

## FILOSOFIA E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

“Para ensinar sempre é necessário amar e saber; porque quem não ama não quer; e quem não sabe não pode.”

*Padre António Vieira*

### Introdução

Se não parece demasiado polémico afirmar que toda a Pedagogia pressupõe a Filosofia e, reciprocamente, que toda a Filosofia se abre, de forma mais ou menos explícita e assumida, a uma intenção pedagógica, então este trabalho deveria talvez partir de uma formal declaração de princípios e orientações teóricas de carácter filosófico, por parte do sujeito da sua escrita. Tal não será aqui posto em prática, já que, quer numa abordagem explicativa, quer compreensiva, os problemas filosóficos em jogo exigiriam, ao serem equacionados, uma complexa delimitação conceptual que transcenderia os objectivos da investigação realizada.

O projecto que se tentou aqui concretizar tem limites e condicionantes que não se compadecem com uma inevitável apetência reflexiva pessoal, fundamentadora de uma atitude que se pretendeu crítica em relação aos temas a tratar. No entanto, o sedutor percurso do não saber para o saber apenas foi entrevisto, através do estudo, necessariamente limitado, dos factos e da inquietação suscitada pelos controversos problemas naqueles configurados.

Perante um “sentimento” de perplexidade que uma longa prática individual jamais conseguiu adormecer, projectou-se um momento de investigação e reflexão, e realizou-se uma busca teórica, em que

se procurou a emergência sincrónica das eventuais constantes estruturais a analisar, através do fluir diacrónico da evolução histórica a descrever.

Foram grandes as dificuldades experimentadas, em consequência da escassez do tempo previsto para a realização deste projecto, bem como da exigência de reunir um *corpus* documental minimamente exaustivo, que fosse a base material para a reflexão a realizar.

Em primeira instância, a perplexidade atrás referida configurou-se num questionamento de carácter geral, inevitável a quem tem tentado, ao longo de mais de duas dezenas de anos, por imperativos profissionais e até existenciais, pôr em prática - em aulas - o ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Partiu-se subjectivamente de uma experiência concreta e continuada, correspondendo este trabalho a um momento de paragem e reequação teórica dessa prática, através da análise, tão objectiva quanto possível, dos documentos legais que institucionalmente a configuraram - os diferentes "programas" - nas suas características e na história da sua evolução. Outros elementos, para além dos programas - manuais, antologias, ou mesmo textos de provas de exames - foram consultados, ainda que não tenham sido objecto do estudo exaustivo que se entendeu, no âmbito deste trabalho, focalizar nos sucessivos textos programáticos que estiveram em vigor.

Há que referir também o facto da quantidade de documentação disponível a este respeito variar na razão directa da distância histórica, ou seja, haver muito menos possibilidades de encontrar informação detalhada sobre os conteúdos do ensino elementar da Filosofia em épocas mais remotas, dificuldade que vai sendo atenuada com a entrada no século XX. Daí ter sido só a partir de 1905 que se localizaram os primeiros programas de Filosofia a serem estudados. Anteriormente a esta data, apenas se refere a legislação geral em que se inclui o ensino desta disciplina a nível secundário. No entanto, as circunstâncias curriculares globais em que este se foi inserindo, bem como o espírito que, quer do ponto de vista filosófico e pedagógico, quer do ponto de vista ideológico e político, presidiu à sua implementação, permitem entender as constantes e as variações culturais que a formação filosófica dos jovens foi tendo no País.

De uma maneira geral, o que se pretendeu com esta investigação, foi dar um contributo para a reflexão, sempre

necessária, sobre as questões que desde sempre se puseram e, com uma premência cada vez maior, se põem hoje, a quem trabalha na área pedagógica da Filosofia e, talvez a todo o cidadão atento aos problemas da formação escolar e cultural dos portugueses: “o que se ensina”, “para que se ensina” e “como se ensina” Filosofia, no Ensino Secundário em Portugal.

A questão da “ensinabilidade” da Filosofia está subjacente a toda esta problemática, bem como a polémica àcerca da especificação daquilo que se ensina: ensina-se Filosofia, ou ensina-se a filosofar? Provavelmente, já que não pode haver Filosofia sem o exercício do filosofar, nem filosofar que não se concretize em Filosofia, as duas vertentes desta alternativa são igualmente válidas e a prática pedagógica desta disciplina ambas implica, com a mesma necessidade. No entanto, conforme o ênfase dado a cada uma destas duas componentes presentes nessa prática pedagógica e nas suas respectivas estratégias didáticas, assim se delimitam diferentes perspectivas sobre esta disciplina.

Portanto, uma maior valorização da transmissão de conteúdos, nomeadamente de carácter histórico-filosófico, corresponderia a uma perspectiva mais tradicional de “ensinar filosofia”. Por outro lado, uma maior valorização da dimensão formativa da disciplina, fazendo um apelo sistemático à experiência dos intervenientes no processo - professor e alunos - numa crítica permanente à inércia do senso-comum, nos campos lógico-linguístico, epistemológico e axiológico, bem como através de um recurso básico à hermenêutica de textos filosóficos, corresponderia a uma perspectiva mais actual deste tipo de ensino, ou seja, à de “ensinar a filosofar”.

Talvez esta distinção seja, em última instância, artificial, tendo em conta objectivos e métodos pragmáticos a realizar no contexto do Ensino Secundário. Talvez não seja possível ensinar a filosofar sem a concomitante transmissão de certos conteúdos filosóficos e histórico-filosóficos. Talvez a aprendizagem e o treino de um discurso crítico e argumentativo, de carácter eminentemente racional e imbuído de um máximo rigor, só seja possível, neste contexto, fazendo apelo a todas as perspectivas filosóficas e pedagógicas, bem como a todas as técnicas de uma didáctica especializada e efectivamente operativa.

O ensino desta disciplina terá assim de ter em conta toda a informação corrente que a presente “sociedade de informação” disponibiliza, bem como uma constante actualização científica e uma recorrente abordagem histórico-filosófica. Tudo isto deveria ser

devidamente enquadrado no contexto da realidade portuguesa, nas limitações e particularidades do seu modo de “habitar” a natureza e a cultura, e também nas vertentes universalizantes, passadas e actuais, do seu modo de se relacionar com o mundo.

Estes pressupostos não parecem ser incompatíveis com a promoção das capacidades e o desenvolvimento das competências previstas pela nova arquitectura curricular, nomeadamente no sentido de uma articulação interdisciplinar da Filosofia e, sobretudo, no que diz respeito às suas potencialidades de futuro - enquanto prática teórica de integração continuada em todas as estratégias de formação ao longo da vida.

Assim, a pergunta sobre - o que se ensina - aparece directamente articulada com outra sobre - para que se ensina - numa dialéctica de princípios e de técnicas, de saberes e de “fazeres”, em que a Filosofia surgiria ao mesmo tempo como um fim e como um meio, sem simplificações redutoras, mas pragmaticamente adequada à realidade actual portuguesa.

A superação do senso comum, o equacionamento dos problemas relacionados com a ciência - epistemológicos, éticos e políticos - e das questões existenciais, a perspectivação de todos eles no âmbito da cultura nacional, seriam alguns dos objectivos prioritários do ensino deste “saber”. Acima de tudo, estaria a preocupação constante de promover a capacidade da atitude filosófica, de exercitar e tornar habitual o sentimento do “espanto”.

Quanto à questão acerca de - como se ensina - afinal decorrente das outras duas, o seu equacionamento implica alguma distanciação em relação a preocupações filosóficas de princípio e uma fixação em preocupações práticas ou técnicas de ensino. Implica analisar o ensino da filosofia no contexto da disciplina curricular de formação geral ou de opção (12º ano), e no cumprimento de um programa oficial obrigatório, tendo em conta a inevitabilidade de uma avaliação final dos seus resultados. A esta componente institucional está associada toda a complexidade da componente humana deste processo - professores e alunos.

Não cabe aqui tratar os problemas decorrentes da necessidade de formação inicial e contínua dos professores, da sua preparação psico-pedagógica, filosófica, científica, literária e cultural; dos seus salários, dos incentivos para a realização de investigação e das efectivas condições de trabalho ao nível da prática pedagógica concreta, ao longo da História e nas diferentes escolas do País.

Interessa talvez referir a problemática relacionada com os destinatários do ensino, os alunos do Ensino Secundário, adolescentes com um passado escolar, social e cultural a respeitar, “ameaçados” por exames e notas que frequentemente vêm como castradores das suas apetências universitárias e profissionais futuras, por vezes feridos por uma iliteracia disfuncional e frustrante. Como comprometer alunos problemáticos com uma aprendizagem responsável da Filosofia? Como promover a leitura de textos e a pesquisa bibliográfica, os trabalhos de investigação e as diferentes actividades de formação e avaliação? Como realizar aulas eficazes e interessantes em turmas heterogéneas e superlotadas? Como ultrapassar as dificuldades provocadas em docentes e discentes por programas sobrecarregados? Como estabelecer relações pessoais - verticais e horizontais - em que o diálogo filosófico não se transforme numa mera prática demagógica? Como incentivar o interesse e motivar para a Filosofia? Recordem-se, a este respeito, as palavras cheias de actualidade de Rui Grácio:

“Parecia-lhe, por isso, que não devíamos ter presentes apenas os conhecimentos científicos, literários, técnicos, plásticos com que, bem ou mal assimilados e organizados, os adolescentes chegam ao 3º ciclo; deveríamos também prestar muita atenção ao facto de que chegam até nós com certa experiência humana e social já consciencializada e criticada; quer a experiência seja directa: vida de família, círculos de relação e de amizade, actividade social organizada ( religiosa, filantrópica, desportiva, cultural, etc.); quer indirecta, através do jornal, o livro, a rádio, a TV, o cinema e outros espectáculos, a rua.

Devemos ter em consideração que o adolescente pretende, afinal, embora o não perceba sempre claramente, adaptar-se ao complexo mundo humano em que vive, e ao que o espera. Ainda quando o vejamos apaixonadamente entregue ao presente, é ao futuro que aponta: ao futuro que lhe promete o poder, a satisfação do orgulho, a independência a que aspira. é uma personalidade em trânsito num mundo em transitividade: nele se pretende situar. O seu destino pessoal preocupa-o, com maior ou menor sentido da gravidade de viver. Daí um interesse acrescido pelas questões sociais e culturais da actualidade; daí vibrar mais do que antes com problemas relativos á vida de família, pois espera constituir a sua; á vida da profissão, visto que uma o aguarda; á vida da comunidade nacional, que, em princípio, dele espera cidadania; é uma fase de expectativa e de esperança. Do adulto espera ajuda; nós, professores,

educadores por vocação e ofício, devemos-lhe a ajuda que nos compete e no fundo nos exige. Devemos auxiliá-lo a adaptar-se e a enriquecer-se, pois, como disse Piaget, (...) a sociedade não deve esperar do jovem apenas assimilação, mas enriquecimento.

(...) Como é isso, todavia possível nas presentes circunstâncias do ensino? Classes superlotadas e programas sobrecarregados obrigam a um ensino colectivo, acelerado e uniforme, indiferente às aptidões e aos interesses diferenciados dos escolares. Gera-se uma atmosfera afectivamente insalubre, feita de sentimentos de ansiedade, de insegurança, de agressividade, que perturbam alunos e professores. Não é possível sequer ensinar ou fazer aprender um programa. Todos nós sabemos o que se passa, por exemplo, com o ensino da Filosofia: os alunos de ritmo mais lento, ou mais imaturos, ou de mais baixa inteligência verbal - desanimam. se confiam no professor, perdem a confiança em si; se sentem no professor a autoridade que vem do saber e da personalidade, reagem pelo ensimesmamento, refugiam-se na passividade. Em turmas superlotadas, a indiferença cortês do aluno que «não acompanha» ainda é o melhor que se pode arranjar.”<sup>1</sup>

Provavelmente estes problemas, aqui tão sabiamente equacionados há mais de trinta anos, ainda persistem, eventualmente agravados e acrescidos de outros, que se ligam mais especificamente à circunstância actual do ensino neste País.

Talvez não seja possível encontrar uma solução idealmente definida para os problemas do ensino/aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário em Portugal, até porque estão em jogo questões de fundo de política educativa, e devido à própria aceleração do ritmo histórico de mudança dos poderes e das mentalidades.

A análise dos importantes problemas pedagógicos de alunos e de professores e dos problemas menores relacionados com o *modus faciendi* deste ensino - um número exíguo de aulas, exames finais, a utilização de manuais ou compêndios e outros males menores de carácter didáctico, levam à consideração de que quaisquer que sejam as linhas de orientação - políticas, ideológicas, filosóficas ou pedagógicas - para levar á prática o ensino da Filosofia, se pressupõe sempre a utilização de um programa.

---

<sup>1</sup> Grácio, Rui, “Objectivo do ensino da filosofia no curso liceal” (Colóquio Pedagógico dos Professores de Filosofia - 1960), in “Obras Completas”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, vol. I, pag. 77.

O programa, dotado de mais ou menos prolixas indicações de carácter pedagógico-didáctico, inclui quase sempre, uma lista de tópicos e uma lista de objectivos, mas nem sempre aparece acompanhado de instruções metodológicas exaustivas e eficazes. De uma maneira geral, qualquer que seja o conceito de ensino da Filosofia que lhe está subjacente, o programa constitui-se sempre como uma espécie de declaração de intenções, com uma origem política e administrativa. É concebido por especialistas não identificados publicamente, isto é, nenhum programa traz a assinatura dos seus autores. No entanto, e apesar de frequentemente não se ter consciência disso, nem se assumirem explicitamente os respectivos posicionamentos ideológicos e filosóficos de base, a Filosofia que se ensina é sempre uma Filosofia determinada. A finalidade do ensino da Filosofia que se pressupõe em cada texto programático, está sempre contida na noção que se tem de Filosofia.

Portanto, quer se considere um ensino da Filosofia tradicional, focalizado em conteúdos objectivos - num modelo académico, quer se considere um ensino da Filosofia crítico, orientado não tanto para a aquisição de conhecimentos, mas para o desenvolvimento da capacidade de usar os conhecimentos - num modelo técnico e pragmático, esta disciplina tem sempre que se configurar de acordo com um modelo formal filosoficamente orientado.

Finalmente, o destinatário do programa não é o aluno, mas o professor. É a este que cabe a tarefa de o interpretar, explicitar, desenvolver e operacionalizar estrategicamente, adequando-o às situações concretas de que dispõe. E o professor, ao apropriar-se do programa, é também um sujeito historicamente comprometido, psicologicamente condicionado, dotado de um saber académico e profissional concreto, de uma cultura e experiência próprias. De tudo isto resultam diferentes maneiras de ver o mundo e de estar na vida, de que dependem necessariamente as atitudes pedagógicas, as práticas didácticas preferenciais e, como é óbvio, a leitura que é feita do programa.

É claro que os profissionais do ensino, por formação e experiência, estão dotados da capacidade de antecipação ou previsão que lhes permite uma execução económica e eficaz do texto programático. A planificação colectiva que realizam, seja esta mais ou menos burocrática, ou efectivamente pragmática, feita com maior ou menor grau de concretização, periodicidade ou minúcia, permite-lhes a sistematização e regulação da sua prática docente. A

própria retroacção dessa prática, permitida pelos resultados obtidos pelos alunos, de modo formativo ou sumativo, contínua e final, permite-lhes uma certa auto-avaliação que tem implicações significativas na sua prática subsequente.

O programa está sempre presente, como um modelo rígido, ou como um horizonte de referências a interpretar livremente. Em qualquer dos casos, o pensamento do professor, os seus conceitos, crenças e regras próprios estão inevitavelmente implicados no modo mais ou menos construtivo com que concebe o programa e na forma mais ou menos criativa como o aplica. Assim, qualquer programa, na sua concretização, pressupõe tomadas de posição colectivas e individuais em que as posições filosóficas de carácter axiológico são inevitáveis. O ensino da Filosofia depende, talvez por igual, tanto de razões institucionais, como pessoais.

Em última instância, a Filosofia escolar depende menos do programa do que da prática pedagógica concreta dos professores. É através dela que se atingem ou não os objectivos estratégicos pré-definidos. Mas esta prática processa-se dentro de contextos bem determinados, de carácter subjectivo e objectivo, de que é forçoso ter uma consciência crítica. E os professores de Filosofia, por inerência de funções e por vocação existencial, têm disto uma aguda e concreta percepção, por vezes revestida de um negativo pessimismo: “ A docência da Filosofia não se compadece, ainda menos do que qualquer outro tipo de ensino, com «mercenários»; aqui a comunicação não é um meio exterior à matéria transmissível, é a sua própria substância. Sem a actividade mediadora de um exercício filosófico concreto não há ensino da Filosofia; sem um trabalho aturado de reflexão sobre os temas de um qualquer programa não há iniciação ao pensar.

Como se preparam os nossos professores? A formação universitária é completamente lacunar no que se refere à problemática específica do ensino secundário, nos aspectos pedagógicos, didácticos e mesmo científicos, dada a própria atomização do seu funcionamento, totalmente disruptivo e sem convergir para o encontro do estudante (...) O retorno à Universidade, periodicamente, para uma reciclagem, é prática inexistente ( os cursos de mestrado, na sua indefinição, estão muito longe de, e talvez nem devessem, satisfazer esta necessidade). E, contornando tudo, um horizonte cultural fechado, isolando os docentes na sua escola, obrigando-os a viver indefinidamente do



entusiasmo que uma vez os levou ao estudo da Filosofia, sem diálogo, sem apoio bibliográfico e, tantas vezes, sem voz no delinear de uma tarefa de que são, por excelência, os agentes. Como levar a cabo uma obra de libertação quando se está tão dependente e em condições tão precárias?"<sup>2</sup>

O desencanto contido nestas afirmações infelizmente não perdeu actualidade, já que continua a ser visível o sofrimento dos docentes responsáveis por levar a bom termo o ensino/aprendizagem da Filosofia. Talvez a recorrência deste problema, ou a sua penosa continuidade, seja inevitável, enquanto a necessária aplicação de um programa nesta disciplina não tiver também em conta, de forma realista, os sujeitos da sua implementação, quer no que diz respeito à sua efectiva formação contínua, quer no que diz respeito a permitir uma autêntica abertura à diferença, à crítica e ao aperfeiçoamento por aqueles promovidos.

Qualquer programa, tenha a orientação que tiver, será obrigado a pressupor o carácter educativo específico da Filosofia, dentro de uma determinada concepção filosófica da educação, seja ela qual for. E a Filosofia é, entre todos os saberes humanos, aquele que, na prática de uma metalinguagem permanente, mais se interroga sobre si próprio, sobre a sua legitimidade e os seus limites. De igual modo, o seu ensino vive numa crise constante, que resulta, afinal, de um problema filosófico irreduzível. Este problema decorre, nomeadamente, da questão polémica da existência do seu próprio progresso. Ou seja, se toda a Filosofia e, conseqüentemente o seu ensino, tem necessariamente uma base tradicional, já que os problemas essenciais sobre que se debruça são os mesmos, a revisitação do seu passado - uma exigência inevitável - não impede a renovação desses problemas em perspectivas actuais.

Surge aqui outra implicação deste problema: o facto de o professor de Filosofia poder ser, ou não, ele próprio, um filósofo, com tudo o que este estatuto implica, em termos de produção de novos conceitos, de capacidade de operacionalizar um pensamento próprio, de ter, enfim, uma visão autónoma, rigorosa e crítica do real. Com mais ou menos capacidade de investigação, com mais ou

---

<sup>2</sup> Ferreira, Manuel Carmo, (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), "Planos e programas: condições de uma intervenção necessária", in "Filosofia", (Publicação periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia) vol II, nº 1/2, Primavera/1988.

menos obra publicada, com mais ou menos modéstia na reivindicação de um simples estatuto de “aprendiz de filósofo”, o professor de Filosofia é detentor de um saber problemático, com uma certa componente subjectiva, inevitável condição das suas opções e da sua prática. Não parece ser possível anular tal variável na determinação das condições efectivas do ensino desta disciplina, mesmo em presença de programas devidamente fundamentados, estruturados e topicamente bem definidos.

Em qualquer caso, cabe sempre ao professor cumprir o programa, mas depende também do professor, com maior ou menor consciência reflexiva que possa ter sobre isto, a intenção última de transmitir teoria - valorizando a História - ou de equacionar questões - valorizando a perenidade do problema e a fecundidade dos textos. O ensino filosófico pode assim oscilar entre uma perspectiva valorizadora do pensamento convergente, correndo o risco de se fixar anti-filosoficamente em possíveis soluções para os problemas, e uma perspectiva valorizadora do pensamento divergente, com todas as virtudes formativas da problematização contra a predominância da informação, mas correndo também o risco de desorientar os seus destinatários. Mas talvez seja este o superior e paradoxal desígnio da Filosofia e do seu ensino, numa atitude filosófico-pedagógica optimista e socrática.

De entre os aspectos gerais da problemática geral do ensino da Filosofia, aqui aflorados de forma não sistemática e a mero título introdutório, há que destacar ainda aquele que corresponde a uma preocupação mais específica: o problema do ensino filosófico em Portugal.

Considerando serem bem claras as preocupações presentes na actual Lei de Bases do Sistema Educativo de promover a formação de um capital humano não apenas adaptado e rentabilizado ao nível do mundo do trabalho, mas também socialmente atento à realidade cultural portuguesa e sendo claro que a educação não resulta apenas de um somatório de conhecimentos e de técnicas, mas ainda da aquisição de uma progressiva capacidade de reflexão e de crítica racional sobre a prática individual e colectiva, seria importante considerar a necessidade de o Ensino dialogar mais directamente com a realidade nacional. Sobretudo quando, como é o caso flagrante do Ensino Secundário, está mais directamente em jogo a construção da identidade pessoal dos seus destinatários, com tudo o que isto implica de necessidade de reconhecimento próprio e da

criação de um sentimento de pertença a uma comunidade, ou seja, a uma Nação e a um País.

No actual momento de afirmação de uma identidade político-económica europeia, quando as orientações dos sistemas educativos dos países ocidentais apontam, na escolaridade obrigatória comum, para tendências gerais de centralização, integração e unificação, seria necessário aí implementar a diferença cultural - regional ou nacional. A desejável universalidade da educação não deveria implicar uma total igualdade cultural, antes deveria encontrar as formas mais eficazes de lutar contra a massificação e homogeneização, cultivando a diversidade e a afirmação das identidades nacionais próprias. E se, em Portugal, as pessoas parecem sensíveis a esta problemática, as instituições e os respectivos poderes pouco têm feito para permitir um efectivo desenvolvimento da cultura nacional, especialmente na área do Ensino. "A educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade."<sup>3</sup>

Mas uma orientação inovadora da Educação obrigaria à criação de estruturas que operacionalizassem uma efectiva descentralização educativa que, por sua vez, implementasse, uma real pedagogia interactiva, e uma ideal subjectivação pedagógica. A adaptação às exigências históricas actuais não deveria, ao preparar o futuro daí decorrente, abdicar do estabelecimento de um forte vínculo com o passado, a assumir em todas as suas potencialidades criadoras.

O "velho" problema da identidade nacional, que se arrasta na cultura portuguesa sobretudo desde o século XIX, e se prestou a abordagens quantas vezes poéticas e metafísicas, deveria ser considerado agora com um realismo pragmático, acima de tudo no campo do Ensino. Ultrapassadas as místicas irracionalistas de um nacionalismo recorrente, mais ou menos mitificadoras da ideia de existência de uma "alma" portuguesa, haverá sempre lugar para uma reflexão sobre a maneira portuguesa de estar no mundo.

---

<sup>3</sup> Grilo, E. Marçal, Emídio, M. Tavares, Silva, J.J. Fraústo, "Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação", in "Colóquio/Educação e Sociedade", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro, 1994.

A questão teórica de saber se há ou não um “ser” cultural colectivo português que nos distingue dos outros povos europeus e de saber, enfim, o que é que o caracteriza, não será objecto de uma longa reflexão no contexto deste trabalho. Não se trata aqui de procurar definir o possível arquétipo do ser português, nem de analisar o que parece representar a sua principal constante: uma paradoxal obsessão valorativa de uma auto-imagem de super-identidade e hiper-nacionalismo, permanentemente acompanhada de uma espécie de complexo de decadência e inferioridade em relação aos outros europeus. “Se a História, no sentido restrito de «conhecimento do historiável», é o horizonte próprio onde melhor se apercebe o que é ou não é a realidade nacional, a mais sumária autópsia da nossa historiografia revela o *irrealismo* prodigioso da imagem que os portugueses fazem de si mesmos.”<sup>4</sup>

Por maior ou menor que seja o actual estado desta “crise” de identidade nacional, há que ter em conta, não de forma perigosamente nacionalista, mas, acima de tudo, patriótica, o interesse do País, antes de mais, na formação dos seus cidadãos.

“ No tempo histórico e no espaço de civilização em que nos situamos, os do mundo que a burguesia criou, as estratégias de política educativa, como instrumentos de transformação ( ou de conservação...) social, têm-se identificado, sobretudo no plano do ensino formal, como objectivos «nacionais»: desenvolvimento individual dos cidadãos; progresso colectivo; reforço da coesão social, pela inculcação de ideias e sentimentos que constituem o suporte moral da soberania, da independência política do Estado e da comunidade nacional.

De Pátria falavam com ferosa vibração os dirigentes, os ideólogos, os pedagogos, os cidadãos da primeira República. De Nação preferiam falar (abusivamente, amordaçada a voz da entidade colectiva de que se pretendiam intérpretes), os próceres, e seus agentes ideológicos, do Corporativismo fascista. Identidade nacional é o nome agora emergente para designar uma realidade inquestionável desde logo porque o Português « mal nasce deixa de ser criança: fica logo com oito séculos»<sup>5</sup>... Realidade cuja significação se aclara, menos, creio, por referência àquelas modulações do termo

---

<sup>4</sup> Lourenço, Eduardo, “O Labirinto da Saudade”, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1978, pág. 19.

<sup>5</sup> Pires, José Cardoso, “E agora, José”, citado por Rui Grácio.

num tempo histórico, breve afinal, em que a formação social permanece substancialmente quase inalterada, do que por referência à estrutura classista dessa formação. por isso, afigura-se indiferente, ou quase, dizer Pátria, Nação, identidade nacional...”<sup>6</sup>

Assim, não se pretende aqui defender de forma anacrónica e conservadora o ideal do interesse nacional, apenas se quer chamar a atenção para o importante papel de todos os aparelhos ideológicos, nomeadamente para a função básica desempenhada pelo ensino, por vezes até em confronto com os poderosos *media*, no sentido de orientar a construção do sentimento e da consciência da Pátria.

Ultrapassado há muito o nacionalismo obscurantista promovido pelo Estado Novo - apesar de ainda, (ou já?), se manifestarem alguns ameaçadores fenómenos epigonais associados a uma direita racista e xenófoba persistente, ou emergente - o problema da identidade nacional continua de pé. A afirmação dessa identidade nacional portuguesa terá sempre que articular-se entre o passado remoto das “glórias” do Império e o futuro da integração na Europa. Pelo meio, há que considerar o pesadelo da Guerra Colonial e os fenómenos de emigração e depois de imigração, que tão grandes consequências aculturantes tiveram, e continuam a ter, na realidade portuguesa. Ainda acima de tudo isto, pela sua importância quantitativa e qualitativa, há que considerar o papel determinante na formação das mentalidades, desempenhado pela utilização generalizada das novas tecnologias de informação, com tudo o que isso tem de democratizante e enriquecedor, mas também de perigosamente massificador.

No entanto, parece já poder verificar-se, numa abordagem sociológica e antropológica, que, quanto mais desenvolvidas são as sociedades do ponto de vista tecnológico, mais surge a vontade de contrapor à sintetização inovadora da técnica a necessidade de permanência da cultura tradicional. A consciência colectiva parece agora cada vez mais sedenta de recriar os seus símbolos culturais de unidade, contra a estandardização tecnológica.

A existir uma identidade cultural portuguesa, e este facto não parece susceptível de, na sua globalidade, ser posto em causa, nem que seja pela presença actuante da língua, então existe também um pensamento português, quiçá uma Filosofia portuguesa.

---

<sup>6</sup> Grácio, Rui, “Educação e Identidade Nacional”, (1978), in “Obras Completas”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, vol, I, pág. 379.

Esta questão, à cerca da realidade de uma Filosofia portuguesa, já tão academicamente tratada, não será também aqui objecto de uma análise profunda. Apenas interessará abordar, neste trabalho, a existência, ou não, de uma reflexão, devidamente equacionada em termos programáticos e no contexto do estudo da Filosofia no Ensino Secundário, sobre uma possível especificidade filosófica nacional.

De uma maneira geral, pode afirmar-se que nunca foi dada significativa atenção ao pensamento filosófico nacional, fosse qual fosse a posição defendida quanto à realidade da sua existência original. Quer se considere, ou não, existir uma Filosofia portuguesa, a presença de filósofos portugueses parece indesmentível e a verdade é que o estudo do seu pensamento pouco foi implementado. Mesmo que se considere que toda a Filosofia, tal como a Ciência, se constitui como um saber que ultrapassa os limites nacionais, sendo intencionalmente universal, não deixa, ainda assim, de manifestar singularidades a ter em conta. Mesmo que a Filosofia não tenha Pátria, terá talvez uma individualidade originária em que o filósofo se articula com a sociedade em que vive. Mesmo que o vector temporal seja, para a descoberta filosófica, mais decisivo, do que o vector espacial, isto é, que a época seja mais importante do que a nacionalidade, esta não deixa de condicionar o sujeito pensante, na situação concreta em que é colocado.

“Portugal nunca foi terra especialmente propícia à prática da filosofia. (...) Mas sugira-se, pelo menos, que a prática filosófica portuguesa sempre se tem caracterizado por esforços individuais e quase sempre sem efectiva continuidade de mestre e discípulos. Amorim Viana, Antero de Quental, Sampaio Bruno, António Sérgio, Delfim Santos, José Marinho, por exemplo, bastariam para justificar a asserção, e para logo se entender que se tratou aí de esforços isolados sem qualquer suporte institucional adequado. (...) Curiosamente, só Leonardo Coimbra «fez» discípulos, mas é extremamente duvidoso que isso se devesse, fundamentalmente, ao facto de, durante alguns poucos anos, ter sido professor na Faculdade de Letras do Porto: com efeito, tudo indica que a sua influência se exerceu mediante uma acção bem mais personalizada do que institucional.”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Serrão, Joel, *in* “Filosofia” (Publicação periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia), nº 1, Junho 1985, pág. 95.

Se é um facto que a tradição filosófica portuguesa é significativamente mais pobre do que a de outros países ocidentais, haverá que descobrir as razões disso, ou seja, tentar perceber os motivos que terão impedido à cultura filosófica portuguesa, na sua frágil descontinuidade, e no seu quase abandono institucional, de dar origem a uma produção filosófica nacionalmente sólida e internacionalmente afirmativa. Ainda que a Filosofia em Portugal tenha sido sobretudo cultivada por professores e divulgadores, será importante ler e dar a ler a sua produção nesta área do saber. Conhecimento explícito, ou mera mundividência implícita, subjacente a outras manifestações culturais, nomeadamente à literatura, não deveriam ser os textos filosóficos portugueses silenciados perante os alunos do Ensino Secundário. Mesmo que se tratasse só de estudar ideias provenientes de outros países, certamente seria relevante considerar a forma como estas se teriam aclimatado na cultura nacional.

Alguns professores de filosofia têm sido sensíveis a estes problemas, sobre os quais se têm manifestado, ainda que com pouco eco institucional:

“Temo-nos acomodado em demasia; não nos temos preocupado com o nosso modo filosófico: mas temos andado à procura da filosofia em poetas e escritores. A nossa tradição do ensino da filosofia tem andado a reboque das diversas correntes filosóficas estrangeiras. Seja porque não existe uma filosofia em Portugal tal como existe uma literatura, seja porque aceitamos melhor e mais depressa o desconhecido e o exterior. A nossa eterna carência em filosofia tem de ser encarada como condição de progresso e renovação, e não como forma de contentamento com o que já temos. A nossa dependência filosófica é tão ampla e complexa como a nossa dependência económica e energética.”<sup>8</sup>

É claro que não é com declarações de princípios e generalizantes críticas ingénuas aos poderes públicos que a questão será ultrapassada, ou seja, que a Filosofia portuguesa venha a ser estudada no Ensino Secundário, como parte de um património a conhecer e desenvolver.

“É sem dúvida um dos insondáveis «enigmas» portugueses o do ensino da filosofia em Portugal: é que, havendo entre nós ensino da

---

<sup>8</sup> Silva, Amaro Carvalho da, *in* “Filosofia” (Publicação periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia), vol. II, nº 1/2, Primavera 1988, pág. 45.

filosofia sem interrupção desde a reforma pombalina (1772) até aos nossos dias, se foi constituindo uma cultura secundária da filosofia, de certo modo autónoma, espessa, compendial, por vezes até «moderna», *que se alimenta mais de intenções pedagógicas, sociais e escolares do que de uma vocação propriamente filosófica* e e que sempre se mostrou insensível, ou mesmo imune, ao que em Portugal houve de pensamento filosófico.”<sup>9</sup>

Assim, mesmo considerando a não existência de uma tradição filosófica portuguesa significativamente forte, a verdade é que o seu ensino nunca aqui deixou de se exercer, em continuidade. “Em quase nenhum país se ensina tanta filosofia como em Portugal. É curioso que, sendo Portugal o país da Europa onde há mais tempo, desde a reforma pombalina, mais se ensina filosofia, por semana, em termos de carga horária e número de anos, é também aquele, não tenho dúvidas sobre isso, que apresenta menor tradição filosófica e menor riqueza em trabalhos de investigação.”<sup>10</sup> Mas o mesmo autor afirma mais tarde que, apesar de nunca ter havido neste país um passado filosófico relevante, “... não havendo essa tradição, existe hoje (...) uma comunidade filosófica que se começou a transformar e, talvez, a criar a sua própria tradição.”<sup>11</sup>

De uma maneira geral, toda a problemática relacionada com a Filosofia portuguesa, ou a Filosofia em Portugal e o seu respectivo ensino, sobretudo ao nível do secundário, foi sempre, como se tentou referir e exemplificar, particularmente polémica. A análise mais detalhada dos diferentes enquadramentos curriculares e dos sucessivos programas que esta disciplina foi tendo, contribuirá para uma mais sistemática reflexão sobre o que têm sido as condicionantes do seu ensino e da sua aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Carrilho, Manuel Maria, (1980) *in* “O Saber e o Método”, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982.

<sup>10</sup> Carrilho, Manuel Maria, “Verdade, Suspeita e Argumentação”, Lisboa, Presença, 1990, pág. 101.

<sup>11</sup> Carrilho, Manuel Maria, “Sobre os Caminhos da Filosofia”, *in* “Ler”, nº 30, Primavera 1995, pág. 48.



## **PRIMEIRA PARTE**

### **A Filosofia no liceu até ao fim do Estado Novo**

#### **Introdução**

O ensino da Filosofia em Portugal pode encarar-se como um corolário das orientações gerais que o ensino em geral foi tendo no país, até mesmo na aparente falta de originalidade com que esta problemática foi encarada e posta em prática e que resultou sempre de uma dependência muito directa do que se foi passando no resto da Europa, especialmente em França.

Este assunto particular será mais detalhadamente tratado noutro capítulo deste trabalho, pelo que se passará a uma breve e sucinta referência aos momentos mais significativos da evolução do pensamento pedagógico em Portugal, tentando enquadrar aí, na medida do possível, e já que a dificuldade é maior sobretudo quanto às épocas mais recuadas, o ensino da Filosofia, nos diferentes registos teóricos e institucionais que foi percorrendo.

De uma maneira geral e apesar de, desde os tempos mais primitivos, ser por igual herdeira, como a maior parte da Europa, do processo de romanização, bem como da posterior e generalizada influência da Igreja Católica, talvez a cultura portuguesa e, neste caso, a sua componente pedagógica, não tenha sido nunca capaz de se autonomizar em relação à dominância exterior, num fenómeno polémico que percorre oito séculos de história.

Ultrapassada a decadência do Império Romano e contida a forte influência regional da cultura árabe na Alta Idade Média, pela afirmação religiosa e política do cristianismo da Igreja e dos Estados, parece ser o século XIII o momento de afirmação mais intensa de um modo de pensar europeu, na formação das

instituições de ensino mais relevantes e fecundas da Europa medieval, as universidades.

### **1. O medievalismo escolástico**

Em 1288, funda D. Diniz o Estudo Geral de Lisboa. O protagonismo cultural e pedagógico que antes pertencera aos mosteiros e às respectivas ordens religiosas, às escolas episcopais e às colegiadas, é assumido agora pelo rei, sendo a corte e, de uma maneira geral, a aristocracia, a principal destinatária laica do saber e do ensino a ser produzido. Não parece ter havido no Portugal desta época qualquer preocupação com a instrução da burguesia comercial emergente, ainda que, paradoxalmente, o papel desta classe tenha vindo a ser importantíssimo na definição da crise de 1383/85 e dado o facto da não existência de um efectivo feudalismo neste país. D. Duarte publica duas obras pedagógicas - o “Leal Conselheiro” e o “Livro da Enseñança de Bem Cavalgar toda a Sela”, dirigido aos nobres, respectivamente para sua educação moral e militar.

Apesar desta intencionalidade aristocrática presente nas preocupações pedagógicas dos reis portugueses, foram-se criando, sobretudo a partir da segunda metade do século XV, “escolas” elementares, de âmbito paroquial, de frequência socialmente menos restrita, onde se privilegiava o estudo da língua materna, conforme depoimentos do historiador João de Barros. Para além das colegiadas - adjuntas a algumas igrejas e dependentes de um simples prior e das escolas episcopais ou catedrais, dependentes dos bispos, que foram progressivamente caindo em descrédito, talvez devido à deficiente preparação do clero teórica e pedagogicamente responsável, existiam também, já desde os primeiros séculos da nacionalidade as escolas monásticas, de que se destacam a de Santa Cruz de Coimbra, pertencente aos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, e a de Alcobaça, propriedade da Ordem de Cister, originária em S. Bernardo. Nestas escolas conventuais o ensino processava-se de acordo com o que era a orientação geral e já tradicional nessa época: Do *curriculum*, globalmente orientado para privilegiar o futuro ensino da Teologia, constavam diferentes disciplinas informativas, as “artes liberais”, agrupadas no *trivium* (Gramática, Retórica e Dialéctica) e no *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Os conhecimentos produzidos e transmitidos neste contexto, mesmo os relativos à área das chamadas

ciências naturais, eram, quase sem excepção, o resultado da actividade dos monges copistas, tendo todo este ensino um carácter eminentemente livresco e dogmático, e excluindo qualquer experimentalismo, mesmo quando, em finais da Idade Média, se manifestavam os primeiros alvares do Renascimento, tendo-se aquelas limitações epistemológicas mantido até bem para além deste.

Quanto à Universidade, transferida para Coimbra por D. Diniz em 1308, volta para Lisboa em 1338 pela mão de D. Fernando, retorna a Coimbra em 1354 e de novo regressa à capital em 1377 com o mesmo monarca; a sua instalação definitiva em Coimbra dá-se no reinado de D. João III, em 1537. Esta alternante errância da Universidade, resultava de decisões de responsabilidade régia que, em diálogo com as Cortes e com a necessária aprovação papal, ia respondendo a vários problemas criados, ora pelos estudantes, na sua relação com o resto da população, ora pelos professores e respectivas origens e orientações teóricas, mas sempre e acima de tudo, pelos conflitos e interesses internos entre os diferentes ramos da instituição religiosa que dominava completamente todo o ensino nessa época. É claro que a estes interesses, afinal de carácter restritamente político, se justapunham subtis polémicas culturais, metafísicas e pedagógicas.

## **2. O Renascimento**

Com o Renascimento acentua-se a separação entre os diferentes níveis de ensino. O Estudo Geral medieval transforma-se e surgem agora diferentes graus cujo ministério passa a ser exercido em diferentes instâncias, a saber: as disciplinas de base, de carácter preparatório, nos Colégios e as disciplinas maiores, na Universidade<sup>12</sup>. Em Portugal, esta separação é directamente o resultado da reforma feita por D. João III, em 1537.

---

<sup>12</sup> Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) podem considerar-se expressões quase sinónimas, ainda que, na Idade Média aquela correspondesse a uma espécie de confraria de mestres e alunos, de carácter corporativo e este dissesse respeito à instituição com os respectivos cursos e ao próprio edifício da escola.

Esta reforma estabelecia um curso básico, chamado Artes, que dava depois acesso aos cursos superiores e que incluía três ciclos: um primeiro nível de Humanidades, com a duração de quatro anos, onde se estudavam línguas - Latim, Grego, Hebraico e Literaturas - Poética e Retórica, e que permitia a entrada no curso de Direito; um segundo nível de Lógica, que durava três anos, onde se estudavam, além de Súmulas Lógicas aristotélicas<sup>13</sup>, a Filosofia Natural (Física e Astronomia) e a Filosofia Moral (Ética e Política); finalmente, um terceiro nível, a Filosofia, um conjunto de estudos já mais especializados e complementares dos anteriores. Os cursos superiores consistiam na Medicina, no Direito e na Teologia.

No início, à época da sua fundação, havia apenas três faculdades no Estudo Geral de Lisboa: Artes, Direito (Civil, Temporal e Eclesiástico) e Medicina. A Teologia apenas era estudada nos conventos das Ordens de S. Francisco e de S. Domingos, sendo esta lacuna o sinal de um estatuto de alguma inferioridade desta Universidade em relação às mais importantes da Europa. Só com D. João I é que esta questão é ultrapassada, sendo também de mencionar os relevantes contributos da Geração de Avis, para o progresso da instituição, bem como para a Pedagogia portuguesa em geral. Nesta época já se sentiam em Portugal as primeiras manifestações do Renascimento, sendo um dos factores deste processo o intenso movimento de mestres e de estudantes entre as diferentes universidades europeias. Apesar disto foi sempre manifesto o atraso científico e pedagógico de Portugal em relação ao extraordinário contributo para a modernidade levado a cabo com os Descobrimentos.

A reforma do ensino de D. João III talvez tenha tido uma génese relacionada com a necessidade de dar resposta às exigências da nova *Weltanschauung*, apesar da continuada e quase exclusiva conservadora dominação religiosa em todas as instituições de ensino.

Assim, a Filosofia que se continuou a estudar continuava a ser a chamada Escolástica, cujas raízes medievais remetiam, respectivamente, para o pensamento platónico, de que se destaca a obra de Santo Anselmo (século XI) e para o aristotelismo dos séculos XII e XIII, sobretudo na sua aplicação à Teologia pelo dominicano S.

---

<sup>13</sup> Uma das obras utilizadas neste contexto era da autoria do português Pedro Hispano, o papa João XXI (1220-1277) - "Summulae Logicales".

Tomás de Aquino. O empirismo inglês dos franciscanos Rogério Bacon e Duns Escoto era também divulgado pelas ordens de S. Domingos e de S. Francisco, que foram até à Contra-Reforma as responsáveis pela “segurança” da ortodoxia da Igreja. Esta tarefa passa depois para a Companhia de Jesus, criada na sequência do Concílio de Trento (1545-1563), a futura detentora de um quase monopólio do saber e de uma eficaz repressão intelectual sobre quaisquer ímpetus teóricos reformadores ou desviantes em relação à doutrina oficial.

Assim, instalados em Portugal desde meados do século XVI<sup>14</sup>, os jesuitas foram-se rapidamente apoderando das mais importantes instituições de ensino que passariam a dominar durante os dois séculos seguintes. Como exemplo paradigmático deste fenómeno, refira-se o Colégio das Artes, criado em Coimbra por D. João III (1547), vocacionado para o ensino preparatório, que é cedido à Companhia de Jesus em 1555, na sequência das eficazes manobras políticas que esta foi sempre desenvolvendo; aí se praticava o mesmo ensino conservador e desde logo decadente, à revelia dos novos valores e modelos epistémicos da modernidade. O método de ensino usado pelos jesuitas, a *Ratio Studiorum*, que surge em 1599, veio a ser usado, sem quaisquer descontinuidade, até meados do século XIX. Prescrevia as técnicas didáticas medievais da *lectio* e da *disputatio*, com tudo o que isto implica de rejeição de qualquer experimentalismo ou de qualquer veleidade de livre pensamento, quer por parte de professores, quer de alunos, na obediência total aos princípios pedagógicos e à dogmática da Companhia. O seu plano de estudos seguia o plano tradicional: primeiro um curso preparatório de Letras, em que se privilegiava o ensino do Latim; um curso intermédio de Filosofia ou Artes que incluía as disciplinas de Dialéctica, Lógica, Física e Metafísica; finalmente o superior estudo da Teologia.

No curso de Filosofia eram usados os mesmos manuais adoptados pelas outras escolas europeias, onde se promovia uma especulação filosófica de carácter predominantemente metafísico, sem a preocupação do desenvolvimento de um espírito crítico ou de uma

---

<sup>14</sup> Data de 1553 a abertura pela Companhia de Jesus da sua primeira escola pública em Lisboa, o Colégio de Santo Antão, onde era ministrado ensino gratuito; o elevado número de alunos inicial (cerca de duzentos) rapidamente se multiplicou, tendo os jesuitas aberto sucessivas escolas em outras cidades do país.

prática reflexiva autónoma. Todo o ensino da Filosofia tinha uma vocação teológica prioritária. Assim, a formação filosófica não obedecia a uma verdadeira preocupação epistémica e criticamente fundamentadora, mas pretendia apenas, de forma escolástica, atingir fins de natureza moral e, acima de tudo, religiosos. Os sucessivos Cursos Conimbricenses de responsabilidade jesuítica, apesar de tudo, vão fazendo algumas concessões à modernidade; é de referir a boa qualidade com que a Companhia ministrava o ensino da Matemática. Mas o seu reacionarismo filosófico e pedagógico não lhe permitiu, por exemplo, promover a leitura do “Discurso do Método”(1637) de Descartes, que só foi traduzido e publicado em Portugal, depois de autorizado pela Censura do Santo Ofício, em 1753.

Os excessos repressivos desta educação livresca e o seu elitismo, já que as escolas dos jesuitas eram prioritariamente dedicadas aos nobres, não lhe permitiram uma atempada actualização do saber e dos métodos pedagógicos e, sobretudo pela sua exclusão radical de qualquer preparação técnica, deram origem a um ensino teórico que impedia uma eficaz preparação para a vida. O seu monolitismo pedagógico assentava institucionalmente numa fortíssima capacidade política de afirmação, tendo a Companhia de Jesus sistematicamente boicotado a criação de outras escolas e até pressionado o fecho de algumas que já existiam.

A tendência conservadora, dominante do ensino em Portugal nesta época, foi no entanto sendo contestada por diversos intelectuais mais abertos à modernidade e mais críticos desta “ciência livresca” tradicional. Ainda no século XVI, em 1581, é publicado “Quod Nihil Scitur” de Francisco Sanches, uma teoria pedagógica crítica, influenciada pelo pensamento de Rabelais e de Montaigne. Já no século XVII é de salientar a sátira ao ensino ministrado aos nobres no “Auto do Fidalgo Aprendiz”(1665) de D. Francisco Manuel de Melo, de marcante influência humanista.

### **3. O Iluminismo**

Os primeiros textos de ruptura, que anunciam já as futuras mudanças pombalinas, surgem só no século XVIII. Destaca-se aqui o “Verdadeiro Método de Estudar”(1746) de Luís António Verney, uma proposta abrangente de reforma de todos os graus de ensino, progressista no que diz respeito ao ensino das mulheres, mas ainda elitista no que concerne às distinções sociais que promove. O

iluminismo estrangeirado de Verney leva-o a perceber criticamente os aspectos negativos do isolamento cultural do país e a afirmar-se, como um exemplo de racionalismo e de experimentalismo modernos. Quanto ao ensino da filosofia, Verney ataca a ignorância e conservadorismo dos professores portugueses, agarrados a uma escolástica passadista. Propunha dois anos para o estudo da Filosofia, disciplina que considera propedêutica obrigatória para o ensino superior; o primeiro ano era dedicado à Lógica, cujo estudo seria acompanhado pelo da Geometria, Aritmética e Álgebra; o segundo ano iniciava-se com Geometria e Física e concluía-se com o estudo da Ética. De uma maneira geral, defende o experimentalismo newtoniano e a matematização da Física, contra o aristotelismo tradicional, sem, no entanto, considerar a obra de Descartes.<sup>15</sup>

Com a subida ao trono de D. José, acede ao poder o Marquês de Pombal, o responsável pela grande reforma dos estudos em Portugal, iniciada em 1759, integrada num vasto programa político de contenção do poder dos nobres e da Companhia de Jesus. De acordo com uma tendência para a modernização cuja inspiração vinha da escola francesa de Port-Royal e que fora herdada já do reinado anterior, e tendo em conta a importância crescente da ordem dos Oratorianos também introduzida no país por D. João V, o Marquês de Pombal decreta uma série de medidas reformadoras<sup>16</sup> da cultura e do ensino. Foi a primeira tentativa de formação de um sistema oficial de escolas estatais do Ensino Secundário.

---

<sup>15</sup> Há que referir também, no contexto deste momento de transição, a importância pedagógica geral da “Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar”(1722) de Andrade de Figueiredo, bem como as figuras igualmente inovadoras de Martinho de Mendonça, autor de “Apontamentos para a educação de hum menino nobre” (1734) e de Ribeiro Sanches que escreve, já depois de iniciada a reforma pombalina, “Cartas sobre a educação da mocidade” (1760), onde defende a responsabilidade eminentemente política e estatal da educação das crianças e jovens, e a necessidade de separação dos estudos religiosos e dos estudos laicos, promovendo, assim, para além de reformas nas matérias e regras escolares, uma efectiva secularização dos professores. Apesar disto, considera, ao contrário de Verney, que os filhos dos trabalhadores não devem estudar, dados os riscos futuros de escassez de mão de obra pesada!

<sup>16</sup> Refira-se a fundação do Real Colégio dos Nobres em 1766; da Real Escola Náutica, no Porto, em 1762; da Real Mesa Censória, para combater a negativa herança dos jesuítas, em 1768; da Junta de Providência Literária, para avaliar a qualidade do ensino superior, em 1770.

Influenciado pelo modelo pouco democrático de Ribeiro Sanches<sup>17</sup> promove um ensino tendencialmente laico, que se pretende científico, mas onde se mantem a discriminação social. Em 1772 faz-se, assim, a reforma da instrução elementar, os Estudos Menores, onde se torna obrigatório o estudo da Filosofia, durante um ano - Lógica e Ética, para o acesso a todo o ensino superior. Reforma-se também a Universidade. Organizam-se os seus estudos em seis faculdades: Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Matemática e Filosofia. Esta última vem substituir a faculdade de Artes, agora extinta.

O curso universitário de Filosofia tinha a duração de quatro anos ao longo dos quais eram ministradas cinco cadeiras: no primeiro ano, Filosofia Racional e Moral, que incluía Prolegômenos Gerais de Filosofia, História da Filosofia, Lógica, Metafísica e Moral; no segundo, História Natural, incluindo Zoologia, Botânica, Mineralogia, História; no terceiro, Física Experimental, que incluía estudos de Dinâmica, Estática, Mecânica, Acústica, Óptica, etc; no quarto ano, a disciplina de Química nas suas diferentes áreas. De uma maneira geral, os Estatutos da Universidade incentivavam os professores a promover a observação e a realização de experiências com os seus alunos.

Esta onda progressista do ensino na época pombalina sofre depois o refluxo reaccionário da chamada “viradeira”, com todo o seu manifestar de conflitos e contradições politico-sociais, agora possível devido à decadência política do Marquês, após a morte de D. José. O seu autoritarismo elitista foi contestado à esquerda e à direita, ou seja, pelos que o consideravam socialmente injusto, e pelos reaccionários que temiam os malefícios da modernidade científica.

No entanto, a reforma pombalina não deixa de continuar em vigor até ao fim do século XVIII, mais concretamente até à reforma dos estudos de D. Maria em 1799. Esta reforma deve-se ao projecto de Francisco de Borgia Gastão Stockler que propõe um plano de estudos em quatro graus: o primeiro, de três anos, consistia na educação primária, a ser frequentado por todos os estratos sociais (o único a que tinham acesso as raparigas); o segundo grau, igualmente com três anos era apenas dirigido à burguesia

---

<sup>17</sup> Ver nota 15.



proprietária - comercial, ou detentora de indústria artesanal; o terceiro grau teria já o papel de realizar a preparação para a Universidade - o quarto grau; daquele constava o estudo da Filosofia Racional e Moral. Dá-se, novamente aqui uma viragem da formação filosófica para a responsabilidade eclesiástica. O estudo da Filosofia, ao nível do que se pode considerar à época o Ensino Secundário, volta a ser ministrado sobretudo nos conventos, tendo mesmo sido demitida ou aposentada uma grande parte dos seus professores seculares.<sup>18</sup>

#### **4. O reformismo oitocentista**

O século XIX em Portugal foi uma época de grande complexidade política e ideológica, antes de mais gerada por um capitalismo de incipiente desenvolvimento produtivo. Desde as vicissitudes causadas pelas Invasões Francesas (1807-1811) e pelo abandono da família real, ao acontecimento fulcral de todo o processo histórico oitocentista nacional - a Revolução Liberal de 1820, até à crise de consciência nacional provocada pelo Ultimatum Inglês de 1890, a vida e a cultura portuguesas sofreram movimentos contraditórios, ora de cariz progressista, ora conservador.

De igual modo, o sistema de ensino português, objecto de permanente preocupação e reflexão pelos intelectuais da época, sofreu sucessivas reformas e reformulações que nem sempre se traduziram por um efectivo progresso global. Assim, pode afirmar-se que todo o século XIX se pautou por uma recorrente reformulação, teórica e prática, do ensino público. Discutiram-se os conceitos de “instrução” e de “educação” e debateram-se as metodologias pedagógicas. Foi “o tempo dos professores”, de acordo com as palavras de António Nóvoa.

Extinto o Santo Ofício e a censura, instituída a liberdade de imprensa, prosseguiram as tentativas de aperfeiçoamento do sistema educativo, e continuou-se, afinal, o que a ruptura científico-experimental da reforma pombalina tinha já iniciado. É sobretudo no

---

<sup>18</sup> Sobre a razão da demissão dos professores de Filosofia afirma um contemporâneo, Bento José de Sousa Farinha: “... para em lugar dos Filósofos meter os Frades de quase todas as Religiões por razão de que estes o podiam fazer mais barato, segundo se vê dos ordenados que lhes deram.” (cit. *in* Carvalho, 1985:490).

período da Revolução Liberal (1920-1923) que têm lugar os mais importantes contributos para uma efectiva modernização da “instrução pública”. Refira-se o projecto de reforma de Luis da Silva Mouzinho de Albuquerque (1923), progressista no seu espírito geral, e onde o estudo da Filosofia é reduzido à Lógica e à Retórica, no final do curso dos liceus. Já com o governo de D. Miguel, que toma o poder na sequência de uma violenta guerra civil e que iria mergulhar Portugal em seis anos de retrógrado absolutismo, o ensino passa a ser sujeito a uma constante repressão, manifestada em relação a alunos e professores, e ao fecho arbitrário de inúmeras escolas. É, desta época, *et pour cause*, a redacção de duas importantes reflexões críticas sobre pedagogia: o livro “Mentor da Mocidade ou Cartas sobre a Educação”<sup>19</sup>, do liberal Borges Carneiro e “Da Educação”(1829), escrito no exílio por Almeida Garrett. Este projecta também uma reforma geral dos estudos concluída em 1834, que não chega a ser aplicada.

É também nesse ano que, no contexto dos agitados acontecimentos decorrentes das lutas entre absolutistas e liberais, sobe ao trono D. Maria II. Tomam-se de imediato diversas medidas tendentes a um alargamento social e a uma melhoria geral do Ensino; no que diz respeito à Filosofia no Ensino Secundário, mantem-se o estabelecido pelo projecto do já referido legislador Mouzinho de Albuquerque. Mas a principal intervenção realizada no ensino português deste período foi a reforma de Manuel da Silva Passos, conhecido como Passos Manuel<sup>20</sup>.

Pela primeira vez, parece dar-se aqui uma evidente prioridade reformadora ao Ensino Secundário. Os liceus, que já existiam de facto, são agora formalmente criados. Esta reforma tem, quanto à quantidade e diversidade do seu conteúdo curricular, uma visão ambiciosa e abrangente. Ainda que o seu esquema não seja particularmente inovador, nota-se aqui uma evidente intenção de combater a esterilidade de uma educação meramente erudita e de alargar socialmente o seu destinatário. Tem a preocupação de renovar, através do ensino, toda a sociedade portuguesa, e de propiciar o surgimento de uma nova mentalidade que adequasse a

---

<sup>19</sup> Esta obra só veio a ser publicada postumamente em 1844, já que o seu autor a redigiu na prisão, onde morreu.

<sup>20</sup> *In* “Plano da Instrução Secundária” - Decreto de 17 de Novembro de 1936.

cultura nacional ao momento histórico inovador que se vivia na Europa desde as transformações sociais da Revolução Francesa e de acordo com os avanços científico-tecnológicos mais recentes da Revolução Industrial Inglesa. Para concretizar essas intenções progressistas promove o estudo de matérias científicas e técnicas. O preâmbulo do texto desta reforma revela expressivamente estes objectivos prioritários: “Atendendo a que a Instrução Secundária é de todas as partes da Instrução Publica aquella que mais carece de reforma, por quanto o systema actual consta na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quasi inutil para a cultura das sciencias, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do Paiz: Attendendo outrossim a que não pode haver illustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos scientificos e technicos indispensaveis aos usos da vida no estado actual das sociedades:...”<sup>21</sup>

Quanto ao ensino da Filosofia, não parece haver uma preocupação ou alterações especiais, mantendo-se as áreas disciplinares tradicionais, como a Lógica, a Moral e a Ideologia - não tendo sido possível esclarecer o sentido da designação, nem saber quais os conteúdos desta última disciplina.

Entretanto, no prolongamento da aguda conflitualidade política que caracterizou o Portugal de oitocentos, sucedem-se as reformas do ensino, havendo agora que referir a seguinte, de Costa Cabral, em 1844. Esta reforma, mantendo as linhas gerais da anterior, apenas manifesta uma tendência mais conservadora, já que diminui a carga curricular do ensino das ciências. No entanto, apresenta um aspecto original na sua proposta de regionalização do ensino liceal <sup>22</sup>.

Segue-se a reforma de Fontes Pereira de Melo, de 1860, designada oficialmente como “Regulamento para os Lyceus Nacionaes”<sup>23</sup>, que define, sem grandes alterações, o *curriculum* do “curso geral” dos liceus, que são agora classificados em dois níveis: os de primeira e os de segunda! De facto, o domínio da educação com legislação realmente inovadora, dentro do espírito tecnocraticamente dinâmico do ministro “regenerador”, foi o ensino técnico,

---

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *In* “Reforma da Instrução Pública” - Decreto de 28 de Setembro de 1844.

<sup>23</sup> *In* “Regulamento para os Lyceus nacionaes”, de 10 de Abril de 1860.

agrícola e comercial, de onde a Filosofia esteve sempre excluída. No ensino liceal estudava-se “Philosophia racional e moral, princípios de direito natural”, no quarto ano, em quatro horas semanais.

Ainda no contexto da “Regeneração” foram promovidos mais dois regulamentos, respectivamente em 1863, com Anselmo Braamcamp e em 1868, com o ministro Alves Martins, bispo de Viseu, alargando este último o curso dos liceus para seis anos, mas não tendo chegado este regulamento a ser posto em execução.

Numa época em que já se faziam sentir os alvares do republicanismo, a instabilidade educativa é notória, mas é cada vez mais evidente, até pela sucessiva produção de legislação, a premência com que é encarado o problema do ensino em Portugal.

É com a reforma de Rodrigues Sampaio, de 1872<sup>24</sup>, regulamentada no ano seguinte, que se volta a reanalisar criticamente a situação do ensino liceal, agora efectivamente alargado para seis anos: “Tendo a experiencia demonstrado que as ultimas providencias decretadas para o estudo das disciplinas que se professam nos lyceus nacionaes não produziram todos os resultados que se esperavam; Considerando que emquanto por medida legislativa se não dá ao ensino secundário uma organização completa e adequada às necessidades da civilização e da bem entendida liberdade, é mister aproveitar melhor os elementos que existem e acudir com prompto remedio à notavel decadencia dos estudos que, feitos superficialmente e só com mira no ingresso aos cursos superiores, estão muito longe de corresponder aos verdadeiros fins da instituição;”<sup>25</sup>. É de notar aqui a discriminação que continua a existir entre os liceus de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora e os outros, onde se estabelecia um *curriculum* de apenas quatro anos, mas onde se mantinha, ainda que a título parcial, a disciplina de Filosofia. Esta disciplina - Philosophia - estudava-se, portanto, quer nos liceus de primeira quer nos de segunda classe, em ambos com uma carga horária semanal de três horas.

A desorientação instalada no ensino liceal agrava-se ainda mais, entre 1880, 1886 e 1888, como provam as sucessivas reformas do ministro José Luciano de Castro, referidas pelo historiador Rómulo de Carvalho como “A desastrada legislação de Luciano de Castro sobre

---

<sup>24</sup> In “Distribuição dos Estudos nos Lyceus e outras providências para o Aperfeiçoamento do Ensino”, de 23 de Setembro de 1872.

<sup>25</sup> *Idem*.

o ensino liceal”(Carvalho, 1985: 599). Entre as medidas mais significativas aqui tomadas é de referir a tentativa de alargamento efectivo do ensino liceal a todo o país, para o que é estabelecida a possibilidade de criação de Escolas Municipais Secundárias fora das sedes dos distritos, a pedido “...de qualquer corporação, associação ou indivíduo.”<sup>26</sup>; mantêm-se os Liceus Nacionais nas capitais de distrito e, nas três primeiras cidades, os Liceus Nacionais Centrais. Estabelece-se, na primeira destas reformas(1880), dois cursos diferentes dentro do ensino liceal: o geral - quatro anos e o complementar-dois anos, dividido este em duas secções: Letras ou Humanidades e Ciências. Nos liceus centrais mantinha-se o estudo da “Philosophia racional e moral e principios de direito natural”; apenas em alguns dos liceus nacionais é que se ministrava aquela disciplina, ou seja, só nos casos em que existia o nível complementar. As escolas municipais estavam sobretudo vocacionadas para o ensino profissional, com cadeiras criadas caso a caso para o efeito.

A reforma seguinte (1886), também de Luciano de Castro, acabaria com esta elitista descentralização estabelecendo que “O curso dos lyceus é uniforme em todos elles...”<sup>27</sup>. A terceira reforma deste ministro(1888), apesar da sua preocupação com a excessiva vastidão de algumas disciplinas e com a necessidade de “aliviar” a excessiva carga de trabalho dos alunos, mantém para a Filosofia - “Philosophia elementar”, um mesmo número de horas semanais - cinco horas, quer para Letras quer para Ciências <sup>28</sup>, horário que já fora instituído nas duas reformas anteriores.

## 5. O republicanismo

A reforma de 1888 manteve-se em vigor por seis anos, enquanto no país o processo histórico se acelerava e decorriam transformações significativas no que diz respeito ao aumento da demografia e do índice de urbanização, ao crescimento da riqueza, sobretudo através da exploração colonial e de alguma indústria, a uma maior taxa de

---

<sup>26</sup> *In* “Reforma e Nova Organização da Instrução Secundária”, de 14 de Junho de 1880.

<sup>27</sup> *In* “Reforma da Instrução Secundária”, de 29 de Julho de 1886 e respectivo Regulamento, de 12 de agosto de 1886.

<sup>28</sup> *In* “Reorganização do Plano e Distribuição de Ensino nos Lyceus”, de 20 de Outubro de 1888.

alfabetização, e ao próprio advento do republicanismo. Com a humilhação do Ultimato Inglês de 1890, a questão europeia da afirmação dos nacionalismos teve em Portugal uma expressão particularmente intensa na vigorosa reacção a que deu origem. Surge aqui claramente delineada uma consciência nacional, que se vai manifestar num renascimento do patriotismo, concretizado em termos artísticos, literários, jornalísticos e, evidentemente, políticos. À frente deste movimento está uma elite intelectual sinceramente empenhada no desenvolvimento, pelos portugueses, de uma identidade colectiva que fosse factor de confiança nacional e de progresso. No entanto, apesar da sua forte intervenção cultural e política - veja-se o 31 de Janeiro de 1891 e a falhada tentativa de proclamação da República, eficazmente dominada pelos militares monárquicos, o republicanismo, eleitoral e ideologicamente em crescimento, vai sendo sucessivamente derrotado.

Quanto ao ensino, só em 1894/5 é que se reestruturam os seus diferentes graus, com uma reforma que todos os autores são unânimes em considerar a mais importante do século XIX, para o ensino liceal. Trata-se da Reforma Jaime Moniz, posta em prática durante o ministério do ditador João Franco. Baseada num estudo dos diversos sistemas de ensino praticados nos vários países europeus, esta reforma é inspirada no modelo alemão. O longo preâmbulo que antecede a sua exposição em Decreto e o respectivo Regulamento publicado já no ano seguinte<sup>29</sup> manifesta o claro repúdio pela desorganização em que se encontrava o ensino secundário e propõe inovações que, de uma maneira geral, obedecem a um ideário monárquico e conservador:

“O estado lastimoso do ensino secundário em Portugal não póde continuar. É mister pôr termo á situação a que ele desceu, porque assim o requerem numerosas e importantes vantagens. Tudo está exigindo que se obvie, sem demora, á ruina de uma função social, cujo valor elevadissimo ninguém desconhece. Com o direito das novas gerações casa-se aqui o da cultura geral do espirito, e até o decoro da nação.”<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> *In* “Decretos approvando a reforma dos serviços de instrução primária e dos serviços de instrução secundaria”, de 22 de Dezembro de 1894 e “Decreto approvando o regulamento geral do ensino secundario”, de 14 de Agosto de 1895.

<sup>30</sup> *Idem*.

Apesar de demarcar o ensino público da Igreja Católica, proibindo o clero de concorrer a lugares de leccionação e de criticar a nefasta influência da Companhia de Jesus nas escolas durante o século XVII, acaba por favorecer a própria Igreja ao promover nos *curricula* escolares um ideário humanista, literário e clássico, em detrimento das exigências do espírito científico moderno. Privilegia o estudo do Latim, ainda mais do que da Matemática ou do próprio Português. Ainda que considere teoricamente que todas as disciplinas são valiosas e reconheça a importância dos saberes científico-naturais, privilegia a dedução em relação à indução e experimentação positivas, na aprendizagem a concretizar com os alunos. Estabelece a utilização obrigatória do livro único e institui o regime de classe, em vez do regime de disciplinas, sugerindo uma maior coordenação interdisciplinar e conseqüente colaboração entre os professores. Alarga a duração do curso dos liceus, agora uniforme em todo o país, para sete anos e mantém a Filosofia como disciplina obrigatória para todo o Curso Complementar, com a carga horária de quatro horas semanais. O programa de Filosofia, da autoria do próprio Jaime Moniz, incluía, no seu primeiro ano, para além de uma Introdução, o estudo da Psicologia e da Lógica; no ano seguinte, estudar-se-ia Moral e Noções de Metafísica. O manual utilizado era o “Compendio de Philosophia Elementar” do Padre Augusto de Madureira, professor de teologia na Universidade, editado em Coimbra, em 1886; tratava-se de um texto de orientação tradicional, aristotélico e espiritualista: “O compêndio, em si, é um típico trabalho escolástico. Um índice extraordinariamente desenvolvido, de acordo com a concepção de manual da época, permite a sua utilização como se fora um dicionário.”(Santos, 1974:88)<sup>31</sup>. Outros

---

<sup>31</sup> “... a Introdução e quatro partes, que o programa assinala, estão divididas: a Introdução em 9 rubricas; a I parte em Psicologia e Psicologia empírica, a qual se subdivide em três artigos: da sensibilidade, da inteligência, da vontade, agrupando, ao todo, 100 rubricas distintas; a II parte, em introdução e dois capítulos: da lógica formal ou geral, da lógica aplicada, agrupando 79 rubricas; a III parte, em introdução e dois capítulos: da moral teórica, da moral prática, agrupando 79 rubricas; a IV parte em três capítulos: Crítica (Metafísica crítica, hoje Teoria do Conhecimento), com 5 rubricas, Ontologia, subdividida em Metafísica geral, Metafísica especial, por sua vez subdividida em Cosmologia e Psicologia racional, teodiceia, com três artigos, existência de Deus, Atributos de Deus, da Providência, compreendendo ao todo 71 rubricas. Ao todo 285 rubricas em 286 páginas.”(Santos, 1974:89).

manuais apareceram depois, aparentemente de qualidade discutível, já que, para os professores, viria a ser aconselhado o conhecido livro francês de Émile Boirac <sup>32</sup>.

Esta reforma, novamente regulamentada no ano seguinte<sup>33</sup>, mantendo a mesma orientação histórico-literária - veja-se a introdução da disciplina de Grego: tinha programas muito sobrecarregados de que resultava um tal excesso de trabalho que a tornou mal aceite pelos estudantes, que cada vez mais se passaram a refugiar no ensino privado.

## 6. A viragem do século

Com o dealbar do século XX, o reaccionário, mas dinâmico governo de Hintze Ribeiro, de resto muito criticado pelo futuro Presidente da República Bernadino Machado, promove mais uma reforma (1905)<sup>34</sup>, agora com o ministro do Reino Eduardo José Coelho. Esta reforma mantém, de uma maneira geral, as mesmas disciplinas, sendo de assinalar a introdução da Educação Física. Institui o “caderno escolar” e acaba com o regime de livro único. É curioso referir uma outra inovação da mesma autoria, ainda que só legislada em 1906: a criação do ensino liceal feminino, com as mesmas disciplinas gerais, mas com menos horas semanais e programas mais reduzidos, sendo completado o *curriculum*, com disciplinas especiais para as meninas, a saber: Moral, Economia, Higiene, Culinária, Pedagogia, Caligrafia, Música e Trabalhos Manuais; o Latim era facultativo!

### 6.1. O programa de Filosofia de 1905

No que diz respeito à Filosofia, assiste-se agora a um evidente retrocesso, já que o horário semanal desta disciplina foi reduzido

---

<sup>32</sup> De acordo com o “Decreto aprovando os livros que devem ser adoptados para o estudo de certas disciplinas nos lyceus, escolas e institutos de instrução secundaria”, de 4 de Dezembro de 1900, “Tendo sido excluidas as obras apresentadas, no respectivo concurso, determina-se que os professores se sirvam provisoriamente no ensino desta disciplina (6ª e 7ª classes) do compendio «Cours elementaire de philosophie», por Emile Boirac, 14ª edição.”

<sup>33</sup> *In* “Lei organizando a instrução secundaria”, de 28 de maio de 1896.

<sup>34</sup> *In* “Decreto modificando o regime vigente da instrução secundaria”, de 29 de Agosto de 1905.



para uma hora semanal, só para o curso de Letras, havendo que cumprir um programa (1905) extremamente ambicioso<sup>35</sup>. Os seus vastíssimos conteúdos distribuíam-se por uma longa Introdução que versava essencialmente questões epistemológicas, a que se seguiam, no sexto ano, três unidades, respectivamente: Matemática, Cosmologia e Biologia, nas quais se tratavam as principais questões filosóficas levantadas por estas áreas do saber; no sétimo ano, estudavam-se problemas de Psicologia, Lógica, Moral e Religião, concluindo-se com uma unidade de Sociologia.

Não havendo à época nenhum manual que tratasse este programa, o que só veio a acontecer em 1913 com “Elementos de Filosofia Científica” de Alves dos Santos (depois usado até 1919), os professores protestaram: “Nos seus relatórios os professores chegam a advogar a supressão, a «exterminação» do ensino da Filosofia, por «ridículo, inútil e superficial», outros, mais cordatos, apontam a necessidade de reformas imediatas sugerindo alterações ao programa. As suas queixas apontam sobretudo: A impossibilidade de dar o programa com uma hora semanal (não chegava a 50 o número de lições nos dois anos). A inexistência de um compêndio em que o ensino se pudesse fundar.” (Santos, 1974:91).

## **7. A República**

A implantação da República, em 5 de Outubro de 1910, tem, como todas as rupturas políticas, uma preparação com longínquos antecedentes infra e super estruturais. À medida que se percorrem os últimos decénios do século dezanove, assiste-se a um progressivo e progressista desenvolvimento do espírito republicano, com as respectivas intenções de promoção e propaganda dos seus altos ideais cívicos e pedagógicos. O Partido Republicano Português, fundado já em 1876, revelou desde sempre, até por razões ideológicas, uma grande preocupação com o ensino. Os seus teóricos sempre defenderam um modelo educativo de raiz positivista e evolucionista - spenceriana, em que se pretendia que cada indivíduo fosse levado a identificar-se com o determinismo histórico-social, neste caso, com o “estado positivo” a que a humanidade teria chegado, depois de ultrapassado o obscurantismo religioso e

---

<sup>35</sup> *In* Programa de Filosofia de 1905.

metafísico anteriores. A Monarquia como a Igreja, seriam as responsáveis por todos os males pedagógicos de que padecia Portugal. Criticava-se um ensino elitista, desactualizado e livresco, completamente divorciado do mundo do trabalho e da vida prática em geral.

Tratava-se agora de promover uma educação liberal que incentivasse, ao mesmo tempo, a liberdade intelectual e a liberdade política. O ideal desta educação para a liberdade defendido pelos republicanos ultrapassava mesmo o modelo positivista, aproximando-se do espírito libertário promovido pelo anarquismo, movimento que vinha tendo uma crescente influência no país.

O ensino público que deveria ser laico, racional e científico, aparecia, assim, como um dos principais motores do próprio progresso social. Distingue-se claramente o conceito de “educação” do conceito de “instrução”, reivindicando-se para esta um estatuto de autonomia e radical cientificidade.

A primeira reforma do ensino da responsabilidade da nova ordem política instituída em 1910 data logo do ano seguinte e é da responsabilidade do ministro António José de Almeida. No que diz respeito a medidas legislativas concretas, no campo da educação, a primeira reforma da Primeira República esqueceu o ensino secundário e preocupou-se, desde logo, com o ensino primário e superior. Quanto a este, tratou-se, sobretudo, de reenquadrar a Universidade de Coimbra, cujos privilégios autonómicos se tinham tornado incontrolláveis, bem como de pôr cobro à dominadora influência das ordens religiosas, nomeadamente dos jesuitas que se tinham voltado a instalar em Portugal. De acordo com a ideologia republicana, era preciso laicizar radicalmente todos os níveis de ensino. Para reformar a mentalidade portuguesa, era preciso criar um “método educativo nacionalista” que recorresse às técnicas de uma pedagogia experimental e da “escola nova”. Assim, no que diz respeito ao ensino primário, analisou-se histórica e sociologicamente a sua degradada situação e tentou-se implementar medidas que combatessem o insuficiente número de escolas primárias e a deficiente preparação científica e pedagógica dos seus professores; acima de tudo, tentou-se resolver o agudo problema nacional do analfabetismo. A esta problemática se dedicam polemicamente os mais ilustres nomes da cultura portuguesa da época: de João de Barros, a Alves dos Santos (autor do manual de Filosofia mais utilizado até 1919), de António Sérgio a Leonardo Coimbra.

Só em 17 de Novembro de 1917 é que surge a nova reforma do ensino secundário, na sequência da nomeação de duas comissões (1911 e 1915), sucessivamente nomeadas para o efeito, mas que não chegam a produzir documentos concludentes. Esta reforma, da autoria do ministro Joaquim Pedro Martins, durou apenas um ano, tendo-se limitado a compilar os diferentes textos legais relativos ao ensino secundário, em vigor desde 1905 (reforma de Eduardo José Coelho). Quanto à Filosofia, é de referir a implementação da sua obrigatoriedade também para os cursos de Ciências.

### *7.1. O programa de Filosofia de 1918*

Em 1918, durante a Ditadura de Sidónio Pais, realiza-se outra reforma, politicamente tão efêmera como a anterior, com o ministro Alfredo Magalhães. Tenta-se agora conciliar o ensino humanístico-literário tradicional com o ensino artístico e com o ensino científico, este desejavelmente actualizado, de carácter prático e intenção utilitária. Estabelece-se o regime de “classe” nos cursos complementares que vêm aumentando o seu número de disciplinas. A Filosofia, agora chamada “Propedêutica Filosófica”, obrigatória para todos os cursos, aumenta o seu horário semanal para duas horas. O seu programa (1918)<sup>36</sup>, de orientação positivista, privilegia a Lógica, a Psicologia e a Moral e exclui completamente a Gnoseologia e a Metafísica. Devido à acidentada aceleração do processo político - o Presidente da República Sidónio Pais é assassinado, este programa não chega a ter tempo para entrar em vigor.

### *7.2. O programa de Filosofia de 1919*

Em 1919, com a nova reforma do ministro Joaquim José de Oliveira, diminui-se, de uma maneira geral, o número de aulas, mas a Filosofia mantém-se obrigatória em letras e ciências, com uma carga horária de três horas semanais. Mas, se aumenta o horário semanal, a Filosofia passa agora a ser uma disciplina apenas anual, a ser leccionada respectivamente no sexto ano de Ciências e no sétimo ano de Letras. O seu programa (1919)<sup>37</sup> sofre uma significativa reformulação. Perde totalmente a orientação positivista do anterior, voltando a um esquema mais ou menos tradicional:

---

<sup>36</sup> *In* Programa de Filosofia de 1918.

<sup>37</sup> *In* Programa de Filosofia de 1919.

estudam-se os problemas gerais da Psicologia, ao que se segue a Lógica Formal e a Lógica Aplicada - métodos das diferentes ciências; finalmente, a Moral e a História da Filosofia - com incidência no pensamento filosófico grego, medieval e moderno. Este programa já vem acompanhado de algumas instruções para a sua consecução, nomeadamente no que diz respeito a abordagens didácticas e a objectivos mínimos.<sup>38</sup> Quanto ao compêndio, é curiosa a recomendação da preferência a ser dada a "... livros pouco volumosos e suficientemente ilustrados"<sup>39</sup> O manual que vem a ser mais utilizado para acompanhar a leccionação deste programa será "Filosofia Elementar" de Mendes dos Remédios, (editado em 1900, reeditado em 1916), um texto filosoficamente pouco rigoroso, de tendência escolástica, que continuará a ser utilizado até 1930, quando surge o famoso "Noções de Filosofia" de Eugénio Aresta - livro único entre 1950 e 1956.

O percurso do ensino em Portugal, tal como toda a vida no país, continua atribulado, tendo-se publicado, no ano seguinte (1920) novo Regulamento, com o ministro Vasco Borges e suspensa a sua execução, dois anos depois, por novo ministro - Rego Chaves que repõe em vigor o de Sidónio Pais. Uma nova reforma é legislada em 1921, pelo ministro Ginestal Machado. Em 1923, o ministro João José Camoesas ainda tenta, através da redacção do "Estatuto da Educação Pública" - um documento que por razões políticas não chega a ser utilizado, reorganizar o ensino, a partir de um inquérito aos professores e de uma consulta a personalidades ligadas à Pedagogia. Tem o apoio empenhado do grupo de intelectuais ligados à revista "Seara Nova", nomeadamente, Faria de Vasconcelos - um dos redactores do texto, Jaime Cortesão e António Sérgio - que viria também a ser ministro da Instrução. Mas a evidente inoperância da Primeira República em matéria de educação, como atestam as diversas reformas sucessivamente abortadas, desencantou já os próprios republicanos, como o pedagogo João de Barros que logo no princípio do século critica a impreparação daqueles políticos para pôr em prática os elevados valores que defendiam.

A situação da disciplina de Filosofia, bem como a do Ensino Secundário em geral, não vai, assim, sofrer alterações legais significativas até ao início do Estado Novo.

---

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> *Idem.*

Durante este período anterior, mais concretamente em 1919, a grande intervenção pedagógica que é feita na Filosofia em Portugal dá-se no ensino superior, no ministério de Leonardo Coimbra que intervem na Faculdade de Letras, transformando revolucionariamente a sua secção de Filosofia onde, na sequência de uma análise crítica ao espírito escolástico-tomista conservador que aí vigorava, são introduzidas novas disciplinas de carácter científico, em nome de uma perspectiva moderna e democratizante do ensino e da cultura.

## **8. O Estado Novo**

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 não trouxe de imediato ao ensino alterações significativas. A Ditadura Militar (1926 - 1933) foi um período de grande complexidade histórica de que resultaram diferentes políticas educativas, desenvolvidas em consonância com os outros aspectos da política geral e sectorial. As hesitações e ambiguidades desta área da vida nacional eram, como se viu, muito anteriores à implantação do novo regime que, nos primeiros tempos lhes dá um seguimento incerto. A República não tinha conseguido de facto pôr em prática os seus ideais pedagógicos de forma consequente, no sentido de, através da educação, promover alterações ideológicas significativas na maioria da população portuguesa. Do mesmo modo que, infelizmente, não conseguiu garantir uma ordem social estável e, ainda menos, um desenvolvimento económico e uma modernização tecnológica significativos.

Não deixa de ser relevante verificar que, de início, até algumas personalidades democráticas ligadas à política educativa republicana não enjeitaram a situação promovida pelo golpe direitista. Refira-se, por exemplo, António Sérgio, João de Barros ou Bento de Jesus Caraça - este último veio até a ser nomeado para uma Comissão de trabalho sobre o analfabetismo, as construções escolares, a reorganização das Escolas Normais e o estudo de uma reforma para o Ensino Secundário. De resto, esta atitude inicial de aceitação passiva da nova ordem política de que se apropria Salazar, estendeu-se até às próprias organizações operárias que se alhearam da perigosa situação política que as derrotaria, nomeadamente no que diz respeito também aos problemas da educação. O elitismo escolar haveria de se instalar sem grandes sobressaltos populares.

Assim, no ensino nacional, vai-se assistindo a partir de 1926 ao

total esvaziamento do que restava da retórica republicana - democratizante, liberal e progressista em detrimento da nova ideologia reaccionária que viria a reivindicar-se da demagógica fórmula salazarista - “Deus, Pátria e Família”.

A política educativa portuguesa, depois do golpe militar de vinte e seis, passa por um período de transição que corresponde, portanto, à progressiva aniquilação dos ideais republicanos e à construção ideológica do Estado Novo, com a fundação efectiva dos seus respectivos aparelhos ideológicos. É aproximadamente o período em que António de Oliveira Salazar desempenha o cargo, para que inicialmente é convidado, de Ministro das Finanças. A consolidação doutrinária e institucional do Estado Novo em matéria de educação haveria de verificar-se sobretudo a partir de 1933, o ano da nova Constituição e do início de uma “fascização” cada mais intensa do Estado e da sociedade portuguesa, ferida agora, no seu espírito e na sua prática quotidiana, por uma radical perda das liberdades cívicas fundamentais.

Salazar, acima de tudo católico e anti-comunista, apoiado pelas correntes políticas mais conservadoras, era Presidente do Conselho de Ministros desde 1932. Depois de ter conseguido equilibrar o Orçamento de Estado, dispunha agora de uma “legitimidade” jurídica que lhe permitiria concretizar a sua ambição “messiânica” de sempre, a institucionalização total da autarcia. São claras as suas intenções políticas e ideológicas, desde cedo expressas na sua cuidada e convincente retórica:

“A nossa civilização pode dizer-se em crise, porque tem de reformar muitas das suas instituições sob o fogo do inimigo que pretende nada menos que subvertê-la. Muitos dos seus princípios consideramo-los nós aquisições definitivas da humanidade, condições necessárias de coexistência social, bases essenciais de progresso humano, fruto de secular experiência, verdades políticas fundamentais. (...) As noções de Pátria, de Estado, de autoridade, de direito, de família, de propriedade, de diferenciação social estão em causa, e é nesse terreno que vão dar-se as maiores batalhas do futuro.” (Salazar, 1930)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Salazar, António de Oliveira, *in* “Discursos” (1928 - 1934), Coimbra, 1935, vol. I, pg. 111.

Estava assim aberto o caminho à “política do espírito” que tão nefastas consequências teve no percurso do ensino em Portugal, quer na sua dimensão social, pautada pelo elitismo e pela injustiça, quer na sua dimensão cultural, retrógrada, mesquinha e censurada. Salazar que pretende ter-se inspirado nas raízes mais profundas da consciência nacional, vai impôr a sua doutrina política e social às instituições pedagógicas que pretende completamente controladas pelo Estado, arredada repressivamente qualquer tentativa de interferência crítica por parte da sociedade civil.

Durante os quase cinquenta anos do regime de Salazar passaram pela pasta da Instrução Pública ou da Educação vinte e sete ministros, um número proporcionalmente muito inferior ao dos quarenta e nove ministros da Primeira República para a mesma pasta. A raiz doutrinária que fundamentou as sucessivas reformas que se empreenderam permaneceu a mesma, pelo menos até ao advento do Marcelismo no final dos anos sessenta. De uma maneira geral, talvez possa dizer-se que a “Educação”, nas suas instituições, legislação e práticas daí decorrentes, foi um dos principais sustentáculos do Regime que ajudou a formar e consolidar.

A partir de agora, neste trabalho, referir-se-ão sobretudo as reformas do Ensino Secundário de que resultaram maiores alterações no ensino da Filosofia, juntamente com os diferentes programas que o nortearam e que marcam ainda a maneira de ver o mundo dos portugueses.

### *8.1. O programa de Filosofia de 1926*

A primeira reforma do ensino do Estado Novo faz-se logo em 1926, sendo ministro Ricardo Jorge. Atribui-se maior importância ao ensino do Português e procede-se a uma grande redução curricular. O Curso Complementar passa a ter só um ano e o programa de Filosofia (1926)<sup>41</sup> sofre a maior das reduções, tendo o seu texto um carácter extremamente sintético, e apresentando de forma muito vaga os respectivos conteúdos, que se resumiam, sob os títulos de Psicologia, Lógica e História da Filosofia, mais a um enunciado de objectivos parcelares do que a uma enumeração de matérias específicas a tratar. Este programa será leccionado apenas em duas horas semanais.

---

<sup>41</sup> *In* Programa de Filosofia de 1926.

O Curso Complementar volta novamente a ter dois anos em 1927, com a reforma do ministro Alfredo Magalhães, sem alterações no que diz respeito ao programa de Filosofia, cuja leccionação era acompanhada pelo manual de Mendes dos Remédios, agora em terceira edição de 1928.

## 8.2. O programa de Filosofia de 1930

A reforma que mais significativamente traduz a real e ofensiva implantação política do Estado Novo na educação, com a afirmação mais nítida do seu carácter repressivo e reaccionário, terá sido a de 1930, da autoria do ministro Cordeiro Ramos. Esta reforma, resultante do efectivo crescimento da actuação do Estado na área educativa, que vinha a ser preparada desde os anos vinte, impõe medidas altamente gravosas para os professores, no âmbito da sua liberdade de ensinar e da sua responsabilidade no processo educativo. Instituem-se sanções disciplinares para professores e alunos que, de algum modo, afrontem o poder político instituído, através de qualquer forma de oposição à ideologia oficial; nomeiam-se os reitores por escolha do governo; nomeiam-se inspectores... Ao mesmo tempo, promove-se o grande elitismo que o Ensino Liceal viria a ter daqui para a frente, cuidando-se da qualidade da formação dos professores, diminuindo o *ratio* professor - aluno, reduzindo o número dos liceus centrais. Estaria assim assegurada a formação dos estratos sociais superiores, de onde saíam os dirigentes do país.

O ensino da Filosofia ganha agora contornos estáveis na sua continuidade, sendo as futuras alterações programáticas pouco significativas em relação a este texto de 1930<sup>42</sup>. As matérias a leccionar seriam, respectivamente: Psicologia para o sexto ano, subdividida em “Vida representativa”, “Vida afectiva” e “Vida activa”, incluindo uma prévia abordagem do seu objecto e dos seus métodos. Como introdução ao estudo da disciplina, uma referência à ideia de Filosofia e sua evolução, bem como uma comparação entre Ciência e Filosofia. No sétimo ano, estudar-se-ia a Lógica - incluindo noções de Lógica aristotélica e o estudo dos métodos dos vários tipos de ciências, a Moral e a Metafísica - que remetia para “generalidades sobre a teoria do conhecimento”. O que este programa apresenta de mais inovador é um longo texto de “observações” em que se refere

---

<sup>42</sup> *In* Programa de Filosofia de 1930.



a orientação pedagógica geral e alguns aspectos didáticos do ensino da Filosofia. Estabelecem-se os objectivos gerais da disciplina, considerando a Filosofia como a cúpula dos saberes, e partindo do pressuposto tradicional de que a Metafísica deve ser considerada como o “tronco central da filosofia”. Ao mesmo tempo, considera-se como prioritária a implementação dos aspectos “formativos”, em detrimento da mera acumulação doutrinária: “... o excesso de erudição entorpece e embota a espontaneidade e originalidade do espírito, que é preciso proteger e respeitar, porque a filosofia é, acima de tudo, a liberdade do pensamento.”<sup>43</sup> Chama-se a atenção para os vários tipos de dificuldades habitualmente reveladas pelos alunos em relação à Filosofia e propõe-se a utilização do método socrático, cujas vantagens e técnicas se explicam através de uma exemplificação concreta. Finalmente, faz-se depender da capacidade dos professores e da “familiaridade” no ambiente na sala de aula, a motivação e aproveitamento dos alunos. Refere-se a utilização de um compêndio que não é especificado<sup>44</sup>. Em suma, dado o carácter razoavelmente vago das diferentes rubricas do programa, parece pressupôr-se aqui, acima de tudo, o papel determinante do professor.

### *8.3. O programa de Filosofia de 1931*

Em 1931, o mesmo ministro faz publicar o “Estatuto do Ensino Secundário”, uma compilação de legislação dispersa, destinada a operacionalizar ainda mais o espírito interventivo e controlador do Estado sobre este nível de ensino que se pretende, evidentemente, aperfeiçoar. Para assegurar estes objectivos, implementam-se diversas medidas, de que se destacam: a reforma dos programas, o estabelecimento de regras para o concurso dos livros a adoptar, a reintrodução do regime de classe - tornando assim mais exigente a obtenção do aproveitamento e a preparação mais cuidada dos docentes, obrigados a um estágio de dois anos em Liceus Normais (Lisboa e Coimbra) e à frequência de um Curso de Ciências Pedagógicas.

---

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> Refira-se que acabava de ser editado o célebre manual “Noções de Filosofia” de Eugénio Aresta, perfeitamente adequado ao programa de 1930, que vai ser, a partir daí, sucessivamente reeditado.

Surge assim um novo programa de Filosofia (1931)<sup>45</sup>, praticamente idêntico ao anterior e incluindo o mesmo tipo de “observações”. Acrescenta-se à Psicologia um estudo elementar do sistema nervoso, especificam-se mais detalhadamente as rubricas da Lógica e da Moral, especifica-se o problema do valor da Ciência e dos critérios de verdade na Metafísica.

Depois da ascensão de Salazar a Primeiro Ministro em trinta e dois, e da promulgação da Constituição de 1933, sucedem-se ministros que nada realizam de relevante na pasta da Instrução. Em 1935 sobe a esta instância do poder Eusébio Tamagnini, ministro particularmente empenhado na acção repressiva sobre os diversos intervenientes do processo do ensino - responsável pelo afastamento compulsivo do ensino de algumas figuras de grande relevo intelectual do País.

#### *8.4. O programa de Filosofia de 1935*

O programa de Filosofia é novamente reformulado neste ano (1935)<sup>46</sup> sem, no entanto, ter sofrido grandes alterações: acrescenta-se ao capítulo de Moral a “referência a algumas tentativas no sentido de uma moral científica” e especificam-se os problemas gnoseológicos a tratar no capítulo da Metafísica. Quanto às “observações” finais, é relevante a chamada de atenção para o carácter elementar que o ensino desta disciplina deveria ter, considerando a idade dos alunos, bem como para a importância que deveria atribuir-se ao estudo da Moral e da Psicologia para o próprio desenvolvimento pessoal daqueles. Acima de tudo, é ideologicamente significativo o facto de ter desaparecido o objectivo anterior(1930) da Filosofia como um incentivo aos alunos para a “liberdade de pensamento”.

No momento da mais plena afirmação política e ideológica do Estado Novo, Salazar nomeia para ministro da pasta da agora chamada Educação Nacional António Carneiro Pacheco. Este será o executor da legislação que traduziu a máxima afirmação e controlo do Regime sobre a área da educação, a que atribuía uma importância política prioritária<sup>47</sup>. A total remodelação do antigo Ministério da

---

<sup>45</sup> *In* Programa de Filosofia de 1931.

<sup>46</sup> *In* Programa de Filosofia de 1935.

<sup>47</sup> Este ministro é corresponsável pela assinatura do tristemente célebre Decreto-Lei 27:003, da Presidência do Conselho, de 14 de Setembro de 1936, em que se obrigam os professores e os funcionários públicos, em geral, a assinarem a

Instrução Pública vai obedecer a uma intenção global e ideologicamente determinada de privilegiar a “educação” em relação à “instrução” - o próprio nome do Ministério é assim alterado. É do mesmo ano a publicação do regulamento da Mocidade Portuguesa, organização a que todas as crianças portuguesas eram obrigadas a pertencer até aos catorze anos e que funcionava em colaboração com a Legião Portuguesa - ambas as organizações de carácter fascista de modelo italiano, sinalizadas pela bem conhecida parafernália simbólica respectiva.

Faz-se a revisão de todos os *curricula* e de todos os programas, em todos os graus de ensino. Num evidente desinteresse pelo ensino superior e pelo ensino primário a que se pretende dar um carácter menos público e mais “familiar” - cumulativamente com uma maior ligação à Igreja, a reforma começa a fazer-se pelo ensino liceal. Este nível de ensino, se parece ter sido privilegiado neste momento, só foi de facto objecto de uma maior atenção para que viesse a desempenhar mais eficazmente os objectivos ideológicos do Regime, ou seja, para que melhor veiculasse os valores - Deus, Pátria, Família, e todos os seus epifenómenos cristãos e nacionalistas - ora heróicos, ora folclóricos.

O Estado Novo pretendia que o ensino liceal permitisse o desenvolvimento intelectual moral e físico dos portugueses a quem daria, acima de tudo, uma cultura geral, isto em detrimento de uma eficaz preparação científica, preparatória para o ensino universitário. Para tal, simplificou-se o plano de estudos: reduziu-se o terceiro ciclo a um só ano, reintroduziu-se o regime de disciplinas, deixou de se fazer distinção entre Letras e Ciências, acabou-se com as provas orais, implementou-se um sistema de revisão e reafirmação das cotações dos exames. Tudo isto diminuía a exigência e facilitava uma melhor assimilação do ideário salazarista, que era afinal o objectivo mais importante a promover<sup>48</sup>.

declaração seguinte, sem o que não podiam exercer a sua profissão: “Declaro por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição da República de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas.”

<sup>48</sup> Chegaram a ser criadas disciplinas especiais para os liceus femininos, na consideração do que deveria ser a formação adequada das futuras esposas e mães! Para a formação “patriótica” de ambos os sexos, existia a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação que haveria de vigorar até 1974.

### 8.5. o programa de Filosofia de 1936

Neste contexto, a disciplina de Filosofia foi de novo reformulada, reduzido o seu ensino para um único ano, leccionado em quatro horas semanais. O programa de 1936<sup>49</sup> apresenta reduções drásticas, ficando limitado a um longo capítulo de Psicologia e a um breve estudo de Lógica e Metodologia. O texto de “observações” que o acompanha, para além de algumas recomendações de carácter didático, pretende também acentuar o carácter “prático” que haveria de ter o ensino da Lógica Formal e da Lógica Aplicada, devendo “... limitar-se exactamente às rubricas do programa, evitando-se, por isso, quaisquer ampliações que possam impedir a formação de ideias claras e precisas no espírito dos alunos”.<sup>50</sup> É de notar que nenhum manual aparece adaptado a este programa reduzido, tendo provavelmente continuado a ser utilizado o livro “Noções de Filosofia” de Eugénio Aresta, que haveria de ser “livro único” entre 1950 e 1956.

Alicerçados os esteios educativos do Regime, o Portugal de quarenta vai então ser sujeito à maior investida propagandística do Salazarismo, como foram, por exemplo, as grandiosas comemorações dos Centenários. Durante cerca de dez anos, com diferentes ministros, não aparecem medidas relevantes na área da Educação. Contudo é de referir a legislação referente à distinção entre Ensino Geral e Complementar, da autoria do ministro Mário de Figueiredo, bem como a obrigatoriedade do sétimo ano para admissão no ensino universitário.

Só em 1947, com o ministro Fernando Pires de Lima, irá surgir uma nova reforma do ensino liceal, cujo plano curricular geral permanecerá mais ou menos estável até depois do fim do Estado Novo. Estabelece um Curso Geral de cinco anos e um Curso Complementar de dois, onde estão separadas Letras e Ciências, agora novamente em regime de disciplina. Persiste a valorização da Mocidade Portuguesa, suprime-se a disciplina de Latim no Curso Geral e reaparece o grego para o terceiro ciclo de Letras. É dada maior atenção ao Ensino Técnico que é também objecto de uma reforma, no mesmo ano.

---

<sup>49</sup> *In* Programa de Filosofia de 1936.

<sup>50</sup> *Idem*.

### 8.6. O programa de Filosofia de 1948

O ensino da Filosofia, a decorrer durante dois anos, em quatro horas semanais, vai ser pautado por um novo programa, promulgado em 1948<sup>51</sup>. Trata-se de um programa significativamente alargado, em relação ao anterior. O capítulo de Psicologia ocupa de novo todo o sexto ano, sendo aqui introduzida uma rubrica original: “O valor prático da Psicologia”, tratado no plano do “conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo” e no plano do “aperfeiçoamento das relações sociais”. No sétimo ano aparece agora a configuração das disciplinas filosóficas tradicionais, relacionada com os capítulos que se irão manter praticamente inalteráveis nos programas em vigor até ao fim do regime do Estado Novo. Mantem-se a Lógica Formal aristotélica, agora acrescentada por uma pequena rubrica inovadora: “Ideia basilar da logística”. A Metodologia desenrola-se em tópicos relativos aos vários tipos de ciências, classificadas ainda as Ciências Humanas como Ciências do Espírito. A Teoria do Conhecimento aparece já separada da Metafísica, incluindo o estudo histórico dos problemas gnoseológicos fundamentais, com a referência concreta a teorias de alguns filósofos. O capítulo de Moral é agora designado como Ética, incluindo, para além de rubricas de “Moral formal” e de “Moral prática”, um novo título - “Economia política” que se conclui com “a questão social”. Pela primeira vez, surge um capítulo de Estética. O programa tem como capítulo de conclusão a Metafísica, subdividida, como é tradicional, em Ontologia, Cosmologia racional, Psicologia racional e Teodiceia. Nas chamadas “Observações”, refere-se a conveniência de não reduzir o programa à Psicologia, aqui redutoramente definida como “uma reflexão científica sobre a introspecção comum”. Chama-se a atenção para a importância da “familiarização” dos alunos com os textos e com as teorias dos “grandes filósofos”, sendo elaborada uma extensa relação de obras a serem lidas - curiosamente, nenhum dos livros referidos parece ser de grande utilidade para tratar as rubricas do programa. Importa aqui considerar uma sugestão inovadora que, a ser levada à prática, poderia ser um gesto de consequências positivas para a formação filosófica dos alunos no domínio do pensamento português - a referência a nomes como Pedro Nunes, Garcia de Orta, Amato Lusitano, Duarte Pacheco, D. João de Castro, Guerra Junqueiro, Eça de Queiroz e Antero de Quental.

---

<sup>51</sup> *In* Programa de 1948.

### 8.7. O programa de Filosofia de 1954

Ainda durante o ministério de Fernando Pires de Lima, em 1954, o programa de Filosofia<sup>52</sup> sofre pequenos ajustamentos: desaparece a referência à Logística; a Teoria do Conhecimento perde o carácter histórico e passa a subdividir-se de forma temática, de acordo com os diferentes problemas gnoseológicos; a Ética, a Estética e a Metafísica vêm a sua extensão reduzida. No entanto, as “Observações” pedagógico-didáticas, bem como as indicações bibliográficas permanecem as mesmas, pelo que é aqui evidente a contradição entre o que eram anteriormente objectivos demasiado ambiciosos e a necessidade de promover a sua efectiva exequibilidade.

Seguem-se ainda quatro ministros na pasta da Educação, durante os últimos anos do poderio de Salazar que não produziram alterações significativas na legislação do Ensino Secundário e no ensino da Filosofia<sup>53</sup>. O último destes, José Hermano Saraiva, ainda que licenciado em Direito, era professor do Liceu. Nomeado já depois da morte política de Salazar, ocupa o seu ministério durante a ascensão de Marcelo Caetano ao poder como Presidente do Conselho de Ministros (1968) e lá permanece pouco mais de um ano, a braços com o deflagrar de uma segunda crise académica universitária, que tão importantes consequências teve na contribuição para o futuro derrube do Regime.

Em 1970, Marcelo Caetano, num gesto pragmático e “democrati-zante”, nomeia o professor da Universidade de Coimbra José Veiga Simão para Ministro da Educação, cargo que exerce até 25 de Abril de 1974. É da sua autoria a reestruturação da Junta Nacional da Educação e o “Projecto do Sistema Escolar e Linhas gerais da Reforma do Ensino Superior”(1971). A lei que instituiu um novo sistema educativo foi promulgada em 25 de Julho de 1973. De uma maneira geral, tratava-se de promover uma modernização do ensino e uma melhor preparação profissional para os alunos. Institui-se a educação pre-escolar e estrutura-se a educação permanente; a educação escolar, agora obrigatória durante seis anos, distribui-se pelo ensino básico (oito anos), secundário(quatro anos) e superior, onde foram criados cursos de pós-graduação. A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação passou a ser facultativa.

---

<sup>52</sup> *In* Programa de Filosofia de 1954.

### 8.8. O programa de Filosofia de 1972

O ensino da Filosofia fora alterado em 1972<sup>54</sup>, ainda que de forma pouco significativa, quer quanto a conteúdos, quer quanto à orientação geral do programa. As respectivas “Instruções Complementares” chamam a atenção para o objectivo de “simplificar” o programa em vigor, para o que são propostas “supressões”, “transferências de matéria” e “alteração na ordem das rubricas do programa”. Pressupõe-se a utilização do mesmo manual, à época os dois volumes “Psicologia” e “Filosofia” de Augusto Saraiva, sucessor do manual de Bonifácio Silva, com uma orientação ideológica menos dogmática e moralizante e uma forma de sistematização mais analítica e organizada.

Pretende-se agora, “de acordo com a psicologia contemporânea”, corrigir algumas rubricas de Psicologia (4º ano, antigo 6º). Sugere-se ao professor que se coloque “face aos diferentes factos psíquicos, numa perspectiva genética, na medida em que essa atitude será a que melhor corresponde às necessidades culturais dos alunos, em plena fase adolescente”<sup>55</sup>. Quanto ao 5º ano (antigo 7º), mantem-se a mesma sequência programática em ordem a facilitar a articulação entre a Gnoseologia e a Metafísica. Continua a não se tratar a Logística; as Ciências Humanas deixam de ser designadas como Ciências do Espírito; nada se altera na Teoria do Conhecimento; introduz-se na Metafísica a rubrica “Liberdade e determinismo”, no sentido de uma “visão mais actualizada perante os problemas”; supprime-se da Ética a “Moral prática”; na Estética, altera-se a rubrica “A Arte e a moral”, por “Arte e comunicação”, também numa intenção de actualização. De uma maneira geral, pretende dar-se ao professor “maior liberdade no tratamento do programa, tornando as rubricas menos analíticas”. Na mesmo espírito, entende-se a diminuição da extensão do programa como uma forma de “permitir que o professor fomente o trabalho dirigido entre os alunos, quer através de tarefas individuais quer utilizando as técnicas

---

<sup>54</sup> A mudança mais relevante durante este período terá sido a criação do Ciclo Preparatório, onde pela primeira vez se vão fundir o Ensino Liceal com o Ensino Técnico, cujo Estatuto e programas são publicados em 9-9-1968. É igualmente de salientar a criação de Centros de Pedagogia Audiovisual, nomeadamente, da Telescola.

<sup>54</sup> *In* Programa de Filosofia de 1972 (alterações ao programa de 1954).

<sup>55</sup> *Idem*.

de grupo”. Finalmente, acentua-se a importância pedagógica de “levar os alunos ao salutar contacto com os textos autênticos dos pensadores”. Estas medidas, de inegável bom-senso, revelam uma evidente modernização no modo de entender a pedagogia e a didáctica filosóficas.

Assim, o programa de 1954, sujeito a alterações em 1972, fica em vigor durante vinte anos, portanto, até ao fim do Estado Novo.

Como pode deduzir-se da breve análise feita aos conteúdos e objectivos expressos nos diferentes programas que se foram sucedendo ao longo do século, poderá concluir-se que, de uma maneira geral, o ensino da Filosofia no Ensino Secundário português não foi sujeito a grandes variações de fundo. Isto não significa que não tenha sido objecto de uma constante reflexão que levou às diversas reformulações que acompanharam, de forma mais ou menos subtil, a oscilação ideológica da cultura e do poder instituído e dominante.

Curiosamente, nem o momento mais afirmativamente fascizante e nacionalista do Estado Novo conseguiu imprimir ao estudo elementar da Filosofia um traço significativamente original, ou orientações pragmaticamente impulsionadoras de um desenvolvimento ou até de um respeito específico em relação ao pensamento português. A generalizada influência francesa, que se pode detectar na organização dos sucessivos programas, bem como nos manuais elaborados para os acompanhar, nunca deixou de ser a nota dominante em todos eles.

A orientação geral desses programas manteve-se sensivelmente a mesma e apresentou sempre um carácter fortemente vinculatório para professores e alunos. Se alguma variação foi possível, de acordo com a subjectividade dos professores e as circunstâncias conjunturais da realidade nacional, ela foi sempre coarctada pelas exigências da avaliação feita, ao longo de todos estes anos, através de exames nacionais.

De um modo geral, sempre se pretendeu dar aos programas de Filosofia uma imagem de neutralidade ideológica e filosófica, como se os temas escolhidos para serem tratados nas diferentes rubricas fossem, objectivamente, os únicos, ou os de mais reconhecida e indiscutível importância para a formação inicial dos alunos nesta área do saber. Aliás, há que ter em conta o facto generalizado de o ensino da Filosofia ter estado sempre reduzido a um único ano, já que a Psicologia ocupou sempre metade do respectivo programa. E ainda



que houvesse evidentes razões histórico-filosóficas para manter essa ligação entre Psicologia e Filosofia, e que não pudesse pôr-se em causa o interesse prático formativo daquela, a verdade é que o que aí se fazia era, de uma maneira geral, um estudo anacrónico e desactualizado dos problemas psicológicos, de acordo com a orientação francesa dominante.<sup>56</sup>

De um modo geral, e apesar de terem surgido algumas sugestões didácticas de características mais horizontais, também nunca se pôs em causa o recurso ao método expositivo e à utilização de um manual, como sendo as formas básicas de transmissão de conhecimentos nesta disciplina.

Em conclusão, não parece que a dimensão crítica da prática teórica da Filosofia tenha sido particularmente incentivada em professores e alunos, antes tendo sido favorecido um recorrente apelo ao senso comum, ao historicismo dogmático, ao nefelibatismo metafísico alheado das implicações sociais e políticas inerentes a todo o processo filosófico.

---

<sup>56</sup> Sobre esta questão, leiam-se as palavras de Rui Grácio, em 1956, num texto sobre os manuais utilizados para tratar o último destes programas: "Ora o que a generalidade dos nossos compêndios escolares nos propõe como sendo a psicologia não pode ser tomado seriamente como tal. Pelo menos como sendo a psicologia *de hoje* e de que outra, valha-nos Deus, há-de tratar-se?!"

*Não se verifica em tais compêndios o menor esforço de actualização científica.* (...)O que neles se contém é pouco mais ou menos o decalque esquematizado de compêndios franceses de Filosofia, elaborados alguns deles há dezenas de anos por autores não especializados em psicologia, e que em sucessivas edições não conseguiram libertar-se dos mal-entendidos da orientação inicial: a da psicologia das «faculdades da Alma», do atomismo mental, do verbalismo intelectualista, a da psicologia como «ciência filosófica»." (Grácio, 1995: I, 58).



## **SEGUNDA PARTE**

### **A Filosofia no Ensino Secundário depois de 1974**

#### **Introdução**

A onda de renovação que a Revolução de Abril trouxe a todas as áreas da cultura portuguesa transcendeu largamente as mudanças institucionais que se lhe seguiram. A vertiginosa transformação histórica foi acompanhada de uma evolução cultural e de uma transformação das mentalidades que terão ultrapassado, no seu ritmo de mudança, as alterações promovidas pelos novos poderes agora instituídos. No “tempo breve” da Revolução, posterior ao Golpe Militar que devolveu ao povo português a dignidade de ser livre, e à sociedade portuguesa propiciou a prática da Democracia há tanto tempo esquecida, surgiram movimentos de génese quase espontânea, de orientações diversificadas, incidindo sobre todas as áreas da vida e do espírito.

Alguns desses movimentos, porém, vinham de trás, de grupos e pessoas a quem o regime repressivo não conseguira amordaçar o espírito crítico e o desejo de mudar, cuja influência atravessou as décadas salazaristas, até ser conduzida, em conjunção com as forças sociais e económicas historicamente necessárias, à consecução efectiva da mudança.

Quanto à educação, não foi de imediato que se encontraram soluções eficazes para o problema mais premente que se arrastava com o antigo regime - as elevadíssimas taxas de analfabetismo. Mas a democratização do ensino, com um sucessivo crescimento da escolarização, da necessidade de profissionalização e do acesso ao Ensino Universitário, foram realidades efectivas, na positiva

realização de uma maior justiça social neste domínio. É claro que o acesso massivo da população às estruturas do ensino introduziu nestas inúmeros factores de grande intervenção quantitativa e qualitativa a qual ainda hoje não parece ter sido resolvida, ou mesmo, exaustivamente equacionada.

De igual modo, têm vindo a acumular-se na vida cultural portuguesa fenómenos decorrentes do desenvolvimento global, nomeadamente o consumismo, o acesso aos meios de comunicação de massas e o próprio progresso acelerado que estes manifestam, que transformaram radicalmente o imaginário nacional. Destes fenómenos decorrem consequências inevitáveis, de carácter positivo, mas englobando também implicações muito perturbadoras e, por vezes, contraditórias em relação à eficácia da prática do ensino/aprendizagem.

Até à publicação da actual Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>57</sup>, em vigor desde 1986, foram tomadas, pelos sucessivos ministros dos Governos democráticos do País, inúmeras medidas tendentes a reformar o ensino, que corresponderam, senão a reformas efectivas, pelo menos a significativas alterações dos planos curriculares e dos programas disciplinares. A principal medida para a democratização e o desenvolvimento educativo \_ escolaridade gratuita e universal básica de nove anos foi implementada em Portugal<sup>58</sup>, mas ainda persistem ingentes problemas relacionados com o efectivo sucesso escolar de todas as crianças.

É no contexto da Lei de Bases de 1986, actualmente em revisão, que se situa hoje o Sistema Educativo português. A prática educativa que presentemente se processa resulta da reforma curricular, da reforma da formação de professores e da reforma da gestão das escolas promovidas por aquela Lei. O ensino/aprendizagem da

---

<sup>57</sup> Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Promulgada em 1986, esta Lei estabelece as bases gerais em que devem basear-se as políticas dos diferentes governos, tendo como objectivo o desenvolvimento da educação do povo português, com a meta cronológica do ano 2000: "O Governo, no prazo de dois anos, deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da República, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar." (LBSE, art. 60º). Para o desenvolvimento desta Lei, seria publicada toda a legislação complementar necessária.

<sup>58</sup> A implementação generalizada da dimensão curricular da Reforma Educativa, decorrente da LBSE, ficou concluída em 1994/95 para o Ensino Básico e em 1995/96 para o Ensino Secundário.

Filosofia no nível do Ensino Secundário enquadra-se aqui, com todos os problemas e implicações decorrentes da aplicabilidade e aplicação daquela Lei, em geral, somados aos problemas específicos inerentes à condição da própria disciplina de Filosofia.

O actual programa de Introdução à Filosofia, disciplina obrigatória da componente de Formação Geral de todos os cursos no 10º e 11º anos do Ensino Secundário é, em linhas gerais, o terceiro a vigorar desde o ano lectivo de 1974/75. Igualmente, o actual programa de Filosofia, agora uma disciplina opcional no 12º ano, é o terceiro a ser elaborado para este nível de ensino.<sup>59</sup>

De uma maneira geral, a grande alteração programática do ensino geral da Filosofia só se faria sentir com o programa de 1979/80, já que até aí se tinham mantido as mesmas linhas estruturais da organização tradicional desta disciplina no Ensino Secundário em Portugal. No entanto, as sucessivas mudanças, de maior ou menor envergadura, a que os programas de Filosofia foram sendo sujeitos, bem como algumas polémicas que desencadearam, podem representar não só alterações pedagógicas e didácticas, mas também alterações ideológicas e filosóficas significativas. Por entre as dificuldades e vicissitudes que o ensino/aprendizagem da Filosofia tem vindo a percorrer, talvez seja possível perceber os sinais, por vezes contraditórios, mas ainda assim optimistas, do progresso!

## **1. Os dois anos do curriculum obrigatório de Filosofia**

### *1.1. O programa de 1974/1975*

A preocupação com o Ensino, na sua dimensão social e ideológica e, portanto, prioritariamente política, manifestou-se de imediato, quer da parte dos seus interventores directos - professores e alunos - quer da parte dos poderes instituídos. Promoveram-se de imediato medidas reformadoras de que resultaram imediatas mudanças, nomeadamente nos programas já em vigor no ano lectivo de 1974/75.

Na disciplina de Filosofia, obrigatória para o 4º e 5º anos<sup>60</sup>, ou seja, para todos os anos terminais do Ensino Liceal, com o horário

---

<sup>59</sup> O primeiro programa de Filosofia elaborado para o nível de ensino do 12º ano tinha sido o do Ano Propedêutico, instituído em 1977.

<sup>60</sup> Anteriormente à reforma Veiga Simão de 1971 correspondentes ao 6º e 7º anos, mais tarde, 1º e 2º Complementares e, actualmente 10º e 11º anos.

semanal de quatro horas, a alteração do programa não foi, neste período social e politicamente revolucionário, particularmente significativa. O programa experimental para 1974/75<sup>61</sup>, publicado oficialmente em 1976/77, mantinha o estudo da Psicologia durante o primeiro dos dois anos, sendo esta ciência ainda tacitamente encarada como ramo da Filosofia<sup>62</sup>. De resto, a estrutura formal deste programa obedecia sensivelmente às mesmas linhas programáticas do anterior, datado originalmente de 1954 e apenas levemente alterado em 1972.

Desaparece a rubrica introdutória sobre “O objecto da Filosofia”, iniciando-se directamente o estudo da Psicologia. O estudo desta ciência aparece organizado de forma bastante diferente do que acontecia nos programas anteriores; está subdividida em quatro grandes capítulos, sendo o primeiro de carácter epistemológico - “A Psicologia como Ciência”; segue-se “O Dinamismo Psicológico do Homem”, englobando os fundamentos do comportamento e a motivação; “A Construção do Mundo”, englobando a percepção, a aprendizagem e memória, o comportamento inventivo e a inteligência humana; “A Personalidade”, na sua estrutura e evolução, e nos processos da sua interpretação e exploração, aparece como capítulo de conclusão.

Quanto ao segundo ano, o programa surge organizado de forma semelhante ao anterior, quanto à sequência dos conteúdos filosóficos escolhidos e quanto a uma efectiva falta de articulação entre os diferentes capítulos, apresentando, no entanto, uma significativa alteração no que diz respeito à linguagem e respectivo aparelho conceptual utilizado. Neste aspecto, verifica-se já uma certa actualização e um maior rigor crítico no discurso enunciador das temáticas a tratar. De igual modo é digno de nota o facto de aparecer, pela primeira vez neste tipo de programas, a possibilidade de escolha de autores a serem estudados - quatro filósofos, a partir de uma lista de quinze: dois clássicos, um medieval, seis modernos e seis contemporâneos, incluindo-se nestes últimos Bergson, Russel, Jaspers, Sartre, Lukacs e Kosik. Aparece pela primeira vez no horizonte filosófico escolar, a filosofia existencialista e o pensamento materialista dialéctico.

---

<sup>61</sup> *In* Programa de Filosofia de 1974/75.

<sup>62</sup> Só a partir do novo programa iniciado 1977/78 é que as duas disciplinas, Filosofia e Psicologia, aparecem autonomizadas, tendo a primeira permanecido obrigatória e a segunda passado a regime de opção.

O primeiro capítulo, "A Reflexão Filosófica", introduz ao estudo da Filosofia através do tratamento do problema da atitude filosófica e da perspectivação relativa aos diferentes problemas filosóficos. Aparece aqui também, pela primeira vez, a abordagem dialéctica da acção e do conhecimento humano. É visível a inflexão ideológica e a preocupação científico-filosófica de equacionar toda a problemática da Filosofia em moldes actualizados, já menos vinculados à estrita tradição filosófica anterior. No entanto, a organização dos capítulos a seguir mantém a ordem tradicional, apenas se alterando alguns aspectos dos seus respectivos conteúdos.

O antigo capítulo geral de "Metodologia", desmultiplica-se agora em diferentes formulações de mais alargada temática e maior rigor epistemológico: O estudo da Lógica e das Ciências Matemáticas aparece incluído na mesma unidade temática - "O Pensamento Lógico-Matemático", tendo a Lógica deixado de incluir apenas aspectos da Lógica Formal Aristotélica e passando também a englobar a Lógica Dialéctica. Segue-se o estudo de "O Conhecimento Experimental", incluindo como sub-unidades temáticas distintas "As ciências físico-químicas" e "As ciências biológicas", aparecendo já nestas últimas a referência crítica à problemática interpretativa do fenómeno da vida nas perspectivas mecanicista, finalista e estruturalista.

"As Ciências Humanas" são objecto de um capítulo autónomo, permitindo ao professor optar pelo estudo do método da História ou da Sociologia. Na área da História aparece já uma introdução à Filosofia da História, com referências às perspectivas cristã, hegeliana e marxista.

Os problemas da "Natureza e Valor da Ciência" e da "Ciência e Filosofia" são tratados em capítulos distintos, tratando-se no primeiro as características gerais do conhecimento científico e o problema da unidade e diversidade das ciências e no segundo os problemas das relações entre os dois saberes, na sua complementaridade dialéctica.

O tradicional capítulo de "Metafísica" é agora substituído por "O Conhecimento e o Ser" onde, para além do tratamento das questões gnoseológicas mais importantes, se introduz uma análise fenomenológica do acto de conhecer. É no contexto deste capítulo que tem lugar o estudo opcional do pensamento de quatro filósofos.

Finalmente, o programa conclui-se com um capítulo de temática axiológica - "O Homem e os seus Valores", de que é obrigatório apenas o tratamento de uma das espécies de valores - éticos, religiosos, ou estéticos.

Este programa, cuja estrutura se acaba de expôr, vem desde logo acompanhado de “Textos de Apoio”<sup>63</sup>, cerca de trezentos documentos de trabalho de indiscutível utilidade didáctica e em conformidade com a orientação pedagógica geral a imprimir à disciplina, referida nas “Observações Prévias” iniciais. Neste texto, faz-se a recomendação de uma bibliografia de carácter científico relativa à preparação das matérias de Psicologia e de alguns capítulos de Filosofia; também se referem obras de carácter geral, como Histórias da Filosofia e Dicionários Filosóficos<sup>64</sup>. Chama-se também a atenção para a opção provisória de manter os conteúdos da área científica da Psicologia na disciplina de Filosofia em virtude da impossibilidade de, nesse momento, se criar uma nova disciplina de Psicologia a integrar no *curriculum* escolar então em vigor - “Caberá aos professores desfazer este equívoco, esclarecendo os alunos quanto ao formalismo legal da designação comum dos dois programas do 1º e 2º anos”<sup>65</sup>. No mesmo documento se refere também a importância da utilização de textos dos autores a estudar, incluindo a leitura integral ou de largos capítulos de uma das suas obras. Quanto ao estudo dos quatro filósofos, afirma-se que: “Na escolha atender-se-á à diversidade de perspectivação dos problemas e às épocas diferentes em que os filósofos se enquadram na história do pensamento. Crê-se que o confronto das diversas atitudes filosóficas motivará os alunos para a reflexão pessoal.”<sup>66</sup> Expressa-se também aqui uma manifesta preocupação com “as exigências formativas do ensino” e, acima de tudo, com a liberdade no ensino/aprendizagem da Filosofia, nomeadamente quando se refere

---

<sup>63</sup> Os “Textos de Apoio” vêm precedidos de uma advertência sobre as razões e as condições da sua utilização, da qual se destaca o seguinte: “O facto de não haver livros elaborados de acordo, no todo ou em parte, com os novos programas tornou necessária a organização de textos de apoio para várias disciplinas dos ensinos básico e secundário”.

Estes textos destinam-se, nuns casos, aos alunos e, noutros, aos professores, devendo estes considerá-los como *sugestões* e nunca como qualquer espécie de imposição.” (in “Filosofia, 1974-1975. Comissão Coordenadora dos Textos de Apoio, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Ministério da Educação e Cultura).

É de notar também que desses textos, os dois primeiros, destinados aos professores, são excertos de obras de Anne Souriau relativos à metodologia da utilização pedagógica e didáctica do texto filosófico.

<sup>64</sup> In Anexo ao programa de Filosofia de 1974/75.

<sup>65</sup> In Programa de Filosofia de 1974/75.

<sup>66</sup> *Idem*.



ao tratamento programático da Teoria do Conhecimento e da Metafísica: “Pareceu, nesta situação transitória, que a Teoria do Conhecimento e a Metafísica constituiriam os domínios filosóficos mais propícios ao ensaio da liberdade de orientação - liberdade aliás sempre relativa - dos professores e alunos. (...) Os resultados a colher no capítulo da Gnosiologia e Metafísica, poderão dar-nos indicativos de interesse em relação às nossas possibilidades frente a um programa futuro, mais livre e de rubricas mais gerais.”<sup>67</sup> A constatação da inxequibilidade prática deste programa tão extenso<sup>68</sup> faz com que se implemente uma versão reduzida do mesmo, no ano lectivo de **1977/78**: “Reconhecida, portanto, a impossibilidade do seu cumprimento dentro das exigências didácticas, foi decidido por esta Direcção Geral reduzir algumas das suas rubricas e aligeirar outras, sem, contudo, alterar o espírito que presidiu à sua organização.”<sup>69</sup>

No que diz respeito ao primeiro ano e às matérias de Psicologia, procedeu-se a uma redução que manteve, no entanto, a estrutura de capítulos anterior. Do segundo capítulo - “O Dinamismo Psicológico do Homem”, foram retiradas as rubricas relativas à emotividade e à vontade. No terceiro capítulo - “A Construção do Mundo”, o tratamento da inteligência humana, antes objecto de uma rubrica autónoma, aparece agora abreviado e integrado na rubrica sobre o comportamento inventivo em geral. Assim, para além destas alterações e de outras reduções pontuais, o programa permanece estruturalmente o mesmo.

Quanto ao segundo ano, na Filosofia propriamente dita, as reduções tiveram que ser mais drásticas, ainda que se tenha mantido,

---

<sup>67</sup> *Idem.*

<sup>68</sup> É de referir sobre este problema, o Ofício/Circular (02 040/0175, de 3-4-1975), em que se trata de um “Pedido de parecer sobre programas”, cujo texto revela a extrema preocupação com a experiência e opinião dos professores e até com a auscultação da sensibilidade dos próprios alunos (“...na qualidade de agentes de aprendizagem”), para proceder a uma revisão dos programas em vigor: “Encontram-se os professores, nesta altura do ano lectivo, em condições de poderem ajuizar acerca das qualidades e defeitos dos programas que lhes têm servido de guia durante o corrente ano lectivo, de molde a poderem pronunciar-se, com conhecimento de causa, acerca do assunto.

Crê-se que o seu parecer crítico poderia constituir a base mais sólida para a elaboração dos projectos que irão dar origem aos programas que se prevêm para 1976/77.”

<sup>69</sup> *In* Programa de Filosofia de 1977/78.

igualmente, o esquema programático anterior. A rubrica sobre as ciências matemáticas perde a sua autonomia dentro do segundo capítulo - "O Pensamento Lógico-Matemático". O quarto capítulo, sobre as ciências humanas desaparece, bem como a rubrica sobre as ciências biológicas do capítulo terceiro - "O Conhecimento Experimental". É também eliminado o antigo capítulo cinco - "Natureza e Valor da Ciência"- e reduzida a extensão de "Ciência e Filosofia". Quanto ao capítulo " O Conhecimento e o Ser", mantém-se intacto nos seus conteúdos, apenas sendo reduzido para dois o número de filósofos a estudar. Mantem-se o tratamento obrigatório de um dos tipos de valores.

De facto, apesar desta tentativa de abreviar o extenso programa de 74/75, as dificuldades com o seu cumprimento exaustivo persistiam, pois que, muitos dos conteúdos agora formalmente eliminados se mantinham presentes nos pressupostos teóricos que as diferentes rubricas implicavam.<sup>70</sup>

### *1.2. O programa de 1978/1979*

Com a reestruturação dos Cursos Complementares, promovida no ano lectivo de **1978/79** e a criação dos actuais 10<sup>º</sup> e 11<sup>º</sup> anos, a disciplina de Filosofia passa a ser leccionada apenas em três horas semanais, em cada um dos dois anos em que é curricularmente obrigatória.

Assim, em 1978/79 entra em vigor um novo programa<sup>71</sup> que só chega a ser efectivamente aplicado no 10<sup>º</sup> ano, dado que entretanto é substituído, no ano seguinte, por um outro, de orientação totalmente diferente. Aquele programa (1978/79) tinha como principal novidade o desaparecimento dos conteúdos de Psicologia, agora tratados no âmbito de uma disciplina opcional autónoma.

O esquema programático para o 10<sup>º</sup> ano incluía três capítulos: Um primeiro - "A Reflexão Filosófica" - uma introdução à Filosofia feita através da caracterização da atitude filosófica, das noções de

---

<sup>70</sup> Este programa vai manter-se em vigor até 1983/84 para os Cursos Complementares Nocturnos, que só então virão a ter o seu programa de Filosofia actualizado pelo novo programa, já iniciado nos Cursos Complementares Diurnos em 1979/80.

<sup>71</sup> In Programa de Filosofia de 1978/79.

conhecimento e de acção, dos diferentes problemas filosóficos e das relações da Filosofia com outros saberes e práticas humanas. Um segundo capítulo - "O Homem como Realidade Psíquica" - incluía uma referência geral aos aspectos cognitivos, afectivos e activos do psiquismo. Finalmente, um terceiro capítulo, significativamente mais longo - "O Homem e os seus Valores" - tratava os problemas axiológicos, subdividido em : valores éticos, políticos, estéticos e religiosos.

Para o 11º ano, onde não chegou a ser implementado, estava previsto um capítulo de introdução - "Ciência e Filosofia" - em que se tratavam os problemas da diversidade e unidade científicas, as relações entre a Ciência e a Filosofia e a importância da epistemologia na problemática filosófica. O segundo capítulo - "O Pensamento Lógico-Matemático" - reúne novamente um estudo abreviado de Lógica com o pensamento matemático. O terceiro capítulo - "O Conhecimento nas Ciências" - volta a estudar separadamente as Ciências da Natureza e as Ciências do Homem (História e Sociologia). Quanto a "O Conhecimento e o Ser", quarto e último capítulo, para além dos problemas tradicionais - origem, natureza, valor e limites do conhecimento, na análise gnoseológica da relação sujeito-objecto - aparece uma rubrica de carácter mais marcadamente ontológico: "O Ser, o Devir e a Contradição". Mantem-se o estudo de dois autores a escolher de uma lista, agora mais alargada, que inclui, pela primeira vez nestes novos programas quatro autores portugueses: Leonardo Coimbra, António Sérgio, Vieira de Almeida e Delfim Santos.

Este programa continua a ser uma acumulação de conteúdos sem aparente articulação. No 10º ano misturam-se, nos dois primeiros capítulos, conteúdos de Introdução à Política e de Psicologia, com uma abordagem filosófica privilegiadamente centrada no estudo dos valores. A extrema complexidade e carácter dispersivo dos temas iniciais, levou, pelo tempo lectivo que exigia o seu tratamento, a uma inevitável subvalorização do estudo do que deveria ser o cerne deste esquema programático - a Axiologia. De resto, este fenómeno viria a repetir-se recorrentemente com os programas que haveriam de seguir-se. Quanto ao 11º ano, mantém-se a estrutura já convencional, sendo apenas de notar a preocupação de integrar filósofos portugueses nas possibilidades de opção dos professores.

Na introdução ao texto deste programa aparecem formulados os

seus “Objectivos Específicos”<sup>72</sup>, sendo de salientar a importância pedagógica que é atribuída à visão diacrónica em todo o ensino da Filosofia: “A experiência prova que a perspectivação histórica (que não historicista) dos problemas da filosofia tem incontestável relevância pedagógica. (...) a perspectivação histórica deve permanecer subjacente a todo o Programa, reatando-se sempre que o professor a julgue necessária para a compreensão da matéria e conforme a sua própria experiência e estilo pessoal o aconselharem, nomeadamente nas rubricas onde se estabelecem relações entre ciência e filosofia.” Quanto à existência de um capítulo dedicado à Psicologia, este é justificado porque “... existe uma terminologia comum às duas disciplinas - expressão verbal de conhecimentos fundamentais, sobretudo em questões epistemológicas e gnosiológicas - cujo conhecimento normalmente se obtém através do estudo dos problemas psicológicos...” e também porque “... qualquer que seja o ângulo de visão em que nos coloquemos, a filosofia consiste sempre, além de tudo o mais, numa reflexão do homem sobre si próprio, e não parece possível reflectir efectivamente sobre o homem sem conhecer o homem como realidade psíquica que, sobretudo, é.” Explica-se também a razão da prioridade do estudo dos valores, logo no primeiro ano,<sup>73</sup> por razões que advêm, não só de um posicionamento filosófico e pedagógico, mas também de uma preocupação política de carácter crítico e pragmático, que transparece na exemplificação concreta utilizada: “... o estudo do capítulo há-de efectuar-se a partir do nível em que o aluno se encontra, quer dizer, a partir das suas perplexidades e interrogações, sem preocupação de aprofundamento analítico, mas tão-só com o objectivo de desfazer equívocos baseados em opiniões de senso comum, ultrapassar falsos problemas, esclarecer conceitos, abrir em suma horizontes novos para subsequente reflexão. Releva não esquecer que filosofar é reflectir sobre o pensamento e a acção, é partir da vida, mergulhar na vida, procurar transformar a vida individual e colectiva. Esta, a orientação pedagógica que deve presidir ao estudo do problema dos valores. Por exemplo, quando é

---

<sup>72</sup> *Idem.*

<sup>73</sup> Nos programas seguintes mantem-se este posicionamento da Axiologia na respectiva ordem temática, mas justificado agora por uma exigência científico-filosófica: o tratamento dialéctico da relação acção/conhecimento e a consideração da prioridade da acção.

tratada a rubrica que se refere aos poderes do Estado, motivar-se-á a aula partindo da organização do Estado democrático português, para daí subir à análise abstracta dos conceitos em jogo.” De uma maneira geral, pretendia-se que “... o primeiro ano de filosofia no curso complementar do ensino secundário fosse sobretudo um permanente exercício crítico o qual permitisse o treino dos alunos na ginástica mental indispensável à assimilação do mundo de problemas com que, no ano seguinte, irão deparar-se. Que a filosofia, neste primeiro ano, seja - muito mais do que determinado conteúdo programático - aquela socrática maiêutica sem a qual nenhum homem pode, verdadeiramente, libertar-se das algemas da caverna de que falava o célebre texto de Platão.”

Quanto aos objectivos específicos relativos ao segundo ano, cujo programa não chegou a entrar em vigor, o que parece mais relevante referir, para além da justificação da introdução de uma rubrica de Lógica Matemática e de uma chamada de atenção para o acentuar das implicações epistemológicas ultrapassando o tratamento das questões científicas e metodológicas tradicionais, seria a inclusão inovadora da Filosofia Portuguesa. Ora esta opção não chega a ser devidamente fundamentada, apenas se afirmando a propósito do capítulo “O Conhecimento e o Ser”: “Acrescentaram-se, entretanto, alguns autores portugueses para estudo da respectiva fundamentação do conhecimento e correspondente atitude metafísica, indo-se desta forma ao encontro de um desejo repetidamente expresso e que pareceu, de facto pertinentíssimo. É sem dúvida discutível a escolha feita, mas afigura-se que, em termos de filosofia contemporânea, se torna perfeitamente justificável, até pelo que pressupõe de pluralidade de orientação gnosiológica e metafísica.” Esta orientação, ainda que vaga, para o pensamento português, não haveria de vingar nos programas que se seguiram para os dois anos de formação geral em Filosofia.<sup>75</sup>

### *1.3. O programa de 1979/1980*

Em **1979/80** lança-se um novo programa<sup>75</sup>, resultado da reestruturação total da disciplina de Filosofia, que se irá manter em

---

<sup>75</sup> Só com o actual programa para o 12º ano (aprovado para aplicação generalizada a partir de 1995/96) é que a Filosofia Portuguesa voltou a ganhar direito de cidadania no ensino filosófico do Ensino Secundário, mesmo que apenas em regime opcional.

<sup>75</sup> *In* Programa de Filosofia de 1979/80.

vigor durante catorze anos. Continua o regime das três horas semanais, iniciado em 78/79, horário que vai revelar-se manifestamente insuficiente para o cumprimento de tal programa. Em consequência disto, é publicado o respectivo "Programa Mínimo", logo no ano seguinte. No entanto, e apesar das evidentes dificuldades em gerir didacticamente o programa inicial (1979/80), este volta a ser implementado na íntegra em 1983, sendo tal comunicado aos professores através de sucessivos documentos informativos de "esclarecimento", acompanhados de sugestão da distribuição dos tempos lectivos a serem utilizados para a leccionação dos diferentes capítulos do 10º e 11º anos dos Cursos Complementares diurnos e nocturnos.<sup>76</sup> Mais tarde, em 1985, chegam às escolas "Indicações Metodológicas"<sup>77</sup> relativas ao programa homologado em 1979/80, acompanhadas de uma nova e mais detalhada distribuição dos tempos lectivos. Estas orientações têm por objecto o tratamento dos programas do 10º, 11º, 12º anos e ainda do texto programático especial para o Ensino Técnico Profissional<sup>78</sup>. Datam também de 1985 três longos "dossiers de apoio à planificação", apenas relativos a três conteúdos programáticos do 10º ano: "A Emergência do Filosofar"(100 pgs.), "O homem como produto e produtor de cultura" (115 pgs.) e "A Actividade Estética"(83 pgs.).

O programa de 1979/80 terá sido, talvez, o primeiro verdadeiramente inovador, ou seja, menos dependente da tradição assumida pelos outros textos programáticos posteriores a 1974. Apresenta uma estrutura bem definida, em que os diferentes capítulos se articulam em função de um percurso temático de contornos filosóficos claros, numa sucessão lógica e coerente. O seu tema central, é a questão - "A Dialéctica da Acção e do Conhecimento", entendida aqui numa larga abrangência dentro das temáticas da Filosofia. De um modo geral, estuda-se a Acção, no 10º ano e o Conhecimento, no 11º.

---

<sup>76</sup> Nos primeiros destes documentos (Informação Nº 53/83, Ensino Secundário, DSPRE - 3ª Secção e Ofício/Circular nº 211/83), "chama-se a atenção dos professores para os objectivos e indicações metodológicas formulados no texto do programa, que constituem uma orientação suficientemente clara para o modo e extensão do tratamento dos temas."; isto pressupõe, juntamente com uma distribuição optimista dos tempos lectivos, que era realmente possível o cumprimento integral de tão extenso programa, desde que devidamente planificadas as aulas.

<sup>77</sup> In "Indicações Metodológicas" - orientações para a gestão do programa em vigor.

Assim, no primeiro dos dois anos, depois de um capítulo introdutório - "A Emergência do Filosofar", segue-se "A Dialéctica do conhecimento: a dominância da acção", o tratamento da problemática geral de introdução ao estudo optativo de apenas uma das formas de actividade: "A actividade religiosa", "A actividade ético-política" ou "Actividade estética". No 11º ano, trata-se "A Dialéctica da Acção e do Conhecimento: a dominância do conhecimento", estudando-se os diferentes níveis do conhecimento e a sua articulação sincrónica e diacrónica, antes da abordagem do pensamento de quatro filósofos, escolhidos de uma lista que inclui: Platão, Aristóteles, Galileu, Descartes, Kant, Marx, Freud, Bachelard e Piaget. Cada um destes autores é estudado na perspectiva mais relevante do seu contributo inovador para a definição e desenvolvimento do pensamento científico e filosófico ocidental. "Dois autores, Galileu e Descartes, pelo lugar de relevo que ocupam na construção e exposição dos dois métodos fundamentais e complementares das ciências e pela importância que têm como marcos de referência para a evolução dos séculos seguintes, são considerados de ensino obrigatório. Do mesmo modo é obrigatório o estudo do pensamento de um dos epistemólogos do nosso tempo, Piaget ou Bachelard, que permitirá o tratamento das questões actuais da epistemologia e das respectivas propostas de interpretação. Dos restantes autores incluídos no programa, será escolhido apenas um."<sup>79</sup> O programa é concluído com o capítulo "O Problema da verdade".

De uma maneira geral e quanto ao 10º ano, houve da parte dos professores a tendência para dar um enorme desenvolvimento ao primeiro capítulo - "A Emergência do Filosofar", onde, para além do necessário tratamento de questões introdutórias, nomeadamente a tentativa de caracterização da atitude filosófica, do filosofar e da Filosofia, se fazia um longo percurso histórico-filosófico: A rubrica "Do mito à razão" levava ao tratamento, por vezes minucioso, da Filosofia Pre-Socrática, e do pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles. De resto, esta interpretação alargada do texto programático oficial era corroborada por todos os manuais, e muitos surgiram, que tratavam este programa. Nem mesmo o "Dossier de apoio à Planificação" que, de resto, só chega às escolas em 1985, consegue

---

<sup>78</sup> In Programa de Filosofia para o Ensino Técnico-Profissional.

<sup>79</sup> In Programa de Filosofia de 1979/80, "Introdução".

evitar que a maior parte do 10º ano seja ocupada com o desenvolvimento deste capítulo inicial de introdução, em detrimento do estudo aprofundado da actividade axiológica.

Quanto ao 11º ano, acontecia o mesmo tipo de tratamento alargado, quer no seu conteúdo temático, quer no tempo da sua leccionação, o que se revelava, afinal, como uma necessidade inevitável de enquadramento rigoroso das futuras questões gnosiológicas, epistemológicas e ontológicas a tratar através do estudo dos diversos autores. Em consequência disto, dificilmente restavam tempos lectivos para o tratamento do “quarto” autor. De igual modo, o capítulo de conclusão do programa - “O Problema da Verdade” - apesar da sua evidente importância filosófica, ficava reduzido a um afloramento débil, por vezes mesmo inexistente, o que retirava aos alunos a motivante reflexão de síntese sobre as principais questões que tinham estudado de forma dispersa e impedia a consciência do fio condutor que regia toda a sucessão de conteúdos do programa dos dois anos.

Este programa surgiu desde logo acompanhado por um longo texto introdutório em que são expostos os seus respectivos objectivos. Pela primeira vez aparecem devidamente assinalados os seus “Objectivos Gerais” e os seus “Objectivos Específicos”<sup>80</sup>. O texto relativo aos objectivos gerais, permitia aos professores e aos alunos a inserção compreensiva no espírito do programa, na finalidade pedagógica das suas linhas de orientação, que eram, afinal, as mais elementares exigências de todo o ensino da Filosofia no Ensino Secundário, no contexto de uma sociedade cientificamente desenvolvida e politicamente democrática. Destaca-se a importância aqui atribuída às “vivências dos alunos”, no sentido de serem “criticamente assumidas”, através da criação de “hábitos de reflexão pessoal”. Com a mesma importância aparece a necessidade de se promover o contacto e o respeito em relação a diferentes modelos culturais, bem como o desenvolvimento do “gosto e interesse por todas as manifestações culturais”. Pretende-se que a Filosofia seja encarada como “um espaço inter-disciplinar”, alertando para “o carácter de compromisso entre o discurso filosófico e os outros discursos - científico, religioso, ético-político e estético”. Finalmente, acentua-se a necessidade de aquisição de “um vocabulário próprio”.

---

<sup>80</sup> *In* Programa de Filosofia de 1979/80.



No que diz respeito aos “Objectivos Específicos”, detalhadamente enunciados para cada capítulo e tendo em conta as diferentes rubricas explicitadas, constata-se a constante preocupação em evitar, no ensino da Filosofia, uma excessiva delimitação temática e uma necessidade de obediência muito estrita a conteúdos muito fixos ou pouco diversificados, permitindo-se, assim, uma relativa abertura do programa à desejável liberdade pedagógica e filosófica. Esta intenção está patente logo na forma como estes “Objectivos Específicos” são apresentados: “Os objectivos específicos foram formulados atendendo-se essencialmente ao esclarecimento dos professores; os objectivos comportamentais a atingir pelos alunos deverão ser especificados pelos próprios professores quando da elaboração das suas planificações. Juntamente com os objectivos específicos apresentamos algumas sugestões de carácter pedagógico-didáctico que nos parecem de utilidade.”<sup>81</sup>

Assim, quanto ao 10<sup>o</sup> ano e ao capítulo inicial - “A Emergência do Filosofar”: “pretende-se essencialmente situar o aluno numa problemática nova que lhe é dada pela Filosofia e demarcar (ou não) a abordagem que esta faz da realidade de outros tipos de abordagem que o aluno já conhece, nomeadamente a da ciência e da cultura religiosa”. Acentua-se a importância de se encarar a iniciação ao filosofar “... por um lado, no seu emergir histórico e, por outro lado, na sua realidade individual e cultural”. Pressupõe-se que os alunos, detentores já de alguns conhecimentos históricos, os poderiam aqui integrar e articular com as questões filosóficas em estudo; infelizmente, esta e outras trocas de informação inter-disciplinar previstas nestes objectivos específicos, nomeadamente com outras “disciplinas de carácter social e humano e até de natureza biológica”, revelaram-se de bem difícil concretização, dada a efectiva imaturidade e impreparação manifestada pela maior parte dos alunos, no início deste nível de ensino. De igual modo, o objectivo geral de “aquisição e domínio de um vocabulário filosófico próprio”, a atingir ao longo do tratamento específico de um dos tipos de actividade humana, bem como de todo o programa, foi uma prioridade conceptual e linguística de objectividade e rigor que muitas dificuldades levantava em ser levada a um nível filosoficamente exigente, devido à deficiente situação de muitos alunos em relação ao mais simples domínio da língua portuguesa.

---

<sup>81</sup> *Idem.*

No que diz respeito aos objectivos específicos para o 11º ano, é de salientar a preocupação de que com a abordagem dos quatro pensadores os alunos se consciencializassem “de que o processo de conhecimento é necessariamente dialéctico, sujeito a retro-acções e a um feed-back constante, tal como se revela na ciência”. Mais uma vez se faz apelo a conhecimentos obtidos noutras disciplinas e muito irrealisticamente se considera “fácil” motivar os alunos para a leitura de obras completas dos autores em estudo. “O programa do 11º ano visa uma reflexão sobre a epistemologia científica considerando-se esta como actividade predominantemente filosófica. Evita-se assim que o ensino da filosofia se transforme em mera especulação, em discurso afastado de uma experiência concreta. Os problemas do conhecimento surgirão mais vivos e concretos quando encarnados ao nível de autores e de épocas. Fácil será motivar os alunos para a leitura de uma obra ou obras completas dos pensadores que escolheram, possibilitando-se a análise de um pensamento filosófico sistematicamente constituído.” Pretende-se também que, apesar de haver neste programa uma dominante incidência epistemológica, se tenham em conta os riscos de aridez do seu estudo, a serem ultrapassados pela referência a outras formas de abordagem da realidade; isto seria facilitado pelo estudo do pensamento de Gaston Bachelard, mas de difícil equação com qualquer um dos outros autores. De resto, a escolha dos autores só muito marginalmente poderia ser feita pelos alunos, no actual estágio dos seus conhecimentos.

O primeiro ano de vigência deste programa ideal revelou a sua inexecutabilidade prática, no reduzido número de tempos lectivos para tal disponíveis, facto que foi desde logo reconhecido pela instância política responsável: “A impossibilidade do cumprimento integral do programa de Filosofia, em vigor a partir do ano lectivo de 1979/80, reconhecida pela generalidade dos professores, justifica a necessidade de reduzir os seus conteúdos pela eliminação de algumas rubricas. Tal eliminação não visa alterações de fundo no programa, mas apenas viabilizá-lo, mantendo no essencial os seus objectivos.”<sup>82</sup>

Entra assim em vigor um Programa mínimo da Disciplina de Filosofia para o ano lectivo de **1980/81**.<sup>83</sup> No 10º ano, a substituição,

---

<sup>82</sup> *In* Programa mínimo de Filosofia, 10º e 11º Anos de Escolaridade. Ano lectivo de 1980/81.

<sup>83</sup> *Idem*.

no primeiro capítulo - "A emergência do filosofar" - da rubrica "Do mito à razão: ciência, religião e filosofia" por outra - "A Origem Histórica da Filosofia" - pretendeu seguir mais de perto os objectivos enunciados no programa e, afinal, acompanhar aquilo que foi desde logo a prática concreta da maioria dos professores e dos diversos manuais publicados. As outras alterações efectuadas limitaram-se a algumas supressões de rubricas incluídas no estudo de uma das modalidades da actividade humana.

Quanto ao 11º ano, reduziu-se para três o número de autores a estudar, sendo obrigatório o tratamento de Galileu e Descartes.

Como atrás já se referiu, este Programa Mínimo veio a ser revogado, voltando a ser considerado obrigatório todo o extenso programa inicial de 1979/80 a partir do ano de 1983/84, quer para os Cursos Complementares diurnos, quer nocturnos.

Apesar de aturados esforços de planificação, e dos documentos de orientação e distribuição horária que lhes foram fornecidos, os professores, de uma maneira geral, encontraram sempre grandes dificuldades no seu cumprimento exaustivo, no regime de três horas semanais.

## **2. A polémica sobre o "desaparecimento" do ensino da Filosofia em 1988**

De acordo com a proposta de reestruturação curricular realizada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo\* e tornada pública em 1988, a Filosofia iria perder o seu tradicional estatuto de cidadania no término do Ensino Secundário português.

A referida proposta agrupava os planos curriculares dos três anos do Ensino Secundário em quatro grandes áreas: Estudos Tecnológico-Naturais, Estudos Económico-Sociais, Estudos Humanísticos e Estudos Artísticos. O estudo da Filosofia, neste contexto, apenas estava presente na área de Estudos Humanísticos, deixando de ser uma disciplina obrigatória, de formação geral para todos os estudantes pré-universitários. Aparecia agora, mas apenas para o 11º e 12º anos, uma nova disciplina de formação geral designada como História das Ideias e da Cultura. Tal disciplina não chegou a ser

---

\* Esta comissão, que articulava diferentes grupos de trabalho, integrava nomes como: Roberto Carneiro (antes de desempenhar o cargo de Ministro da Educação), Marçal Grilo, Tavares Emídio e Fraústo da Silva.

concretizada, nem sequer em termos programáticos, dada a onda de contestação generalizada que atravessou o País. À Comissão de Reforma restou a confusa justificação teórica e o recuo perante tal opção. Atente-se nas palavras pronunciadas a este respeito por Fraústo da Silva: " O problema do ensino da Filosofia é complexo; há mais de 200 anos que se discute se deve ensinar-se a Filosofia ou ensinar-se a filosofar... mas os nossos propósitos eram bem mais modestos e não pretendíamos entrar nesse debate nem noutras guerras entre «escolas». Queríamos, sim, centrar a reflexão filosófica sobre grandes temas, sobre momentos que corresponderam a inflexões pronunciadas no pensamento e nas formas de expressão, colocar em paralelo dialéctico a filosofia e a cultura - mas é evidente que não iríamos longe contra a vontade e convicções dos nossos professores de Filosofia, dos filósofos credenciados e dos intelectuais de grandezas variadas, que contestaram mais um nome do que um objectivo e que moveram um processo de intenções sem base rigorosa e até, em alguns casos, numa linguagem inaceitável em universitários..."<sup>85</sup>

A verdade é que esta proposta relevava de uma perspectiva arbitrária, sincrética e mal definida, afinal ideologicamente tecnocrática e, de facto, antifilosófica. A isto foram sensíveis, não apenas a comunidade filosófica, mas também especialistas de diferentes áreas científicas, intelectuais diversificados e jornalistas de opinião. Alertar contra a submissão ao poder da racionalidade tecnocrática passou a ser a bandeira de luta de todos quantos se empenharam na luta pela permanência da Filosofia no Ensino Secundário. E, talvez, nunca como neste período se escreveu e reflectiu tanto, em termos públicos alargados, sobre o significado, o papel e o valor do ensino da Filosofia em Portugal.

Retomou-se o fio da experiência histórica desse ensino na formação geral de gerações de cidadãos e pesou-se a importância da dinâmica do pensamento filosófico português, ou do pensamento filosófico em língua portuguesa, na actualidade. Vieram a lume as inúmeras manifestações de vitalidade filosófica patentes na cultura nacional do presente, nomeadamente no que diz respeito a publicações periódicas da especialidade, realização de reuniões e congressos, movimento editorial, cursos de mestrado, etc.

---

<sup>85</sup> Silva, Fraústo da. (entrevista) *in* "O Jornal da Educação", 6-6-1988.

Acima de tudo, transcendendo o âmbito socio-profissional dos especialistas / filósofos e dos professores de Filosofia - e em registos de tecnicidade linguística e rigor variados, publicaram-se, em jornais correntes, as opiniões - unânimes, ainda que diversamente equacionadas e fundamentadas - sobre a importância do saber filosófico e do seu ensino; e, evidentemente, sobre as razões da rejeição da nova disciplina que viria para o seu lugar. Desses depoimentos se passam a transcrever alguns exemplos considerados mais significativos:

“A Filosofia, correctamente entendida, não se restringe à História das Ideias e afasta-se ainda mais daquilo a que chamamos História da Cultura. A Filosofia é a disciplina que coloca as questões, que identifica os problemas, que interroga e abre o caminho, que enaltece a possibilidade da dúvida e da reflexão, antes mesmo de saber para onde se caminha. (...) E é por isso, só por isso, por isso tudo, que a Filosofia é o que «deveria ser»: a prática incessante, gloriosamente inútil, (no sentido mesquinamente adaptativo do termo) do pensamento, o exercício absurdamente grandioso da inteligência. Sem a Filosofia, sem essa pedagogia do pensamento em acção, sem essa ginástica do espírito que persegue, obsessivamente, a compreensão da realidade, teremos talvez alunos muito adaptados à «vida prática», como tão insistentemente clamam os reformadores: serão hábeis fabricantes de estátuas de gesso para jardins suburbanos - mas nunca se terão interrogado sobre a Beleza; darão excelentes construtores de auto-estradas - mas nunca ninguém lhes terá falado dos caminhos que conduzem ao Conhecimento; acabarão distintos gestores do dinheiro alheio - mas quem nos garante que tenham sequer colocado a si mesmos a questão do sentido da sua própria Vida?”(António Mega Ferreira)<sup>6\*</sup>

“Numa altura em que o conhecimento científico se confronta com os seus próprios limites (...) há-de afigurar-se bem singular a proposta do grupo de trabalho da Comissão de Reforma Educativa de excluir a Filosofia das áreas tecnológico-naturais, económico-sociais e artísticas do ensino secundário. Com efeito, hoje mais do que nunca, tal exclusão parece anacrónica, (...) Pode a escola,

---

\* Ferreira, António Mega, “Filosofia? Que Filosofia?”, in “Jornal de Letras”, 1-3-1988.

sobretudo propondo-se os objectivos que a Lei de Bases do Sistema Educativo exhibe, limitar-se a ministrar saberes parcelares nas diferentes áreas, omitindo aos jovens estudantes a perspectiva globalizante e as questões essenciais que esses saberes, hoje mais do que nunca, colocam?”(Manuel António Pina -escritor, jornalista)\*

“Não lhes ensinem Filosofia. Fabriquem em série máquinas tensas de decorar sebatas, povoem as Universidades de analfabetos sabendo ler e escrever - e depois, daqui a uns anos, queixem-se. Morram de tédio e estagnação num país incapaz de pensar, sintam as coisas passar-vos à porta sem que uma intuição salvadora vos indique em que sentido correm, esbracejem por uma ideia que se dilui no escuro sem se conseguir definir, e então arrepelem-se de andar à toa, batam com a cabeça nas paredes e perguntem-se para onde terá ido a sensibilidade das pessoas. A sensibilidade, oh apressados novos-ricos da tecnocracia, é uma plantinha muito melindrosa. Há que regar-lhe intensamente o pé para que ela cresça.”(Clara Pinto Correia - bióloga)\*\*

“A ablação da disciplina é, por um lado, reveladora duma grave inconsciência cultural, por outro, indicativo duma grande ignorância das realidades. (...) A urgência de uma reformulação do ensino e de uma preparação do homem para a era tecnológica, que inexoravelmente terá de viver, exige processos menos simplistas e menos primários. Se a razão do sacrifício for (e suspeito que seja) a péssima filosofia que se estava a ensinar, então repense-se o problema no seu tutano, elaborem-se programas com meios de efectivação realista, mas não se suprima a cadeira que hoje representa uma das últimas oportunidades de respeitar a nossa juventude, a dignidade de seres pensantes.”(José Hermano Saraiva - historiador, Ministro da Educação no Governo de Salazar)\*\*

“Num mundo em que a forte inter-acção da Ciência e da tecnologia com a Economia propicia novos valores e padrões sociais, determina novos comportamentos e métodos de trabalho, a Filosofia

---

\* Pina, Manuel António, “Uma escola sem filosofia geradora de homens << cortados ao meio >>” in “Jornal de Notícias”, (?)-1988.

\*\* Correia, Clara Pinto, “Os Chouriços”, in “O Jornal”, (?)-1988.

\*\* Saraiva, José Hermano. (depoimento) in “Semanário”, 6-2-1988.

é essencial à (...) construção de uma nova sociedade que harmonize o Homem, a Máquina e a Natureza. É que o «saber» e o «saber fazer» têm de ser enriquecidos pelo «pensar» e «saber pensar». A disciplina de Ciências Filosóficas com conteúdos programáticos devidamente diversificados pelas diversas áreas e articulados com as disciplinas «específicas» é fundamental para a formação integral da pessoa no Mundo Moderno.” (Veiga Simão - Ministro da Educação no Governo de Marcelo Caetano)<sup>90</sup>

“Não há criatividade sem informação. Não há contestação de categorias tradicionais sem noção de essas mesmas categorias. Não há cabeça organizada ou virtualmente organizada, sem disciplina mental. O ensino da filosofia tem andado demasiado arredado de tal objectivo. Socorra-se o doente; não se caia na falsa iconoclastia de o matar. O antigo e permanente não é substituível pela crónica de palavras e de coisas desconexas. O passado é antigo se for actualizável, mesmo pela negação; o passado e o presente são velharias e apenas velharias, se desprovidos de arrumação categorial. A hábil gestão da moda não é necessariamente uma boa gestão da cultura. E quando invertebração intelectual é moda, promovê-la constitui excelente gestão de conformismo e de valores irracionais.” (Sottomayor Cardia - Ministro da Educação dos Governos PS e PS/CDS)<sup>91</sup>

“A Filosofia na Escola vai sobretudo impedir a estagnação e a dissociação dos saberes, evitando assim que a instituição escolar se transforme em máquina de repetição de saberes já adquiridos e, muitas vezes, apenas avulsamente considerados. Se a Escola estiver privada da Filosofia, vai ser tacitamente *informada* pela doutrina oficial, pelo modelo de homem público, que não se discute, ensinando-se apenas a repeti-lo. Na Escola onde a *formação* está determinada pela *informação* de sentido único, o saber não é critério, mas apenas *instrumento*, no qual se instrumentaliza também o homem.”(Cerqueira Gonçalves - Professor de Filosofia, Faculdade de Letras de Lisboa)<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Simão, Veiga, *ibidem*.

<sup>91</sup> Cardia, Sottomayor, *ibidem*.

<sup>92</sup> Gonçalves, Pereira, *ibidem*.

“De um ponto de vista cultural lato, a expulsão da Filosofia da formação geral no Ensino Secundário, pelos seus efeitos multiplicadores, constituiria um *reco* no plano da concepção a grosseiros positivismos pré-críticos, prejudicaria drasticamente o processo de recuperação do «défice» de filosofia na cultura portuguesa, comprometeria gravemente a consolidação, o desenvolvimento e as transformações que os estudos filosóficos estão a conhecer em Portugal. Seria um retrocesso, nunca um avanço e muito menos uma medida «esclarecida.» (José Barata-Moura - Professor de Filosofia, Faculdade de Letras de Lisboa)<sup>93</sup>

“Se o mundo conhecesse só as inquietações da eficácia, se não houvesse a memória dos erros e a necessidade de preparar coerências com o risco do destino, se não houvesse História e Filosofia, se não se «fizesse» cultura todos os dias, procurando argumentos e criando debates em «experiência humana», é possível que esta proposta não levantasse dúvidas. Mas se o mundo está perante a mudança e esta tem de ser verificada e pensada, como fazê-lo só com o imediato? Se o mundo está perante a modernidade (como sempre esteve), esta proposta transforma os portugueses em assimiladores do conhecimento que os outros adquirem. Em consumidores dos bancos de dados das outras civilizações ou - o que é muito pior - de outros Estados. Há por detrás desta proposta um real cepticismo sobre a possibilidade de autonomia da cultura portuguesa.” (Jorge Borges de Macedo - Historiador, Professor da Universidade Católica de Lisboa)<sup>94</sup>

“A filosofia, porém, não se desdobra realmente numa diversidade de filosofias, porque não é uma disciplina, mas mais exactamente uma forma de cultura. Bani-la do «curriculum» dos jovens estudantes não é banir uma disciplina entre muitas; é banir uma forma de cultura e designadamente da cultura ocidental. É, por conseguinte, mutilar gravemente a cultura que cumpre ser transmitida à nova geração pela educação e pelo ensino. Por outro lado, a filosofia não é uma disciplina do «curriculum» importante apenas para os estudantes de humanidades em geral ou para os futuros especialistas ou profissionais de filosofia. Na verdade, ela é

---

<sup>93</sup> Barata-Moura, José, *ibidem*.

<sup>94</sup> Macedo, Jorge Borges de, *ibidem*.



essencial para o futuro engenheiro, o futuro médico, o futuro economista ou sociólogo, o futuro físico, biólogo ou matemático, porque não só lhes permitirá reflectir em termos epistemológicos sobre as respectivas ciências, como lhes permitirá dar sentido humano a esse saber científico ou técnico, obter uma compreensão humana global da sua própria actividade científica, tecnológica e profissional. Por tudo isso ela deve ser uma disciplina de formação geral.” (Manuel Ferreira Patrício - Professor da Universidade de Évora)<sup>95</sup>

“Nunca o percurso da Filosofia deixou de ser pontuado de exílios. Ontem como hoje, talvez a inquietação incómoda do ponto de partida, a nudez solitária da indagação, a clarividência intranquila da dúvida, a recusa do já feito e do já cumprido, a inserção tensional no projecto e na busca expliquem o isolamento da Filosofia e o seu descrédito num mundo onde a técnica é lei e onde imperam os critérios de eficácia, sob o signo de uma democraticidade exemplar. (...) E, no entanto, uma reforma educativa que se centra em motivações correspondendo ao mal-estar profundo comum a alunos e professores, e às suas exigências, que quer abrir perspectivas, modificar estruturas, actualizar temáticas, assiste-se à tentativa velada do afastamento da Filosofia, na repetição do que já foi um posicionamento europeu, já em claro processo involutivo. (...) A arbitrariedade dessa nova designação (História das Ideias e da Cultura), amálgama difusa de orientações, sacrificando, talvez, a um gosto ambíguo de «aggiornamento», não pode ajustar-se à Filosofia. É a máscara da indefinição e do sincretismo, da confusão das linguagens, do obscurecimento dos sentidos, da perda da realidade.” (Mari Cândida Pacheco - Professora de Filosofia, Universidade do Porto)<sup>96</sup>

“Penso que a proposta de exclusão da Filosofia do tronco comum do curso complementar do Ensino Secundário deve suscitar uma vigorosa rejeição por parte dos filósofos e professores de filosofia - e bom seria que não só deles! Tal rejeição deverá ser

---

<sup>95</sup> Patrício, Manuel Ferreira, “Filosofia Indispensável”, in “Jornal da Educação”, 1-3-1988.

<sup>96</sup> Pacheco, Maria Cândida, “Porque não a Filosofia”, in “Jornal de Notícias”. (?) -1988.

também o momento de uma fundamentação positiva da sua manutenção e da urgência da sua reforma. Dito de outro modo, a defesa da Filosofia deve tomar a forma de um ataque; parece-me ser esta a estratégia mais adequada ao futuro, e à dinâmica, da «Filosofia escolar». Com efeito, o que se deve exigir hoje é uma vasta reforma dos programas do ensino filosófico, reforma que se deverá orientar por, no mínimo, dois objectivos: o da sua *melhor adequação* às exigências culturais e à situação filosófica do nosso tempo, e de uma *mais efectiva articulação* com as opções vocacionais dos alunos.” (Manuel Maria Carrilho - Professor de Filosofia, Universidade Nova de Lisboa)<sup>97</sup>

### **3. Os novos projectos de programas para a Filosofia no Ensino Secundário**

Como se pode depreender da leitura dos textos atrás transcritos, que se pensa serem por si só expressão clara do movimento pro-filosófico então verificado, a situação do ensino da Filosofia no Ensino Secundário não era, de todo, pacífica. Reconhecia-se a importância do estudo da Filosofia como um imperativo pedagógico importantíssimo para a formação dos cidadãos e para o devir da cultura portuguesa, mas não se poupava a críticas o estado actual da sua orientação e dos seus programas.

À defesa da Filosofia, promovida por filósofos e professores, pessoas e instituições<sup>98</sup>, iria assim corresponder um saudável “ataque” da Filosofia. Esta dinâmica configurar-se-ia em inúmeros textos, debates, reuniões, etc., promovidos sobretudo pelos docentes, interessados, não em defender corporativamente a profissão de professores de Filosofia, como chegou a ser insinuado, mas em otimizar as condições de ensino e aprendizagem desta área fundamental do saber, no Ensino Secundário.

Antes de mais, garantiu-se a permanência da Filosofia como disciplina de formação geral; reflectiu-se criticamente sobre os programas ainda em vigor e sobre as formas assumidas pela sua efectivação docente; finalmente, surgiram, fora e dentro da instância

---

<sup>97</sup> Carrilho, Manuel Maria, (depoimento), in “Semanário”, 6-2-1988.

<sup>98</sup> A este respeito, o texto que sintetiza de forma mais sistemática este problema em concreto terá sido a “Posição da Sociedade Portuguesa de Filosofia relativa à Proposta de reforma Curricular”.

do poder, comissões para a elaboração de projectos de novos programas.

Em 1990, é enviado para as escolas um “documento elaborado para a recolha de pareceres” contendo o Projecto de Programa para as disciplinas de Introdução à Filosofia (10<sup>º</sup> e 11<sup>º</sup> anos) e Filosofia (12<sup>º</sup> ano), da autoria de uma Comissão coordenada por Manuel Maria Carrilho.<sup>99</sup> Esta proposta, desenvolvida ao longo de cerca de quatrocentas páginas de apresentação, organização e orientação pedagógica e bibliográfica do que deveria vir a tornar-se o novo programa de Filosofia do Ensino Secundário, foi rejeitada pela maioria dos professores. O Projecto de Programa<sup>100</sup> partia de pressupostos filosóficos inteiramente novos, no panorama filosófico/pedagógico tradicional português.

O responsável por este programa, há muito que vinha a criticar a forma como se processava o ensino da Filosofia no Ensino Secundário, tecendo violentas críticas aos programas anteriores, nomeadamente ao que, com alterações, estava em vigor desde 1974, e sugerindo a necessidade de se reflectir sobre outras alternativas: “O programa do décimo ano é um programa aviltante para quem tenha a mais leve noção do que é a prática da filosofia, e do que possa ser a do seu ensino. Pretende transformar a filosofia num saber deceptivo, desarticulado, moralizador e normativo. Que tal tenha sido feito sob os auspícios de um ministro da Educação que é também um licenciado em Filosofia, é um facto que, mais do que em pormenores de um imediato caricaturismo, nos deve sobretudo fazer reflectir no modo ou modos como os campos do saber são sempre atravessados por estratégias de poder. (...) É que o verdadeiro ensino da Filosofia nos liceus corresponde, se cabalmente assumido, a introduzir o *inensinável* no campo do ensino, ou seja: a dúvida na dimensão das certezas e dos manuais, a inutilidade nos domínios da eficácia social, a esterilidade na esfera das rentabilidades máximas. E é esta situação que, se não for integral e, repito, criativamente assumida pelos professores de filosofia, permitirá sempre a qualquer

---

<sup>99</sup> Esta Comissão integrava também nomes como: António da Silva Marques, João de Deus Sáãgua (juntamente com M. M. Carrilho, docentes na Universidade Nova de Lisboa) Maria Cristina Grácio e Maria Teresa Ximenez Teles (professoras do Ensino Secundário).

<sup>100</sup> *In* Projecto de Programa para Introdução à Filosofia (10<sup>º</sup> e 11<sup>º</sup> anos) e Filosofia (12<sup>º</sup> ano), de 1990.

vocação burocrática tornar ensináveis, *cada vez mais ensináveis*, os programas de Filosofia.”(1978)<sup>101</sup>

A veemência com que Carrilho critica a vertente axiológica inicial do programa em questão, atribuindo-lhe a responsabilidade de um possível carácter normativo e “moralizante” da disciplina, só se justificava, não em relação ao texto programático, mas à possível prática lectiva de docentes fortemente limitados, ora pela ideologia reaccionária do Estado Novo, ora reactivamente imbuídos de um bem intencionado, mas redutor, espírito “revolucionário”, por vezes tendencialmente ideologizante e pouco crítico.

Quanto ao problema fulcral do “ensinável” filosófico, Carrilho pretende combater a tendência historicista e ecléctica tradicional - oitocentista - no ensino filosófico português, marcado por uma forte influência francesa, propondo, afinal um modelo talvez ainda mais discutível e de muito difícil operacionalização - mesmo se filosoficamente actualizado, fundamentado e formalmente correcto: “... dada a enorme criatividade do trabalho filosófico contemporâneo. São alguns dos resultados desse trabalho, algumas das vias por ele abertas, que é preciso fazer chegar ao ensino secundário, articulando com os estudos de índole científico-tecnológica a reflexão epistemológica, atravessando a formação na área social e económica com a formulação de problemas de natureza ética e política, aprofundando a aprendizagem artística com a tematização estética, dinamizando os estudos humanísticos com a introdução de problemáticas precisas (que recolham elementos fundamentais de tradição para os colocar em diálogo com problemas contemporâneos), como sejam os da hermenêutica, da filosofia da linguagem ou da teoria da argumentação.” (1988)<sup>102</sup>

Sendo certa a necessidade de corrigir o desajuste entre os conteúdos dos programas escolares e a situação filosófica e cultural da actualidade, certa também seria a consideração realista do que era, de facto, a mentalidade e a formação filosófica prévia - académica e auto-didacta - da maioria dos professores portugueses, e as reais motivações e preparação escolar dos jovens destinatários do ensino da Filosofia.

---

<sup>101</sup> Carrilho, Manuel Maria, “Rumores e inquietações da Filosofia escolar”, in “Jornal da Educação”, Fev. 1978.

<sup>102</sup> Carrilho, Manuel Maria, “O ataque da filosofia”, in “Jornal de Letras”, 2-2-1988.

Provavelmente, a tentativa feita pela equipa de Carrilho, de combater uma excessiva valorização da Axiologia e de um insuficiente aprofundamento da Epistemologia, que considerava, talvez, serem os piores males dos programas anteriores, conduziu à elaboração de um projecto de programa que pecou e foi penalizado pela inversão mesma deste processo.

Assim, este Projecto de Programa para o ensino da Filosofia, como disciplina obrigatória de formação geral, organiza-se do seguinte modo: para o 10º ano (Introdução à Filosofia), propõem-se duas unidades, desiguais quanto à sua extensão e importância que lhes é atribuída - Unidade de Lógica (30 aulas) e Unidade de Epistemologia (70 aulas); para o 11º ano (Introdução à Filosofia), propõem-se também duas unidades - Unidade de Ética (70 aulas) e Unidade de Estética (30 aulas).

Não se fará aqui a análise detalhada dos conteúdos programáticos propostos para cada uma das unidades a leccionar<sup>103</sup>, apenas se salientando o facto de aparecerem alguns temas com carácter opcional, dentro de um espírito programático que se pretende de abertura e flexibilidade, sem que, no entanto, se perdesse a unidade do programa, idealmente projectada. Na apresentação deste projecto não aparecem referidas as razões conducentes à ordenação temática proposta, nomeadamente à sua própria distribuição geral por cada um dos dois anos.

Para o 12º ano (Filosofia), disciplina apenas destinada à área de Humanísticas - 3º Curso - prevê-se o seguinte plano geral, submetido ao título "Racionalidade no Mundo Contemporâneo": o tratamento de três dos quatro temas a seguir mencionados, ou o estudo de dois deles e de um tema livre - unidade vazia a preencher pelo professor: "Interpretações da Modernidade", "Linguagem, comunicação e argumentação", "Política", "Sujeito e racionalidade".

Aqui, ao pressupor-se um percurso filosófico já feito nos dois anos anteriores, concede-se uma maior margem de abertura na escolha dos temas a tratar aprofundadamente, acentuando-se a importância da investigação pessoal do aluno, como formação propedêutica ao ensino superior e como preparação para uma futura auto-formação extra-escolar.

De uma maneira geral, todo o esquema conceptual deste programa pressupõe, a nível de objectivos, temas e metodologias, a consideração de um ponto de partida de eleição para a organização dos problemas a tratar - a contemporaneidade. Considera-se que

deve ser a partir da experiência interrogativa da actualidade que devem equacionar-se as questões filosóficas, sendo a articulação com a tradição histórica uma necessidade naturalmente decorrente do próprio interesse suscitado pela génese de cada problema. Pretende-se escapar assim a um ensino arbitrariamente doutrinário, historicista, ou meramente eclético.

Como principais finalidades a atingir, destacam-se: o desenvolvimento de competências cognitivas, a mobilização reflexiva e crítica das competências cognitivas no âmbito específico da informação filosófica, a transformação de atitudes e o despertar os alunos para os novos problemas éticos e ético-políticos.

De uma maneira geral, todos os objectivos deste programa são de aceitação consensual e surgem perfeitamente integrados no espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo. O que despertou a rejeição dos docentes terá sido a opção de ordenação temática - o investimento intensivo na Epistemologia no 10º ano, iniciado com uma "árida" introdução à Lógica - e, mais ainda, a dominância lógico-linguística geral, directamente conotada com as tendências da Filosofia Analítica. Acima de tudo, o que mais terá "incomodado" a maioria dos professores terá sido o "silenciamento" das questões metafísicas e a limitação antropológica que isto parecia acarretar. Tudo isto, é claro, para além dos mais uma vez utópicos desenvolvimento e extensão do programa, em relação ao número de aulas disponíveis para o leccionar, bem como à sua não consideração realista das efectivas condições de preparação e motivação dos alunos.

E, mais uma vez, na história do ensino básico da Filosofia em Portugal, também não se contemplava neste projecto de programa o estudo do pensamento filosófico português.

A rejeição deste projecto, configurada nos pareceres elaborados pelas escolas, teve também alguns ecos públicos mais ou menos alarmistas, por parte dos sectores mais conservadores desta área de investigação e ensino: "... no dia em que os programas de Filosofia recentemente dados a conhecer fossem aprovados, teríamos de dizer - com profunda tristeza, mas sem qualquer dúvida - que a Reforma Educativa se tornara, num sector formativo tão particularmente sensível como a aprendizagem da Filosofia, *Reforma Deseducativa*.."

"Se o programa não pode ser aceite tal como nos é proposto nem se torna aceitável mesmo com dolorosas, difíceis e muito improváveis transformações, apenas resta uma decisão razoável:

abandoná-lo. Não seria o primeiro nem o último programa a não passar do estágio de projecto. Abandoná-lo decididamente e buscar outra solução.”<sup>104</sup>

Dentro da linha de pensamento em que se integra o autor desta crítica, que fundamenta a sua rejeição no carácter “estrangeirado”, anglo-saxónico, lacunar em relação à Metafísica e ignorante da tradição e da actualidade filosófica portuguesas<sup>105</sup>, aparece um outro Projecto de Programas elaborado pela Comissão Coordenadora da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa. Pretendendo estar de acordo com os objectivos gerais atribuídos ao Ensino Secundário pela Lei de Bases da Reforma Educativa (artigo 9º), este projecto<sup>106</sup> defende um fulcro de organização temática articulado em torno da questão filosófica essencial - *o que é o homem?* - e acentua uma intenção formativa da filosofia em ordem a uma reflexão sobre a situação actual do homem no mundo. Propõe, como ponto de partida, a equacionação de questões “simples”, susceptíveis de interessar e de serem formuladas pelos alunos. Pretende apresentar uma estrutura “problemática” e “questionadora”, possibilitando o que considera um valor indiscutível - a “liberdade de interpretação”.

Prevê para o 12º ano, subordinado ao título “O homem e o seu mundo”, um programa em que se exige um maior aprofundamento das questões e uma reflexão metódica que privilegie o pensamento filosófico contemporâneo. Integra duas grandes unidades temáticas: “O homem como ser racional” e “O sentido da existência no Mundo Contemporâneo”.

Inicia o 10º ano com a questão introdutória - “De que falamos quando falamos de Filosofia?” - a que se seguem temas gerais sobre o homem e sobre a acção, aparecendo já aqui um questionamento sobre as normas morais. Depois, surge um capítulo sobre política e cidadania, concluindo-se este ano com o tratamento de problemas

---

<sup>104</sup> In documento referido na Nota 100.

<sup>104</sup> Cabral, Roque, “A Reforma seria deseducativa” (?) e “Filosofia: um programa irremediável”, in “Diário do Minho”, 20-4-1990.

<sup>105</sup> Cabral, Roque, “Filosofia: as utopias de um programa”, in “Público”, 29-4-1990.

<sup>106</sup> In Projecto de Programas para Introdução à Filosofia e Filosofia (Universidade Católica).

concretos da actualidade. O 11º ano inicia-se com um capítulo de Estética, ao qual se segue uma unidade sobre Lógica, outra sobre Epistemologia Geral, concluindo-se com uma unidade sobre o problema da existência humana.

Não parece ser necessária uma análise muito pormenorizada de tal programa para concluir pelo seu carácter demasiado simplista, moralizante e, eventualmente, de velada intenção doutrinária.

Não era uma proposta excessivamente ambiciosa, mas talvez impusesse à Filosofia e ao seu ensino a falta de rigor e de complexidade que lhe são ambiciosamente inalienáveis.

Também não parecia haver aqui, explicitado em temas ou sugestões metodológicas, qualquer interesse pela Filosofia em Portugal e pela cultura portuguesa, na sua especificidade própria.

Enfim, os alunos dos dois últimos anos do Ensino Secundário continuaram, por mais algum tempo, a seguir, no ensino da Filosofia, os programas de 79/80; o 12º ano, manteve o velho programa de 74/75, inúmeras vezes revisto, encurtado e transformado.

Só no ano lectivo de 1993/94 é que, sucessivamente, foram entrando em vigor os actuais programas.

#### **4. O actual programa de 1993/1994**

O actual programa da disciplina de Filosofia para o 10º e 11º anos do Ensino Secundário<sup>107</sup>, agora designada “Introdução à Filosofia”, inicialmente adoptado em regime experimental só em algumas escolas<sup>108</sup>, foi aplicado generalizadamente no ano lectivo de **1993/94**. Do seu texto consta uma Introdução em que se apresenta o “Perfil do Programa”, os seus “Pressupostos Pedagógicos”, “Orientações Pedagógico-Didácticas”, a “Gestão Temporal do Programa”, as respectivas “Unidades Programáticas” e a sua “Bibliografia”.

É percorrendo estes documentos que se encontram explicitadas as principais linhas de força que norteiam o espírito e a intenção pedagógica e filosófica do presente programa. É levando-os repetidamente à prática que se encontram as suas potencialidades e fragilidades.

---

<sup>107</sup> Este programa foi aprovado para aplicação experimental em 1991/92 para o 10º ano e em 1992/93 para o 11º ano. (Despacho nº 141/ME/, de 18 de Setembro).

<sup>108</sup> *In* Programa de Introdução à Filosofia, de 1993/94.



Do “Perfil do Programa”, há que destacar, desde logo, que este se assume como “... um programa em aberto, susceptível dos ajustamentos e reformulações...”. A verdade é que tais transformações, que se revelaram já absolutamente necessárias, ainda não foram feitas, debatendo-se os professores, mais uma vez, com tremendas dificuldades no cumprimento rigoroso dos seus conteúdos temáticos integrais, bem como - e isso parece ser ainda mais importante - dos seus objectivos pedagógicos próprios. É que a enorme extensão e exigência pressuposta nos seus conteúdos programáticos e a obrigatoriedade do seu tratamento exaustivo, até por imperativos de uma avaliação universalizada, não se compadece com o tempo necessário à utilização das estratégias didácticas necessárias para a sua efectiva consecução.

Ainda no contexto do “Perfil do Programa”, aparece a pertinente justificação do próprio nome agora escolhido para a disciplina - “Introdução à Filosofia” - considerando “ponderações de equilíbrio e realismo” decorrentes do nível etário dos alunos; quiçá nem sempre tendo em conta, para além da idade e do estágio de desenvolvimento intelectual dos discentes, a sua real condição teórica, quer científica, quer mesmo, meramente linguística.

A disciplina de Introdução à Filosofia é vista como “...um lugar de encontro de saberes e experiências ...”, pelo que se considera deverem ser privilegiadas as questões contemporâneas, nomeadamente as que decorrem “... do desenvolvimento das ciências da informática...” e “... das inquietações que sugerem novas polarizações de valores, reformulações do metafísico, exigências de fundamentações do real que excedam o campo epistemológico.” Para implementar um já natural interesse para estes temas, lembra-se o papel fundamental do professor “... como agente de motivações e interesses e intérprete de maiores exigências e competências cognitivas.” De resto, aparece aqui devidamente acentuada a necessidade de afirmação da “... liberdade e criatividade dos professores...” e a intenção de evitar “...toda a determinação científica e pedagógico-didáctica...”. Mais uma vez se impõe a reflexão sobre as reais possibilidades de uma leitura aberta e plural do texto programático, considerando as condições efectivas da sua aplicação prática.

Finalmente, e ainda dentro deste texto introdutório, refere-se “... a necessidade de referenciar topicamente este Programa, situando-o no contexto da cultura portuguesa.” Isto justificaria a reintrodução da

Lógica, uma vertente da Filosofia sempre presente no pensamento português e a "... abertura à convocação de autores portugueses". Lamentavelmente, para além de uma preferencial utilização de textos de autores nacionais, o que os próprios manuais já publicados possibilitou, não aparece neste programa outra forma realmente operativa de viabilizar uma chamada de atenção e mesmo uma focalização mais intensa no pensamento filosófico português.

Quanto aos "Pressupostos Pedagógicos", mais uma vez se refere a adequação do programa à "...situação de desenvolvimento e maturidade dos alunos...", acentuando-se a importância do "...polo aprendizagem no processo de ensino...", atribuindo-se especial relevância a uma prática docente que "...desmotive a simples memorização...", suscitando"... um trabalho individual de pesquisa e reflexão..." Refere-se também a preocupação com a articulação dos conteúdos, justificando-se a presença da Lógica no 11º ano, por razões de natureza pedagógica e motivacional: e a inclusão da Ontologia, apesar da sua dificuldade, pelas suas "...potencialidades motivadoras e formativas..."

Assumem-se como "Finalidades e Objectivos" deste programa, aqueles que a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) atribui ao Ensino Secundário<sup>109</sup>. Defende-se a complementaridade da aquisição de valores com a aquisição de capacidades e competências, ou seja, pretende-se que estas últimas se organizem, não só em torno dos eixos operativo/instrumental, e cognitivo/informativo diversificado, mas também em torno de um eixo axiológico, determinante do plano das atitudes orientadoras da acção. Esta orientação geral leva, assim, à consideração de "objectivos próprios"<sup>110</sup>, que mais não são do que o corolário mais concreto do que antes se tinha já proposto. O optimismo virtual deste programa, no que diz respeito à efectiva consecução dos seus objectivos, admite mesmo que "... só se entenda este programa numa dinâmica de possibilidades e aberturas dialécticas que impedem qualquer fechamento e o indiciam apenas como um percurso possível, que se quis actual e fundamentado. Nunca único." Esta saudável abertura pedagógica e filosófica, apenas encontra como

---

<sup>109</sup> Lei nº46/86, de 14 de Outubro: Artigo 9º: a sua versão resumida é apresentada no texto deste programa: in Programa de Introdução à Filosofia de 1993/94.

<sup>110</sup> *Idem.*

entaves a grande extensão dos conteúdos para os limitados tempos lectivos, tendo em conta também as exigências de uma avaliação comum a todas as turmas. Esquece também o habitualmente elevado número de alunos por turma, bem como as suas enormes diferenças psicológicas, económico-sociais, científicas e literárias.

No que diz respeito às “Orientações Pedagógico-Didácticas”, insiste-se na “centração no aluno” e na “ampla margem de autonomia do professor”, pretendendo-se com este programa a maior conciliação entre as “exigências curriculares” e a “dignidade do pensar”. Mas os procedimentos que propõe, nomeadamente uma “aproximação personalizada do professor ao aluno” e a estimulação da sua actividade na produção de conhecimento, ainda que idealmente imprescindíveis para a aprendizagem filosófica, carecem de um suporte prático realista, nas condições em que esta tem de se efectuar. De igual modo, a utilização da “...experiência vivencial do aluno,” e o recurso a “...conhecimentos que adquiriu noutras disciplinas...”, aparecem como meios ideais em termos pedagógicos e didácticos, mas que exigem, seja muitos tempos lectivos, seja uma verdadeira coordenação interdisciplinar, que ainda não existe no actual plano curricular. Idênticos problemas relacionados, ora com as dificuldades dos alunos na língua materna, ora com a própria “economia” de tempos lectivos, levanta o imprescindível “trabalho didáctico sobre o texto escrito”. A leitura filosófica dos textos implica, como se sabe, uma máxima exigência de rigor lógico e linguístico que não se compadece com aproximações apressadas ou superficiais, antes exigindo a utilização tranquila de diferentes estratégias didácticas, conducentes à compreensão crítica dos seus conteúdos e à sua articulação com as matérias em estudo.

Finalmente, sugere-se a “... mudança qualitativa no modo de perspectivar a função docente ...” como condição de ultrapassagem do que se qualifica como “tradição de individualismo”, por parte dos docentes. Pensa-se que a homogeneização possível de selecção de conteúdos, a organização sequencial dos mesmos, o estabelecimento de critérios e formas de avaliação, ou seja, a planificação em geral, não resolve completamente os problemas mais ingentes desta disciplina e deste programa, na actual conjuntura legislativa. De resto, em muitas escolas, desde sempre tem havido a prática imprescindível de coordenar e planificar o ensino da Filosofia, sem que no entanto haja sido possível eliminar as principais dificuldades atrás apontadas para a gestão eficaz deste programa.

O programa de Introdução à Filosofia para os 10<sup>º</sup> e 11<sup>º</sup> anos<sup>111</sup> subdivide-se em seis unidades programáticas, três por cada um dos dois anos, organizadas em sequência geral: No 10<sup>º</sup> ano, a “UNIDADE INICIAL - A INTENÇÃO FILOSÓFICA E A DIVERSIDADE DOS VALORES” aparece subdividida em dois capítulos programáticos: “Do vivido ao pensado”, onde se faz uma breve introdução à Lógica e à Epistemologia e “O Lugar da Filosofia”, um primeiro contacto com “a singularidade deste modo de «ver», pensar e problematizar a experiência que é a Filosofia”. Segue-se a segunda “UNIDADE - ANTROPOLÓGICO-AXIOLÓGICA - A DINÂMICA DO SER HUMANO NO MUNDO; A ACÇÃO E A QUESTÃO DOS VALORES”; esta unidade ocupa a maior parte do programa de 10<sup>º</sup> ano e inclui quatro capítulos que versam sobre: “A acção humana”, “Os valores”, “Multiplicidade dos campos de valores” e “Situações/problemas do mundo contemporâneo”. Cada um destes capítulos inclui várias subunidades didácticas que remetem para um tratamento diversificado dos problemas da “acção” e da perspectiva axiológica da vida humana, privilegiando como ponto de partida a reflexão sobre problemas concretos da sociedade actual. É de salientar que o estudo dos diferentes tipos de valores deverá ser “... simétrico e equivalente em termos de tempo, visto não parecer aconselhável, sob pena de reducionismo empobrecedor, a opção por qualquer um destes tipos de valores.” Em terceiro lugar surge a “UNIDADE HISTÓRICO-PROBLEMÁTICA - A FILOSOFIA NO TEMPO”, englobando os capítulos: “O Problema da Filosofia e da sua História” e “Tradição e Inovação em Filosofia”, sugerindo este último, em subunidade didáctica, o “Percurso de UM tema filosófico”. Pretende-se que esta unidade permita questionar “a conexão da Filosofia com a sua história” e, com o tratamento do tema a escolher, “concretizar o que antes foi tratado teoricamente”.

Quanto ao 11<sup>º</sup> ano, inicia-se com a quarta “UNIDADE DE LÓGICA - O UNIVERSO DA LÓGICA” onde, depois de um capítulo introdutório comum - “O Pensamento e o Discurso”, aparecem, em capítulos diferentes, configuradas duas opções: Lógica aristotélica ou Lógica simbólica. Segue-se a quinta “UNIDADE EPISTÉMICO-ONTOLÓGICA - A PROBLEMÁTICA DO CONHECER E DO SER”, com duas subunidades programáticas: “A Problemática do Conhecimento” e “Realidade e Verdade”. Os diferentes capítulos e

---

<sup>111</sup> *Idem.*

as respectivas subunidades didácticas contemplam um vasto leque de problemas do foro gnoseológico e epistemológico, na primeira, do foro ontológico, na segunda. Finalmente a sexta “UNIDADE FINAL - O SER HUMANO E O SENTIDO DA EXISTÊNCIA”, com dois capítulos: “A Busca de Sentido na Existência Humana” e “A Experiência da Finitude como Abertura para um Horizonte de Sentido: Natureza; Humanidade, Deus.” Justificando a inclusão terminal desta temática, afirma-se: “Se a ideia chave que suporta todo o esquema programático é o da sua unidade estrutural, este é o momento de integração no qual convergem todos os vectores e percursos que se foram articulando e desenvolvendo ao longo dos dois anos. (...) É esta unidade que, de certo modo, dá sentido ao programa que do próximo e vivencial, depois de ter progredido por níveis mais teóricos, regressa agora ao existencial.”

Este programa, de incontestável coerência e lógica articulação, revelou-se, desde logo, como sendo demasiado ambicioso pela sua extensão e profundidade a que obriga no tratamento dos seus conteúdos temáticos. Inicialmente, sentiram-se muitos docentes incapazes de o cumprir com a exaustividade prevista, devido ao que parecia ainda ser a novidade da sua estruturação. Mas, de facto, excepto no que diz respeito à inclusão de um capítulo de Lógica Simbólica, nada de efectivamente inovador surgira nos outros conteúdos programáticos. Não se tratava, pois, de lidar com algo verdadeiramente novo, em termos de conteúdos, já que apenas se procedera, *grosso modo*, a uma diferente organização sequencial das matérias tradicionais. O problema principal, afinal já presente nos dois programas anteriores, continuou a ser o da precária relação entre a enorme extensão do actual programa e a limitação do reduzido número de tempos lectivos previstos e efectivamente gastos para o leccionar de forma quantitativa e qualitativamente adequada.

Em 1995, chega às escolas um “Caderno de Apoio à Gestão do Programa”<sup>112</sup>, que não parece ter resolvido os problemas em aberto, nem respondido às prementes inquietações dos docentes. Neste texto, repetem-se muitos dos pontos de vista pedagógico-didácticos já explicitados no texto programático inicial, nomeadamente no que diz respeito às “Características do Programa de Introdução à Filosofia”. Retoma-se o “Perfil desejável do aluno à saída do Ensino

---

<sup>112</sup> In “Caderno de Apoio à Gestão do Programa”, Agosto, 1995.

Secundário”<sup>115</sup>, para, a partir daí, se sugerirem os vários momentos e os vários níveis da planificação necessária à disciplina. Apontam-se o que se considera serem as principais “Dificuldades e Problemas” inerentes à gestão do programa e faz-se um “Delineamento de uma proposta de articulação - perfil de saída/objectivos/métodos”, bem como se fornece “Exemplo de Gestão do Programa”. Este documento, paternalista e desconfiado em relação às capacidades de trabalho dos docentes, não terá sido de grande utilidade, nem o seu acolhimento mereceu grande aceitação dos mesmos. Até porque faz depender o sucesso da aplicação do programa da exclusiva responsabilidade dos professores, sem nunca se interrogar sobre a viabilidade efectiva de tal execução. De resto, logo no ano seguinte, chegou às escolas um novo documento, desta vez um questionário, para que os professores se pronunciassem sobre tal “Caderno de Apoio”. Curiosamente, os docentes não são convidados a pronunciar-se sobre o que deveria ser o objecto principal de uma reflexão generalizada, o programa propriamente dito. Seria com certeza esclarecedora a leitura das actas das reuniões do Grupo Disciplinar de Filosofia das diversas escolas do País, para avaliar da pertinência de tais documentos e da eficácia pedagógica que tiveram. Não parece ser este o lugar, nem o tempo para uma crítica mais detalhada destes textos e destes factos, até porque o programa, apesar das perplexidades em aberto, continua em vigor e a ser levado à prática pelos professores, que não são incompetentes, nem irresponsáveis. E talvez o ensino da Filosofia dependa mais das práticas docentes concretas através das quais se concretiza uma real aprendizagem, do que dos textos programáticos que necessariamente o devem enquadrar.

## **5. Programas de Filosofia - evolução/continuidade**

De uma maneira geral, considerado o percurso do ensino/aprendizagem da Filosofia como disciplina comum a todo o Ensino Secundário, ao longo dos diferentes programas por que se pautou, pode constatar-se que a linha de força dominante é a da actualização e do progresso, apesar da persistência de um veio tradicional que nunca se quebrou.

---

<sup>115</sup> “Perfil desejável do aluno à saída do Ensino Secundário”. *in* documentação elaborada pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1992.

Uma comparação entre os programas anteriores a 1974 e os que foram elaborados posteriormente permite, desde logo, perceber uma evidente modernização e maior adequação a um espírito filosófico actual. Mesmo tendo em conta a questão polémica da existência, ou não, de um progresso em Filosofia, o facto é que o progresso científico é uma evidência indiscutível, que tinha de ser considerada na estruturação dos conteúdos filosóficos a serem estudados. E foi-o, tanto quanto possível.

Já o programa de 1974/75 tenta acompanhar essa exigência de actualização científica, mesmo que mantenha uma estrutura tradicional e retrógrada, nomeadamente no que diz respeito à extensa presença da Psicologia, apesar de levemente reformulada em função dos novos contributos científicos para essa área.

De igual modo, pese embora a persistência de um espírito eclético e enciclopédico, em toda a sua desmedida extensão, o seu intuito é menos moralizante e paternalista e mais formativo de uma atitude crítica e de reflexão, pretendendo evitar a memorização e qualquer autoritarismo dogmático por parte do docente ou do manual. Mas a necessidade do compêndio, com tudo o que isso pode acarretar de fixação teórica, em teorias e classificações tradicionais, veio a revelar-se inevitável. E talvez o manual seja um mal necessário a que a aplicação de nenhum programa possa escapar, no contexto do Ensino Secundário!

De todo o modo, e apesar das óbvias contradições detectáveis no programa de 74, assiste-se aqui a uma primeira tentativa de modernização. Mais tarde, com o novo programa de 79, esta tendência progressista acentua-se ainda mais, seja pelo apelo a uma interdisciplinaridade possível, seja pelo contacto com o texto filosófico e com a obra completa de filósofos que promove. O actual programa, de 93, vai um pouco mais longe no sentido, não só da actualização científica básica, mas também na preocupação pedagógica e filosófica revelada com a reintegração da Lógica, bem como com a importância que atribui aos temas de maior motivação actual - histórica e psicológica - dos seus destinatários.

No entanto, e até tendo em conta as sucessivas alterações, reduções e reajustamentos, de que estes três programas base foram objecto, ao longo dos últimos vinte anos, poderá verificar-se que a principal contradição que revelam se mantem inultrapassável. A resolução corajosa e arriscada de uma escolha radical entre a alternativa da mudança e a persistência da tradição não foi feita.

Talvez nunca possa, nem deva ser feita. Mas o resultado deste acumular de modelos diferentes, quase opostos, não foi, e continua a não ser pedagogicamente o mais produtivo.

O enciclopedismo teórico e a organização esquemática, por um lado, a aposta formativa, de desenvolvimento de uma exigente reflexão crítica, centrada na análise do texto filosófico e na análise filosófica do texto, por outro, não se compadecem com a falta de tempo de que os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem dispõem para concretizar programas assim sobrecarregados.

A alternativa entre um programa enciclopédico e um programa necessariamente redutor não parece susceptível de se resolver facilmente neste nível de ensino. Há uma inevitável relação dialéctica entre as duas componentes essenciais dos programas da disciplina de Filosofia, como de resto, talvez aconteça em todas as outras áreas curriculares, entre os seus conteúdos e os seus objectivos. Mas por muito que o ajuste entre conteúdos e objectivos tenha vindo a ser cada vez mais perfeito, esta virtualidade programática não consegue actualizar-se completamente nesta prática educativa concreta. Entre a mudança e a tradição, parece não haver a possibilidade de uma escolha, já que ambas se têm mantido presentes como necessárias à integral informação e formação dos alunos. Mas, em suma, parece ser impossível fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

De uma maneira geral, e apesar das dificuldades apontadas, poderá dizer-se que houve uma evolução positiva nos textos programáticos e na prática pedagógica deles decorrente.

Considerando que a Filosofia, ou a sua Introdução, é uma disciplina de formação geral, portanto dirigida a todos os alunos do Ensino Secundário, impõe-se considerar com realismo pragmático, não só o respectivo programa, mas também as condições objectivas da sua aplicação.

## **6. O 12º ano de Filosofia**

### *6.1. O programa de 1977/1978*

Durante os três primeiros anos da sua existência, este ano terminal do Ensino Secundário foi designado como Ano Propedêutico. O seu funcionamento foi inicialmente implementado em regime de ensino à distância, através de aulas transmitidas pela



Televisão, acompanhadas por diverso material didáctico escrito, posto à disposição dos alunos.

A disciplina de Filosofia, destinada apenas aos alunos vocacionados para os Cursos Superiores de Letras e de Direito, orientava-se pelos parâmetros curriculares e legislativos gerais. Para além das aulas televisivas, os alunos dispunham de duas ordens de documentos de trabalho: dois volumes de lições e dois volumes de textos filosóficos, editados pelo próprio Ministério<sup>114</sup>. Cada uma das Lições numeradas incluía, para além da referência ao respectivo Capítulo e Tema a ser tratado, um Desenvolvimento teórico finalizado por um Questionário.

O programa de Filosofia para o Ano Propedêutico (1977/78)<sup>115</sup> propunha-se, de acordo com as suas "Considerações Gerais": "... preencher as lacunas do ensino desta disciplina no Curso Complementar; por outro lado, orientar a reflexão no sentido das questões filosóficas fundamentais, com a constante preocupação de abrir perspectivas para a compreensão da problemática do homem contemporâneo."

Pretendia-se focalizar a problemática filosófica a ser tratada em torno dos problemas do Homem, pelo que se acentua o interesse pedagógico de abordar questões ligadas com a Filosofia do Direito, a Filosofia da História, ou a Filosofia da Cultura. Isto tendo em conta que nem todos os alunos seriam candidatos ao curso de Filosofia no Ensino Superior, pelo que se pretendia "... respeitar o nível de exigência científica que deve caracterizar o ano propedêutico, evitando simultaneamente um desenvolvimento demasiado técnico dos temas."

Apesar de nenhum dos conteúdos programáticos integrar qualquer desenvolvimento da Filosofia em Portugal, pretendia-se chamar a atenção para esta realidade cultural: "... julgou-se poder cumprir o objectivo de dar a devida atenção ao impacto dos grandes sistemas filosóficos na cultura portuguesa, através de uma selecção de textos de pensadores portugueses expressivos e representativos da dialéctica entre a receptividade criadora da nossa cultura e as grandes «propostas» do mundo actual." Infelizmente, a imensidão dos

---

<sup>114</sup> Este material didáctico, editado pelo Ministério da Educação e Ciência para o ano lectivo de 1977/78, foi depois reeditado com algumas alterações no ano lectivo de 1979/80.

<sup>115</sup> *In* Programa de Filosofia para o Ano Propedêutico, de 1977/78.

temas a tratar não permitia, apesar do recurso possível a textos de autores portugueses, a abordagem de tal dialéctica, concretizada nos diferentes domínios da cultura e da produção filosófica nacionais.

Este programa é constituído por sete capítulos: “Do Interesse da Filosofia”, onde se tratava o problema do ponto de partida da Filosofia, os diferentes níveis de referência à realidade, articulados com a questão existencial da orientação; “O Tema da Razão”, um longo percurso historizante do pensamento ocidental, desde o mito ao pensamento filosófico, nas sucessivas rupturas (socrática, cartesiana, idealista) que o atravessaram, até às críticas e à crise actual da razão; “A Antropologia Fundamental como Horizonte da Reflexão Filosófica Contemporânea”; “A Actividade Cognoscitiva”, o retomar das questões gnoseológicas com a inclusão de uma “Exemplificação sumária de algumas orientações metodológicas formalistas” (método axiomático, método semiótico, método fenomenológico); “A Problemática da Acção”, temática aqui desenvolvida sobretudo na perspectiva do Direito e da Política; “A Filosofia da Cultura e a sua história”; “A Filosofia da História”. Pelo simples enunciado da ambiciosa sequência de conteúdos aqui presente se pode constatar a total impossibilidade de, num só ano e quaisquer que fossem os meios ao dispôr dos alunos, dar cumprimento rigoroso a tal programa, o que não chegou, de facto a ser feito.

Em 1978/79, a disciplina de Filosofia do Ano Propedêutico passou a ser leccionada nas escolas, em regime de ensino presencial, com o horário semanal de cinco horas. Continuava a não ser possível tratar exaustivamente um programa tão extenso e a necessária preparação dos alunos para o exame nacional levantava grandes dificuldades.

## **6.2. O programa de 1980/1981**

A disciplina de Filosofia para o ano terminal do Ensino Secundário foi reformulada em 1980 quando, na sequência da reestruturação dos Cursos Complementares, o Ano Propedêutico deu lugar ao 12º ano.

O programa respectivo<sup>116</sup> que entrou em vigor corresponde ao do anterior Ano Propedêutico, adoptado transitoriamente durante mais um ano e sujeito a cortes significativos nos seus conteúdos.

---

<sup>116</sup> *In* Programa de Filosofia para o 12º ano, de 1980/81.

Considerou-se que o propósito fundamental deste programa (1980/81) era "... ampliar as matérias leccionadas no Curso Complementar do Ensino Secundário com uma introdução às principais tendências da filosofia dos nossos dias, aliando nessa ordem de ideias uma abordagem sistemática de alguns dos temas filosóficos mais importantes com a perspectiva histórica em que os temas se situam à luz da génese da sua problemática e do contexto cultural em que a referida problemática ganha sentido."<sup>11</sup> Pretendia-se assim valorizar, acima de tudo, a compreensão da Filosofia Contemporânea. Mas, tendo em conta a escassez de tempo disponível para uma reformulação total do programa que também contemplasse a sua necessária articulação com o texto programático em vigor para os 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> anos, e considerando também a necessidade de se proceder à formação e reciclagem dos docentes, optou-se assim por manter uma parte do programa anterior, uma espécie de núcleo duro temático, directamente articulado com alguns objectivos bem definidos.

Mantem-se o mesmo capítulo de "Introdução", onde se "... pretende situar a filosofia no âmbito das diversas formas do saber, assinalando as dificuldades de uma definição unívoca do que é a filosofia." e se acentua "... o seu carácter de reflexão teórica sobre a realidade e simultaneamente a sua dimensão prática e o seu cunho de orientação existencial." Desaparecem os capítulos que tratavam especificamente a actividade cognoscitiva e a problemática da acção, que ficam diluídos nesta introdução. O primeiro capítulo é agora "O Tema da Razão", "... uma leitura compreensiva da história do tema da razão," incluindo a abordagem da crise da racionalidade ocidental (Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche) e o estudo de alguns dos intentos contemporâneos para a sua superação. O segundo capítulo - "A Filosofia como Antropologia Fundamental" - pretende valorizar a Antropologia como "... horizonte da reflexão filosófica contemporânea." O terceiro capítulo - "A Filosofia da Cultura e da História" - continua esta "meditação sobre o homem", tendo como pano de fundo o mundo cultural e histórico, e reflexão sobre a ideia de progresso; incluem-se aqui os problemas tratados no programa anterior no capítulo "A Filosofia e a sua História". Finalmente, o capítulo quarto - "Características e tendências da

---

<sup>11</sup> *Idem.*

Filosofia Contemporânea” - onde se pretende estabelecer uma “perspectiva geral das grandes correntes do século XX”, retomando a conclusão do capítulo segundo sobre a história do conceito de razão.

Quanto aos auxiliares didáticos propostos para apoio a este programa, mantêm-se os cadernos de Lições e de Textos que tinham sido reeditados em 79/80, chamando-se muito correctamente a atenção dos professores para a valorização que deveria ser feita dos Textos filosóficos, em detrimento das Lições, que deveriam ser utilizadas “... não com o servilismo de quem segue uma «sebenta» ou «livro único», mas com a liberdade e autonomia de quem aproveita a problematização e reflexão de outrém para ele próprio reflectir, mesmo divergindo das posições expostas ou mesmo tendo necessidade de acudir a material suplementar (textos, etc.) para apoiar a sua própria reflexão.” Esta margem de liberdade dada aos docentes, neste contexto, carecia da perspectiva realista de cumprir o programa na íntegra e de preparar os alunos para um exame nacional.

Como é fácil constatar através do que atrás foi descrito, e pela análise comparativa dos dois programas (1977/78 e 1980/81), os cortes efectuados em 1980 só o foram efectivamente no plano formal, já que as matérias a tratar permaneceram praticamente as mesmas. Logo, este programa continuou a ser de muito difícil execução.

Necessário se tornou, pois, proceder a uma imediata reformulação do programa, através da elaboração de um “Programa Mínimo”<sup>118</sup>, que foi posto em vigor ainda no mesmo ano lectivo de 1980/81. Da sua sequência programática constam apenas a “Introdução”, o Capítulo I ( “O Tema da Razão”) e o Capítulo IV ( “Características e Tendências da Filosofia Contemporânea”). O texto relativo à apresentação deste programa inclui também, para além de uma explicitação dos seus objectivos, indicações sobre a metodologia a adoptar, aspectos gerais da respectiva planificação, orientação quanto à exploração dos temas e quanto à selecção e utilização dos textos de apoio.

Justifica-se a amputação nas matérias considerando que esta “... não prejudica, no essencial, uma leitura coerente das suas linhas de

---

<sup>118</sup> *In* Programa mínimo de Filosofia (12º ano), para 1980/81.

força fundamentais e que os objectivos definidos no texto que acompanhou a apresentação do programa anterior podem continuar a ser respeitados.”<sup>119</sup>

Considera-se que: “O objectivo pedagógico principal é o de mobilizar todas as noções adquiridas pelos alunos na aprendizagem dos anos precedentes (10º e 11º anos de Filosofia) no sentido de as integrar numa visão mais ampla, introdutória à compreensão das tendências dominantes da filosofia contemporânea”.

Quanto à planificação, acentua-se a necessidade de esta se revestir, acima de tudo, de realismo, propondo-se na prática docente como metodologias complementares o método expositivo aliado à participação activa dos alunos. “O recurso à exploração de textos deverá ser mobilizado de acordo com as possibilidades e inserido na planificação equilibrada do curso”. De uma maneira geral, considera-se, mais uma vez a disciplina de Filosofia como não podendo ser sujeita a “directrizes rígidas”, atribuindo-se a máxima importância à criatividade pedagógica do professor.

No ano seguinte, e por imperativos realistas de cumprimento efectivo e eficaz do programa por todos os professores, volta aquele, já na sua condição de “Mínimo” a ser sujeito a nova reformulação, ou seja, a um novo corte. Em 1981/82, o programa da disciplina de Filosofia do 12º ano<sup>120</sup> fica reduzido a um único capítulo - “O Tema da Razão” - mantendo-se a Introdução anterior. Quanto ao papel a desempenhar pelos temas introdutórios, a serem objecto de um tratamento limitado, é dito que “... os problemas suscitados deverão ser como que um *filum meditandi*, constantemente presente e orientador do decurso da reflexão sobre a razão, sendo retomados no contexto das últimas rubricas do programa, que se apresentam com uma índole de certo modo vocacionalmente «conclusiva», no sentido de serem susceptíveis de incluir os frutos do trabalho realizado durante o ano lectivo numa compreensão mais rica dos tópicos propostos.”<sup>121</sup>

“O Tema da Razão” aparece agora acrescentado de três rubricas que faziam parte do quarto Capítulo do programa anterior (“Características e Tendências da Filosofia Contemporânea”): “A questão do rigor e da cientificidade da filosofia”, “A filosofia e a sua auto-problematização” e “O lugar da filosofia como realidade

---

<sup>119</sup> *Idem*.

<sup>120</sup> *In* Programa de Filosofia de 1981/82.

cultural”. Esta problemática vai constituir uma conclusão articulada com as rubricas iniciais da Introdução.

Deste texto programático, para além das já habituais considerações metodológicas e didácticas gerais, destaca-se uma distribuição dos conteúdos programáticos pelos tempos lectivos previsíveis. A presença desta planificação lectiva é justificada pela “... grande diversidade de situações quanto ao cumprimento do programa, (...) consequência em grande medida das diferentes interpretações que os professores fazem do programa e do número de aulas que dedicam à exploração das várias matérias.”

Mesmo sofrendo tantas reduções o programa de Filosofia para o 12º ano continuava a não poder ser integralmente cumprido, pelo que no ano lectivo de 1992/93 foi sujeito a mais uma redução, que desta vez eliminava, não só as três rubricas de conclusão referidas no texto programático anterior, como a própria Introdução. Considerou-se estar a suprimir “... apenas matérias que repetem conteúdos já abordados em anos precedentes, quer nos cursos Complementares Diurnos, quer no Curso Complementar liceal Nocturno”, sendo “O objectivo principal das alterações agora efectuadas o de dar à Filosofia Contemporânea um peso cada vez maior no âmbito do programa do 12º ano”<sup>122</sup>.

Esta versão reduzida do programa mantém-se em vigor por dois anos, até que em 1985/86, se publica uma nova versão do mesmo, ainda mais reduzida<sup>123</sup>. Considera-se que, finalmente, e devido à actual unificação<sup>124</sup> dos programas dos Cursos Complementares Diurnos e Nocturnos<sup>125</sup>, o principal factor de perturbação na aplicação do programa tinha deixado de existir, ou seja, o problema da falta de homogeneidade na preparação filosófica anterior dos alunos tinha-se agora esbatido, tornando-se assim mais fácil a consecução do programa.

---

<sup>121</sup> *Idem*.

<sup>122</sup> *In* Programa de Filosofia para o 12º ano, de 1982/83.

<sup>123</sup> *In* Programa de Filosofia para o 12º ano, de 1985/86.

<sup>124</sup> A unificação dos Cursos Complementares Diurnos e Nocturnos tinha começado no ano lectivo de 83/84, para o 10º ano, estendera-se ao 11º ano em 84/85 e, portanto, só em 85/86 chegavam ao 12º ano os alunos igualmente preparados em Filosofia pelo mesmo programa.

<sup>125</sup> Recorde-se que até 1983, o Curso Complementar Nocturno adoptava para os dois anos de Filosofia obrigatória o antigo programa de 1974, na sua versão reduzida de 1977, enquanto nos Cursos Complementares Diurnos se utilizava, já desde 1979, um programa completamente novo.

Assim o novo texto programático em vigor mantém como capítulo único e obrigatório “O Tema da Razão”, reduzidas as suas rubricas ao estudo de: “A Revolução Idealista”, “A radicalização da crítica da racionalidade ocidental” e “Situação da filosofia no séc. XX”. Desaparecem agora quaisquer referências ao Mito e à origem da Filosofia, bem como a Revolução Socrática e Cartesiana. O programa começa logo com o estudo do pensamento Kantiano. No final, e incluídas na “Situação da Filosofia no séc. XX”, estudam-se as “Filosofias da existência” e a “Filosofia analítica”.

Mais uma vez se fornece uma económica distribuição dos tempos lectivos, reiteram-se os mesmos objectivos gerais, e sugere-se bibliografia. Pela primeira vez, aparecem enunciados os conteúdos específicos a tratar em cada unidade programática.

Durante dois anos foi este o enquadramento formal da Filosofia no 12º ano, até que em 1988/89<sup>126</sup> uma nova alteração sobreveio a tão indeciso programa: Sugere-se a retoma de algumas rubricas suprimidas (“Mito, Símbolo e Razão” e “A Revolução Socrática”), a título brevemente introdutório e novamente se inclui “A Revolução cartesiana”, como tema a tratar desenvolvidamente. O estudo, que se pretende temático e não histórico-filosófico da Filosofia Contemporânea fica agora concluído com breves abordagens ao pensamento de Kierkegaard, Feuerbach, Marx, Comte, Dilthey e Nietzsche, desaparecendo qualquer referência à Filosofia do Círculo de Viena e ao Existencialismo.

Esta inflexão do programa não é acompanhada de uma justificação detalhada, apenas se referindo, no que diz respeito à inclusão de “A Revolução cartesiana”, à necessidade de possibilitar ao aluno “... a abordagem de aspectos significativos da modernidade filosófica...”. Ora esta opção é tanto mais estranha quanto os alunos já tinham obrigatoriamente estudado o pensamento de Descartes no 11º ano. E, paradoxalmente, em relação ao primitivo objectivo de valorização da contemporaneidade, desaparecem temáticas de grande actualidade e importância filosófica.

A necessariamente monótona análise descritiva do que foi a gestão do programa de Filosofia para o 12º ano, durante os seus dezoito primeiros anos de existência, desde que foi implementado

---

<sup>126</sup> In Programa de Filosofia para o 12º ano, de 1988/89.

como disciplina do Ano Propedêutico, no término do Ensino Secundário, talvez permita levar a uma reflexão crítica sobre as efectivas dificuldades e os reais problemas em jogo, na elaboração de programas e, sobretudo, na sua passagem à prática concreta.

A saga do velho texto programático elaborado em 1977, tantas vezes reformulado, será talvez paradigmática da extrema complexidade implicada no estudo desta disciplina.

### *6.3. O programa de 1995/1996*

O novo programa da disciplina de Filosofia para o 12º ano de escolaridade<sup>127</sup> entra em regime de aplicação generalizada no ano lectivo de **1995/96**, depois de uma fase de aplicação experimental nas escolas envolvidas na Reforma Curricular do Sistema Educativo. Do seu texto constam seis capítulos: “Pressupostos Curriculares”, “Estatuto e Finalidade”, “Opções Programáticas”, “Princípios Programáticos”, “Fichas das Obras Seleccionadas” e “Organização Lectiva”; no final aparece também uma “Bibliografia Didáctica”.

Como principal pressuposto curricular refere-se a articulação vertical deste programa com o programa e métodos da disciplina de formação geral para os 10º e 11º anos de Introdução à Filosofia, considerando-se que “... ao terminar o período de iniciação à filosofia com aproveitamento escolar, o aluno possuirá a capacidade de a conceber como um domínio de saber organizado que participa, com os outros saberes, na construção e ordenação da cultura e da sociedade. (...) Conhecerá alguns dos principais problemas que emergindo nos diversos sectores da existência humana, como a moral, a política, a ciência, a tecnologia, a arte, a religião, a saúde e o ambiente, interpelam e motivam a reflexão filosófica. Possuirá, assim, as diferentes perspectivas das ciências filosóficas e poderá divisar o percurso e a importância da filosofia da história. Haverá adquirido capacidade de reflexão analítica sobre o discurso, ou seja, da percepção explícita das estruturas e operações lógicas. Em consequência desta capacidade, obtida mediante exercícios de texto, possuirá uma maior ou menor competência de elaboração discursiva, correspondente ao nível do seu aproveitamento escolar. Nesta mesma proporção e na dependência da intensidade da sua propensão para o estudo da

---

<sup>127</sup> *In* Programa de Filosofia para o 12º ano, de 1995/96.



filosofia, o aluno ter-se-á apercebido, através da sua própria experiência, daquele jeito de pensar, característico do saber filosófico.”<sup>128</sup> Tais pressupostos, assim explicitados de forma generalizante e subjectiva, relevam de um benevolente optimismo em relação aos resultados da aplicação do programa dos anos anteriores, o que não parece corresponder a uma realidade efectiva.

Quanto ao estatuto e finalidade atribuídos a esta disciplina, remete-se para o carácter formativo da Filosofia no seu contributo curricular para áreas variadas, e não apenas para os cursos superiores deste saber especial, de acordo com a estrutura legalmente estabelecida para os *curricula* do Ensino Secundário.

As opções programáticas aparecem justificadas com base no objectivo geral de que: “Agora o que pretende não é levar o aluno a conhecer e a amar a filosofia, mas sim a adquirir a competência específica do saber filosófico, ou seja, que ele comece já desde o começo da aprendizagem a fazer filosofia.” Para a prossecução de tal objectivo, atribui-se a máxima importância ao discurso filosófico escrito, seja o que os alunos serão levados a ler, seja o que estes virão a ser capazes de escrever: “Desta generalização do discurso, como mediação necessária da cientificidade do saber filosófico, resulta a consequência de que o ensino e a aprendizagem da Filosofia alcançam o sucesso quando o aluno demonstra, mediante a elaboração de um discurso filosófico dotado de cientificidade, que possui as competências constitutivas do saber filosófico”. Assim se sugere ser da mútua ordenação da fala e da escrita que dependem, não só a correcção e eficácia pedagógico-didáctica, do ensino, como também os critérios para a avaliação da competências adquiridas com a respectiva aprendizagem. Acentua-se, de acordo com o espírito de toda a actual Reforma Curricular, o primado da língua materna, para o aperfeiçoamento da qual a disciplina de Filosofia seria chamada a dar um contributo sistemático: “...saber, com cientificidade filosófica, interpretar e escrever em português o texto filosófico é o produto específico do ensino-aprendizagem da Filosofia no 12º ano, é o produto essencial, constitutivo do sucesso escolar”.

No capítulo “As opções já experimentadas” faz-se uma breve resenha histórica da evolução do ensino da filosofia no 12º ano,

---

<sup>128</sup> *Idem*.

apesar de elaborada com algumas irregularidades cronológicas, através da qual se pretende legitimar as actuais opções programáticas, nomeadamente a tendência agora concretizada para a prática da leitura integral.

Assim, os mais importantes princípios programáticos assumidos por este programa serão: O primado da obra - "Este ensino não partirá da formulação temática para a obra, a fim de nesta encontrar a compreensão daquela; nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática; mas deverá tornar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como termo de chegada". A dupla função da obra filosófica, enquanto o seu processo interpretativo seja conducente à compreensão da obra como modelo discursivo e permita ao aluno a aquisição da competência de elaboração do discurso filosófico escrito; e enquanto contributo para "... a informação do aluno nos temas, problemas, teorias e doutrinas, constitutivos dos domínios do saber filosófico". A obrigatoriedade da utilização de três obras de três épocas diferentes, em ordem a uma maior informação temática e a uma mais significativa abertura à universalidade do horizonte filosófico. Os critérios para a selecção das obras, a serem escolhidas entre 22, seleccionadas pelos autores do programa, em função de critérios extrínsecos de tradutibilidade e volume e critérios intrínsecos de adequação aos objectivos e princípios do programa. Assim, qualquer uma das obras apresentadas para uma opção de três (devendo pertencer a épocas diferentes), "...seria, por essa íntima grandeza, uma obra significativa pelo seu papel no conjunto das obras do seu autor e, por isso mesmo, na História da Filosofia. As obras, possuidoras de tal valor e significado, são caracterizantes e representativas das suas épocas e portadoras de uma vitalidade filosófica ainda hoje actuante." É de destacar que dos 22 textos propostos, quase todos eles podendo ser considerados como "clássicos" da Filosofia ocidental, apenas dois são de autores portugueses: "As Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Séc. XIX", de Antero de Quental e "A Problemática da Saudade", de Joaquim de Carvalho. Julga-se que, também aqui, a preocupação com a divulgação, estudo e aprofundamento do pensamento português aparece minimizada, como tem vindo a acontecer, desde sempre, no ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Considera-se ainda a importância da leitura integral de cada obra, numa exigente hermenêutica do discurso filosófico escrito,

enquanto denominador da "...integridade operacional e processual do método que o programa propõe. Reconhece-se a reciprocidade do ler e do escrever , já que "Ler é a única via de acesso ao escrever. (...) Na aplicação do método proposto, a leitura, ordenada para a aprendizagem da escrita filosófica, consiste na reflexão analítica e crítica sobre o discurso da obra filosófica, para nela detectar as categorias básicas da linguagem escrita e ver como a partir delas o discurso se tece, se configura e ganha sentido." A competência a desenvolver agora pelos alunos seria o corolário dos conhecimentos e capacidades adquiridos nos anos anteriores da sua formação filosófica. O comentário e a capacidade de elaboração de um juízo crítico sobre cada uma das obras-texto seriam, assim, os objectivos finais do ensino e aprendizagem da filosofia no 12º ano. Tais metas seriam conseguidas através de uma participação activa do aluno em todo o processo lectivo, a ser simultaneamente sujeito a uma avaliação de forma contínua. Tudo isto pressupõe, é claro, a conveniente preparação filosófica, lógica e linguística dos alunos à chegada a este ano terminal. Pressupõe também a obrigatoriedade de um exame nacional.

Finalmente, aparecem neste texto programático, as fichas de leitura das obras seleccionadas, com a respectiva bibliografia específica. A distribuição dos autores/obras a estudar faz-se por épocas: quatro, da Época Antiga, quatro da Época Medieval, quatro da Época Moderna e dez da Época Contemporânea.<sup>129</sup>

No que diz respeito à "Organização Lectiva", e à respectiva "Planificação", propõe-se que, para além da necessária ordenação pedagógico-didáctica da sequência das três obras, e da planificação do estudo de cada obra, "... o professor utilizará os meios adequados a suprir as lacunas verificadas, nomeadamente através de algumas lições ou pequenos cursos".

Esta inevitável cedência à necessidade de articular um ensino centrado na hermenêutica do texto filosófico, com a utilização de técnicas tradicionalmente magistrais, de resto só marginalmente considerada, não invalida a principal inovação deste programa<sup>130</sup> - a

---

<sup>129</sup> *Idem* .

<sup>130</sup> É de referir que nos anteriores programas de 12º ano nunca tinha aparecido a exigência de leitura integral; apenas nos programas do 11º ano que vigoraram desde 1979 se previa a leitura de um "Diálogo" de Platão ("Fédon", "A Apologia de Sócrates", ou "Carta VII") e de "Discurso do Método" de Descartes.

leitura integral do texto filosófico, com todas as dificuldades e maiores vantagens na formação filosófica dos alunos.

Ainda em 1985, surge nas escolas um documento breve de indicações para a gestão do programa<sup>131</sup> que reitera as suas principais opções pedagógicas e métodos a utilizar, considerando serem a leitura, a reflexão analítica e crítica, o comentário e o juízo crítico, os principais momentos do trabalho filosófico, "...que são a verdadeira matéria do Programa...", portanto, objecto de uma possível avaliação final de carácter nacional, "... seja qual for o texto que se considere." Resta saber se as efectivas condições institucionais, materiais e humanas em que decorre este processo de ensino/aprendizagem permitem generalizadamente uma identidade situacional que legitime a existência de um mesmo exame. E, no entanto, em nome de uma mesma intenção ética de igualdade de oportunidades regionais e sociais, não parece possível passar sem ele.

De uma forma geral, uma vez percorrido mais de um século de ensino da Filosofia na Escola Secundária em Portugal, é-se levado a pensar que, apesar das diferenças históricas conjunturais, os problemas com que se depara, bem como os objectivos que se perseguem, são essencialmente os mesmos, sobretudo, se for dada uma total prioridade, dentro desta problemática, aos alvos principais - para o bem e para o mal - numa formação filosófica de base escolar, ou seja, aos alunos. Repare-se na extrema actualidade das palavras de Rui Grácio a este respeito: "À pergunta, « *a que é legítimo aspirar-se no ensino da Filosofia no curso liceal* », (ao autor) parecia-lhe poder responder-se: que tal ensino proporcione uma tomada de consciência do que o adolescente sente, pensa e faz, de como age, pensa e sente entre outros, com eles ou contra eles. Que seja, portanto, uma tomada de consciência crítica do sentir, do pensar e do agir próprio e alheio; de si e do mundo dos outros, no qual se incluem: os seus próprios companheiros e amigos, interlocutores e confidentes predilectos das suas certezas, perplexidades e aspirações; os seus educadores e orientadores espirituais: os pais, os professores, os sacerdotes, os autores favoritos, etc.; as instituições e actividades sociais, os produtos culturais que constituem o mundo humano em que se forma e se transforma a sua personalidade.

Observou que era intencionalmente que punha o adolescente como ponto de partida das suas considerações: não só aquilo que

---

<sup>131</sup> In "Indicações para a Gestão do Programa de Filosofia - 12º ano.

ele é, mas aquilo que tende a ser, e ainda o que desejamos, como educadores e sem desrespeito da sua autonomia moral, venha a ser como jovem e como adulto.”<sup>132</sup>

Provavelmente, qualquer pesquisa sobre o ensino da Filosofia, nomeadamente sobre a aplicação dos seus programas actuais, ficará sempre incompleta se os seus destinatários - os alunos - não forem também convidados a pronunciarem-se. Tendo em conta a sua evidente imaturidade e inexperiência, e sem a demagogia de a estes pretender reconhecer, numa falsa horizontalidade democrática, a autoridade que só aos técnicos, verticalmente, compete, talvez devessem, ainda assim, ser consultados.

---

<sup>132</sup> Grácio, Rui, “Objectivo do ensino da Filosofia no curso liceal”. (Colóquio Pedagógico dos Professores de Filosofia -1960), in “Obras Completas”. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, vol. 1, pág. 91.

## CONCLUSÃO

Ainda que o trabalho realizado não tenha feito apagar o sentimento de alguma perplexidade que motivou a presente investigação acerca do ensino/aprendizagem da Filosofia a nível da escolaridade secundária, e persistam dúvidas ingentes sobre o que deveria ser a sua concretização no plano programático e pedagógico-didáctico em geral, pensa-se ter contribuído para uma maior consciência dos problemas em jogo, nas suas constantes inevitáveis e nas suas variações conjunturais.

Leram-se alguns especialistas - filósofos e pedagogos - e confrontaram-se opiniões. Analisaram-se detalhadamente os diversos programas e as diferentes situações da Filosofia na arquitectura curricular que o Ensino Secundário foi tendo através dos anos.

Sobretudo, fez-se uma reflexão pessoal que pressupõe uma longa experiência docente nesta área. Todos os programas, desde o de 1954 (apenas alterado em 1972), foram objecto, não só de uma abordagem teórica, mas de um estudo baseado também na sua aplicação prática concreta, ao longo de um percurso profissional que nunca deixou de se pautar pela motivação e por um constante esforço de criatividade.

De igual modo, foi tido em consideração o precioso contributo colectivo de um grupo de trabalho cujo "núcleo duro", constituído por professores muito experientes, se manteve relativamente estável na mesma escola, desde 1980, com o qual se reflectiu, planificou, discutiu e avaliou toda a sucessão de documentos programáticos orientadores do ensino da disciplina de Filosofia.<sup>133</sup>

Este trabalho reflecte, assim, para além do resultado de uma investigação pontual, o longo e persistente esforço de análise e de

---

<sup>133</sup> Para este estudo, em especial, foram esses professores convidados a responder a um inquérito acerca dos actuais programas em vigor. Da análise das suas respostas resultou a constatação da existência de uma posição tendencialmente unânime na aceitação positiva dos textos programáticos, na sua globalidade - quanto à pertinência dos seus conteúdos e objectivos. No entanto, todos os docentes referiram, como principal problema, a desmesurada extensão dos programas, em função do limitado número de horas disponíveis para os cumprir. Referem a sua limitada flexibilidade opcional e a sua irrealista bibliografia de apoio - de facto indisponível nas escolas. Todos os docentes se mostraram também sensíveis à pouca ou nenhuma importância atribuída, na globalidade dos programas, ao pensamento português.

crítica que foi acompanhando uma actividade docente que atravessou diversos momentos históricos - políticos, sociais, ideológicos e tecnológicos - diversos sistemas educativos e curriculares, diversos programas de Filosofia e, acima de tudo, diversas "gerações" de alunos, na diferença idiossincrática que foram manifestando, na variabilidade da sua formação e motivação.

Em suma, para além dos textos teóricos e teórico-práticos a que se recorreu, tentou-se, com realismo, não perder de vista a situação concreta de espartilhamento institucional a que este ensino está inevitavelmente sujeito. Teve-se em conta os factores de adaptabilidade histórica a que a instituição educativa está condicionada, sem, no entanto, se considerar de forma redutoramente determinista a possibilidade/impossibilidade de inovação, criatividade e mudança.

De uma maneira geral, a principal conclusão a que se chegou, não foi particularmente animadora, nem de modo algum, surpreendente. O ensino da Filosofia ao nível da escolaridade secundária foi, desde sempre, uma questão polémica, de uma problematicidade constantemente produzida, não só pelas suas estruturais condições de "ensinabilidade", mas também alimentada pelos próprios sujeitos da sua prática - alunos e professores. É destes últimos que, em última instância, mais depende o ensino deste saber especial, talvez de todos o mais exigente e rigoroso, seguramente o mais directamente ligado à própria vida, no que de essencial ela pressupõe. Sendo assim, apesar da idealizada normalização institucional, produzida pelo enquadramento na Escola, com todas as suas implicações obrigatórias de carácter legal e pelo inevitável autoritarismo dos programas, é sempre aos professores que cabe interpretar e aplicar as normas, permitindo a formação e a informação dos alunos, dentro dos parâmetros, sempre relativamente subjectivos, da sua inalienável perspectiva filosófica pessoal.

Talvez por isso, seja aceitável, ou mesmo necessário, que o ensino da Filosofia seja pautado - o que tem, de facto, acontecido - por um inevitável eclectismo. De resto, o pensamento filosófico português, sempre parece ter sido permeável a esta tendência ecléctica, sobretudo desde o século passado, justamente a época em que o Ensino Secundário, nomeadamente a disciplina de Filosofia, ganha os contornos institucionais que ainda hoje persistem.

Talvez que, na actualidade pós-moderna, esta "falha" filosófica da tentativa de consensualidade ecléctica, tenha ganho, dentro e fora

da Filosofia, dentro e fora do País, novos direitos de cidadania, até revelar manifestações, já não só de eclecticismo, mas de afirmativo e relativizante eclecticismo.

Os próprios especialistas da Filosofia acabam por reconhecer essa inevitabilidade do eclecticismo no seu ensino: "A filosofia não é consensual, o que põe em causa o seu próprio estatuto de disciplina; não é consensual quanto aos objectos, pois não há objectos especificamente filosóficos, nem métodos, não tem um território, digamos, indiscutível, a não ser o da tradição; a solução ecléctica vai ser ensinar um bocadinho de tudo: escolher o que cada filósofo disse de mais acertado, de mais «eterno» e constituir - e assim começam os manuais e os compêndios - uma filosofia escolar, que encontramos em todos os países em que se ensina uma Filosofia «secundária». Assim a transmissão da filosofia reduz-se - e hoje a situação não é muito diferente - a uma encenação em que se colocam em confronto as teses extremas e um ponto de vista que anula as diferenças. conciliador, o ponto de vista ecléctico: tudo isto fica, naturalmente, ao nível da descrição, sem argumentar; não há ordem de razões, há uma decisão institucional, há o compêndio. (...) Tende-se para isso; mais do que uma mera situação escolar e filosófica, o eclecticismo é hoje uma importante dimensão da cultura. Nunca houve época tão ecléctica como a nossa. E, mesmo do ponto de vista do ensino da filosofia, não sei como é que se pode não ser ecléctico, a não ser que se assuma a Filosofia de modo pessoal."<sup>134</sup>

Talvez os actuais programas em vigor recorram também, como sempre parece ter acontecido, a um certo eclecticismo de concepção que, no entanto, lhes permite uma eficaz oscilação entre uma vertente histórica e uma vertente sistémica. Esta dupla dimensão responde, provavelmente, de forma eficaz à necessária confluência das exigências científicas, pedagógicas, existenciais e, portanto, filosóficas. *À la limite*, estariam presentes, ainda e sempre, nos programas para o ensino da Filosofia, as fundamentais interrogações Kantianas, sobre o saber, sobre o fazer e sobre o tema fulcral - inicial e terminal - que é o próprio homem.

---

<sup>134</sup> Carrilho, Manuel Maria, "Verdade, suspeita e argumentação", Lisboa, Presença, 1990, (Entrevista, in "Expresso", 20-6-1987), pág. 99.

Curiosamente, é da responsabilidade deste autor um projecto de programas para o ensino da Filosofia (1990), que tenta escapar a esta determinante ecléctica que aqui diz ser quase inevitável neste tipo de escolaridade.



É, assim, com algum optimismo que se encara o actual ensino da Filosofia no Ensino Secundário, ou seja, considera-se que os actuais programas contribuem para uma formação global dos futuros cidadãos, quer estes estejam vocacionados para áreas humanísticas ou tecnológicas. É animador verificar que se ouvem menos vozes a desacreditar a utilidade e o valor da Filosofia nos *curricula* obrigatórios, enquanto disciplina de “formação geral”.

No entanto, seria importante promover uma reflexão atenta, generalizada e sistemática, nomeadamente de cariz institucional, sobre os resultados da acção do seu ensino, bem como, talvez ainda com maior prioridade, sobre as condições concretas em que se processa:

A formação universitária e a formação contínua dos docentes - seria necessário estudar a história e a actualidade dos *curricula* filosóficos das diferentes instituições do Ensino Superior, bem como os conteúdos e objectivos das “Acções de Formação” que lhes são efectivamente disponibilizadas.

As condições reais de formação escolar geral e, sobretudo, de literacia, dos alunos para quem este ensino é dirigido, em confronto com o mundo real em que se movem - seria imprescindível equacionar toda a problemática do ensino da Filosofia, nos seus conteúdos e objectivos, e nos seus métodos pedagógicos e estratégias didácticas, à luz dos fenómenos de globalização que a sociedade da informação proporciona: em termos tecnológicos - o fenómeno audiovisual, telemático e informático; e, sobretudo, em termos sociais e culturais - a competição económica e a desigualdade, o desemprego, o desequilíbrio ecológico, a crise democrática, o racismo e a xenofobia, o interculturalismo e a identidade nacional.

Finalmente, seria relevante o estudo das raízes estrangeiras dos modelos educativos e curriculares, e, neste contexto particular, dos paradigmas orientadores que o ensino da Filosofia foi tendo em Portugal, isto é, das influências exteriores que sempre se fizeram sentir no pensamento português e no que desse pensamento se considerou, ou não, digno de ser institucionalmente transmitido, através da Escola.

A vertente mais pessimista do que de conclusivo se pôde equacionar no fim deste trabalho, feito o balanço do que foi, e continua a ser, o ensino da Filosofia no Ensino Secundário neste País, terá sido a constatação da limitada importância que sempre foi dada à Filosofia portuguesa, no que esta tem de original ou de epigonal.

Se o discurso do ensino se identifica institucionalmente com o discurso do poder, então o Estado português não terá vindo a promover a sua própria afirmação ideológica através da disciplina de Filosofia - mesmo que o espírito deste saber e da sua transmissão se constitua estruturalmente como uma rejeição crítica de qualquer imposição dogmatizante ou, de algum modo, limitadora da liberdade e do rigor inerentes à própria racionalidade filosófica.

É verdade que Portugal manifesta uma tradição filosófica dispersa e, frequentemente, pouco original. Por razões que se prendem, talvez, com sucessivas formas de autoritarismo político e religioso, a produção filosófica nunca foi particularmente incentivada, neste País. Este fenómeno persiste no actual regime democrático, agravado de paradoxais tendências tecnocráticas de fundo.

Aparentemente, esta presença/ausência de uma investigação filosófica sistemática, enquadrada, ou não, de forma institucional, não tem sido objecto de uma reflexão atenta e aturada. E esta falta de um porfiado interesse na investigação sobre a Filosofia portuguesa, no que diz respeito ao seu ensino, revela, talvez, uma desvalorização latente deste modo de saber - mas este sempre foi o anátema que pesou sobre a Filosofia - sendo neste caso também, uma desvalorização, ou conflito de valores relativos à própria cultura portuguesa, em geral, e até à própria consistência de uma identidade nacional colectiva.

Nem a reconciliação com a Pátria, a que o 25 de Abril abriu as portas, foi suficiente para que se promovesse, na área específica da Filosofia e do seu ensino nas Escolas Secundárias, um efectivo desenvolvimento do interesse, do respeito e da curiosidade pelo património filosófico nacional. O pensamento português, integrado no contexto de uma personalidade cultural própria, não tem sido objecto de estudo prioritário, em detrimento do qual se desmultiplicam - é claro que com muito sentido pragmático - informações sobre modelos estrangeiros, de que resulta uma sistemática aculturação, por vezes limitadora de uma criação original.

Não se pretende, de nenhum modo, minimizar a importância de uma formação universalizante que promova uma efectiva democratização educativa, em ordem a uma abertura à liberdade e ao progresso. No entanto, enquadra-se também, neste desígnio de formar cidadãos do mundo, a necessidade de formar, antes de mais, cidadãos portugueses, conscientes e inventivos da sua própria identidade.

Mesmo que o valor e a originalidade da Filosofia Portuguesa sejam questões polémicas, a sua própria existência é inegável e culturalmente significativa. Estudar o pensamento português e o pensamento em língua portuguesa é, assim, um imperativo pedagógico irrecusável.

“O ser da autonomia portuguesa não precisa de verificação alguma, não é susceptível de contestação nem de manipulação jurídica ou intelectual. É autónomo porque se autoneomeia e através dessa autoneomeação se autonomiza. A sua essência é a língua, realidade não neutra mas matéria da nossa presença a nós mesmos. Nela estão inscritas todas as aventuras espirituais e concretas da nossa histórica realidade. Ela é mediadora original entre a realidade nacional e os indivíduos. Corpo de um viver terrestre particular, forma de uma viagem humana singular ela é em si mesma *autenticidade* e não aproximação ou reflexo de uma fantástica e abstracta autenticidade universal, imaginada sob o mito da Cultura. Nela vivemos e moramos. A sua discussão é o facto mesmo da história portuguesa, discussão encarnada no viver, no agir e no pensar de uma particular comunidade confrontada no palco mundial e no tempo consigo mesma e com todas as outras. Nós menos que ninguém nos podemos julgar. Estamos em juízo.”<sup>135</sup>

*Irene Ribeiro*

---

<sup>135</sup> Lourenço, Eduardo. “Ocasionalis I”. Lisboa, A Regra do Jogo, 1982.

## BIBLIOGRAFIA

- Adão, Áurea, "A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. (1836-1860)", Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.
- Amado, Casimiro M. Martins, "A evolução da estrutura do ensino secundário em Portugal do final dos anos quarenta à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)", Évora, Universidade de Évora, 1991.
- Aragão, Rui, "Portugal, o Desafio Nacionalista. Psicologia e Identidade Nacionais", Lisboa, Ed. Teorema, 1985.
- Araújo, Luis, "Breve reflexão sobre a filosofia portuguesa", in "Jornal de Letras", 22-5-1990.
- Barreto, António, "A Perspectiva Socialista: Educação para Todos", (Encontro sobre a Democratização da Educação), Lisboa, 6-7-1988.
- Barroso, João, "Os Liceus - organização pedagógica e administração (1836-1960)", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Campos, Bártolo Paiva, "Questões de Prática Educativa", Porto, Ed. Asa, 1989.
- Cantista, Maria José, (et al.) "A Filosofia face à Cultura Tecnológica", Porto, (Associação de Professores de Filosofia), Ed. Rumo, 1998.
- Carreira, Medina, "O Estado da Educação" (Cadernos do "Público", nº7), Lisboa, 1996.
- Carrilho, Manuel Maria, "O saber e o Método", Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1982.
- Carrilho, Manuel Maria, "Razão e Transmissão da Filosofia", Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987.
- Carrilho, Manuel Maria, "Verdade, Suspeita e Argumentação", Lisboa, Presença, 1990.
- Carvalho, Adalberto Dias de, "Epistemologia das Ciências da Educação", Porto, Afrontamento, 1988.
- Carvalho, Rómulo de, "História do Ensino em Portugal", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- Châtelet, François, "La philosophie des professeurs", Paris, Ed. B. Grasset, 1970.
- Deleuze, Giles e Guattari, Félix, "O que é a Filosofia?", (trad.) Lisboa, Presença, 1992.
- Fernandes, Rogério, "O pensamento pedagógico em Portugal", Lisboa, ICALP, Ministério da Educação, 1978.
- Franklin, Agostinho, "Estudar Filosofia", Porto, Porto Editora, 1996.
- Gil, Fernando, "Para uma teoria do ensino", in "Raíz e Utopia", nº9/70, 1979.
- Gilot, Fernando, "Do ensino da Filosofia", Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

- Gomes, Joaquim Ferreira. "Estudos para a História da Educação no século XIX", Coimbra, Livraria Almedina, 1988.
- Grácio, Rui. "Obras Completas", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Greph, "Qui a peur de la Philosophie?", Paris, Flammarion, 1977.
- Gusdorf, Georges, "Professores para quê?", (trad.) Lisboa, Moraes, 1973.
- Habermas. "Philosophie et Intérêt". Paris, Gallimard, 1976.
- Hunter, Madeline. "Teoria do Reforço para Professores", Lisboa, Edit. Vozes, 1975.
- Izusuiza, Ignacio, "La Classe de Filosofia como Simulation de la Actividad Filosófica", Madrid, Anaya, 1982.
- Jean, Georges. "Cultura Pessoal e Acção Pedagógica", Porto, Ed. Asa, 1990.
- Lopes Óscar, "Vectores culturais portugueses desde o liberalismo até à actualidade", *in* "História de Portugal", Lisboa, Public. Alfa, 1983, vol. 3.
- Lourenço, Eduardo, "O Fascismo nunca existiu", Lisboa, Dom Quixote, 1976.
- Lourenço, Eduardo, "O Labirinto da Saudade", Lisboa, Dom Quixote, 1978.
- Lourenço, Eduardo. "Ocasionais I", Lisboa, A Regra do Jogo, 1984.
- Lyotard, Jean-François, "A Condição Pós-Moderna", (trad.) Lisboa, Gradiva, 1986 (?).
- Lyotard, Jean-François, "O Pós-Moderno explicado às Crianças", (trad.), Lisboa, Dom Quixote, 1987.
- Marnoto, Isabel, (coord.), "Didáctica da Filosofia", Lisboa, Universidade Aberta, 1989.
- Marques, A. H. de Oliveira. "História de Portugal". Lisboa, Palas Editores, 1972.
- Matos, Sérgio Campos. "História, Mitologia, Imaginário Nacional - A História no Curso dos Liceus", Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- Matoso, José, (direcção), "História de Portugal" (8 volumes). Lisboa, Edit. Estampa, 1994.
- Mónica, Maria Filomena, "Educação e Sociedade no Portugal de Salazar", Lisboa, Presença, 1978.
- Nóvoa, António, "A «Educação Nacional» (1930-1960). *in* Rosas, Fernando (coord.). "Portugal e o Estado Novo" ("Nova História de Portugal"), Lisboa, Presença.
- Nóvoa, António, "Le Temps des Professeurs", Lisboa, INIC, 1987.
- Rego Raul. "História da República", Lisboa, Círculo de Leitores, 1986.
- Reis, A. do Carmo, "Nova História de Portugal", Lisboa, Editorial Notícias, 1990.
- Salazar, A. de Oliveira, "Como se levanta um Estado", Lisboa, Mobilis in Mobile, 1991.

- Salazar, António de Oliveira. "Textos Antológicos, Pensamento e Doutrina Política", Lisboa, Verbo, 1989.
- Santos Delfim. "Obras Completas". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- Santos, Boaventura Sousa, "Introdução a um Ciência Pós-Moderna", Porto, Afrontamento, 1989.
- Santos, Boaventura Sousa, "Pela mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade", Porto, Afrontamento, 1995.
- Santos, Delfim. "Fundamentação existencial da Pedagogia". Lisboa, Livros Horizonte, 1968.
- Santos, Trindade dos. "Da Filosofia no Liceu". Lisboa, Seara Nova, 1975.
- Saraiva, António José e Lopes, Óscar, "História da Literatura Portuguesa". Porto, Porto Editora, 1955.
- Saraiva, António José, "História da Cultura em Portugal", Lisboa, Jornal do Foro, 1950, vol. 1.
- Serrão, Joel, "Somos realistas na utopia", *in* "Jornal de Letras", 13-2-1990.
- Serrão, Joel, "Temas de Cultura Portuguesa", Lisboa, Livros Horizonte, 1983.
- Seruya, José Manuel. "Sistema educativo e políticas de educação em Portugal - O ensino secundário e superior entre 1970 e 1982", Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1993.
- Silva, Augusto Santos e Jorge, Vítor Oliveira, (orgs.) "Existe uma Cultura Portuguesa?", Porto, Afrontamento, 1993.
- Silva, Augusto Santos, "O tempo e o modo de ser portugueses", *in* "Jornal de Letras", 6-3-1990.
- Silva, Isabel Medina. "A avaliação no ensino da Filosofia", *in* "Philosophica" (Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), 7-1996.
- Skilbeck, Malcom / O.C.D.E. , "A Reforma dos Programas Escolares", Porto, Ed. Asa, 1990.
- Soveral, Eduardo Abranches de, "O Papel da Filosofia numa Sociedade Aberta e em Desenvolvimento", *in* "Filosofia" (Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto), nº 8, 1991.
- Soveral, Eduardo Abranches de, "Reflexões sobre a Cultura", *in* "Filosofia", (idem) nº 9, Porto, 1992.
- Soveral, Eduardo Abranches de. "Reflexões sobre a Pluralidade das Culturas". *in* "Presença Filosófica". vol. IV, nº 2, 1978.
- Telmo, António, "História Secreta de Portugal", Lisboa, Vega, 1977.
- Teodoro, António, "O Sistema Educativo Português. Situação e Perspectivas", Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

Valente, Vasco Pulido, "O estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)", Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1983.

Vários. ("Comunicações") "1º Encontro de História da Educação em Portugal", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

Vários. "A Educação e o Futuro. O Futuro da Educação", Porto, Edic. Asa, 1996.

Vários. "A investigação filosófica em Portugal" (Depoimentos), in "Filosofia" nº 1, Junho, 1985.

Vários. "Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui", Paris, Hachette, 1992.

Vários. "États Généraux de la Philosophie", Paris, Flammarion, 1979.

Vários. in "Colóquio Educação e Sociedade", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, volumes: 1- Out./92. 6 - Julh./94. 7 - Dez./94, 8/9 - Mar./Julh./95.

Vários. "O Ensino da Filosofia", in "Filosofia" (Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia), vol. II, nº 1/2, Primavera 1988.

Vários. "Portugal e a Europa - identidade e diversidade", Porto, Ed. Asa, 1991.

Vários. "Salazar e o Salazarismo", Lisboa, Dom Quixote, 1989.

Vattimo, Gianni. "O Fim da Modernidade - Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna". (trad.), Lisboa, Presença, 1987.

Vieira, António. "Antologia e Aforismos", Porto, Telos Editora, 1997.

Vilar, A. Matos, "Currículo e Ensino - para uma prática teórica", Porto, Ed. Asa, 1994.

## NOTA

A este texto estava originalmente prevista a anexação de cerca de quarenta documentos, reunidos para a realização deste trabalho, dos quais se destacam: os Planos das sucessivas Reformas Curriculares para o Ensino Secundário em Portugal, desde 1836; os respectivos Programas para o ensino da Filosofia, desde 1905; diversos textos de orientação para a gestão pedagógica dos mesmos; os projectos de Programas alternativos (1990) que não chegaram a ser aprovados; um inquérito dirigido aos professores da disciplina de Filosofia.

As óbvias limitações de espaço desta publicação não permitem essa volumosa, ainda que objectivamente importante reprodução documental. No entanto, a consulta dessa compilação será, a partir de agora, certamente possível, no arquivo do Ministério da Educação.

