frase do texto em que consideres que a tomada de posição é explícita.
(Competência avaliada: A1; Pontuação: ____)
4. Elabora uma lista dos **argumentos** que o autor apresenta para defender a sua posição acerca da pena de morte. Redige essa lista de argumentos sem recorrer à transcrição.
(Competência avaliada: A2 e A5; Pontuação: ____)
5. Avalia se algum desses argumentos possui um carácter **falacioso**. Explica porquê.
(Competência avaliada: A3; Pontuação: ____)
6. Assume uma **posição filosófica** sobre o problema apresentado pelo autor do texto, não esquecendo que é essencial que a tua posição esteja devidamente fundamentada.
(Competências avaliadas: P3, P5, P4, T4, A6; Pontuações: ____)

Salientamos que, num instrumento deste tipo, professores e estudantes sabem exactamente o que está a ser avaliado e sabem, ambos, que há respostas correctas ou incorrectas, disso dependendo a classificação atribuída. Isto é claramente favorável ao quadro de rigor, objectividade e justiça por que clama qualquer documento orientador das avaliações. O mesmo

difficilmente é possível na avaliação de comentários falsamente literários ou de interpretações divagadoras. No entanto, o programa oficial supõe que a exegese é uma competência equiparada à discussão crítica de argumentos a que este teste-modelo convida, quando aquela é um meio — e apenas isso e entre outros — para possibilitar este exercício crítico.

Competências transversais

Nos últimos anos tem sido dada uma especial atenção à questão da transversalidade dos saberes, sem que seja sempre claro em que medida esta questão tem incidência no ensino e na avaliação em Filosofia. Fica por saber, por exemplo, se é a Filosofia que requer, para o seu exercício rigoroso, determinadas competências transversais ou se é ela que desenvolve determinado tipo de aptidões que, ao serem exercidas noutras disciplinas ou noutras circunstâncias da vida do estudante, denotam a transversalidade da actividade filosófica. No primeiro caso, é comum mencionar-se a necessidade de competência linguística para o correcto exercício do filosofar; no segundo caso, é habitual referir-se o contributo da Filosofia para o desenvolvimento de uma atitude crítica e a aquisição de um pensamento disciplinado, justificando-se, assim, a inclusão da disciplina nos currículos de estudos. Quaisquer exemplos adicionais mostrariam que a ideia de transversalidade é ainda uma ideia difusa e que é urgente tornar mais clara a relação entre competências filosóficas e competências transversais.

Uma competência transversal é um saber, comportamento, atitude ou aptidão que não está vinculada a uma determinada disciplina escolar ou a um determinado contexto de aprendizagem, antes sendo requerida em várias disciplinas, em vários momentos da aprendizagem e mesmo para além da vida escolar do estudante. Ler, escrever e contar constituem as competências transversais mais básicas. Da sua aquisição depende a aquisição de outras competências mais complexas ou vinculadas a certas disciplinas escolares. Entre as competências mais complexas, conta-se, por exemplo, a de interpretar um texto, que depende certamente da capacidade de o ler; ou a de redigir um ensaio, que depende parcialmente da competência linguística do seu autor.

Independentemente da sua complexidade relativa, é certo que existem competências transversais, no sentido acima exposto, e que existem competências que são exercidas no âmbito circunscrito de uma disciplina escolar específica, a que chamaremos «competências não transversais». A compreensão de uma lei da física ou de uma teoria sociológica constituem competências não transversais que o aluno adquire em contextos predominantemente disciplinares.

Apesar desta aparente transparência, a classificação de competências quanto à sua transversalidade põe ao professor de Filosofia o seguinte problema: São as competências filosóficas de natureza transversal ou de natureza não transversal? A resposta a esta pergunta tornar-se-á mais fácil se considerarmos a tipologia de competências, que denominamos «Quadrado das Competências», e se atendermos aos exemplos nela incluídos.

Quadrado das Competências

Competências	Filosóficas	Não filosóficas
Transversais	— Dominar os instrumentos argumentativos; — Responder e avaliar problemas intelectuais; — Avaliar e propor teorias; etc.	— Elaborar discursos sintacticamente correctos; — Redigir exposições articuladas de ideias; — Interpretar textos; — Analisar e sintetizar textos; etc.
Não transversais	— Identificar e formular problemas filosóficos e avaliar o seu alcance; — Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas; — Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia; — Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia; etc.	— Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas e teorias; — Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos; — Descrever a astronomia copernicana; — Conhecer o Código Penal; — Demonstrar o teorema de Pitágoras; etc.

Uma inspecção sumária do Quadrado das Competências e dos exemplos aqui contidos mostra que algumas competências habitualmente tidas como fundamentalmente filosóficas — como a interpretação de textos — são, afinal, competências transversais, mas não são essencialmente filosó-

ficas (esta é uma confusão habitual que urge desfazer); e mostra que algumas competências reconhecidamente transversais — como a prática argumentativa — são, também, constitutivas da actividade filosófica.

Um cruzamento desta tipologia com a listagem de competências apresentada acima mostraria que uma parte considerável das competências filosóficas básicas são também competências transversais, ao passo que outras são competências a exercer no âmbito estrito da actividade filosófica e na aula de Filosofia, ou seja, são competências não transversais. Será clara a fronteira? Não será a dupla dimensão sob a qual as competências estão distribuídas, neste Quadrado, uma fonte de maiores confusões?

Efectivamente, há qualificações adicionais a fazer. Veja-se o caso paradigmático da argumentação, que suscita hesitações acerca de ser algo especificamente filosófico ou de ser algo que a filosofia também partilha. A resposta a esta hesitação é a seguinte: a actividade argumentativa é, de facto, tipicamente transversal; é exercida em variadíssimas circunstâncias do quotidiano e é requerida em numerosas disciplinas escolares. O Quadrado das Competências reconhece a sua ampla transversalidade. No entanto, dela não se segue a sua inespecificidade filosófica. Pelo contrário, trata-se de uma competência central na actividade filosófica. Ora, sendo crucial para a actividade filosófica, a argumentação deve ser conceptualizada na aula de Filosofia. Por isso, cabe ao professor desta disciplina tomar a argumentação como objecto de estudo. Analogamente, o mesmo acontece com a competência gramatical — sendo amplamente transversal, é na disciplina de Português que se faz o seu estudo.

O estudo da argumentação deve ser feito em três direcções:

1. Disciplinando a capacidade argumentativa natural dos alunos ao nível ético e das atitudes;
2. Fornecendo os instrumentos lógicos e conceptuais que tornam a argumentação uma actividade avaliável rigorosamente;
3. Proporcionando o contacto com uma longa tradição filosófica, rica em argumentos tornados clássicos.

Estas três direcções são relativamente independentes e as duas últimas, em particular, são muito claramente incumbências do professor de Filosofia. Consequentemente, é ele quem, em primeira instância, deverá avaliar a proficiência argumentativa do aluno. A argumentação torna-se, assim, uma competência especificamente filosófica. Daí que não colha o

argumento segundo o qual, porque o aluno já sabe argumentar quando inicia o 10.º ano, não há utilidade no seu estudo em Filosofia. A fraqueza do argumento é tanto maior quanto mais se reconhecer que a filosofia não se esgota na sua dimensão argumentativa. Há problemas e teorias especificamente filosóficos cujo tratamento supõe competências exclusivamente adquiridas em filosofia, e que não se reduzem à argumentação.

Façamos ainda uma analogia: o cálculo é uma competência amplamente transversal no sentido em que é uma competência requerida em várias disciplinas (na Física, na Sociologia, etc.) e também no quotidiano. Em que disciplina se adquire, em primeira instância, esta competência? A quem a cabe, em primeira instância, avaliá-la? Naturalmente, é em Matemática e ao professor de Matemática que cabe ensinar a calcular e é ele quem deverá primeiramente avaliar se o aluno possui uma tal competência. Isto não elimina a evidente transversalidade da competência de calcular, nem isenta os professores de outras disciplinas da responsabilidade de a avaliarem. No entanto, enquanto que o cálculo, nos seus mais diversos graus de complexidade, é o objecto próprio da Matemática, apenas secundariamente se configura como objecto de avaliação em Física ou em Sociologia, pois nestas disciplinas o seu domínio é requerido em função de outras competências que, estas sim, constituem o seu objecto próprio.

Razão idêntica afasta a interpretação de textos enquanto objecto primário de avaliação em Filosofia. Sendo o texto um meio, quicá privilegiado, de acesso aos problemas, teorias e argumentos dos filósofos, a competência de interpretação é requerida como condição necessária para a actividade filosófica. No entanto, não é condição suficiente: o seu domínio não assegura a proficiência filosófica do aluno. Por isso, o professor de Filosofia não pode tornar uma tal competência um objecto central do ensino e da avaliação.

Há outro aspecto em que a transversalidade merece ser considerada: é necessário ficar claro que há competências transversais que são *requeridas* para a actividade filosófica; e que há competências transversais que são *adquiridas* com a actividade filosófica. Entre as primeiras, reconhecem-se competências como escrever de forma sintacticamente correcta e articular gramaticalmente o discurso. Entre as últimas contam-se a proficiência argumentativa, a clareza, rigor e disciplina do pensamento, e uma postura crítica e informada acerca dos problemas mais complexos que intrigam o ser humano. São estas que justificam a inclusão da filosofia

nos currículos oficiais, que concedem um valor intrínseco à actividade filosófica e que importam avaliar nesta disciplina. A sua substituição pelas primeiras equivale à substituição dos fins pelos meios, que decorre de uma confusão entre o filosofar e os seus pré-requisitos.

O Quadrado das Competências mostra que há competências transversais que são simultaneamente competências filosóficas. Mas esta constatação torna ainda mais evidente que a avaliação deve incidir sobre competências filosóficas, independentemente da sua possível transversalidade. O facto de uma certa aptidão filosófica constituir, simultaneamente, uma competência transversal não deve levar o professor da disciplina a preferi-la exageradamente em detrimento de outras aptidões filosóficas. De facto, as únicas aptidões que estão nestas circunstâncias são a argumentação, ou melhor, uma faceta desta (a prática argumentativa), e a capacidade geral para responder, propor e avaliar problemas intelectuais e teorias (de carácter conceptual). Efectivamente, em qualquer outra disciplina, assim como na vida quotidiana, o estudante é chamado a avaliar e propor problemas, teorias (ou, mais em geral, ideias) e argumentos. Mas estas são competências tipicamente filosóficas, no sentido em que estão no centro da actividade explícita da disciplina — estando presentes noutras disciplinas, sem contudo ocuparem um papel central nem explícito. Ora, estas aptidões gerais tomam corpo na sua aplicação mais particular aos temas especificamente filosóficos: é na disciplina de Filosofia que se aprende explicitamente a argumentar, e que se contacta com os problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia. Assim, o que há de não transversal no estudo da Filosofia é o que se refere explicitamente aos problemas, teorias e argumentos filosóficos; ou o estudo explícito da argumentação em si. Mas este estudo tem como resultado competências que são transversais: a capacidade para reagir adequadamente a quaisquer problemas, teorias e argumentos, sejam ou não filosóficos.

Daqui resulta que, embora a prática argumentativa (bem como as disposições para as atitudes e a postura ética que esta prática requer) seja uma mais-valia incontestável na formação do aluno, a disciplina não deve privilegiar excessivamente essa prática em relação aos outros conteúdos. E muito menos deve fazê-lo se tal prática for concebida como um treino performativo, à maneira dos retóricos. Do que atrás foi dito segue-se que os critérios de avaliação devem privilegiar sem hesitações a avaliação de conteúdos filosóficos. Esses conteúdos são, certamente, os argumentos

filosóficos e a prática argumentativa, mas incluem igualmente os problemas e as teorias filosóficas.

Contra as aparências, a incidência do trabalho de aula na actividade tipicamente filosófica é a melhor garantia de que o aluno adquire competências transversais. A capacidade de os alunos avaliarem o que está em questão nas polémicas relativas ao aborto, à eutanásia, aos direitos dos animais, à discriminação, à pobreza, etc., depende da sua proficiência filosófica global. Por proficiência filosófica global não se entende uma habilidade retórica para persuadir um auditório acerca dos putativos méritos de uma posição — a sua —, frequentemente resultante de intuições espontâneas e mal examinadas, mas a aptidão para formular rigorosamente os problemas envolvidos em cada polémica, o conhecimento e a avaliação das diversas teorias que respondem a tais problemas e, finalmente, a capacidade para discernir os maus e os bons argumentos que sustentam aquelas teorias. Torna-se, pois, muito claro 1) que a competência transversal da argumentação é apenas uma parte da proficiência filosófica global e 2) que é a proficiência filosófica global que permitirá ao aluno reflectir rigorosa e disciplinadamente sobre os desafios que lhe são postos no exercício de uma cidadania esclarecida, simultaneamente de uma forma criativa e em diálogo com a tradição. Em suma: se o estudante sair da aula de Filosofia sabendo discutir os problemas, teorias e argumentos filosóficos, saberá aplicar essa proficiência para discutir quaisquer outros problemas, teorias e argumentos — quer do domínio de outras disciplinas, quer do domínio da vida profissional, quotidiana ou pública. E é precisamente porque a filosofia, adequadamente ensinada, tem este resultado, que nas grandes universidades por esse mundo fora é a formação de humanidades na qual os formados têm mais facilidade de inserção na vida profissional — porque ganharam autonomia e maturidade, criatividade e rigor. Evidentemente, no ensino secundário trata-se de outro nível; mas não há motivo para que se continue a fazer da filosofia aquela disciplina com a qual e sem a qual tudo fica tal e qual.

Centrando a avaliação nos conteúdos filosóficos, há ainda que hierarquizar as competências a focar em cada momento e com cada actividade de avaliação. Ao longo do ano, é provável que se vá variando o peso relativo atribuído ao trabalho realizado sobre os problemas, as teorias ou os argumentos filosóficos. Os professores deverão discutir o peso a dar à avaliação de cada competência básica, independentemente da actividade

pela qual tal competência é avaliada ou do instrumento que regista essa avaliação. Feita esta hierarquização, será tempo de pensar, então, nas actividades e instrumentos de avaliação disponíveis.

Avaliar atitudes e comportamentos

Quando não há uma ideia clara do que é a filosofia há o perigo de se misturar, na avaliação da disciplina, todo o tipo de elementos que lhe são essencialmente estranhos — atitudes, comportamentos, habilidades, assiduidades, pontualidades, etc. Não deixa de ser motivo de perplexidade ouvir os professores falar tanto de atitudes e comportamentos, por um lado, e da «atitude filosófica», por outro, e verificar que as raríssimas grelhas de observação e classificação das primeiras nunca incluem explicitamente a última. Será que apenas as «outras» atitudes importam? É improvável.

Um exame atento mostra que aquilo a que chamamos «atitude filosófica» é apenas uma maneira de falar das exigências de atitudes que subjazem ao rigor crítico e racional envolvidos na formulação dos problemas, na avaliação das teorias e na discussão dos argumentos filosóficos. Os aspectos em questão consistem, como atrás referimos, em 1) ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios e 2) aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros. Estes são os princípios basilares da ética do debate filosófico, sem os quais rapidamente a sala de aula se polui com verborreia gratuita ou com agressão verbal, que tornam impossível a actividade filosófica.

Estes aspectos também devem ser rigorosamente avaliados de modo a que não se corra o risco de cair na avaliação dos estados psicológicos e disposições do estudante face aos problemas e ao trabalho da filosofia, o que seria disparatado — não só porque é difícil de avaliar objectivamente, mas também porque a filosofia não deve ser concebida como uma atitude estético-psicológica.

O mesmo se pode dizer dos comportamentos. É, no mínimo, curiosa a ideia de um «comportamento filosófico». Qual o comportamento comum a Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Husserl ou Frege? Pouco sabemos sobre isto e, mesmo que o soubéssemos, seria um *fait-divers* filosoficamente irrelevante. Assim, se os comportamentos dos estudantes tiverem

alguma relevância, ela não é fundamentalmente filosófica. Ora, o que importa num programa de Filosofia é traçar as linhas da proficiência filosófica e sua avaliação. Os comportamentos desejáveis ou indesejáveis são objecto do quadro normativo dos regulamentos internos e projectos educativos das escolas, mas não dos programas de Filosofia. Como é óbvio, do facto de entendermos que os aspectos relativos à conduta dos alunos não devem integrar o programa de qualquer disciplina em especial — portanto, também não o de Filosofia — não se segue que não reconheçamos a importância daqueles aspectos.

Conclusão

Tornou-se banal dizer que o ensino da Filosofia depende da concepção de filosofia que se partilha. Mas parece haver uma dificuldade enorme em explicitar a concepção de filosofia que se partilha. Ainda mais difícil é saber como se faz depender a avaliação da forma de conceber e de praticar a filosofia que é advogada por cada um. Deparamo-nos frequentemente com a ilusão de que é possível ser-se um bom professor (e um avaliador competente) quase independentemente da concepção filosófica — a existir uma — que se perfilha. Sob essa ilusão, a qualidade do ensino e da avaliação passariam predominantemente pela aquisição de certos conhecimentos como a sociologia da educação, o desenvolvimento curricular, a psicologia educacional, etc., e pelo domínio de técnicas pedagógicas profusamente descritas na bibliografia relevante e afinadas pela experiência, abrindo-se assim o caminho para que os problemas envolvidos na avaliação tivessem uma resolução satisfatória. Choca que não seja assim: os problemas regressam com persistência, dando-nos razões para ser cépticos quanto à putativa indiferença das didácticas de Filosofia à própria filosofia. Contra essa ilusão, defendemos que o sucesso da avaliação na disciplina depende fundamentalmente da concepção de filosofia que cada professor partilha — e de uma concepção em especial da actividade filosófica, inscrita na tradição crítica iniciada há 2500 anos com Sócrates — sem prejuízo dos benefícios acessórios que um bom domínio das pedagogias representa.

Urge, pois, que cada um medite sobre a forma como concebe a filosofia e sobre as consequências que a sua concepção tem para o ensino da

disciplina e para a avaliação em particular. Admitindo que haja outras formas de praticar a filosofia que divirjam substancialmente da que acima esquematizámos, não acreditamos que delas resulte para os estudantes do ensino secundário alguma mais-valia.

10

AS DISCIPLINAS DA FILOSOFIA

DESIDÉRIO MURCHO

No que respeita à formulação de um programa de estudos, tanto para o ensino secundário como para o superior, exige-se, da parte do professor, uma visão abrangente das diferentes disciplinas da filosofia. Só essa visão permite hierarquizar quer as disciplinas quer as matérias obedecendo ao princípio simples de começar pelo mais central e intuitivo, avançando para o mais especializado e menos intuitivo. Evidentemente, tal hierarquização terá sempre um certo grau de vagueza ou oscilação, e estará sempre sujeita a revisão, de acordo com o progresso da investigação. Por exemplo, a filosofia da mente, secundária no princípio do séc. XX, assume cada vez mais importância hoje em dia. E a tese metodológica da prioridade da linguagem, que foi tão popular na filosofia de meados do séc. XX, e que tanta proeminência deu à filosofia da linguagem, é hoje recusada pela maior parte dos filósofos.

Em qualquer área de estudos, o estudante e o investigador carecem de orientação na selva luxuriante de livros e artigos existentes. Evidentemente, tal orientação, para ser de qualidade, deverá basear-se em ampla informação da parte dos professores¹, e deverá ser tão objectiva quanto possível. Por exemplo, só porque a área de especialização de um profes-

¹ O bom professor lê abundantemente, para poder escolher, do que leu, o que se adequa ao estudante e é central para a formação deste.

sor é a metafísica da modalidade, ele não deve impor aos estudantes esta área de estudos nem os seus autores preferidos, como se fossem centrais e como se a sua disciplina favorita fosse a mais importante. Quando este tipo de falta de seriedade educativa acontece, os planos de estudos tornam-se batalhas campais, tentando cada professor, por todas as vias, impor as suas preferências. O resultado são planos de estudos aparentemente aleatórios, como acontece com os programas do ensino secundário, não obedecendo a quaisquer princípios científicos ou didácticos, mas apenas aos gostos pessoais dos seus autores, ou ao facto de alguém que é nosso amigo nos ter telefonado na véspera a «sugerir» que também o seu autor preferido, acabado de reeditar, fosse contemplado.

As disciplinas mais centrais e gerais da filosofia são as seguintes:

- Metafísica
- Epistemologia
- Ética
- Lógica

A filosofia é uma disciplina muito vasta e o espaço não permite que descrevamos, nem em geral, a maior parte dos problemas, teorias e argumentos das suas diferentes disciplinas. O que se segue é uma mera sinopse².

A **metafísica** estuda problemas relacionados com os aspectos mais gerais da estrutura da realidade, nomeadamente os seguintes: a natureza da verdade; a independência do mundo relativamente à nossa experiência; a natureza da objectividade e da subjectividade; a identidade pessoal; o livre-arbítrio; o sentido da vida; a natureza da modalidade e a existência de mundos possíveis; a identidade, a persistência e a substância dos objectos; acontecimentos e substâncias; universais e particulares; a noção de causalidade e de lei da natureza; problemas conceptuais do espaço e do tempo. A **ontologia** é a parte da metafísica que estuda a existência ou o que há: que tipo de existência têm os números, ou os universais? Que tipo de existência tem um acontecimento ou uma proposição? Os temas intro-

² Para uma visão mais completa sugere-se a consulta de *London Philosophy Study Guide*, preparado colectivamente pelos departamentos de filosofia da Universidade de Londres (Londres, 2001), e disponível gratuitamente em http://criticanarede.com/lds_studyguide.html.

dutoários mais comuns³ no que respeita à metafísica são a identidade pessoal, o livre-arbítrio e a persistência dos objectos.

A **epistemologia** estuda problemas relacionados com o conhecimento em geral, nomeadamente os seguintes: a análise de conhecimento como crença verdadeira justificada; a estrutura da justificação cognitiva (fundacionalismo, coerentismo, externalismo, teorias causais, etc.); o problema do cepticismo; fontes de conhecimento (conhecimento *a priori* e *a posteriori*, indução, testemunho, etc.). Os temas introdutórios mais comuns no que respeita à epistemologia são a análise de conhecimento, as teorias da justificação (fundacionismo e coerentismo) e o problema do cepticismo.

A **ética** (ou a filosofia moral⁴) estuda problemas relacionados com o modo como devemos viver e com o que devemos valorizar. A ética abrange três áreas ou subdisciplinas distintas: a metaética, a ética normativa e a ética aplicada. A metaética estuda problemas mais abstractos, relacionados com a natureza da própria ética; a ética normativa estuda diferentes sistemas éticos; e a ética aplicada estuda problemas práticos, como o aborto ou a eutanásia. Eis alguns problemas da ética em geral: o egoísmo (ético e psicológico); a Regra de Ouro; a natureza da normatividade e da razão prática; a objectividade do juízo ético; responsabilidade moral, deliberação e decisão; acrasia; relativismo ou realismo éticos; a incomensurabilidade de valores. Algumas das teorias normativas mais importantes são a teoria das virtudes, o utilitarismo e a ética deontológica. Alguns dos problemas mais estudados em ética aplicada são os seguintes: o aborto, a eutanásia, o estatuto moral dos animais não humanos, a ética do meio ambiente e o problema ético da pobreza no mundo. A ética aplicada deu entretanto origem a várias subdisciplinas próprias, como a ética empresarial, a ética jornalística, a ética médica, a bioética em geral, a ética universitária, etc. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita à ética prática são o aborto, a eutanásia e os direitos dos animais; no que

³ Isto é, os que costumam ser leccionados em cursos de licenciatura de algumas das melhores universidades, e os que surgem em alguns dos melhores livros introdutórios. A escolha destes temas introdutórios não é aleatória: corresponde ao facto de se tratar de temas centrais mais intuitivos, que o estudante que dá os primeiros passos na disciplina mais facilmente compreende, e que, por serem centrais, são estruturantes.

⁴ Faz-se por vezes uma distinção vaga e confusa entre ética e moral, que não tem qualquer relevância teórica ou didáctica, obscurecendo mais do que esclarecendo.

respeita à ética normativa, esses temas são o utilitarismo, a ética de Kant e o egoísmo; e no que respeita à metaética o tema mais comum é o relativismo ético.

A **lógica** estuda e sistematiza a argumentação válida. A lógica tornou-se uma disciplina praticamente autónoma em relação à filosofia, graças ao seu elevado grau de precisão e tecnicismo. Hoje em dia, é uma disciplina que recorre a métodos matemáticos, e os lógicos contemporâneos têm em geral formação matemática. Todavia, a lógica elementar que se costuma estudar nos cursos de filosofia é tão básica como a aritmética elementar e não tem elementos matemáticos. A lógica elementar é usada como *instrumento* pela filosofia, para garantir a validade da argumentação.

Quando a filosofia tem a lógica como *objecto* de estudo, entramos na área da **filosofia da lógica**, que estuda os fundamentos das teorias lógicas e os problemas não estritamente técnicos levantados pelas diferentes lógicas. Hoje em dia há muitas lógicas além da teoria clássica da dedução de Russell e Frege (como as lógicas livres, modais, temporais, paraconsistentes, difusas, intuicionistas, etc.), o que levanta novos problemas à filosofia da lógica.

A filosofia da lógica distingue-se da **lógica filosófica**, que não estuda problemas levantados por lógicas particulares, mas problemas filosóficos gerais, que se situam na intersecção da metafísica, da epistemologia e da lógica. São problemas centrais de grande abrangência, correspondendo à disciplina medieval conhecida por «Lógica & Metafísica», e abrangendo uma parte dos temas presentes na própria *Metafísica*, de Aristóteles: a identidade de objectos, a natureza da necessidade, a natureza da verdade, o conhecimento *a priori*, etc. Precisamente por ser uma «subdisciplina transdisciplinar», o domínio da lógica filosófica é ainda mais difuso do que o das outras disciplinas. Para agravar as incompreensões, alguns filósofos chamam «lógica filosófica» à filosofia da lógica (e vice-versa). Em qualquer caso, o importante é não pensar que a lógica filosófica é um género de lógica, a par da lógica clássica, mas «mais filosófica»; pelo contrário, e algo paradoxalmente, a lógica filosófica, não é uma lógica no sentido em que a lógica clássica é uma lógica, isto é, no sentido de uma articulação sistemática das regras da argumentação válida.

A **lógica informal** estuda os aspectos da argumentação válida que não dependem exclusivamente da forma lógica. O tema introdutório mais comum no que respeita à lógica é a teoria clássica da dedução (lógica

proposicional e de predicados, incluindo formalizações elementares da linguagem natural); a lógica aristotélica é por vezes ensinada, a nível universitário, como complemento histórico e não como alternativa à lógica clássica.

O grupo seguinte de disciplinas da filosofia são menos centrais do que as anteriores:

- Filosofia da religião
- Filosofia política
- Estética e filosofia da arte
- Filosofia da ciência
- Filosofia da mente
- Filosofia da linguagem

Afirma-se que uma disciplina como a ética, por exemplo, é mais central do que a filosofia política, por exemplo, porque de algum modo a filosofia política estuda problemas éticos específicos da vida numa sociedade politicamente organizada, tal como a filosofia da ciência estuda aspectos metafísicos, lógicos e epistemológicos da ciência. Evidentemente, a distinção entre estes dois grupos de disciplinas é algo vaga: não há critérios de diferenciação que permitam traçar uma fronteira nítida. Mas a ausência de fronteira clara não é a ausência clara de fronteira.

A **filosofia da religião** estuda temas como os seguintes: argumentos a favor e contra a existência de Deus, como os argumentos ontológico, do designio ou cosmológico, e o problema do mal; a racionalidade e a epistemologia da fé; a natureza de Deus e as suas propriedades; filosofia da linguagem religiosa; a ideia de alma e de imortalidade. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são os argumentos a favor de Deus e as suas críticas, o problema do mal e o fideísmo.

A **filosofia política** estuda o modo como podemos viver em sociedade e o modo como devemos fazê-lo, o que levanta problemas como os seguintes: a justificação do estado e da obrigação política; a justificação do anarquismo; a natureza da justiça; a justificação da democracia; a igualdade; o liberalismo político, a liberdade e os mercados livres; a propriedade privada; os direitos naturais; o problema da punição. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são o problema da justificação do estado, as teorias contratualistas e a liberdade.

A **estética e a filosofia da arte** são subtilmente distintas, mas hoje em dia estuda-se sobretudo a última. A estética estuda a natureza do juízo estético em geral; a filosofia da arte estuda problemas como a definição de obra de arte e o valor da arte. O tema introdutório mais comum no que respeita a esta disciplina é a definição de obra arte, estudando-se em geral as várias teorias que respondem a este problema.

A **filosofia da ciência** estuda aspectos epistemológicos, metafísicos e lógicos relacionados com as ciências em geral, incluindo as ciências da natureza e as ciências humanas. Eis alguns dos temas estudados nesta disciplina: a relação entre teoria e observação; a confirmação de teorias científicas; a interpretação da probabilidade; a noção de explicação científica e de leis da natureza; realismo e anti-realismo científicos; incomensurabilidade de teorias; o estatuto dos inobserváveis; unidade e diversidade das ciências. A filosofia das ciências tem dado origem a várias subdisciplinas especializadas: filosofia da biologia, filosofia da física, filosofia das ciências humanas e filosofia da história. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são a relação entre observação e teoria, o problema da confirmação (indutivismo e falsificacionismo), realismo e anti-realismo científicos, e o problema da demarcação (entre ciências e não ciências).

A **filosofia da mente** estuda problemas metafísicos e epistemológicos relacionados com os fenómenos mentais. Eis alguns dos temas estudados nesta disciplina: a relação mente-corpo — fisicalismo, dualismo, funcionalismo; o problema da causalidade mental; a existência de mentes alheias (o problema do solipsismo); o valor da introspecção e a autoridade da primeira pessoa com respeito aos seus estados mentais; os fenómenos mentais: consciência e experiência, *qualia*, conteúdo perceptivo; intencionalidade e atitudes proposicionais; internalismo e externalismo mental; o papel e a natureza das emoções; a natureza da acção; acrasia. Tanto a filosofia da linguagem como a metafísica e a filosofia da psicologia estão intimamente relacionadas com a filosofia da mente. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são as teorias fisicalistas, dualistas e funcionalistas sobre o problema da mente-corpo e o problema do solipsismo.

A **filosofia da linguagem** estuda todos os problemas relacionados com o funcionamento da linguagem e o fenómeno do significado linguístico. Eis alguns dos temas desta disciplina: a natureza do significado —

significado, verdade e realismo, indeterminação; pragmática; a natureza do conhecimento do significado e das regras linguísticas; o problema da referência: indexicais e demonstrativos, nomes próprios, descrições definidas, quantificação e anáfora; atitudes proposicionais; sentido, força e modo; advérbios e quantificação sobre acontecimentos; a distinção entre diferentes línguas, linguagens e idiolectos; o significado das metáforas. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são as teorias da referência e as descrições definidas.

Disciplinas decididamente menos centrais e mais especializadas, sendo muitas vezes subdisciplinas das anteriores, são as seguintes:

- **Filosofia da acção e filosofia da psicologia** — Partes próprias da filosofia da mente, da filosofia da ciência e da metafísica.
- **Filosofia do direito** — Parte própria da filosofia política e da ética.
- **Filosofia das ciências humanas** — Parte própria da filosofia da ciência.
- **Filosofia da matemática** — Parte própria da metafísica, epistemologia e filosofia da linguagem.

A **história da filosofia** está sempre presente no estudo das diferentes disciplinas filosóficas sumariamente apresentadas acima. Ao estudar as diferentes disciplinas filosóficas, verifica-se que muitos dos problemas, teorias e argumentos foram originalmente estudados por autores clássicos como Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Leibniz, Kant, Russell, Frege, Wittgenstein, etc. Por exemplo, ao estudar ética deontológica discutem-se ideias clássicas de Kant, mas também as contemporâneas; ao estudar o problema da definição de conhecimento discutem-se ideias de Platão, mas também as ideias contemporâneas.

No estudo directo da história da filosofia discute-se explicitamente o pensamento dos autores clássicos mais importantes, dos pré-socráticos à actualidade. O estudo introdutório da história da filosofia é também tematicamente orientado. Dado que não se pode ter a veleidade de estudar todos os aspectos do pensamento de todos os principais filósofos clássicos, é comum escolher as contribuições filosóficas mais significativas dos principais filósofos, estudando-se apenas esses aspectos. Isto, por sua vez, implica a capacidade para transmitir ao estudante os problemas, as teorias e os argumentos filosóficos que estão em causa e que tornam essas contribuições filosoficamente significativas. Por exemplo, para estudar o *Teeteto*, de Platão, é necessário explicar, tirando partido do entendimento

que *hoje* temos das coisas, o que é o problema da definição de conhecimento. É por esta razão que não se pode estudar história da filosofia sem dominar a própria filosofia: a filosofia é prévia à sua história. E como deveria ser evidente, estudar um problema do ponto de vista do próprio autor implicaria nunca avançar na compreensão das coisas; seria como estudar a poesia de Camões da perspectiva de Camões, sem todo o conhecimento que entretanto ganhámos da poesia: um exercício fútil.

11

PROGRAMA-MODELO DE FILOSOFIA 10.º E 11.º ANOS

Feito o levantamento de alguns dos equívocos que explicam as deficiências dos programas de Filosofia do ensino secundário, urge apresentar um programa que dignifique a disciplina e esteja de acordo com a sua própria natureza. Este programa não se pretende definitivo, nem sequer acabado; é apenas uma indicação do tipo de programa que seria desejável para o ensino secundário.

O programa pretende ser o mais conservador possível; não se pretende recomençar do zero, mas antes aproveitar a estrutura de programa existente e, a partir dela, introduzir alterações inadiáveis. O programa é conservador por duas razões. Em primeiro lugar, porque se entende que em matérias educativas o nosso país conhece revoluções a mais; ora, no ensino é imprescindível alguma serenidade, não se devendo correr atrás dos últimos gritos da moda, nem das pressões dos *lobbies*. Em segundo lugar, porque não se pode esperar que os professores façam uma completa reciclagem dos seus conhecimentos e práticas. É mais sensato esperar que, com reformas graduais, os professores se possam ir aproximando do trabalho de qualidade e excelência que todos desejamos. A melhor forma de o fazer é aproveitar as competências e conhecimentos que os professores efectivamente têm, e que se situam sobretudo a nível dos filósofos clássicos. Se ao mesmo tempo se apontar caminhos de inovação, como neste programa, teremos então boas hipóteses de tornar o ensino da Filosofia progressivamente mais próximo da excelência que todos desejamos.

Introdução

«Uma vida sem reflexão não vale a pena ser vivida.»

Platão, *Apologia de Sócrates*, 38a

Princípios orientadores do programa

1. Assumir a especificidade do trabalho filosófico. O programa centra-se nos problemas, teorias e argumentos tradicionais da filosofia. O objectivo é ensinar o estudante a pensar filosoficamente. Toda a restante actividade de ensino e aprendizagem da filosofia (leitura e análise de ensaios, elaboração de trabalhos, etc.) é um meio para esse objectivo.

2. Adoptar uma abordagem crítica. A actividade filosófica consiste na discussão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia. Esta discussão é orientada pela pergunta «Será isso verdade?» que fazemos perante cada proposta de cada filósofo. Qualquer afirmação filosófica deve ser fundamentada por argumentos claros e rigorosamente formulados, susceptíveis de discussão pública e racional.

3. Encarar a filosofia como uma actividade natural. Os problemas filosóficos nascem espontaneamente em resultado da nossa natureza reflexiva. Portanto, é possível construir um programa com base em problemas reais que alguns estudantes já enfrentaram e com ideias ou teorias que de algum modo já esboçaram intuitivamente. A disciplina proporá, basicamente, o aprofundamento e o debate metódico e disciplinado desses problemas e ideias ou teorias, o que será conseguido pelo progressivo controlo dos instrumentos filosóficos.

4. Assumir a natureza própria da filosofia. A filosofia não é antropologia, ciência, psicologia, história ou literatura. A filosofia tem conteúdos próprios. A filosofia é muitas vezes um estudo sobre os métodos, os fundamentos e os conceitos centrais da ciência, da religião e da arte, mas não pode nem deve confundir-se com elas. O objectivo da filosofia é reflectir criticamente e com rigor sobre problemas que emergem quer da ciência, da religião e da arte, quer da nossa relação quotidiana com o mundo e os outros.

Finalidades do programa

As finalidades que em seguida se apresentam resultam de uma interpretação dos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário (nomeadamente no seu art.º 9.º) e da respectiva adaptação ao ensino da Filosofia. Assim, constituem finalidades do ensino da Filosofia:

- Proporcionar aos estudantes alguns dos conhecimentos requeridos para a compreensão e discussão crítica dos principais problemas e desafios postos actualmente à humanidade.
- Assegurar o desenvolvimento de um raciocínio criativo, claro, rigoroso e consequente, indispensável para a avaliação crítica dos costumes e das actuais práticas políticas, económicas, religiosas e artísticas.
- Facultar aos estudantes os instrumentos críticos necessários para enfrentarem os debates públicos ou privados que exigem proficiência filosófica, rigor, seriedade e criatividade, em contraste com uma cultura meramente performativa e retórica.
- Estimular o desenvolvimento da criatividade — entendida como instrumento de oposição à repetição acrítica e à massificação intolerante e preconceituosa.
- Cultivar uma curiosidade científica permanente e uma apetência pela inovação constante.
- Aprofundar o gosto pelo estudo assíduo e pelo trabalho persistente, sem os quais nenhum projecto colectivo ou pessoal pode ser consequente.

Objectivos gerais do programa

Pressupostos

Na fixação dos objectivos mais gerais da disciplina parte-se dos seguintes pressupostos:

1. Os objectivos estão em articulação com as finalidades do sistema educativo e, particularmente, do Ensino Secundário, de acordo com o exposto na secção anterior.

2. A definição dos objectivos da disciplina está estreitamente ligada com a definição das competências especificamente filosóficas a desenvolver no estudante.

Competências filosóficas

Os objectivos que em seguida se enunciam têm como pressuposto que a actividade filosófica se exerce sobre problemas, teorias e argumentos. Estas três dimensões da filosofia estão intimamente relacionadas. A filosofia emerge com um conjunto de interrogações que, quando correctamente formuladas, constituem os problemas filosóficos. As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução para esses problemas, constituem as teorias filosóficas. Estas teorias são defendidas por meio de argumentos.

A diferença específica da filosofia resulta da natureza dos problemas, teorias e argumentos, que são de carácter conceptual e não empírico. A prática argumentativa exige do estudante um uso efectivo das suas faculdades críticas e criativas, quer como capacidade de compreensão dos argumentos, quer como aptidão para empreender activamente a fundamentação de posições pessoais e a construção de alternativas, face aos problemas e às soluções tradicionais.

É verdade que os argumentos em filosofia têm outros papéis, nomeadamente o de estabelecer problemas filosóficos; é também verdade que há uma distinção subtil entre ideias filosóficas e as teorias mais sistemáticas que as cristalizam; e é ainda verdade que muitas vezes as teorias filosóficas não são defendidas com argumentos explícitos, sendo antes avaliadas em termos da sua capacidade explicativa. Todavia, do mesmo modo que o estudante começa por contactar, no estudo das ciências, com uma versão simplificada do método científico, também em filosofia terá de começar por contactar com uma versão simplificada da actividade filosófica.

Assim, o estudante de filosofia deve saber distinguir claramente os três aspectos fundamentais da actividade filosófica (os problemas, as teorias e os argumentos); saber o que há de filosófico nos problemas, teorias e argumentos estudados; saber avaliá-los criticamente; e ter uma posição própria perante eles, fundamentada em argumentos sólidos.

Objectivos

Os objectivos que se apresentam em seguida resultam da consideração das principais competências filosóficas acima enunciadas. Atendendo ao facto de muitos deles se poderem englobar, simultaneamente, em vários

domínios, os objectivos são enunciados independentemente das classificações tradicionais, que os repartem pelos domínios cognitivo, das atitudes e valores ou das competências.

Os objectivos devem ser considerados um elenco de aptidões filosóficas que, progressivamente, deverão ser desenvolvidos pelos estudantes com os seus professores, norteados estes na construção de elementos de avaliação e na selecção das tarefas que propõem aos estudantes, independentemente do tópico filosófico e da unidade didáctica que seja objecto de avaliação.

Deste modo, na abordagem dos diferentes tópicos filosóficos, o estudante deverá:

- Distinguir problemas, teorias, argumentos e afirmações;
- Formular rigorosamente os problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia;
- Dominar a noção de dialéctica argumentativa;
- Avaliar problemas, teorias e argumentos, aplicando os instrumentos críticos adquiridos;
- Assumir, gradualmente, um posicionamento crítico e criativo face aos problemas, teorias e argumentos da filosofia, alargando tal atitude aos mais variados domínios da sua vida.

Programa do 10.º ano 45 aulas de 90 minutos

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, 2001.¹

¹ Indicam-se apenas leituras apropriadas para estudantes. Os clássicos referidos com * (noutras secções do programa) consideram-se obrigatórios, mas o professor deverá escolher excertos adequados; as restantes leituras são apenas sugestões.

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); 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).

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 Êutífron.

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.

Unidade III — Filosofia Política (6 aulas)

1. Introdução (1 aula) — O que é a filosofia política. Exemplos de problemas de filosofia política.

Wolff, Jonathan (1996) «Introdução» in *Introdução à Filosofia Política*, Gradiva, Lisboa, 2003.

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, 2003.

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, 2003.

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, 2003.

Unidade IV — Filosofia da Arte (10 aulas)

1. Introdução (3 aulas) — O que é a filosofia da arte; a distinção entre teoria do belo, teoria do gosto e filosofia da arte. Noções elementares de arte: classificação das artes (artes visuais, auditivas, literatura e artes mistas); movimentos e correntes artísticas (realismo, romantismo, impressionismo, expressionismo, dadaísmo, minimalismo); noções técnicas (arte figurativa, arte abstracta, arte conceptual, *ready-made*, instalação, *performance*).

Almeida, Aires (s.d.) «O Que é Arte?», in *Crítica* (www.criticanarede.com)

2. Filosofia da arte (7 aulas) — O problema da definição de obra de arte; a distinção entre classificação e valoração. Teorias essencialistas e suas objecções: teoria da imitação (a arte é imitação ou representação); teoria da expressão (a arte é expressão de emoções); teoria formalista (a arte é forma signifiicante). Teorias não essencialistas e suas objecções: teoria da indefinibilidade da arte (a arte como conceito aberto e a noção de semelhança de família); teoria institucional da arte (a arte é o que é reconhecido como tal no mundo da arte).

*Platão, *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990 (Livro X).

Teixeira, Célia (1999) «Disputas Acerca da Arte», in *Intelectu* (www.intelectu.com).

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

Unidade V — Filosofia da Religião (8 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — Introdução: o que é a filosofia da religião? Exemplos de problemas e argumentos da filosofia da religião. A relação entre a filosofia e a religião. As propriedades de Deus segundo o teísmo. Ateísmo (crença na inexistência de Deus) e agnosticismo (suspensão do juízo quanto à existência de Deus).

Swinburne, Richard (1996) «Deus» in *Será Que Deus Existe?*, Gradiva, Lisboa, 1998.

2. Problemas e argumentos de filosofia da religião (6 aulas) — Leccionar três dos seguintes temas:

2.1. O argumento cosmológico — Apresentação elementar do argumento da causa primeira; objecções elementares. A falácia da inversão dos quantificadores.

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

*São Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, 1a:2.

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

2.2. O argumento do desígnio — Apresentação elementar do argumento; objecções elementares. Desígnio e darwinismo.

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

*Hume, David (1779) «Diálogos sobre a Religião Natural», Parte II, in *Obras de Filosofia da Religião*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (no prelo).

*Swinburne, Richard (1996) «Como a Existência de Deus Explica o Mundo e a sua Ordem» in *Será Que Deus Existe?*, Gradiva, Lisboa, 1998.

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

2.3. O argumento ontológico — Formulação elementar do argumento; objecções elementares. A *reductio ad absurdum* de Gaunillo.

*Santo Anselmo. «Proslogion» in *Opúsculos Selectos de Filosofia Medieval*, Faculdade de Filosofia, Braga, 1991 (Caps. 2-3).

- Blackburn, Simon (1999) «Deus» in *Pense: Uma Introdução à Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2001.
- Zilhão, António (2001) «Argumento Ontológico» in *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*, org. por J. Branquinho e D. Murcho, Gradiva, Lisboa.
- Warburton, Nigel (1995) «Deus» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

2.4. O problema do mal — Formulação elementar do problema: a aparente incompatibilidade entre a existência do Deus teísta e a existência do mal. Distinção entre mal moral e natural. Uma resposta teísta ao problema do mal: o maior bem. Objecções à resposta teísta.

- Blackburn, Simon (1999) «Deus» in *Pense: Uma Introdução à Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2001.
- *Hume, David (1779) «Diálogos sobre a Religião Natural», Partes X e XI, in *Obras de Filosofia da Religião*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (no prelo).
- *Swinburne, Richard (1996) «Por Que Razão Deus Permite o Mal» in *Será Que Deus Existe?*, Gradiva, Lisboa, 1998.
- Warburton, Nigel (1995) «Deus» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

Programa do 11.º ano
41 aulas de 90 minutos

Unidade VI — Lógica (12 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — O que é a lógica? Lógica formal e lógica informal; validade dedutiva e não dedutiva.

- Newton-Smith, W. H. (1998) «Lógica e Linguagem» in *Lógica: Um Curso Introductório*, Gradiva, Lisboa.

2. Lógica proposicional (7 aulas) — A linguagem proposicional: operadores verofuncionais e a noção de forma lógica. A noção de variável proposicional. Formalização de proposições. Tabelas de verdade. Proposições simples e complexas. Negação de proposições complexas. Forma-

lização de argumentos. O método semântico para testar a validade: inspectores de circunstâncias.

Algumas regras comuns e falácias associadas: negação dupla; *modus ponens* e falácia da afirmação da consequente; *modus tollens* e falácia da negação da antecedente; silogismo hipotético e falácia informal 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 sintáctico para estabelecer a validade dedutiva: demonstrações.

Newton-Smith, W. H. (1998) *Lógica: Um Curso Introdutório*, Gradiva, Lisboa (Caps. 2-3).

3. Lógica de predicados (3 aulas) — A linguagem de predicados. Predicados simples e relacionais. Formalização de proposições com e sem quantificadores. Proposições contrárias e contraditórias. Falácias da negação dos quantificadores.

Newton-Smith, W. H. (1998) «Uma Linguagem Predicativa» in *Lógica: Um Curso Introdutório*, Gradiva, Lisboa.

Unidade VII — Epistemologia (10 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — O que é a epistemologia. Exemplos de problemas epistemológicos. O carácter factivo do conhecimento e não factivo da crença. «Saber que» e «saber fazer»: conhecimento proposicional e não proposicional.

Santos, Pedro (2001) «Factivo» in *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*, org. por J. Branquinho e D. Murcho, Gradiva, Lisboa.

2. O que é o conhecimento? (3 aulas) — O problema da definição de conhecimento: o que está em causa. O conhecimento como crença justificada verdadeira; contra-exemplos a esta definição.

*Platão, *Teeteto*, INCM, Lisboa (no prelo).

Dancy, J. (1985) «Conhecimento» in *Epistemologia Contemporânea*, Edições 70, Lisboa, 1990.

3. O problema do cepticismo: o mundo exterior (2 aulas). O que está em causa: justificar a nossa crença na existência no mundo exterior. O argumento do génio maligno de Descartes; objecções.

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

*Descartes, René (1641) «Primeira Meditação» in *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Livraria Almedina, Coimbra, 1988.

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

4. O problema da justificação da indução (3 aulas). O que está em causa: a distinção entre a indução válida e inválida; exemplos de induções claramente inválidas e induções aparentemente válidas. A teoria do hábito de Hume; objecções.

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

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

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.

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

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*, Teramar, 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*, Teramar, 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.

Unidade IX — Metafísica (6 aulas)

1. Introdução (1 aula) — Introdução: o que é a metafísica? Exemplos de problemas metafísicos.

2. Problemas de metafísica (5 aulas) — Leccionar pelo menos um dos seguintes problemas:

2.1. O problema do livre-arbítrio — 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: libertarismo e determinismo; objecções. A posição compatibilista; objecções.

Blackburn, Simon (1999) «Livre-arbítrio» in *Pense*, Gradiva, Lisboa, 2001.

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

Nagel, Thomas (1987) «Livres-Arbitrio» in *Que Quer Dizer Tudo Isto?* Gradiva, Lisboa, 1995.

2.2. O sentido da vida — 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.

*Camus, Albert (1942) *O Mito de Sísifo*, Livros do Brasil, Lisboa, 1983.

Nagel, Thomas (1987) *Que Quer Dizer Tudo Isto?* Gradiva, Lisboa, 1995 (Caps. 9-10).

Exposição analítica do programa

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

1. Uma caracterização da filosofia (2 aulas) — Dado que os estudantes contactam com a filosofia pela primeira vez no 10.º ano é necessário dar-lhes algumas ideias preliminares sobre a disciplina, sendo também necessário motivar o seu estudo. Qualquer definição explícita de filosofia que neste momento se pudesse dar ao estudante seria inútil para a sua compreensão preliminar da disciplina; o que é informativo é destacar algumas propriedades importantes da disciplina, para que o estudante compreenda o tipo de trabalho que lhe vai ser exigido, ao mesmo tempo que se destaca a diferença da disciplina relativamente a outras disciplinas e actividades que o estudante já conhece². Dedicar-se apenas duas aulas de noventa minutos a esta secção inicial, pois é inútil tentar dar uma ideia muito precisa da filosofia antes de se estudar efectivamente alguns problemas, teorias e argumentos filosóficos. Note-se que esta secção não deve ser objecto de avaliação.

² Sobre a diferença entre caracterizações e definições implícitas e explícitas leia-se o capítulo «Definição de “Definição”» in *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, de Desidério Murcho (Lisboa: Plátano, 2002).

2. Instrumentos críticos elementares (6 aulas) — Nesta secção o estudante contacta com o tipo de instrumentos e metodologias que irá aplicar no estudo da filosofia. A introdução prévia destes instrumentos e metodologias facilita o trabalho posterior, pois só assim o estudante tem materiais que pode usar para exercer a sua actividade crítica e criativa sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia que irá estudar ao longo do ano.

É indesejável a superação do número de aulas proposto para esta unidade inicial. Esta unidade pretende apenas dotar os estudantes dos instrumentos críticos necessários para a abordagem das questões filosóficas que efectivamente constituem o programa da disciplina. Os conteúdos transmitidos têm um carácter formativo importante, e poderão ser avaliados, mas não devem sobrepor-se aos conteúdos próprios da disciplina. É no desenvolvimento da disciplina que o estudante terá de *usar* os instrumentos fundamentais que nesta unidade foram transmitidos.

Unidade II — Ética (14 aulas)

1. Introdução (1 aula) — Começa-se esta unidade fornecendo aos estudantes algumas noções centrais necessárias à abordagem do tema da ética. Deve, por isso, fazer-se uma exposição breve do que é a ética e fornecer exemplos de problemas éticos, para, de seguida, sempre recorrendo ao auxílio de exemplos, chamar a atenção para a autonomia da ética em relação à religião, recorrendo ao clássico dilema de Eútifron.

2. Problemas de ética aplicada (5 aulas) — O estudo da ética começa com a discussão de problemas de ética aplicada, mais próximos da experiência do estudante, cabendo ao professor escolher dois dos problemas propostos. As noções apresentadas (especismo, permissividade e proibição, valor da vida, pessoa, tipos de eutanásia) visam tornar a discussão dos problemas em causa mais precisa; trata-se de noções de base e não de teorias eminentemente discutíveis. O que a discussão tem por objecto é as diferentes respostas e respectivos argumentos aos problemas tratados.

A estrutura do estudo de cada um dos problemas propostos consiste em apresentar argumentos elementares a favor e contra a relevância moral dos animais não humanos, a permissividade do aborto e da eutanásia. Estes argumentos não constituem, todavia, elementos inertes para o estudante repetir; pelo contrário, são elementos vivos perante os quais se exige da par-

te do estudante uma resposta fundamentada. Assim, o estudante tanto poderá defender como negar a permissividade do aborto, por exemplo. Mas terá de 1) apresentar argumentos sólidos a favor da sua posição, e 2) dar resposta aos argumentos contrários à sua posição que foram objecto de estudo. O que se pretende do estudante é uma reacção racional e reflectida aos argumentos estudados, e não a sua mera repetição nem uma reacção meramente preconceituosa e irreflectida. O contacto com aspectos elementares de alguns dos argumentos centrais das áreas estudadas visa precisamente permitir ao estudante a iniciação à reflexão filosófica autónoma.

O professor verificará que ao discutir e fundamentar as suas posições, os estudantes serão intuitivamente conduzidos a posições éticas que são versões intuitivas de teorias a estudar nos pontos 2 e 3. O professor deve estar atento a este aspecto, pois constitui uma forma de o estudante compreender a importância de estudar essas áreas mais abstractas da ética.

Exige-se, que, ao leccionar os problemas propostos, o professor organize verdadeiros debates de ideias entre os estudantes, sublinhando algumas das regras elementares do debate racional: a proibição de ataques *ad hominem* e de argumentos propositadamente falaciosos, a necessidade de formulação clara e directa de posições e objecções, respeito pelo interlocutor, honestidade e amor à verdade (o objectivo de uma discussão racional não é «ganhar» o debate independentemente de se ter razão, mas descobrir quem tem razão, independentemente de isso implicar «perder» ou «ganhar» o debate).

3. Metaética (3 aulas) — Apesar de a metaética ser, num certo sentido, uma área mais abstracta do que a ética normativa, estudada no ponto 4, os temas escolhidos para leccionar a metaética são de tal forma intuitivos e centrais que a maior parte dos estudantes, ao discutir questões de ética aplicada, tem tendência para fazer apelo a estas teorias; daí que a metaética surja antes da ética normativa no plano de estudos. Neste ponto, o estudante contacta com duas das ideias mais intuitivas sobre a natureza da própria ética: o relativismo e o subjectivismo. O objectivo não é de forma alguma convencer o estudante de que qualquer destas teorias está errada, mas antes das dificuldades que estas teorias têm de resolver para ser levadas a sério.

4. Teorias da ética (5 aulas) — Neste ponto apresentam-se brevemente alguns aspectos elementares das teorias deontológicas e consequencialistas, e os seus pontos fracos. É muito importante que o estudante compreenda que estas teorias procuram resolver um problema real (o problema de saber

o que é o bem); estas teorias não são uma mera «invenção de conceitos». O problema que estas teorias procuram resolver terá, aliás, surgido por diversas vezes ao discutir os problemas mais concretos do ponto 2.

Lecciona-se neste ponto as teorias de Kant e de John Stuart Mill como exemplos clássicos de teorias deontológicas e consequencialistas. Evidentemente, trata-se de leccionar apenas alguns aspectos elementares dessas teorias, assim como algumas objecções que elas enfrentam, também elementares. O estudante deve contactar com alguns excertos das obras clássicas indicadas, de Kant e Mill, mas devidamente enquadradas *filosoficamente* e não apenas historicamente. O objectivo é dar aos estudantes não apenas uma primeira compreensão das teorias destes filósofos a respeito da ética, mas também alguns instrumentos críticos que lhes permitam avaliar por si essas teorias, apresentar contra-exemplos, levantar objecções — e responder-lhes. Deste modo, o estudante começa a praticar progressivamente a tarefa genuinamente filosófica: a discussão disciplinada de ideias. Repare-se que na unidade I o estudante adquiriu já alguns instrumentos de lógica informal que deverá ser estimulado pelo professor a usar, chamando este a atenção para a necessidade de explicitar os argumentos apresentados e de evitar cometer falácias. Finalmente, o professor deve socorrer-se de problemas éticos concretos para ilustrar diferentes aspectos das teorias leccionadas.

Unidade III — Filosofia Política (6 aulas)

1. Introdução (1 aula) — Neste primeiro ponto pretende-se apenas que os estudantes compreendam a especificidade da filosofia política, bem como a importância prática dos problemas que a definem.

2. Problemas de filosofia política (5 aulas) — O estudo da filosofia política incide sobre alguns problemas centrais e intuitivos desta disciplina. Não se pretende mais do que um contacto preliminar com algumas das ideias centrais desta área: o contratualismo, as críticas à democracia e a defesa da liberdade.

Sublinhe-se que a abordagem proposta parte de problemas que o estudante deve compreender a um nível relativamente intuitivo. Com base nessa compreensão é mais fácil compreender as ideias filosóficas a estudar (o contratualismo, as críticas à democracia, a liberdade negativa e positiva, e o Princípio da Liberdade). Estas ideias não surgem assim como

artificialismos escolares, mas como tentativas de resposta a problemas reais e intuitivamente compreensíveis.

Unidade IV — Filosofia da arte (10 aulas)

1. Introdução (3 aulas) — 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.

2. Filosofia da arte (7 aulas) — Estuda-se, neste ponto, o 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.

Unidade V — Filosofia da Religião (8 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — O objectivo deste ponto 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, onipotente, onisciente 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.

2. Problemas e argumentos de filosofia da religião (6 aulas) — Pela própria natureza do assunto, estes são temas 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.

Unidade VI — Lógica (12 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — Deve-se começar por oferecer uma caracterização intuitiva e informal da lógica, recorrendo a exemplos de argumentos que a lógica consegue determinar como válidos ou inválidos. O estudante deve ter consciência da distinção entre a lógica formal e informal, e deve dominar a distinção entre argumentos dedutivos e não dedutivos.

O objectivo destas noções é dar ao estudante uma ideia do panorama geral da lógica, para que saiba situar o estudo que se segue. A primeira noção realmente técnica que o estudante deve adquirir neste ponto é a de validade e forma lógica, o que deverá por enquanto conseguir-se recorrendo a exemplos, no caso da forma lógica, e a uma definição ainda intuitiva, no caso da validade.

2. Lógica proposicional (7 aulas) — Este ponto irá ocupar a maior parte do tempo e é o momento em que o estudante deverá adquirir um conhecimento sólido de lógica formal mais elementar. Começa-se por apresentar os operadores verofuncionais básicos da linguagem natural (negação, conjunção, disjunção, condicional e bicondicional). Estes operadores não devem ser apresentados como artificialismos da lógica formal, mas como o que realmente são: aspectos fundamentais da linguagem natural, sem os quais não poderíamos pensar. O estudante deve compreender que existem muitos outros operadores, nomeadamente não verofuncionais, mas que os cinco operadores verofuncionais estudados são fundamentais.

O estudante deve ficar com uma noção clara da forma lógica das proposições da linguagem natural, noção que será aplicada em exercícios de tradução da linguagem natural para a linguagem da lógica. As tabelas de verdade não devem ser introduzidas como um fim em si, mas como um meio para o estudante saber testar argumentos recorrendo a inspectores de circunstâncias. O professor deve insistir nos exercícios feitos na aula. O estudante deve ter consciência que este método semântico é um modelo rigoroso e abstracto do modo como efectivamente avaliamos argumentos.

No fim deste ponto, o estudante deve ficar a saber fazer demonstrações simples e pequenas (sugere-se que as demonstrações não tenham mais de cinco ou seis passos). Sugere-se que o professor ensine um sistema simplificado e híbrido de dedução natural com pelo menos algumas das regras indicadas.

Não se deve insistir na memorização das regras, mas sim na capacidade para as usar. O estudante deve compreender que uma demonstração constitui um modelo abstracto e rigoroso do pensamento filosófico consequente. As regras escolhidas correspondem a formas intuitivas e comuns de argumentação, para que não se perca no estudo da lógica formal a conexão com a filosofia e a argumentação; com este fim em vista, as regras devem ser apresentadas juntamente com as falácias relacionadas (algumas das quais são falácias informais).

3. Lógica de predicados (3 aulas) — Nesta secção pretende-se unicamente transmitir ao estudante uma noção clara da estrutura lógica da linguagem de predicados e de como se articulam na linguagem os predicados, a quantificação e os nomes. O professor deve insistir em exercícios de formalização. Estes exercícios, como nas secções anteriores, não deverão usar exemplos *artificiosos* da linguagem natural, mas sim exemplos *simplificados* da linguagem corrente e filosófica. O uso de exemplos artificiosos da linguagem natural dará ao estudante a ideia errada de que a lógica não se pode aplicar à linguagem natural, o que deitaria a perder o objectivo de toda esta unidade, que apresenta a lógica formal como um instrumento filosófico.

Repare-se que há uma articulação evidente entre esta unidade e as seguintes: nesta unidade compreende-se a diferença entre dedução e indução, na unidade de epistemologia compreende-se a dificuldade quanto à justificação da indução e na unidade de filosofia da ciência enfrenta-se o problema de saber se a indução é realmente necessária para o método científico.

Unidade VII — Epistemologia (10 aulas)

1. Introdução (2 aulas) — O objectivo deste ponto é apresentar ao estudante o tema da unidade. O professor deve fazê-lo recorrendo a exemplos de problemas epistemológicos intuitivamente acessíveis (o que podemos saber; o problema da justificação das crenças; o problema da indução, etc.). O carácter factivo do conhecimento e não factivo da crença é uma noção de base que permite evitar as confusões em que intuitivamente os estudantes caem, falando de «conhecimento falso» quando querem apenas dizer «crença falsa». Note-se que «crença», no contexto da filosofia, não é sinónimo de «fé», mas antes de convicção.

2. O que é o conhecimento? (3 aulas) — Nesta unidade estuda-se, de forma breve, o tema da definição de conhecimento. Deve-se estudar apenas a definição ingênua de conhecimento, que o apresenta como crença verdadeira justificada, devendo o professor formular claramente as vantagens desta definição, mas também os contra-exemplos que a refutam. O objectivo é apenas o de dar ao estudante uma perspectiva crítica da noção intuitiva de conhecimento.

3. O problema do cepticismo: o mundo exterior (2 aulas) — Trata-se de apresentar com alguma brevidade um problema epistemológico de fácil compreensão para o estudante. O professor deve procurar ser preciso e rigoroso na formulação do problema: não se trata de colocar a hipótese de o mundo exterior não existir, mas de exigir uma justificação para a nossa convicção de que o mundo exterior existe. Este problema tem a grande vantagem de ser de fácil compreensão e de ser um bom modelo dos problemas de que a epistemologia se ocupa: os problemas da justificação do conhecimento. Se quiser ou achar útil, o professor pode ainda explorar as relações entre este problema e o problema da existência de mentes alheias (a possibilidade do solipsismo).

4. O problema da justificação da indução (3 aulas) — Deve-se começar por mostrar dois argumentos indutivos (um bom e um mau) com a mesma forma lógica: esta é a melhor maneira de o estudante perceber imediatamente qual é o problema da indução. Uma vez mais, o problema epistemológico da indução não deve ser entendido como uma forma de recusar a indução, mas como um pedido de justificação.

Unidade VIII — Filosofia da Ciência (13 aulas)

1. Introdução (3 aulas) — O estudo da filosofia da ciência exige uma compreensão mínima do desenvolvimento da ciência moderna, sobretudo dos aspectos inovadores que a demarcam da ciência aristotélica. Por isso, pretende-se que os estudantes adquiram ou aprofundem conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento da ciência moderna. Desse modo, ficarão com pontos de referência sólidos que lhes permitirão compreender e discutir melhor os problemas filosóficos desta unidade. Contudo, estes elementos não deverão ser objecto de avaliação.

2. O método científico (4 aulas) — Neste ponto, pretende-se que os estudantes avaliem criticamente a concepção ingénua do método científico. A partir da oposição entre duas teorias do método científico (o indutivismo e o falsificacionismo), mostra-se como se articulam factos, hipóteses e teorias, sendo possível e desejável recorrer para esse efeito aos conhecimentos de lógica que os estudantes adquiriram na unidade VI.

3. As explicações científicas (3 aulas) — Pretende-se que os estudantes se familiarizem com a estrutura básica das explicações científicas, o que é imprescindível para uma compreensão satisfatória da ciência, já que esta tem uma função teórica primariamente explicativa. Recorrendo uma vez mais a conhecimentos de lógica previamente adquiridos, bem como a exemplos focados no ponto introdutório desta unidade, o professor poderá mostrar como o uso de leis estabelece, sobretudo nas ciências da natureza, uma ligação estreita entre explicações e previsões.

4. O progresso da ciência (3 aulas) — Discute-se neste ponto o 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 que uma sucessão de teorias e maneiras de investigar incommensuráveis. Os elementos históricos introduzidos no primeiro ponto devem aqui ser usados para proporcionar exemplos que esclareçam a discussão do problema.

Unidade IX — Metafísica (6 aulas)

1. Introdução (1 aula) — Neste ponto deve o professor oferecer uma caracterização da disciplina da metafísica, dando exemplos apropriados de problemas metafísicos. Uma vez que imediatamente a seguir o estudante irá contactar com pelo menos um problema da metafísica, é conveniente neste ponto inicial chamar a atenção para as áreas de problemas que não irão ser estudadas, como as teorias da verdade ou os problemas da ontologia.

2. Problemas de metafísica (5 aulas) — Deseja-se que, finda esta unidade, o estudante saiba redigir pequenos ensaios de cerca de 600 palavras que respondam a problemas, teorias e argumentos filosóficos precisos e bem articulados, defendendo as suas próprias ideias. Tratando-se de temas em relação aos quais é mais fácil o estudante ter algumas intuições,

pretende-se que ele possa agora aplicar, na defesa das suas próprias ideias, os instrumentos críticos e a relativa sofisticação filosófica que adquiriu ao longo do estudo da disciplina.

Bibliografia

Omitem-se as obras referidas no corpo do programa, apropriadas para estudantes. Omitem-se igualmente os clássicos, sobejamente conhecidos dos professores e em qualquer caso referidos nas obras aqui incluídas. Indicam-se aqui apenas as obras que poderão ser úteis aos professores na preparação das aulas.

Obras de consulta

- Blackburn, Simon (1996) *Dicionário de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1997.
 Branquinho, João e Murcho, Desidério (orgs.) (2001) *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*, Gradiva, Lisboa.
 Brown, Stuart, Collinson, Diané e Wilkinson, Robert (orgs.) (1988) *100 Filósofos do Século XX*, Piaget, Lisboa, 2002.
 Honderich, Ted (org.) (1995) *Encyclopedia Oxford de Filosofia*, Tecnos, Madrid.
 Kenny, Anthony (1998) *História Concisa da Filosofia Ocidental*, Temas e Debates, Lisboa, 1999.
 Urmson, J. O (dir.) (1994) *Enciclopedia Concisa de Filosofia y Filósofos*, Catedra, Madrid.
 Zalta, Edward N. (dir.) (s.d) *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/>)

Introduções gerais à filosofia

- Cornman, Lehrer e Pappas (1992) *Philosophical Problems and Arguments: An introduction*, Hackett, Indianápolis.
 Sober, Elliott (1995) *Core Questions in Philosophy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Unidade I — Introdução à Filosofia

- Murcho, Desidério (2002) *A Natureza da Filosofia e o Seu Ensino*, Plátano, Lisboa.

Raphael, D. D. (1994) «¿Que es la Filosofía Moral?» in *Filosofía Moral*, Fondo de Cultura Económica, México.

Unidade II — Ética

Mackie, J. L. (1977) *Ethics: Inventing Right and Wrong*, Penguin, Harmondsworth.

Raphael, D. D. (1994) *Filosofía Moral*, Fondo de Cultura Económica, México (Caps. 4-6).

Singer, Peter, org. (1994) *Ethics*, Oxford University Press, Oxford.

Singer, Peter, org. (1993) *A Companion to Ethics*, Blackwell, Oxford.

Unidade III — Filosofia Política

Kymlicka, W. (1990) *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*, Clarendon Press, Oxford.

Goodin, Robert E. e Pettit, Philip, orgs. (1995) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Blackwell, Oxford.

Unidade IV — Filosofia da Arte

Beardsley, Monroe e Hospers, John (1990) *Estética, Historia y Fundamentos*, Cátedra, Madrid.

Carroll, Noël (1999) *Philosophy of Art: A Contemporary Introduction*, Routledge, London.

Cooper, David (1992) *A Companion to Aesthetics*, Blackwell, Oxford.

Dickie, George (1997) *Introduction to Aesthetics*, Oxford University Press, Oxford.

D'Orey, C. (1999) «Os Enigmas da Estética» in *A Exemplificação na Arte*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Graham, Gordon (2001) *Filosofia das Artes: Introdução à Estética*, Edições 70, Lisboa.

Townsend, Dabney (2002) *Introdução à Estética*, Edições 70, Lisboa.

Weitz, Morris (1956) «O Papel da Teoria na Estética» in *Crítica* (www.criticanarede.com).

Unidade V — Filosofia da Religião

Davies, B. (1993) *An Introduction to the Philosophy of Religion*, Oxford University Press, Oxford.

- Mackie, J. L. (1982) *The Miracle of Theism: Arguments for and Against the Existence of God*, Clarendon Press, Oxford.
- Quinn, Philip L. e Charles Taliaferro, orgs. (1997) *A Companion to the Philosophy of Religion*, Blackwell, Oxford.

Unidade VI — Lógica

- Forbes, Graeme (1994) *Modern Logic: A text in elementary symbolic logic*, Oxford University Press, Oxford.
- Franco de Oliveira, Augusto (1996) *Lógica e Aritmética*, Gradiva, Lisboa.
- Kneale, Martha e William (1972) *O Desenvolvimento da Lógica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Murcho, Desidério (2003) *O Lugar da Lógica na Filosofia*, Plátano, Lisboa.
- Priest, Graham (2000) *Lógica*, Temas e Debates, Lisboa, 2002.
- Sainsbury, Mark (1991) *Logical Forms: An introduction to philosophical logic*, Blackwell, Oxford.

Unidade VII — Epistemologia

- Chisholm, Roderick M. (1989) *Theory of Knowledge*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Dancy, J. e E. Sosa, orgs. (1992) *A Companion to Epistemology*, Blackwell, Oxford.
- Dancy, J. (1985) *Epistemologia Contemporânea*, Edições 70, Lisboa, 1990.
- Morton, Adam (1997) *A Guide Through the Theory of Knowledge*, Blackwell, Oxford.

Unidade VIII — Filosofia da Ciência

- Chalmers, A. F. (1982) *What is this Thing Called Science?* Open University Press, Milton Keynes.
- Cohen, I. Bernard (1988) *O Nascimento de uma Nova Física*, Gradiva, Lisboa.
- Gillies, Donald (1993) *The Philosophy of Science in the Twentieth Century: Four Central Themes*, Blackwell, Oxford.
- Koyré, Alexandre (1986) *Estudos Galilaicos*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Koyré, Alexandre (s.d.) *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*, Gradi-
va, Lisboa.

Newton-Smith, W. H. (2001) *A Companion to the Philosophy of Science*,
Blackwell, Oxford.

Unidade IX — Metafísica

Hanfling, Oswald, org. (1987) *Life and Meaning: A Reader*, Blackwell,
Oxford.

Nagel, Thomas (1979) «The Absurd» in *Mortal Questions*, Cambridge
University Press, Cambridge.

Watson, Gary, org. (1982) *Free Will*, Oxford University Press, Oxford.

Williams, Bernard (1973) «The Makropulos Case: Reflections on the Te-
dium of Immortality» in *Problems of the Self*, Cambridge University
Press, Cambridge.

Metodologia

O objectivo desta secção é delinear as metodologias gerais que permi-
tirão que a Filosofia cumpra a sua vocação de ser o lugar crítico no currí-
culo do 10.º e 11.º anos de escolaridade.

Todos os seres humanos têm capacidades críticas naturais. O papel da
disciplina de Filosofia será desenvolver essas capacidades latentes, tor-
nando-as mais rigorosas e aplicando-as aos problemas tradicionais da dis-
ciplina. O ponto de partida deverá ser as capacidades críticas que os estu-
dantes já possuem. O ponto de chegada deverá ser uma capacidade crítica
mais rigorosa e criativa, e um conhecimento dos principais temas tradi-
cionais da filosofia.

O objectivo último do ensino da filosofia não é a repetição acrítica de
fragmentos de textos filosóficos e de expressões usadas pelos filósofos
nesses textos, mas sim a capacidade para pensar de forma clara, conse-
quente, rigorosa e criativa sobre os problemas, as teorias e os argumentos
da filosofia. É por isso que o estudo da filosofia tem de começar pela
compreensão gradual dos problemas, das teorias e dos argumentos filosó-
ficos, explicados de uma forma adequada a estudantes. Os textos dos
grandes filósofos não foram escritos para serem lidos, discutidos e com-

preendidos por estudantes, mas sim pelos outros filósofos; sem uma adequada preparação que permita aos estudantes compreender esses textos, eles pouco mais podem fazer do que parafrasear acriticamente o que lêem, sem que o compreendam realmente. O desejado diálogo crítico e criativo com a tradição filosófica perde-se assim, pois não podemos «dialogar» com um texto se não tivermos os instrumentos que nos permitam compreendê-lo cabalmente.

Os textos dos filósofos clássicos e modernos têm de ser usados, mas unicamente depois de o estudante ter a formação que lhe permita compreender o que está em causa. Por exemplo: só depois de o estudante ter compreendido o problema que a teoria kantiana da ética procura resolver e só depois de ter compreendido os aspectos principais da teoria de Kant poderá o estudante ler algumas passagens dos textos de Kant. Inverter este processo é depreciar os textos dos filósofos, encarando-os como se fossem manuais escolares, coisa que manifestamente não são. O popular «comentário de texto» não é senão paráfrase acritica — o contrário do que se pretende com o ensino da filosofia.

Não se pode leccionar tudo; é preciso escolher o que se lecciona. Devemos seleccionar as matérias mais importantes para formação dos estudantes e ordená-las atendendo à sua perspectiva cognitiva — começando pelas matérias mais simples e intuitivas, avançando depois progressivamente para as matérias mais complexas e abstractas.

Um estudante que não tenha compreendido o problema que um filósofo procura resolver dificilmente poderá compreender as ideias do filósofo. É por isso imperativo que ao leccionar as diversas unidades e secções do programa o professor comece por explicar aos estudantes os problemas em causa. Os problemas da filosofia emergem naturalmente nos seres humanos reflexivos. Ao professor competirá estimular nos estudantes esta reflexão, inicialmente ainda incipiente mas progressivamente mais rigorosa. Para isso, deverá escolher aqueles problemas da filosofia que são de mais fácil compreensão para os seus estudantes, por estarem mais próximos da intuição, e que são simultaneamente mais importantes.

O professor deverá partir, tanto quanto possível, da experiência do próprio estudante. Talvez a maior parte dos estudantes nunca tenha pensado na maior parte dos problemas filosóficos; todavia, a maior parte dos estudantes tem opiniões sobre questões como a de saber se Deus existe ou se o aborto é permissível. É importante que o professor parta das opiniões

dos estudantes, fazendo-os compreender que a filosofia implica reflectir criticamente sobre as nossas próprias opiniões. O objectivo do ensino da filosofia é fazer o estudante transitar da opinião irreflectida para a opinião reflectida, informada e fundamentada. Uma opinião é fundamentada quando se apoia em argumentos claros e sólidos; é informada quando conhece os principais argumentos e teorias relevantes na área; e a criatividade do estudante mede-se pela capacidade para formular bons argumentos originais, reagindo com originalidade aos problemas da filosofia e às ideias dos filósofos.

A reflexão filosófica exige instrumentos de crítica. Os instrumentos de crítica são os instrumentos argumentativos, que permitem ao estudante avaliar as teorias e os argumentos dos filósofos. Esses instrumentos têm de ser transmitidos de tal modo que o estudante compreenda claramente a diferença entre eles e as posições filosóficas substanciais que estão abertas à discussão. O domínio desses instrumentos é a condição de possibilidade da discussão das ideias dos filósofos.

Além dos instrumentos críticos de carácter argumentativo, há ainda as noções de base sem as quais a discussão filosófica não pode ter lugar. Ao professor compete distinguir claramente as noções de base, instrumentais para a reflexão filosófica, e as posições filosóficas substanciais. Uma noção de base é uma noção filosófica neutra, cuja aceitação não nos compromete com qualquer teoria filosófica em particular. Por exemplo, a distinção entre ética aplicada, ética normativa e metaética é uma noção de base e não carece de discussão. Já a teoria moral de Kant é uma posição filosófica substancial quanto à natureza da ética e não uma posição de base, pelo que tem de ser criticamente discutida. As posições de base e os instrumentos argumentativos não são objecto da discussão filosófica, mas antes a sua condição de possibilidade.

O professor deve estimular a reflexão filosófica dos estudantes. Esta reflexão é o objectivo a atingir e não o ponto de partida. O objectivo do professor é ensinar a pensar filosoficamente. Para isso, é importante que o estudante compreenda claramente que tem a liberdade de defender qualquer opinião sobre qualquer problema, teoria ou argumento da filosofia, desde que fundamente a sua opinião em argumentos claros, sólidos e consequentes. Compete ao professor ensinar a argumentar, através de exemplos progressivamente mais sofisticados.

A noção de discussão consequente deve ser transmitida desde logo aos estudantes, pois há por vezes a tendência para tornar a discussão filosófica algo completamente arredado da vida. Não se pode defender ideias que entram em conflito óbvio com a nossa prática quotidiana. Por exemplo, para defender o relativismo moral é preciso mostrar que isso não entra em conflito com a discussão de questões éticas tal como esta acontece na vida pública. O pensamento filosófico não pode ser inconsequente ou irresponsável: não pode ser um mero formalismo escolar.

Relativamente a cada secção do programa, o professor deve começar por formular claramente o problema em causa. Para isso, pode usar os mais diversos recursos. Em alguns casos, os problemas são de muito fácil compreensão por parte dos estudantes; noutros casos, são mais subtils e exigem mais explicações. Um aspecto importante a ter em conta é a distinção entre os problemas filosóficos e os problemas não filosóficos, de carácter empírico, que rodeiam os primeiros. Por exemplo, os problemas da teoria do conhecimento têm de se distinguir claramente das questões psicológicas sobre o modo como as pessoas processam a informação. O que interessa à filosofia são sempre questões não empíricas, questões que não são susceptíveis de serem resolvidas pela investigação empírica de ciências como a psicologia, a sociologia ou a história. É importante que os estudantes compreendam a natureza não empírica dos problemas filosóficos.

Deve distinguir-se a transmissão das noções de base e dos instrumentos críticos, por um lado, das teorias e argumentos filosóficos, por outro. A função das noções de base e dos instrumentos críticos é dar a possibilidade ao estudante de enfrentar criticamente as teorias e argumentos filosóficos. A metodologia a seguir deve reflectir esta distinção fundamental. Os espaços de aula dedicados à transmissão de instrumentos críticos e de noções de base devem distinguir-se claramente dos espaços dedicados à discussão das teorias e argumentos dos filósofos. No último caso, o estudante é chamado a aplicar o que lhe foi transmitido no primeiro.

Também o estudante deve compreender claramente que o primeiro passo para poder ter uma opinião crítica sobre um problema, uma teoria ou um argumento da filosofia é a compreensão clara desse problema, teoria ou argumento. Assim, deve o professor distinguir claramente o que é a mera formulação e compreensão, tão clara quanto possível, de um problema, teoria ou argumento, da discussão desse problema, teoria ou argumento. E os estudantes devem interiorizar a ideia de que só estamos

autorizados a discutir algo depois de o compreendermos claramente e depois de dominarmos os instrumentos argumentativos e as noções de base relevantes para o caso.

Podemos distinguir três tipos de espaços de aula, a que correspondem três tipos de metodologias. Os espaços dedicados à transmissão de noções de base e de instrumentos críticos serão de carácter mais expositivo e menos crítico. Os espaços dedicados à compreensão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia serão também de carácter mais expositivo. Mas o objectivo destes dois tipos de actividades é chegar à actividade crítica: o espaço de aula dedicado à discussão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia.

Repare-se que a distinção entre estes três tipos de espaços de aula não tem de corresponder a aulas diferentes. Isto é, não tem o professor de fornecer instrumentos críticos e noções de base numa aula, problemas, teorias e argumentos noutra e dedicar uma terceira aula à discussão. Pelo contrário, é desejável intercalar estas três actividades, inclusivamente como estratégia de motivação. O professor pode começar por um espaço dedicado à discussão das opiniões intuitivas dos estudantes sobre um determinado problema, ainda antes de o ter formulado claramente; esta discussão incipiente irá motivar o estudante a adquirir os instrumentos críticos, as noções de base e a compreensão clara do problema, que lhe permitirão discuti-lo melhor; e gerarão a curiosidade sobre as respostas que os filósofos apresentam ao longo da história.

É na apresentação e discussão das teorias e argumentos filosóficos que o estudante deve contactar com a tradição filosófica, isto é, com as ideias dos filósofos. Mas o objectivo nunca será discutir *textos*, mas sim *ideias*, isto é, as teorias e argumentos que os filósofos apresentam nesses textos — o que será agora possível, depois de o estudante ter contactado por si com os problemas em causa. É importante chamar a atenção para um aspecto que é muitas vezes descurado: ao invocar os filósofos, o professor não está obrigado a invocar unicamente filósofos anteriores ao séc. XX. Pelo contrário, o professor deve invocar filósofos clássicos e contemporâneos que discutem os mesmos problemas. Esta metodologia terá a vantagem de fazer os estudantes perceber que a filosofia não morreu; não é uma peça de museu, algo que só os gregos, os medievais ou os modernos faziam; pelo contrário, é uma actividade viva que nunca foi tão cultivada por tantas pessoas como hoje em dia.

Os espaços de discussão são importantes não apenas em si, mas para transmitir ao estudante a noção das regras que pautam a discussão racional. A metodologia seguida deve tornar claro ao estudante que ele está a exercitar um modelo de discussão racional sem o qual não poderá exercer a sua cidadania numa sociedade democrática. A democracia dá-nos a possibilidade de exprimir e defender as nossas ideias; a filosofia ensina-nos a fazê-lo correctamente. Um estudante que saiba discutir correctamente uma teoria ou um argumento filosóficos será capaz de discutir correctamente qualquer tema de interesse público (depois de adquirida a informação relevante).

Os professores devem ter consciência da importância do seu papel como agentes da transmissão de conhecimento, nunca devendo esquecer que em última análise é deles que depende o sucesso ou o insucesso do sistema de ensino. Nessa medida, devem encarar o Grupo Disciplinar como um grupo de estudo que deve discutir metodologias, ideias, inovações, conteúdos, livros importantes para a disciplina, etc. O Grupo Disciplinar deve antes de mais ser um grupo de trabalho intelectual, criativo e crítico, e não apenas um grupo burocrático para a gestão de um sistema de ensino passivamente aceite.

Avaliação

A avaliação em Filosofia tem constituído um dos maiores problemas desta disciplina. Isso resulta de uma indefinição de objectivos. A partir do momento em que o objectivo fundamental do ensino da filosofia é ensinar a pensar filosoficamente, a avaliação torna-se mais simples e clara.

O que se quer avaliar no estudante é a sua compreensão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia e a sua capacidade para os discutir filosoficamente. O que não se quer é que o estudante repita e parafraseie acriticamente, sem compreender. Se a avaliação chamar o estudante a formular a sua opinião, ele não poderá limitar-se a parafrasear o que decorou; será confrontado com a necessidade de ter uma opinião. Mas o que o professor avalia não é a opinião do estudante, mas o modo como o estudante a fundamenta, e a compreensão que demonstra dos problemas, das teorias e dos argumentos filosóficos tradicionais.

Por exemplo, o professor pode perguntar ao estudante se ele pensa que Deus existe; mas o que se irá avaliar será unicamente o domínio dos argumentos contra e a favor da existência de Deus e a capacidade que o estudante tem para defender a sua posição. Será melhor classificado aquele estudante que usar melhores argumentos para defender a sua posição e para refutar a posição contrária, e que revelar uma melhor compreensão dos argumentos e posições quanto ao tema. Neste processo, deve-se estimular o pensamento criativo: o estudante deve compreender que a capacidade para descobrir novos argumentos é bem-vinda.

Os estudantes devem ser encorajados a escrever pequenos ensaios (600 palavras é um limite razoável) defendendo ou apresentando uma teoria filosófica ou um argumento, ou formulando um problema. Tanto nestes ensaios como nos habituais testes de avaliação o professor pode avaliar de forma segura a compreensão que o estudante revela dos problemas, teorias e argumentos da filosofia, e a sua capacidade para defender crítica e criativamente as suas próprias ideias filosóficas. O professor deve distinguir de forma clara o que exige ao estudante: a formulação de um problema, de uma teoria ou de um argumento é algo bastante diferente da discussão crítica de um problema, de uma teoria ou de um argumento. A formulação é apenas a exposição, tão clara e rigorosa quanto possível, de um problema, de uma teoria ou de um argumento; esta tarefa não exige qualquer tomada de posição. Já a discussão exige uma tomada de posição: o estudante é chamado a formular e a defender as suas ideias filosóficas, ou a avaliar ideias alheias.

A avaliação deverá ser diversificada. O recurso a ensaios, testes e trabalhos orais é encorajada. O professor deverá submeter os seus estudantes a testes formativos periódicos, que poderão ter um peso mínimo ou nenhum na avaliação, mas que servirão para cimentar as noções de base e os instrumentos críticos que o estudante tem de dominar para poder discutir filosofia. Sugere-se que o professor procure avaliar os estudantes por meio de testes escritos pelo menos no fim de cada unidade.

Todos os testes devem exibir claramente a cotação de cada uma das perguntas e todos os testes devem ser corrigidos pelo professor nas aulas. Só assim os estudantes poderão aperfeiçoar-se progressivamente. As perguntas devem ser tão precisas quanto possível. O professor deve tornar completamente claro para o estudante o que lhe é exigido. Por este motivo, não se deve exigir «comentários de texto» aos estudantes, pois é

impossível explicar claramente o que é um «comentário» e como se avalia tal coisa. Deve-se pedir aos estudantes que formulem problemas, teorias e argumentos pelas suas próprias palavras; e deve-se fazer perguntas directas, que obriguem o estudante a pensar e o impossibilitem de se limitar a repetir sem compreender.

As perguntas devem ser feitas de modo a que para lhes responder o estudante tenha de usar, ao invés de se limitar a repetir, as noções transmitidas. Assim, em vez de se perguntar ao estudante, por exemplo, o que é um argumento válido, devemos antes perguntar-lhe se será possível um argumento válido ter uma conclusão falsa e porquê. Ao justificar a sua resposta, o estudante será obrigado a pensar e a usar a definição de argumento válido, ao invés de se limitar a decorá-la e a falar dela.

Os estudantes têm de aprender a descobrir, num texto, o problema que está em causa, a posição que está a ser defendida e os argumentos que sustentam essa posição. É importante compreender que estes textos não devem ser apenas textos de filósofos. Na verdade, na maior parte das vezes, estes textos não são adequados a este exercício, por serem demasiado complexos para estudantes do 10.º e 11.º anos. O professor deverá socorrer-se de outros textos de carácter filosófico, mais simples e adequados aos estudantes, podendo e devendo o professor escrever os seus próprios textos.

O exame nacional

Os exames nacionais constituem um instrumento importante para potenciar a qualidade do ensino. Mas isso só poderá acontecer se as provas forem bem concebidas. Uma prova não pode ser bem concebida se os princípios gerais que presidem à sua concepção não forem transparentes, tanto para professores como para estudantes. As duas provas aqui apresentadas exemplificam um modelo adequado para um exame nacional de Filosofia do 10.º e 11.º anos. Os princípios a que as provas obedecem são os seguintes:

1. Têm uma estrutura fixa, simples e fácil de compreender, de tal modo que estudantes e professores saibam sempre com o que contam e não tenham de se adaptar constantemente a sucessivas inovações.

2. Dão aos estudantes o tempo suficiente para responder a todas as perguntas, sem que se sintam pressionados pela falta de tempo. O que se procura avaliar é a qualidade dos seus raciocínios e não a sua velocidade, pelo que o questionário não deve ser extenso, adequando-se ao tempo que têm ao seu dispor.

3. As perguntas são tão claras e directas quanto possível, de modo a que qualquer estudante possa saber com a máxima precisão o que lhe está a ser pedido.

4. Os conteúdos avaliados testam as competências filosóficas fundamentais, principalmente aquelas que se espera que os alunos possuam no final da sua aprendizagem. Isto explica por que razão a prova de exame nacional não tem de ser igual aos testes escritos que os professores fazem nas aulas.

5. Os conteúdos avaliados são potencialmente todos os que constam do programa, abrangendo as diferentes disciplinas filosóficas, apesar de não ser possível incluir perguntas sobre todos na mesma prova. Por isso, conteúdos que não são avaliados numa prova podem vir a sê-lo noutra, e vice-versa. Há, todavia, conteúdos filosóficos que devem constar de todas as provas. Trata-se dos problemas que fazem parte das disciplinas filosóficas tradicionalmente consideradas centrais: lógica (formal e informal), epistemologia, ética e metafísica. Por sua vez, a filosofia da arte, a filosofia política, a filosofia da religião e a filosofia da ciência, não sendo centrais, não constam *simultaneamente* de todas as provas.

6. Os estudantes devem ser avaliados acerca dos mesmos conteúdos — portanto, acerca das mesmas perguntas — de modo a que as condições de avaliação sejam também as mesmas. Isso só não pode ser feito nos casos em que o próprio programa apresenta conteúdos opcionais, como acontece em relação aos problemas da ética, da filosofia política, da filosofia da religião e da metafísica. Apenas nestes casos se exige, por razões óbvias, a inclusão de perguntas opcionais. Mas ainda que no programa exista a escolha, por exemplo, entre dois problemas de um leque de três, isso não significa que os três problemas tenham de surgir como opção na prova de exame. A ser assim, bastaria ao estudante preparar-se para um dos problemas, pois teria sempre a garantia de que tal problema seria contemplado. De modo a prevenir isso, é importante preservar sempre alguma margem de incerteza, o que se faz excluindo da prova, ao acaso, uma das opções. Esta solução tem o inconveniente seguinte, difícil de evitar: os alunos que, por coincidência, estudaram os mesmos dois problemas

que são colocados como opção ficam em vantagem em relação aos que estudaram o problema que, por acaso, não foi incluído na prova. Esta desigualdade aleatória — como, aliás, muitas outras — é praticamente impossível de eliminar.

7. Dado tratar-se de provas de Filosofia e não de Português, o objectivo é avaliar unicamente as competências próprias da disciplina. Assim, as provas não contêm as habituais perguntas de interpretação de texto, que avaliam competências relacionadas com a compreensão da língua. Nos casos em que se usam textos de filósofos, as perguntas estão concebidas de modo a exigir ao estudante que discuta filosoficamente as ideias dos filósofos em causa.

Vejamos mais em pormenor a estrutura e o conteúdo das duas provas. Desde já, cabe dizer que se apresentam duas provas, e não uma, para mostrar como se podem fazer provas diferentes com uma estrutura fixa e facilmente perceptível, e também para mostrar o mecanismo referido relativamente às disciplinas filosóficas que alternam de prova para prova.

As provas têm seis partes, correspondentes a seis diferentes disciplinas filosóficas leccionadas nos 10.º e 11.º anos. Entre elas estão as quatro consideradas centrais (lógica e argumentação, epistemologia, ética e metafísica) e mais duas das outras (filosofia da arte, filosofia política, filosofia da religião e filosofia da ciência). As diferentes partes estão intituladas precisamente com os nomes das respectivas disciplinas.

Eis como cada parte está concebida:

1. Lógica — Esta parte é constituída por quatro perguntas de resposta obrigatória, que testam noções e competências elementares, tais como: definições; identificação de argumentos (premissas, premissas suprimidas e conclusões); validade e solidez; negação de proposições; cálculo de valores de verdade; teste de validade de argumentos (inspectores de circunstâncias); derivações e falácias. As respostas são curtas. A cotação total é de quarenta pontos em duzentos, dez para cada pergunta.

2. Epistemologia — Esta parte é constituída por uma pergunta de resposta obrigatória. Não há aqui opções porque o programa também não propõe problemas como opção. A cotação é de trinta 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 euta-

násia, 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 quarenta pontos, vinte para cada pergunta.

4. Filosofia da Arte ou Filosofia da Ciência — Esta parte é constituída por uma pergunta de resposta obrigatória. Não há aqui opções porque o programa também não propõe problemas como opção. A cotação é de trinta 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 trinta 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 trinta pontos.

Os estudantes têm, pois, de responder a dez perguntas durante 120 minutos. Isto é razoável, pois as perguntas de lógica são de resposta rápida. Nas outras perguntas discutem-se argumentos e teorias filosóficas centrais e — assim se espera — amplamente conhecidos e discutidos pelos estudantes nas aulas. De resto, também não se pede longas dissertações, mas sim respostas bem pensadas, precisas e sintéticas.

EXAME-MODELO DE FILOSOFIA — 11.º ANO

Prova A — Duração: 120 minutos

1. Lógica e argumentação

1.1. «Um objecto é arte se, e só se, for belo». É esta uma boa definição? Justifique.

1.2. Considere o seguinte argumento: «Se Deus existe, a vida faz sentido. A vida faz sentido. Logo, Deus existe.» Determine a validade deste argumento, recorrendo a um inspector de circunstâncias.

1.3. «Ou somos completamente livres de fazer o que nos apetece ou a liberdade é uma ficção. Acontece que em nenhum país do mundo nos deixam fazer o que nos apetece, daí que a liberdade seja uma ficção». Este argumento contém uma falácia. Qual? Justifique a sua resposta.

1.4. Considere o seguinte argumento: «Deus não existe, pois se existisse não haveria mal no mundo». Identifique as premissas e conclusão, incluindo as premissas suprimidas, caso existam.

2. Epistemologia

2.1. Será o conhecimento uma crença justificada verdadeira? Porquê?

3. Ética

3.1. Será que há bons argumentos contra o utilitarismo? Justifique.

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

3.2. «A eutanásia deve ser proibida porque é o assassinio de inocentes». Concorda? Porquê?

3.3. «Os animais não têm direitos porque não são seres inteligentes como os seres humanos». Concorda? Porquê?

4. Filosofia Política

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

4.1. Haverá alguma justificação boa para o estado limitar a liberdade dos seus cidadãos? Justifique.

4.2. Platão procura mostrar, no livro *A República*, que a democracia é irracional porque dá o poder de decisão a quem não tem competência para tomar as decisões correctas. Será que a democracia é mesmo irracional? Justifique.

5. Filosofia da ciência

5.1. Karl Popper defende que não é possível provar que as teorias científicas são verdadeiras. Concorda com Popper? Porquê?

6. Metafísica

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

6.1. «Ou temos livre-arbítrio e o determinismo é falso, ou o determinismo é verdadeiro e não temos livre-arbítrio». Concorda? Justifique.

6.2. «Sem a possibilidade da vida eterna, a existência humana não faz sentido.» Concorda? Justifique.

EXAME-MODELO DE FILOSOFIA — 11.º ANO

Prova B — Duração: 120 minutos

1. Lógica e Argumentação

1.1. Será que somos obrigados, racionalmente, a aceitar a conclusão de um argumento válido? Justifique a sua resposta.

1.2. «A ciência é dedutiva ou não tem valor». Escreva uma frase que seja a negação da anterior, sem usar a expressão «não é verdade que» nem expressões análogas.

1.3. «Se Deus existe, a vida tem sentido, e se a vida tem sentido, Deus existe». Supondo que é falso que Deus existe e que também é falso que a vida tem sentido, determine o valor de verdade da afirmação anterior. Apresente claramente o seu raciocínio.

1.4. Demonstre a validade da seguinte forma lógica: Se P, então Q; se não R, então não Q; não R; logo, não P.

2. Epistemologia

2.1. «Tudo o que até agora tenho admitido como o mais verdadeiro me foi dado pelos sentidos ou através dos sentidos; contudo, reparei que os sentidos às vezes são enganadores. Ora, é sinal de prudência nunca confiar totalmente no que já antes nos enganou», escreve Descartes. Será este um bom argumento a favor da ideia de que o mundo exterior é uma ilusão? Justifique.

3. Ética

3.1. «O bem é seja o que for que uma sociedade aprova.» Concorde? Porquê?

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

3.2. «O aborto deve ser permitido porque as mulheres têm o direito a dispor do seu corpo como entenderem». Concorde? Porquê?

3.3. Discuta o seguinte argumento: «Os animais não têm deveres porque não têm direitos.»

4. Filosofia da arte

4.1. A diversidade de obras de arte é tão surpreendente que até há quem afirme que a arte não pode ser definida. Contudo, continuamos a classificar certos objectos como arte e outros não. Porquê?

5. Filosofia da religião

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

5.1. Será que a existência do mal no mundo prova que Deus não existe? Porquê?

5.2. Será que a definição de Deus como ser perfeito implica que Deus existe? Porquê?

6. Metafísica

Responda **apenas a uma** das seguintes perguntas:

6.1. «Assim é a liberdade humana que todos os homens se gabam de possuir e que consiste unicamente no facto de os homens terem consciência dos seus desejos e ignorarem as causas que os determinam. Uma criança julga desejar livremente o leite. Um bêbedo julga dizer, por decisão sua, aquilo que, quando voltar a estar sóbrio, queria ter calado», escreve Espinosa. Concorda? Porquê?

6.2. «Se a vida, que a nossa essência e existência deseja, tivesse em si um valor positivo e um conteúdo real, o tédio seria coisa que não existiria: a mera existência seria suficiente para nos realizar e satisfazer», escreve Schopenhauer, concluindo que a vida não tem sentido, dado que existe tédio. Concorda? Porquê?

Nota final

Os programas da disciplina de Filosofia, ao longo dos últimos anos, têm-se afastado progressivamente dos problemas e métodos clássicos da filosofia. Como consequência, um retorno, como o que este programa consagra, a estes problemas e métodos, apesar de ser um retorno ao que

há de mais fundamental na filosofia, surgirá para muitos professores como algo estranho, novo e difícil.

Esse, contudo, é o preço a pagar por nos termos afastado tanto e por tanto tempo da tradição filosófica. No entanto, a honestidade intelectual, a filosofia e sobretudo os estudantes merecem que façamos este esforço. Com este programa poderemos criar as condições para que a Filosofia, pela sua especificidade, tenha um papel activo e efectivo na educação e na formação dos cidadãos do nosso país.

Esta parece ser a única forma de a Filosofia se valorizar e prestigiar. Ninguém ignora que este é um dos principais problemas associados ao seu ensino em Portugal. Os sucessivos programas da disciplina têm contribuído para desvalorizar e desprestigiar a Filosofia, esvaziando-a dos seus conteúdos e dos seus métodos, reduzindo-a a uma prática retórica ou comentarista e à abordagem de problemas que, embora frequentemente importantes, são do âmbito de outras disciplinas. Os programas oficiais têm até agora estado associados a estranhas concepções que declaram a «Morte da Filosofia» e que acabarão inevitavelmente por conduzir à sua exclusão do ensino secundário.³

A filosofia pode contribuir activamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e exigentes, como os que necessariamente devem ser os das sociedades modernas e democráticas. Contudo, esse papel só pode ser concretizado com o retorno àquilo que há de mais genuíno na tradição filosófica, o retorno ao estudo e discussão dos problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia. Só um programa na linha do presente (mas não necessariamente este) pode pôr termo ao debate acerca da inclusão ou exclusão da filosofia no plano de estudos do ensino secundário. De facto, mesmo a análise mais sumária deste programa permitirá constatar imediatamente a importância que a disciplina poderá ter, mas que actualmente infelizmente não tem, no plano de estudos do ensino secundário, importância que justifica plenamente a sua inclusão na formação geral.

Por outro lado, este programa facilita em muito o trabalho do professor, sem que isso represente um «facilitismo» educativo. O trabalho do

³ O Parecer n.º 2/2000 do Conselho Nacional de Educação, de 13 de Abril, publicado no Diário da República, II série, n.º 121, de 25 de Maio, levanta uma vez mais a questão de saber o que faz a Filosofia no ensino secundário, qual é a sua relevância e dignidade. E com razão.

professor torna-se mais fácil porque o presente programa apresenta as seguintes vantagens:

- Elimina os conteúdos vagos, em que nunca se sabe bem o que há para transmitir e, portanto, para avaliar.
- Apresenta conteúdos claros, que promovem uma avaliação rigorosa.
- Apresenta problemas estimulantes e intuitivos que tornam o trabalho diário com os estudantes mais criativo e compensador.
- Apresenta um rigor que dignifica a disciplina aos olhos dos estudantes e da sociedade em geral.
- Oferece instrumentos críticos que permitirão aos estudantes exercer a sua liberdade para pensar, tornando a aula de Filosofia um espaço de liberdade e não uma sala de museu onde se repetem fragmentos de textos que não se compreendem.
- Está concebido para um número realista de aulas⁴, o que significa que o professor não tem de leccionar sob pressão.
- É aberto sem ser vago: permite ao professor várias escolhas em várias unidades, e permite-lhe abordar os conteúdos elementares da filosofia como achar mais adequado.
- Está concebido em articulação com os exames nacionais, permitindo uma avaliação justa e objectiva.

Em conclusão, a razão de ser deste programa é a vontade de restituir à disciplina de Filosofia os conteúdos e os métodos que lhe são próprios — conteúdos e métodos que têm um lugar indisputável numa sociedade moderna e democrática. Este programa é uma contribuição construtiva para um debate que tantas vezes é meramente destrutivo, e onde tantas vezes se discutem pessoas e não ideias. Este programa está aberto à discussão de todos e poderá ser melhorado com a contribuição de todos. Juntos, podemos transformar numa realidade o sonho de um ensino de qualidade da Filosofia.

⁴ Em geral, os programas do secundário têm tendência para esquecer que os professores não se limitam a leccionar um programa: têm de o avaliar. Ora, para avaliar os estudantes é necessário parar a leccionação de conteúdos, o que exige, no mínimo duas aulas por período lectivo.

12

OBJECÇÕES E RESPOSTAS

Objecções gerais

1. Por que razão o programa ignora a filosofia contemporânea?

O programa não ignora a filosofia contemporânea; e os professores são encorajados a incluir filósofos contemporâneos sempre que possível. Mas optou-se por um programa mais voltado para o tratamento que os filósofos clássicos dão a alguns dos problemas centrais da filosofia porque este é o núcleo central que a generalidade dos professores reconhecem como tal. Tal consenso é mais difícil de alcançar na filosofia contemporânea. Se foi possível incluir Popper e Kuhn é porque estes filósofos são já consensualmente reconhecidos como centrais por parte dos professores. Este programa procura consensos e não guerras.

2. Como pode um programa passar ao lado de importantes filósofos como Hegel, Nietzsche ou Heidegger?

O programa não se centra nos filósofos, mas nos problemas da filosofia. Os filósofos e as suas obras clássicas são invocados de forma integrada, ao discutir os problemas da filosofia. Como é evidente, é necessário fazer escolhas. A menos que se faça um curso não de filosofia, mas de

história das ideias, não é possível discutir as ideias de todos os filósofos. No programa apresentado fez-se uma escolha dos temas filosóficos mais adequados, e dos filósofos clássicos que reunissem duas condições: 1) fossem marcos importantes na discussão dos temas em causa; e 2) cujos ensaios fossem razoavelmente acessíveis a estudantes do ensino secundário. Ao contrário do programa oficial, que não envolve o estudo de quaisquer filósofos clássicos, este programa coloca o estudante em contacto com Platão, Santo Anselmo, São Tomás de Aquino, Descartes, Hobbes, Hume, Kant, Mill, Popper e Kuhn, entre outros. E qualquer professor tem a liberdade de leccionar outros filósofos que sejam adequados relativamente aos temas propostos.

3. Por que razão o programa parte dos temas para chegar aos filósofos, em vez de fazer o contrário?

O programa parte da noção de que a filosofia estuda problemas reais, e não meras invenções ociosas de filósofos. Entende-se que os problemas filosóficos não são ficções construídas sobre um vazio; são respostas a problemas reais que qualquer ser humano descobre quando começa a pensar de forma sistemática. Procura-se assim partir da realidade dos problemas para as respostas dadas pelos filósofos clássicos. Só assim o estudante vê a relevância do estudo da filosofia.

Por outro lado, só deste modo pode o estudante dialogar com a tradição filosófica. Pois o estudante só poderá discutir a plausibilidade das ideias dos filósofos se compreender claramente os problemas que estão em causa. Sem esta contextualização filosófica a leitura das obras clássicas da filosofia é um exercício fútil, do qual resulta unicamente a paráfrase oca das palavras dos filósofos, em vez de uma discussão rigorosa das suas ideias.

4. Não será o programa muito directivo e pouco aberto a pontos de vista variados?

Partindo de uma concepção minimalista da filosofia, o programa é aberto a pontos de vista variados. Mais não exige mais do que a discussão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia, com base num conjunto minimalista de filósofos e obras clássicas. Ao leccionar os temas do programa, os professores podem evidentemente recorrer a outros filósofos, a

diferentes obras e teorias. Além disso, dispõem de opções em várias unidades. Há, no entanto, um ponto em que este projecto não é aberto: não aceita um ensino da filosofia sem problemas, teorias e argumentos genuinamente filosóficos.

Por outro lado, a existência de exames nacionais implica que, ao contrário do que acontecia até 2003, tenha de existir algum núcleo comum no ensino da Filosofia a nível nacional. Este programa procura tornar claro e explícito qual é esse núcleo comum. Os professores serão livres para, respeitando este núcleo comum, introduzir inovações.

5. Como se pode isolar os problemas filosóficos das perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas ou psicológicas acerca dos mesmos? Essa não será uma forma de empobrecer a compreensão dos próprios problemas filosóficos?

Se, como parece estar subjacente ao programa oficial da disciplina, os problemas da filosofia são históricos, sociológicos ou psicológicos, então não há problemas genuinamente filosóficos. Se não há problemas genuinamente filosóficos, então a filosofia também não tem conteúdos próprios. Com isto estamos a um passo das doutrinas suicidárias da Morte da Filosofia. Mas esta é uma concepção acerca da filosofia cuja imposição é contraproducente. O facto de ser pressuposta por alguns professores de filosofia chega a ser surpreendente, sobretudo quando a imensa vitalidade da filosofia contemporânea é uma ilustração do contrário.

Claro que há factos que interessam igualmente a filósofos e a historiadores ou sociólogos. Contudo, os problemas que tais factos levantam são de natureza diferente para o filósofo, para o historiador e para o sociólogo. A existência de religiões, por exemplo, interessa a filósofos, historiadores e sociólogos. Mas os problemas da filosofia da religião, da história das religiões e da sociologia da religião não são os mesmos — e não devem ser confundidos. Para a sociologia importa saber qual o papel que a religião desempenha nas sociedades e que relação os indivíduos de uma determinada sociedade estabelecem com a religião; para a história das religiões importa saber como surgiram e se desenvolveram as religiões; para a filosofia da religião colocam-se problemas de carácter conceptual, como, por exemplo, a questão de saber se Deus existe, ou se o deus teísta é compatível com a existência do mal no mundo. Estes problemas de forma alguma interessam ao sociólogo ou ao historiador. Nem se percebe

como a perspectiva do sociólogo ou do historiador pode contribuir para o esclarecer. Mas facilmente contribui para o perder de vista, dificultando a sua correcta formulação.

Há filósofos porque há problemas genuinamente filosóficos. Os problemas, teorias e argumentos da filosofia são os conteúdos filosóficos. Problemas como «Será que a vida tem sentido?», «O que é o certo e o errado?», «Será que Deus existe?», «O que é arte?», «Como sabemos seja o que for?», «Teremos realmente livre-arbítrio?» são exemplos de problemas genuinamente filosóficos. Confundi-los com os problemas típicos de outras disciplinas é desprezar o seu carácter filosófico e tornar irrelevante a filosofia. Este programa opõe-se a que tal aconteça.

6. Este programa não torna mais difícil a tarefa dos professores e a avaliação dos estudantes?

Pelo contrário, este programa facilita a tarefa dos professores e a avaliação dos estudantes porque elimina a vagueza e as indefinições que caracterizam o programa oficial. Perante conteúdos e objectivos vagos, muitos professores sentem-se condenados ao improviso, à divagação ou ao comentário de texto. O comentário de texto torna-se — é inevitável — o expediente preferido. Daí que não seja raro estudantes e professores associarem a disciplina de Filosofia ao Português, esvaziando-a de competências e conteúdos próprios. Frequentemente o resultado é que, sem saberem que competências filosóficas devem ser desenvolvidas, tanto professores como estudantes se sintam perdidos e desmotivados. Na ausência de critérios precisos, é frequente o professor procurar avaliar se o estudante escreve bem ou mal ou, na melhor das hipóteses, se tem a capacidade para integrar e expressar de modo mais ou menos coerente algumas noções que adquiriu nas aulas e a que o texto mais ou menos alude. E isto acaba por ser feito pelo recurso a paráfrases sem qualquer relevância cognitiva.

Neste programa, pelo contrário, os conteúdos filosóficos são apresentados de forma clara. Os problemas, teorias e argumentos da filosofia constituem o essencial da actividade filosófica, destacando-se as competências filosóficas como as competências que devem ser avaliadas. Estas competências dizem respeito à identificação, formulação e discussão dos problemas, teorias e argumentos clássicos da filosofia. Eliminando con-

teúdos e objectivos nebulosos, muitas das dificuldades dos professores desaparecem. E também as dos estudantes.

7. Por que razão o programa não apresenta pelo menos alguns dos temas centrais da filosofia analítica, como a filosofia da linguagem ou da mente?

Seria inaceitável impor um programa de filosofia analítica a uma maioria de professores que não está particularmente familiarizada com o modo analítico de fazer filosofia. Caso um programa concebido segundo uma perspectiva analítica viesse a ser adoptado, na prática nunca seria assumido pelos professores (que, na sua maioria, não se encontram preparados para o leccionar). O programa delineado neste projecto pode ser leccionado por qualquer professor licenciado do país, seja qual for a orientação filosófica adoptada. Isto acontece porque o programa delineado é *minimalista* no modo como entende a actividade filosófica e *tradicionalista* nos conteúdos filosóficos propostos.

No que diz respeito à natureza da filosofia, o programa baseia-se numa concepção *minimalista*. A impressão contrária só pode resultar do seu carácter explícito. Como estamos habituados a não encontrar nos programas oficiais qualquer ideia claramente articulada sobre o que é a filosofia, o simples facto de isso não suceder neste programa pode levar a pensar que se está perante um programa muito restritivo quanto aos tipos de actividade filosófica que admite. Mas isto não é verdade. A ideia de filosofia presente neste programa é extremamente aberta e amplamente aceite. Considera-se que a filosofia é uma actividade crítica que se desenvolve com base em problemas, teorias e argumentos, estando estas três dimensões do pensamento filosófico intimamente relacionadas. «A filosofia», declara-se no programa, «emerge com um conjunto de interrogações que, quando correctamente formuladas, constituem os problemas filosóficos. As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução desses problemas, constituem as teorias filosóficas. Estas teorias são defendidas por meio de argumentos.» Como é óbvio, qualquer pessoa que situe a sua actividade filosófica na grande tradição do pensamento ocidental em que figuram autores como Platão, Tomás de Aquino, Descartes ou Kant, aceita esta caracterização.

É claro que esta ideia de filosofia, embora aberta, está longe de ser vazia. Ela tem consequências importantes para a prática educativa: para

os objectivos do ensino da filosofia, para a metodologia do professor e para o modo de avaliar os estudantes. Ela implica, por exemplo, que o objectivo fundamental de ensinar filosofia não é transmitir aos estudantes a sua história, e que o comentário de texto não é uma boa maneira de avaliar estudantes. Ao apontar consequências como estas, este programa arrisca-se, sem dúvida, a colidir com a prática de muitos professores. No entanto, essa colisão não resulta de uma ideia bizarra de filosofia, partilhada pelos autores do programa e por poucos mais. Ela resulta, isso sim, da grave incoerência entre aquilo que os professores aceitam quanto à natureza da filosofia e aquilo que alguns fazem *de facto* na sala de aula ou escrevem nos manuais da disciplina. Declara-se que a filosofia é «o lugar crítico da razão», mas o estudante não aprende a pensar por si nos problemas da filosofia, nem aprende a discutir as ideias dos grandes filósofos da tradição; tudo o que aprende a fazer é exercícios de Português bizantino: parafrasear as palavras dos filósofos, num jogo lexical desprovido de interesse cognitivo e de seriedade escolar, no qual, na melhor das hipóteses, se afirmam trivialidades com fraseados lamacentos.

Quando aos conteúdos filosóficos previstos para as várias unidades, pode-se dizer que este programa é fundamentalmente *tradicionalista*: incide sobretudo em grandes questões filosóficas consagradas pela tradição ocidental. Na unidade de metafísica, por exemplo, temos as questões do livre-arbítrio e do sentido da vida. A unidade de filosofia da religião centra-se nos argumentos tradicionais apresentados a propósito da existência de Deus. Na unidade de epistemologia destacam-se questões como a da justificação da indução e a do ceticismo relativamente ao mundo exterior. Como é óbvio, estes são temas clássicos da filosofia.

Há, no entanto, três unidades que não têm uma orientação tão tradicionalista. Uma delas é a de lógica, onde sobressai o afastamento da lógica aristotélica, figurando apenas a lógica proposicional e a lógica de predicados. Isso acontece porque optar pelo ensino exclusivo da lógica aristotélica numa disciplina introdutória de filosofia faz hoje tanto sentido como ensinar física aristotélica numa disciplina introdutória de física — ou seja, nenhum sentido. Neste aspecto, a única alternativa credível seria pura e simplesmente excluir a lógica do programa. E talvez a melhor coisa a fazer, atendendo à formação da maioria dos professores, seja excluir esta unidade. Este é um daqueles assuntos que vale a pena discutir com todo o cuidado.

As outras duas unidades que apresentam conteúdos menos tradicionais são a de filosofia da ciência e a de filosofia da arte. Isto é inevitável, pois estas são duas áreas que se desenvolveram sobretudo ao longo do séc. XX. Contudo, repare-se que o que se propõe na unidade de filosofia da ciência está em perfeito acordo com o que tem sido ensinado nas nossas escolas pela grande maioria dos professores. Se o mesmo não acontece relativamente à unidade de filosofia da arte, resulta do facto de até hoje se ter ensinado matérias sem qualquer relação com a tradição filosófica. Contudo, talvez haja uma maneira melhor de organizar esta unidade — por alguma razão este programa é apenas uma proposta. Ele reflecte as limitações dos seus autores, mas os erros que tais limitações possam ter produzido podem ser corrigidos através das contrapropostas de todos os que estiverem interessados em criar um bom programa de Filosofia para o ensino secundário.

Um programa de filosofia analítica basear-se-ia numa concepção muito mais restritiva da natureza da filosofia. A organização das unidades seria muito diferente: a primeira unidade seria de lógica e teria um maior desenvolvimento, logo a seguir viria a filosofia da linguagem e, em vez de filosofia política ou de filosofia da religião, teríamos a filosofia da mente em grande destaque. Além disso, nas unidades de metafísica, epistemologia e ética seria proposta a discussão de teorias como o actualismo e o possibilismo, o fundacionalismo e o coerentismo, o emotivismo e o prescritivismo universal. Seria, enfim, um programa extremamente exótico para a esmagadora maioria dos professores portugueses. As suas consequências para o ensino da filosofia teriam de ser desastrosas. É por esse motivo que não se pode apresentar um programa segundo os padrões da filosofia analítica.

Por ser minimalista no modo como entende a actividade filosófica e tradicionalista nos conteúdos que selecciona, este programa tem boas hipóteses de cativar a grande maioria dos professores de filosofia — que formam, sem dúvida, uma comunidade muito heterogénea — e de motivá-los para ensinar melhor. Por apontar claramente os maiores vícios do ensino da filosofia no secundário e tentar evitá-los, este programa pode também contribuir muito para que os estudantes fiquem mais interessados e empenhados na disciplina, compreendendo que esta é importante para a sua formação. É claro que quem pensa que tudo vai bem no ensino da filosofia dificilmente irá considerar este projecto digno de atenção. Mas, nesse caso, também não considerará qualquer reforma dos programas em vigor digna de consideração.

8. Por que razão o programa, que se apresenta como uma alternativa, segue tão de perto o programa oficial?

Se há uma regra de ouro no ensino é que não devemos provocar ansiedades inúteis naqueles que são precisamente o motor da qualidade do ensino: os professores. Qualquer programa que proponha revoluções bruscas terá a oposição legítima dos professores, que se vêem confrontados com a necessidade de mudar, bruscamente, os seus métodos, renovar completamente as suas leituras, etc. Que é necessária a mudança, todos concordamos, incluindo os professores. Mas essa mudança tem de ser pensada com cuidado, respeitando os professores — ao invés de lhes atirar com mais arbitrariedades para cima. Esta é a razão pela qual este programa segue tão de perto o programa oficial. Os temas propostos encontram-se presentes, de forma confusa, no programa oficial; este programa procura apenas tornar claros os problemas tratados em cada unidade, sendo as novidades introduzidas relativamente pequenas.

Objecções de pormenor

1. Este programa parece dar demasiada importância à lógica: inclui o tópico na unidade inicial e volta a incluí-lo numa unidade própria no 11.º ano.

Este programa não dá demasiada importância à lógica, pelo menos se comparado com o programa em vigor. É verdade que a unidade inicial do 10.º ano apresenta algumas das principais noções básicas de lógica informal, reservando para o início do 11.º ano uma unidade inteira de lógica formal. Na unidade inicial estão previstas seis aulas de lógica informal. Quanto à lógica formal, este projecto propõe uma unidade com doze aulas. O que, no total, representa dezoito aulas de lógica formal e informal. O programa em vigor propõe catorze aulas para a unidade de lógica, todas concentradas no 11.º ano. Assim, há apenas uma discrepância de quatro aulas. Discrepância que se justifica plenamente se tivermos em conta que algumas das noções centrais da lógica terão sem dúvida de ser retomadas no 11.º ano, depois de terem sido já levemente apresentadas no 10.º ano.

Em suma, não é verdade que o programa dê demasiada importância à lógica. Há diferenças substanciais entre este programa e o programa oficial, mas uma maior importância conferida à lógica não é uma das diferenças.

2. Porquê excluir o paradigma da lógica aristotélica, acabando com uma opção louvável até agora à disposição de professores e estudantes?

A explicação é simples: 1) não há qualquer «paradigma» aristotélico da lógica; 2) a teoria lógica de Aristóteles é limitada e está errada em vários aspectos; 3) a aplicação prática da lógica aristotélica é reduzidíssima ou nula; 4) ao contrário do que por vezes se argumenta, nada indica que seja mais fácil para os estudantes aprendê-la; 5) ao contrário do que se pensa, os professores não estão melhor preparados para ensinar a lógica aristotélica do que para ensinar a teoria clássica da dedução — e ainda que o estivessem, essa não seria uma boa razão para ensinar uma teoria errada.

3. Não haverá neste programa uma sobrevalorização da ética e da estética relativamente aos problemas da filosofia política?

Este programa tenta preservar a estrutura do programa oficial. Em termos comparativos não se pode dizer que haja uma sobrevalorização da ética e da estética em relação à filosofia política — até porque neste programa se reserva uma unidade independente para a filosofia política, coisa que não acontece no programa oficial. Neste último, os problemas de filosofia política nem sequer aparecem formulados, sendo apenas referidos no último ponto dos chamados «Valores Ético-Políticos». Quanto à estética, o presente programa propõe dez aulas, apenas mais duas do que o programa em vigor. A diferença justifica-se porque se considera necessário fornecer aos estudantes alguns conhecimentos de história da arte. Por outro lado, no programa em vigor, a estética surge em alternativa à filosofia da religião, o que desvaloriza injustificadamente estas disciplinas, ao contrário do que acontece no presente programa.

4. Não serão os problemas da metafísica demasiado abstractos para estudantes do secundário, pelo que não se justifica uma unidade do programa que lhes seja inteiramente dedicada?

Alguns dos problemas da metafísica sempre estiveram presentes, embora de forma confusa e imprecisa, nos programas oficiais. O proble-

ma metafísico do livre-arbítrio, por exemplo, tem sido discutido no 10.º ano, a seguir à unidade inicial. No presente programa deixou-se esse tópico para a unidade final do 11.º ano precisamente por se considerar que os problemas da metafísica têm um carácter mais abstracto. No final do 11.º ano espera-se que os estudantes se encontrem melhor preparados para os enfrentar. Além disso, os problemas metafísicos escolhidos (o sentido da vida e o livre-arbítrio) são relativamente acessíveis para os estudantes, que os podem discutir com interesse. Seria decepcionante que nenhum desses problemas fosse discutido.

5. Porquê incluir o problema do livre-arbítrio na unidade de metafísica?

O problema do livre-arbítrio envolve, na realidade, dois problemas que podem ser tratados de uma forma independente. O primeiro problema é o de saber se as acções humanas são livres ou determinadas. O segundo consiste em saber que implicações decorrem de uma concepção determinista da acção humana para a moral.

O primeiro é claramente um problema metafísico dado a questão colocada envolver o que poderíamos chamar a estrutura do mundo. Trata-se de saber se o mundo no qual vivemos admite actos e estados mentais que não estejam causalmente determinados (precisamente aqueles que seriam requeridos pelas nossas escolhas).

O segundo problema consiste em saber se a aceitação do determinismo é incompatível com a ideia de responsabilidade moral. Este é um problema com implicações jurídicas. É hoje frequente evocar o conceito de inimizabilidade sempre que uma acção é reconhecidamente o produto de factores mentais que o agente não controla.

Que estes problemas sejam independentes reflecte-se no facto de a resposta ao primeiro não implicar resposta alguma para o segundo. Ainda que a opção pelo determinismo seja aceite no primeiro caso, há quem tenha defendido não existir qualquer incompatibilidade se, ao mesmo tempo, admitirmos a existência de escolhas livres. A ideia é que o sentido relevante de «livre» para a determinação da responsabilidade de um agente não decorre da oposição entre liberdade e determinismo mas da oposição entre liberdade e coacção. Tem-se, então, um novo problema: o de saber qual das hipóteses, a que admite não haver incompatibilidade entre determinismo e liberdade e a que admite a existência de incompatibilidade, é de adoptar. A proposta de Kant para este problema, bem como para

os restantes, é exposta, por exemplo, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, onde o título da obra faz justiça à natureza do problema. O presente programa presume, em primeiro lugar, que é um erro didáctico complicar desnecessariamente a unidade de ética iniciando-a com um tema tão abstracto, e propõe um percurso mais espontâneo: dos problemas de ética aplicada às teorias éticas que alimentam e justificam as respostas; e, em segundo lugar, propõe que os problemas do livre-arbítrio sejam abordados no seu lugar natural e no momento didacticamente apropriado: na unidade de Metafísica do 11.º ano.

6. Por que razão surge o problema do sentido da vida na unidade de metafísica?

O problema do sentido da vida é um problema metafísico. Trata-se de saber, basicamente, se a existência dos seres humanos tem uma finalidade ou se lhe podemos atribuir-lhe uma. Há várias respostas filosóficas a este problema, que podem ter múltiplos desenvolvimentos noutras disciplinas filosóficas (ética, filosofia da história, etc.), mas incluir este problema noutra unidade por causa desses desenvolvimentos seria uma maneira de esquecer e obscurecer o problema original.

7. Este programa propõe uma caracterização da filosofia. Que diferença existe entre uma caracterização e uma definição de filosofia?

Quando se fala em definições, pensamos em dois tipos diferentes de definições: explícitas e implícitas. Considera-se que a definição explícita de um conceito é aquela que oferece as condições necessárias e suficientes para a inclusão de itens na extensão do conceito a definir. Podemos, por exemplo, dar uma definição explícita de argumento válido. Um argumento é válido se, e só se, é impossível ter premissas verdadeiras e conclusão falsa. Mas já não será possível oferecer as condições necessárias e suficientes do conceito de azul. Não é possível apresentar uma definição explícita de azul. Mas podemos dar uma definição implícita desse conceito. Para dar uma definição implícita de azul, mais não temos do que indicar vários objectos que exemplifiquem o conceito de azul.

Ora, o conceito de filosofia não se deixa captar por qualquer destes tipos de definições, o que não significa que não possamos dizer o que é a filosofia. Para que os estudantes tenham uma ideia prévia da filosofia é

necessário oferecer uma caracterização. Numa caracterização oferecem-se aquelas que nos parecem ser algumas das suas características mais importantes, destacando o que distingue a filosofia de outras disciplinas. Nomeadamente, o tipo de problemas, teorias e argumentos de que trata a filosofia. E é claro que uma caracterização pode e deve incluir exemplos. Ao proceder deste modo os estudantes ficam a saber que a filosofia é uma actividade conceptual e que os problemas, teorias e argumentos que a caracterizam são diferentes dos problemas, teorias e argumentos que caracterizam as ciências, as religiões e as artes. Esta é a finalidade da unidade inicial deste programa.

8. Porquê eliminar o problema da continuidade ou descontinuidade da unidade de filosofia da ciência?

O problema da continuidade ou descontinuidade não desaparece da unidade de filosofia da ciência. Além disso, note-se que o programa oficial não inclui esse problema em qualquer dos seus pontos. Na verdade, tem sido um problema abordado pelos manuais escolares e não pelo próprio programa. A julgar por alguns manuais, não se sabe exactamente o que está em causa com o problema da continuidade ou descontinuidade. Uma vez parece que apenas se pretende opor as ideias de Popper às de Kuhn; outras vezes refere-se o tipo de relação entre conhecimento vulgar e ciência; outras, é o processo de desenvolvimento científico que se procura compreender. Ora, só este último é filosoficamente interessante e só este deve ser recolocado em termos filosóficos e não históricos como sugere a vaga formulação «continuidade/descontinuidade». Esse é o problema colocado no ponto 4 da unidade VIII do presente programa: «O Progresso da Ciência».

9. Por que razão se chama no programa «epistemologia» à teoria do conhecimento e «filosofia da ciência» à epistemologia?

O termo «epistemologia» tem sido, nas nossas escolas, utilizado de forma ambígua e imprecisa. A epistemologia é a teoria do conhecimento em geral, não se confundindo com a filosofia da ciência. Esta última estuda problemas epistemológicos, mas também outros problemas não epistemológicos, como o estatuto metafísico dos inobserváveis, o progresso da ciência, o problema da demarcação, etc. Assim, nem todos os

problemas da filosofia da ciência são problemas epistemológicos, e nem todos os problemas da epistemologia são problemas de filosofia da ciência — a epistemologia estuda os problemas levantados pelo conhecimento em geral, o que inclui o conhecimento religioso, por exemplo.

10. Porquê incluir uma unidade de filosofia da arte em vez de estética?

A estética inclui um conjunto muito vasto e heterogéneo de problemas. Torna-se impraticável discuti-los a todos numa unidade de dez aulas. É preciso escolher um segmento de problemas num tão vasto e diversificado domínio e tornar clara a escolha, bem como as razões que a sustentam. Foi isso que se fez, optando pela filosofia da arte em vez da teoria do belo e da teoria do gosto. Estas razões podem ser compreendidas pelos estudantes. Nada mais óbvio para tornar clara a decisão tomada do que substituir «estética» por «filosofia da arte» no título da unidade.

13

O PROGRAMA DO 12.º ANO

O novo programa oficial de Filosofia do 12.º ano segue as linhas gerais daquele que substitui, consistindo numa lista de dezanove obras filosóficas, das quais o professor deve escolher três. Relativamente ao programa oficial do 10.º e 11.º anos, apresenta uma maior clareza e simplicidade na sua articulação e exposição. Este aspecto é importante, pois se um programa é vago, impreciso, desnecessariamente prolixo e lexicalmente lamacento, o êxito educativo fica desde logo comprometido. É igualmente positiva a maior ênfase dada aos três elementos fundamentais da filosofia: as teorias ou ideias, os argumentos ou fundamentações e os problemas (ou, para usar o infeliz galicismo do programa, «as problemáticas»). Além disso, o actual programa eliminou várias obras inadequadas que constavam do anterior:

Da Natureza, de Parménides;

Redução da Ciência à Teologia, de S. Boaventura;

As Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Séc. XIX, de Antero de Quental;

Da Certeza, de Wittgenstein;

Elogio da Filosofia, de Merleau-Ponty;

A Problemática da Saudade, de Joaquim de Carvalho;

Da Essência da Verdade, de Heidegger; e

Teoria da Interpretação, de Ricoeur.

Por motivos diferentes, nenhuma destas obras é adequada. Uma por não serem suficientemente centrais para que justifique a sua inclusão: é

o caso das obras de S. Boaventura, Antero de Quental, Merleau-Ponty, Joaquim de Carvalho e Paul Ricoeur. Outras por serem demasiado complexas para estudantes do 12.º ano: é o caso de Parménides, Wittgenstein e Heidegger.

Finalmente, o programa actual excluiu, e bem, a exigência anterior de escolher uma obra de cada período histórico.

Contudo, o programa continua a enfermar de vários problemas. Em primeiro lugar, continua a verificar-se alguma confusão e indefinição no que respeita a objectivos e avaliação. Esta confusão é particularmente grave, dado que se os professores e estudantes não compreenderem claramente os seus objectivos e como se avaliam esses objectivos, o resultado será didacticamente mau. O objectivo do estudo da filosofia é saber pensar criativa e rigorosamente sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia. Saber pensar sobre isso é saber articular e avaliar os problemas, as teorias e os argumentos apresentados pelos filósofos estudados. Saber articular e avaliar as ideias dos filósofos estudados é entrar no diálogo filosófico com a tradição. Estas são as ideias básicas que deviam ser claramente articuladas e explicadas no programa do 12.º ano.

Verifica-se igualmente alguma confusão no que respeita à natureza do ensaio exigido aos estudantes, inadequadamente chamado «dissertação». Um ensaio é um pequeno trabalho escrito em que o estudante, com rigor e articulação, defende uma ideia filosófica. É muito importante que o estudante possa, no 12.º ano, aprender a escrever pequenos ensaios filosóficos, que defendam ideias, pois infelizmente no nosso sistema de ensino em nenhuma outra disciplina eles terão esta oportunidade (ao contrário do que acontece em países mais desenvolvidos, que transmitem aos estudantes esta capacidade crucial noutras disciplinas). Em termos simples, quando um estudante redige um ensaio argumentativo deve ser avaliado quanto aos seguintes aspectos:

- **Domínio e articulação do que está em causa:** O estudante tem de mostrar que compreende bem os problemas, as teorias e os argumentos que estão em causa, e tem de saber articular esses elementos. Ao defender uma dada ideia, o estudante tem de mostrar que conhece as posições e argumentos estudados no que respeita a essa ideia — não pode ignorá-los, apresentando apenas a sua posição. O estudante tem de compreender que a sua posição tem de responder à dialéctica de argumentos, teorias e problemas que estudou.

- **Capacidade argumentativa:** O estudante tem de mostrar que sabe defender ideias, fundamentando-as com argumentos sólidos, não cometendo falácias e evitando a vagueza ou a confusão.
- **Criatividade:** Os melhores estudantes têm de ter a oportunidade de mostrar a sua criatividade, propondo argumentos, ideias, problemas e críticas originais.

Acresce que as fichas das obras do programa oficial estão mal concebidas; a sua única virtude é serem adequadamente pequenas. O «Horizonte Temático» não é mais do que um conjunto solto de frases, como que um índice alargado das obras; e a secção «Conceitos» não é mais do que uma lista de palavras, muitas das quais não exprimem quaisquer conceitos filosóficos. Em seu lugar, deveria existir uma única secção intitulada «Conteúdos», que explicasse de forma abreviada mas articulada, em dois parágrafos, quais são as ideias centrais da obra. No caso do *Fédon*, a título de exemplo, é necessário explicar que o problema central da obra é a imortalidade da alma; que tipo de argumentos são avançados por Sócrates, e que objecções enfrenta ele; e qual é a conclusão final. Só assim uma ficha de obra é realmente um instrumento didacticamente útil e cientificamente articulado. Tal como está, contraria o espírito do programa, pois sugere que o que se pretende não é um ensino crítico das ideias dos filósofos, que permita ao estudante discuti-las criativamente, mas antes um ensino dogmático e acritico, que consiste em ensinar os estudantes a repetir as palavras e expressões dos filósofos.

Quanto ao elenco de obras propostas no programa oficial do 12.º ano, há várias deficiências a assinalar: *O Mestre*, de Santo Agostinho, deve ser substituída pela obra *Contra Académicos* (Coimbra, Atlântida, 1957), bastante mais importante do ponto de vista filosófico e melhor representativa do pensamento do autor. É de estranhar a ausência de uma obra de Tomás de Aquino, um dos mais importantes filósofos medievais, e anteriormente contemplado. É inaceitável a inclusão de uma obra de Pico della Mirandola, um autor menor em termos de influência filosófica. Se alguma obra representativa do renascimento figurar no elenco, deverá ser *Diálogo dos Grandes Sistemas*, de Galileu (Lisboa, Gradiva, 1992), muitíssimo mais relevante filosoficamente, ou *O Príncipe*, de Maquiavel (Lisboa, Guimarães Editores, 1999). Não há qualquer justificação científica, histórica ou didáctica para preterir as *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, de Descartes

(Coimbra, Almedina, 1992), em favor de *Princípios da Filosofia*. As *Meditações* são uma obra acessível mas importantíssima, tanto filosófica como historicamente, havendo além do mais uma boa tradução portuguesa. É inaceitável que de Nietzsche seja contemplada a obra *O Nascimento da Tragédia* em vez de *Para a Genealogia da Moral* (Lisboa, Relógio d'Água, 2000), obra muito mais importante histórica e filosoficamente, e muito mais representativa do pensamento do autor, sem deixar de ser acessível a estudantes. Num elenco de obras tão restrito não se justifica a inclusão de uma obra de Marx, dada a sua diminuta influência filosófica; a sua influência foi sobretudo política. De Husserl é inaceitável a inclusão de uma obra de importância diminuta no pensamento do autor. Dado que a complexidade de uma obra como *A Ideia de Fenomenologia* é didacticamente desaconselhável, conclui-se que nenhuma obra de Husserl deve constar de uma lista que obviamente tem de excluir muitos outros autores igualmente, ou mais, importantes. O mesmo acontece no que respeita a Heidegger. A obra que anteriormente constava do elenco (*Da Essência da Verdade*) terá sido uma das menos adoptadas pelos professores, por ser óbvia a sua desadequação didáctica para estudantes do 12.º ano. Contudo, tinha o mérito de ser uma obra representativa do pensamento do autor. Mas *A Origem da Obra de Arte*, além de ser igualmente desaconselhável do ponto de vista didáctico, não é nem representativa do pensamento do autor, nem uma obra que tenha tido importantes repercussões históricas ou filosóficas. Deve por isso ser eliminada.

Finalmente, é inaceitável que, em detrimento de tantos outros autores que muito maior influência exerceram na filosofia do séc. XX, se inclua Hannah Arendt. A influência do pensamento desta autora é muito menor do que Jean-Paul Sartre, de quem se poderia incluir *O Existencialismo é um Humanismo* (Lisboa, Presença, 1972), Nelson Goodman, de quem poderia incluir-se *Facto, Ficção e Previsão* (Lisboa, Presença, 1991), A. J. Ayer, de quem poderia incluir-se *Linguagem, Verdade e Lógica* (Lisboa, Presença, 1991) ou William James, de quem poderia incluir-se *O Pragmatismo* (Lisboa, INCM, 1997). Estamos a excluir *Os Fundamentos da Aritmética*, de Frege (Lisboa, INCM, 1992), porque apesar de este ser um autor incontornável do séc. XX, mais importante do que qualquer dos anteriores, esta não é a sua obra mais significativa nem é adequada para estudantes do 12.º ano.

O maior problema deste programa, contudo, é a sua *incoerência formal*. Efectivamente, o elenco das obras é inconsistente com as directrizes do programa. O elenco de obras não está organizado em termos temáticos, havendo obras que tratam de temas que não são tratados por nenhuma das outras. Contudo, pede-se aos professores que usem um tema unificador no estudo das três obras escolhidas — o que é impossível em muitos casos, a menos que se use temas unificadores tão vagos que nada unifiquem. Por exemplo, quem desejar escolher *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes* só poderá escolher o *Utilitarismo*, mas falta-lhe uma terceira obra cujo tema seja a fundamentação da moral. Quem escolher o *Górgias* fica sem outras duas obras que tratem do uso da retórica e da persuasão falaciosa. Quem escolher *A Origem da Obra de Arte* fica sem outras duas obras que tratem de problemas da estética ou da filosofia da arte.

Acresce que o «tema unificador» exigido aprofunda ainda mais a dificuldade em realizar exames nacionais com base neste programa. Até agora, os exames nacionais de filosofia do 12.º ano confrontaram-se com os seguintes problemas: 1) porque muitas das obras estão longe de ser clássicos centrais da disciplina, muitos professores não podem avaliar as respostas sobre essas obras, o que torna a correcção de exames um pesadelo; 2) dada a profusão de obras, os exames nacionais eram demasiado longos, pois tinham de contemplar perguntas para todas as obras do elenco; 3) ainda em função da profusão de obras, muitas das perguntas dos exames pouco mais eram do que «Diga o que aprendeu com base nos autores que estudou», o que é manifestamente ridículo. O novo programa introduz um problema adicional: 4) Se os exames nacionais não ignorarem o tal «tema unificador», torna-se ainda mais difícil para um dado professor corrigir um exame sobre um tema que ele nunca estudou, e os exames ficarão ainda mais prolixos ou vagos (para tentar abranger todos os «temas unificadores»). Conclui-se que o «tema unificador» desunifica, complica e torna o programa, em última análise, inaceitável.

Uma proposta de revisão

Contudo, o «tema unificador», em si, é uma boa ideia. Afinal, indicar apenas o estudo integral de três obras dificilmente é um programa de uma disciplina. O correcto desenvolvimento da ideia de um «tema unificador»,

contudo, terá de dar origem a uma estrutura de programa diferente. É isso que iremos apresentar nesta secção, sumariamente.

Antes de mais, exige-se que o programa tenha em conta a existência de exames nacionais. Esta exigência tem as seguintes consequências: 1) o leque de obras tem de conter tanto quanto possível obras de tal modo centrais na tradição filosófica que qualquer professor possa corrigir qualquer exame; 2) os temas unificadores a introduzir deverão igualmente ser de tal modo centrais que qualquer professor possa corrigir qualquer exame; 3) em qualquer caso, o leque de opções, quer temáticas, quer de obras, terá de ser relativamente restrito, para que os exames nacionais possam desempenhar o papel de orientar o trabalho de professores e estudantes e de potenciar a sua qualidade.

Com base nestes princípios, propõe-se o seguinte esboço de programa para o 12.º ano. Cada professor deverá escolher uma das Opções e escolher três obras dessa Opção, das quatro possíveis, para estudo integral.

Opção 1: Ética — A autonomia da ética e a sua natureza. Ética das virtudes, ética deontológica e utilitarista: diferentes concepções dos fundamentos da ética.

Escolher três das seguintes leituras:

1. Platão, *Êutífron*, INCM, Lisboa, várias edições.
2. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. Livros I, III, IV, VI.
3. Kant, Immanuel (1785) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 1991.
4. Mill, John Stuart (1861) *Utilitarismo*, Atlântida Editora, Coimbra, 1976.

Opção 2: Filosofia política — A justificação do estado e o valor da liberdade e da tolerância. O contratualismo e o liberalismo clássicos.

Escolher três das seguintes leituras:

1. Platão, *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990 (Livros I, II, VIII e IX).
2. Locke, John (1689) *Carta sobre a Tolerância*, Edições 70, Lisboa, 1997.

3. Rousseau, Jean-Jacques (1762) *O Contrato Social*, Europa-América, Mem Martins, 1989.
4. Mill, John Stuart (1859) *Sobre a Liberdade*, Europa-América, Mem Martins, 1997.

Opção 3: Epistemologia e metafísica — A procura do conhecimento firme e a natureza última do mundo. Argumentos cépticos e as respostas racionalistas, empiristas e transcendentalistas clássicas.

Escolher três das seguintes leituras:

1. Descartes, René (1641) *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Livraria Almedina, Coimbra, 1988.
2. Hume, David (1748) *Investigação sobre o Entendimento Humano*, INCM, 2002.
3. Kant, Immanuel (1783) *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura*, Edições 70, Lisboa, 1982.
4. Russell, Bertrand (1912) *Os Problemas da Filosofia*, Almedina, Coimbra, 2001.

Por responderem em parte aos mesmos problemas, as obras indicadas em cada uma das opções mantêm relações evidentes entre si. O estudante pode assim acompanhar o desenvolvimento histórico de uma dada área da filosofia. Competirá ao professor o enquadramento *filosófico* das obras a estudar, que permitam ao estudante a discussão dos problemas, teorias e argumentos nelas presentes, com os recursos e instrumentos actuais. Não se trata assim de um contacto meramente histórico e acrítico com a tradição filosófica, mas antes de dar ao estudante a possibilidade de discutir algumas das ideias mais importantes dessa tradição.

Um programa do 12.º ano desenvolvido com base nesta proposta sumária será, sem dúvida, um instrumento fundamental para potenciar a qualidade do ensino da filosofia, dignificando-a e devolvendo-lhe a sua natureza de «lugar crítico da razão» e contacto *filosófico* com a tradição.

Os programas de Filosofia do ensino secundário são insatisfatórios a vários níveis e a ameaça de extinção da disciplina é constante. O Centro para o Ensino da Filosofia não podia ficar indiferente a este estado de coisas. Num espírito construtivo e aberto, empreendeu uma análise pormenorizada dos programas oficiais, apontando deficiências e o modo de as superar, e propõe um programa que dignifica a disciplina, está atento ao que de melhor se faz no mundo e coloca o estudante em contacto com a tradição, fazendo da Filosofia «o lugar crítico da razão».

Alguns dos falsos problemas que assolam o ensino da Filosofia são desmistificados nesta obra única. Compreende-se, finalmente, que no ensino da Filosofia não tem de haver uma oposição entre as abordagens «hermenêuticas» e «argumentativas»; resolve-se o falso problema da alegada «subjectividade» da avaliação nesta disciplina; mostra-se como é possível fazer exames nacionais que estejam de acordo com a natureza da disciplina; torna-se evidente como se pode fazer da Filosofia «o lugar crítico da razão», colocando simultaneamente o estudante em contacto com os grandes filósofos clássicos.

Este é um livro único, distanciado, crítico e objectivo, que enriquece um debate urgente. Do interesse sobretudo de professores de Filosofia, responsáveis educativos e jornalistas preocupados com a educação, é uma obra de referência para pais, estudantes e todos os que se preocupam com a qualidade do ensino da Filosofia.

O Centro para o Ensino da Filosofia (www.cef-spf.org) é uma unidade da Sociedade Portuguesa de Filosofia formada por professores e investigadores apostados na qualidade do ensino da disciplina. Fundado em Julho de 2000, o Centro tem participado activamente na discussão da reforma dos *currícula*, nomeadamente com o Ministério da Educação, e publicou já três livros, cumprindo assim o objectivo que consta dos seus estatutos: «o aperfeiçoamento e dignificação do ensino da Filosofia em Portugal».