

Universidade de Lisboa



Ensino histórico da Filosofia: que vantagens?

Inês Margarida Cid Carvalho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado e co-orientado pelo
Professor Doutor Carlos João Tavares Nunes Correia e pela Professora Maria
Teresa Ximenez de Sandoval Teles**

2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha mãe, que apesar de já não me poder ler, foi a pessoa que, na incerteza de todos os outros, acreditou na minha decisão de ir para Filosofia. Pela força que ela me deixou.

Ao meu pai, pelo companheirismo, ao meu tio Vítor, pelo seu dedicado acompanhamento e pela sobriedade dos seus conselhos nos momentos mais vertiginosos e indecisos e à minha tia Palmira, pelo seu primoroso e atento acompanhamento de todas as minhas etapas académicas.

Um agradecimento extensivo a todos os grandes professores e professoras que tive durante todo o meu percurso académico, da professora de ensino primário aos do básico, à professora Lúcia Rebelo, aos professores do ensino secundário, ao professor João Eira, tremendo professor de Filosofia, grande causador da minha opção pelo curso de Filosofia. Um especial agradecimento à professora Adriana Serrão, cuja disciplina de Estética, no 1º ano de Licenciatura, me motivou a continuar no curso de Filosofia, quando a incerteza me assolava.

Ao professor Carlos João Correia, orientador deste relatório, quero agradecer o exemplo de professor tolerante e compreensivo que demonstrou, ao longo dos anos, no meu percurso académico. Assim como à professora Teresa Ximenez, orientadora na minha prática do ensino secundário, sinto-me profundamente grata por toda a disponibilidade, abertura e empatia nos momentos mais difíceis e pelo seu acompanhamento, experiente e discreto, ao meu estágio. Ainda, agradecer ao professor António Pedro Mesquita, pela prontidão de resposta e disponibilidade para ajudar em qualquer questão e pelas excelentes aulas de Filosofia Antiga e Helenística.

A todos os meus amigos e amigas, em especial à Catarina, à Marta, ao Guilherme e ao Tiago por serem o meu porto de abrigo. Aos meus colegas de curso na Licenciatura em Filosofia pelas profícuas discussões, pelos convívios no jardim e por tudo aquilo que já deixa saudades e nostalgia no término desta etapa. Agradeço ao António Arruda, colega de Mestrado mas sobretudo um bom amigo, por todas as gargalhadas, pela entreatura e pela sua boa disposição que descomplicaram tantos obstáculos, nomeadamente, o do tempo. Pela sua fraterna amizade.

Por fim, agradeço ao Miguel pela paciência nos dias mais tristes e pelo incentivo nos dias mais preguiçosos. Pela cumplicidade que não se pode escrever.

Resumo

O objectivo deste Relatório é perscrutar se um ensino histórico da Filosofia será vantajoso pedagogicamente, almejando ser o ensaio de uma justificação desse modo de ensino específico para a disciplina de Filosofia. Para o efeito, foram escolhidas 3 aulas leccionadas sobre o módulo programático da dimensão religiosa a uma turma de 10º ano. Os conteúdos a abordar neste ponto debruçam-se sobre a experiência da finitude e a abertura à transcendência, o sentido da vida – perspectivas religiosas e não religiosas -, a questão de Deus, argumentos a favor da sua existência e as suas respectivas críticas

No desenvolvimento do trabalho, destacamos a importância de um ensino histórico da disciplina a três níveis: na ligação essencial que existe entre o trabalho filosófico e o seu contexto histórico, nas vantagens pedagógicas que trará aos alunos e no cumprimento das pretensões formativas actuais que são atribuídas social e institucionalmente à disciplina.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino histórico; Dimensão religiosa, Ensino Secundário.

Abstract

The aim of this report is scrutinizing if an historical teaching of Philosophy will bring advantages pedagogically, aiming to be an essay justifying that specific teaching mode for the discipline of Philosophy. To this end, there were chosen 3 lessons to be taught on the programmatic module of the religious dimension to a class of the 10th year. The contents to be addressed in this point are directed at the subjects of the experience of finitude and the openness to transcendence, the meaning of life - religious and non-religious perspectives - the question of God, arguments that favor His existence and their respective critics.

In the development of this work, we emphasize the importance of this historical aimed teaching at three levels: in the essential link that exists between philosophical works and their historical contexts, in the educational advantages that will bring to the student, and finally, in compliance to the current formative pretensions that are assigned socially and institutionally to the discipline.

Keywords: Philosophy, Historical Teaching, Religious Dimension, Secondary Education.

Índice

1. Introdução.....	p.1
2. Tradição do ensino da Filosofia no secundário em Portugal.....	p.8
3. Haverá vantagens no ensino histórico da Filosofia no secundário?.....	p.24
3.1. Algumas posições sobre o modo de ensino da Filosofia.....	p.24
3.2. A nossa posição sobre assunto.....	p.38
4. A experiência pedagógica.....	p.53
4.1. A escola e as turmas.....	p.53
4.2.Estratégias, objectivos e problemas de um ensino histórico.....	p.60
4.2.1. Aplicação ao conteúdo programático: dimensão religiosa.....	p.60
4.2.2. Aplicação às turmas.....	p.76
5. Conclusão.....	p.82
Bibliografia.....	p.85
Anexos.....	p.87
I. Planificação das aulas.....	p.87
II. Textos.....	p.96
III. Slides das aulas.....	p.98
IV. Fichas de trabalho.....	p.102
V. Questões do teste.....	p.103

Introdução

O nosso objectivo de estudo não tem um enfoque principal num conteúdo programático, pretendendo-se, antes, discutir se, no ensino secundário, será pedagogicamente vantajoso proceder a um ensino histórico da Filosofia¹.

Este relatório almeja, portanto, ser o ensaio de uma justificação desse modo de ensino específico para a disciplina de Filosofia.

Contudo, como este é um Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada o laboratório a aplicar a nossa teoria foi uma turma de ensino secundário, com um conteúdo específico, porque a forma não podia vir vazia de conteúdo. Neste sentido, aplicámos o nosso método à dimensão religiosa, conteúdo vigente para o 10º ano de escolaridade, sendo dos últimos temas, em regime de opção com a dimensão estética, a abordar neste ano.

A dimensão religiosa pertence ao módulo 3. *Dimensões da acção humana e dos valores*, nomeadamente sendo o ponto 3.3². A *dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa* destacada, por sua vez, em três pontos essenciais: 3.3.1. *A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência*; 3.3.2. *As dimensões pessoal e social das religiões* e 3.3.3. *Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância*.

Em 2011, surgiram as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia*, de 10.º e 11.º Anos, que destrinçaram e especificaram os conteúdos (especialmente os autores, teorias e conceitos mais específicos a leccionar) do ainda vigente programa, considerado demasiado lato e abrangente para ser alvo de uma avaliação homogénea, em termos nacionais, protagonizada pelo respectivo exame nacional. Estas orientações afunilaram a abordagem da dimensão religiosa: “Deverão ser abordadas as seguintes questões: 1) Em 3.3.1. A religião e o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência, a relação entre finitude e transcendência: a resposta religiosa e outras perspectivas não religiosas para o sentido da existência; 2) Em 3.3.3. Religião, razão e fé – tarefas e desafios da tolerância, a questão da ruptura ou da harmonia entre razão e fé. Neste âmbito, deve ser abordada uma das provas da existência de Deus, bem como

¹Ao longo do trabalho diferenciaremos com letra maiúscula Filosofia como a disciplina escolar e filosofia como a actividade reflexiva cuja matriz subjaz à outra mas que, no entanto, não se coincidem.

² A dimensão estética que é, conjuntamente com a dimensão religiosa, um ponto opcional, isto é, o professor ou o grupo disciplinar ou mesmo a direcção escolhe dar uma dimensão ou outra, constitui o ponto 3.2.

uma das críticas à perspectiva religiosa.”³ Ficando de fora o ponto 3.3.2 relativo às dimensões pessoal e social das religiões.

Neste sentido, dedicámo-nos principalmente aos dois aspectos focados pelas orientações: a questão do sentido da existência relacionada com a finitude e a transcendência e as provas de existência de Deus, que concordam com aquela que é a nossa perspectiva acerca do ensino da Filosofia numa abordagem histórica e que procure estimular a autonomia do raciocínio, de construção de argumentos e de espírito crítico, tentando também aproximar a filosofia dos alunos num nível mais concreto para que, gradualmente, se vá conseguindo maior abstracção.

Pensar o ensino histórico da Filosofia, isto é, analisando-a dentro dos diversos contextos sócio-culturais em que foi feita não é preteri-la por uma História das Ideias e da Cultura, nem é, na nossa opinião, negligenciar o “aprender a filosofar” cujo mote tem feito sobreviver a leccionação da própria disciplina no secundário.

Não se pretende, igualmente, dotar, unicamente, os alunos de um aglomerado de factos histórico-filosóficos que pouco revestem os mesmos de uma atitude crítica e autónoma, que parece ser das grandes formações que se pede à Filosofia, como constituinte do plano de estudos de um aluno do ensino secundário. Esta pretensão estende-se, aliás, ao longo de todo o corpo do programa de Filosofia, quer na sua introdução: “o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina [da Filosofia] não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, directamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária, (...) preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado dito, a disciplina de Filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade

³Sá, A., Bastos M., Themudo, M., Alves, P., & Santos, R. (2011). Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-humanísticos, Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p. 5

Para facilitar a comunicação das referências que fazem menção às Orientações para exame de 2011 nas notas de rodapé indicaremos só “Orientações para exame” e a página da qual terá sido retirada a citação. Estaremos, portanto, a referir-nos às orientações vigentes de 2011.

dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações.”⁴ Quer nas suas finalidades e objectivos gerais: “proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, (...) reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.” São assim múltiplas as referências à autonomia do pensamento e à estimulação de uma crescente consciência crítica, que aparecem, no Programa de Filosofia, também como objectivos transversais.

Julga-se que o pensamento filosófico não está dissociado dos contextos históricos e que abordar as teorias filosóficas, contextualmente, amadurece o pensamento do aluno, dando-lhe uma visão mais interligada deste saber. E não caindo, assim, na atitude ingénuo de achar que o pensar filosófico é meramente uma chama desencadeada abstractamente, sem necessidade de qualquer referência, como defende, inclusivamente, o próprio Programa: “Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal.”⁵

Além disto, enquadrar uma teoria historicamente facilita, julgamos, a sua compreensão, o que permite também maior acuidade e precisão críticas. Pensando que a filosofia está enraizada num contexto e que essas raízes constituem a própria filosofia, sendo a forma que a enforma e que, portanto, formata o conteúdo que lhe pertence. Estudar filosofia sem essa índole histórica é, a nosso ver, retirar essência às próprias teorias filosóficas.

Defendemos a leccionação histórica da Filosofia em três principais pontos: na necessidade essencial que o pensamento filosófico manterá com os contextos históricos em que é desenvolvido, estudar filosofia a-historicamente é negar-lhe um ponto essencial da sua génese.

⁴ Henriques, F., Vicente, J., Barros, M. & Almeida, M. (coordenadora) (2001). Programa de Filosofia, 10.º e 11.º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, pp. 4-5.

Para facilitar também a comunicação das referências que fazem menção ao Programa de Filosofia actual, ao longo do trabalho, nas notas de rodapé indicaremos só “Programa de Filosofia” e a página da qual terá sido retirada a citação. Estaremos, portanto, a referir-nos ao programa oficial e actualmente vigente de 2001.

⁵Programa de Filosofia, p.5.

Nas vantagens didáticas e pedagógicas que trará, compreendendo mais integralmente o sentido de certa teoria e a sua razão de ser o aluno pode sentir-se mais integrado ele próprio na construção do saber, além de poder ficar mais motivado para e no estudo dessa própria teoria, que terá bases mais concretas para o conquistar.

E, por fim, no cumprimento das pretensões formativas actuais que são atribuídas social e institucionalmente à disciplina, no quadro do seu programa, de uma LBSE⁶, de um currículo como o da *Educação para a Cidadania*⁷ e mesmo nas directrizes do próprio *Relatório de Delors* e do Ministério português da Educação.

A escolha deste tema está intimamente ligada ao nosso percurso académico tanto na Licenciatura em Filosofia como no Mestrado em Ensino. Uma das questões que foi mais notável enquanto estudantes na faculdade, e fazemos esta especificação porque tal aspecto nunca foi grandemente notado por nós enquanto alunos dos ensinos básico e secundário, foi a diferença diametral de formas de dar filosofia que relacionámos sempre com as concepções também diametralmente diferentes de filosofia dos próprios professores.

As avultadas discussões que tivemos tanto em Didáctica da Filosofia como em Metodologia do Ensino da Filosofia sobre confrontos de modos de ensinar a disciplina intensificaram igualmente o já presente aliciamento com o tema. A este despertar de uma curiosidade específica juntou-se a intuição, que se foi corroborando com a experiência dos diferentes métodos de que fomos alvo, de que o ensino histórico dotava-se de maior aprofundamento, integralidade e razão de ser, o que nos motivava mais enquanto alunos e nos fazia ter uma compreensão mais holística e interligada dos assuntos. Neste sentido, quisemos, como professores, reforçar esta tese pelo que aqui se apresenta, então, uma argumentação que sustenta aquilo que era uma inicial e mera intuição.

A opção pela dimensão religiosa como conteúdo programático em que se testa, concretamente, a questão do ensino histórico da disciplina tem três razões.

A primeira razão remonta àquilo que poderemos designar como as origens do conhecimento, em que as primeiras expressões ou, melhor, tentativas de constituição de

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁷ A *Educação para a Cidadania* foi inserida no currículo com abordagem transversal pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

uma imagem explicativa do mundo “aparecem envolvidas numa atmosfera mística ou mágica”⁸, já ligadas a certas tradições rito-religiosas. Encontramos já “uma profunda e enérgica actividade da imaginação humana; e isto dá-nos a impressão, ao longo desses séculos de sonho, de procurar laboriosamente uma passagem do confuso para o definido. Isolando certos elementos da originária confusão, voltando a associá-los novamente, para obter assim uma imagem ligeiramente mais perfeita, mais consciente e mais voluntária. Assim nasceram durante milénios, e até ao século VI a.C., os *mitos*, em que se traduzem por imagens fabulosas todos os acontecimentos e experiências que impressionaram a alma dos homens primitivos. A criação do homem, por exemplo, servia para descrever a sucessão dos deuses ou dos mundos em conformidade com as tradições religiosas. As sementeiras ou as colheitas exprimiam a morte do homem e a sua ressurreição numa Primavera divina. Foram essas as primeiras tentativas de formulação da ciência e da filosofia.”⁹ Portanto, estes primeiros esforços de compreensão do universo naquilo que poderemos tratar por primitivas aspirações filosóficas têm a sua génese no pensamento mítico-religioso. Isto é, na criação de imagens divinizadas de explicação de acontecimentos que impressionavam os homens cujo pensamento e imaginação ainda se limitavam, primariamente, a comentar e interpretar esses fenómenos que deram origem aos mitos. Estes mesmos mitos foram proliferando, acabando por, inevitavelmente, se confrontarem em incompatibilidades entre si. Estas explicações míticas paradoxais exigiram uma exposição mais coerente, rigorosa e ordenada do real em que o pensamento mítico se vai gradualmente tornando num pensamento mais racional e com aspirações mais científicas na medida em que teriam de ser mais precisas na sua descrição.

Esta necessidade que nos parece intrínseca do homem de querer explicar e compreender o que o rodeia revela a sua inclinação filosófica mas até, antes disso, a sua inclinação religiosa, de se querer religar ao que não percebe e quer perceber, pelo que achamos que existe uma acentuada contiguidade entre este surgimento de um pensamento mítico-religioso que irá, depois, originar o pensamento mais rigoroso e racional que caracteriza a própria filosofia, pelo que ambos os pensamentos se encontram originária e intimamente ligados.

⁸ Pierre Ducassé (1963). *As Grandes Correntes da Filosofia*. Lisboa: Publicações Europa-América, p.11.

⁹ *Ibidem*.

A segunda razão da escolha da dimensão religiosa está conectada com a questão histórica em que assumimos que as questões de Deus, de tradições religiosas são dos assuntos com mais crivo e pendor históricos, nomeadamente, na forma como podem ser questionados e abordados ao longo dos séculos pelo que será um tema, pensamos, em que se notará claramente essa dependência dos contextos na sua indagação filosófica. Este ponto em específico será mais extensamente exposto no ponto 4.2.1 deste trabalho.

A última razão prende-se com uma questão didáctico-pedagógica que, devido à especificidade deste Relatório, é de presença obrigatória.

A pretensão primeira que tivemos enquanto professores foi a de cativar os alunos com a própria matéria a ser leccionada. Daí que tenhamos achado que numa escola, como veremos, multicultural e que, portanto, hospeda alunos de diversos cultos religiosos este assunto seria uma mais valia para ser discutido. Acrescentando a este ponto, o facto de a escola de prática lectiva ter um núcleo estudantil de recursos médio-baixos, vindos de bairros e famílias problemáticas, jovens com problemas de baixa auto-estima, discriminação, abandono e absentismo escolares, pensámos que seria um terreno fértil para abordar questões sobre o sentido da vida e da existência e aliar a isto crenças religiosas ou não religiosas que parecem conferir uma certa significância a essa existência.

É importante também que sobretudo o tema do sentido da existência seja algo mais quotidiano para os alunos, mais concreto e mais “palpável” para que eles possam aderir mais facilmente a ele, conseguindo-se, paulatinamente, abstrair mais o assunto e chegar à argumentação das provas de existência de Deus e às suas críticas.

Ainda, este tema assim como a Ética e a Moral são dos temas que mais suscitam o interesse e o fervor dos alunos pelo que me pareceu o mais adequado para servir de laboratório à minha tese. Além de que nas próprias indicações do actual programa é dada larga importância à questão das convicções pessoais e da reflexão sobre o sentido da existência.

Organizámos este relatório em cinco pontos, não incluindo as partes dedicadas às referências bibliográficas e aos anexos, sendo esta última parte necessária para incluir roteiros de aulas, power-points, fichas de exercícios ou outros elementos escritos que tenham sido realizados nas aulas sobre as quais versa parte deste trabalho.

O primeiro ponto é esta mesma introdução que, como se pode constatar, explica o tema do relatório e as suas vertentes teórica e lectiva e os motivos da escolha do mesmo, além da própria organização do relatório.

Segue-se o ponto 2 sobre a tradição do ensino da Filosofia no secundário em Portugal, que serve para dar um panorama geral e sintético da disciplina no ensino secundário, a que fins se destinava, como era constituída, a sua evolução ao longo dos tempos, o que também é importante para dar ênfase na análise histórica.

O terceiro ponto é especialmente dedicado àquilo que iremos, efectivamente, defender pelo que dá pelo título de "Haverá vantagens no ensino histórico da filosofia no secundário?", sendo que este ponto se subdivide em: posições de alguns autores sobre modos de ensino da Filosofia e na nossa posição do mesmo.

O quarto capítulo dedica-se à experiência pedagógica daí que esteja dividido em: caracterização da escola e das turmas, dedicada à descrição das condições físicas, instrumentais e humanas da escola assim como às características do meio em que se insere. Far-se-á igualmente uma análise da turma que foi alvo das aulas que aqui se apresentam. O outro ponto deste capítulo intitula-se “Estratégias, objectivos e problemas de um ensino histórico” e aborda a aplicação desse ensino histórico a uma turma e um conteúdo específicos. Daí que este último "sub-ponto" esteja repartido em dois, na aplicação ao conteúdo programático, fazendo-se um enquadramento e uma justificação de carácter teórico-científico sobre a escolha da dimensão religiosa, além de haver um desenvolvimento dos temas propriamente tratados, numa lógica de interligação histórica. E a aplicação à turma, que é o último sub-ponto e expressa claramente o seu objectivo que é a descrição da aplicação do conteúdo à turma, as estratégias e dificuldades sentidas.

Por fim, teremos a conclusão, como quinto ponto, que incidirá numa ponderação e reflexão finais sobre possíveis dificuldades no percurso que encetámos, questões que saíram frustradas na sua execução e algumas considerações que rematem o final do relatório.

2. A tradição do ensino da Filosofia no secundário em Portugal

Toda a educação é empreendida num paradigma daquilo que se entende por homem, por aquilo que é o ser humano. Todo o ensino, na escola, é levado a cabo num pano de fundo de uma idealização daquilo que é o homem e/ou daquilo que se pretende que seja.

E, como adiante poderemos ver, esta idealização vai divergindo consoante determinados períodos históricos. Se, por sua vez, esta idealização, que influencia aquilo que é ensinado, é condicionado pelo momento histórico segue-se que não há educação e, por conseguinte, ensino em abstracto¹⁰, ou seja, destituído das suas raízes históricas e sociais.

É preciso esclarecer, de forma sintética, que educação e ensino não são conceitos coincidentes e que, em geral, é atribuída maior abrangência ao primeiro do que ao segundo. Localizando-se o ensino muito mais na escola, com uma aquisição formal de conhecimentos (ou seja, o grande objectivo da escola será o ensino formal de certo tipo de matérias) e a educação num domínio mais lato de vivências, modos de transmissão de valores, práticas culturais, normas sociais, etc. Contudo, tanto há ensino na educação como educação no ensino, se estivermos a corresponder este último meramente ao espaço escolar.

Podemos verificar que mesmo em épocas em que o putativo objectivo da escola fosse a mera transmissão de conteúdos, o próprio ambiente escolar não deixava de ser uma esponja e um reflexo daquilo que eram as condições e características sociais, morais e económicas desse mesmo período. Educando já as crianças num meio idêntico ao do exterior à escola, propagando muito mais do que meros conhecimentos formais ou técnicos e replicando muitas das dinâmicas sociais e valorativas que existiriam no quotidiano da sociedade e do tempo em que as escolas se situavam.

“Em resumo, a educação é, antes de tudo, transmissão de alguma coisa e só se transmite aquilo que quem vai transmitir considera digno de ser conservado... E esse processo de ensino não é uma pura transmissão de conhecimentos objectivos ou de

¹⁰ Perguntar o que é educar é também perguntar o que é o homem e, nesse sentido, perguntar por uma certa teleologia educativa, numa tentativa de atribuir um fim à educação, que diverge consoante determinados momentos históricos.

destrezas práticas, mas é sempre acompanhado de um ideal de vida e de um projecto de sociedade.”¹¹

Nesta lógica, quando falamos de escola falamos no sentido moderno e mais recente do conceito, referindo-a como “uma instituição de transmissão de saberes, provida de currículos e métodos de ensino próprios, dispendo de instalações e equipamentos adequados ao desempenho dessa função e assegurada por um corpo de profissionais científica e pedagogicamente preparados para o efeito.” Este sentido engloba uma escola institucionalizada, sistematizada, formalizada e universal em que já não é meramente privilégio de uma elite.

Apesar desta consagração da escola com estabelecimentos de ensino próprios, institucionalizada e progressivamente mais sistematizada e formalizada ser posterior, o termo «escola» provém do grego σχολή, que significa ócio. E, na verdade, a palavra já é largamente utilizada na língua clássica a partir do século V a.C. Ainda que na sociedade grega, tipicamente escravagista, esta fosse um privilégio das elites, as únicas a quem era possível a fruição de tal ócio. Desta forma, também aqui a “escola” só era possível na reunião de condições histórico-sociais que permitissem tal actividade que não tinha outro fim que não o saber teórico e o seu desenvolvimento, sem visar qualquer utilidade prática. É compreensível, então, que Aristóteles venha a afirmar “que os conhecimentos que não têm por finalidade satisfazer as necessidades da vida surgiram nos lugares em que os homens começaram a ter ócio, como foi, diz ele, o caso da matemática, descoberta no Egipto, «porque à casta sacerdotal era concedido o ócio”¹²

No entanto, o que nos conseguimos aperceber é que independentemente de diferenças de acesso, de estruturas físicas, laicizada ou não, a “escola” – isto é, o lugar mais formal de ensino - sempre foi o espaço privilegiado de propagação de ideais defendidos numa certa sociedade.

¹¹ Fernando Savater (1997). O Valor de Educar. Michelle Canelas [trad.]. Lisboa: Editorial Presença, p.102 e 104.

¹² Cf. *Metafísica I 1*, 98 1b 20-25. Retirado de António Pedro Mesquita e Mafalda Neuparth. A Escola no Ocidente: Uma muito breve panorâmica. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.14.

Compreende-se, por exemplo, que numa época profundamente marcada pela ideologia da Igreja Católica, como foi a Idade Média, a escola fosse tutelada quase exclusivamente pelo clero. Assim, o seu plano de estudos, apesar de ser bastante contíguo ao currículo clássico, articulando-se as disciplinas matemáticas e as humanidades, excluía a questão da educação física, deveras importante para os gregos, mas que na religião católica era considerada dispensável devido ao favorecimento do corpo, fonte de pecado em tal ideologia. Também o rígido modelo de ensino transparecia o pendor ideológico que contaminava a educação, visto que se baseava essencialmente na leitura e comentário de texto, sem qualquer espaço para intervenções mais criativas, críticas e espontâneas que se pudessem desviar ou questionar aquilo que devia ser transmitido.

Outro período em que é assaz visível esta função de doutrinação da escola é no Estado Novo. Apesar de, numa primeira fase, entre 1926 e 1936, a preocupação político-educativa estar fundamentalmente centrada na abolição de tudo o que tinha sido feito na 1ª República, reduzindo-se a escolaridade obrigatória, extinguindo-se instituições e proibindo-se a mistura dos sexos na escola, houve um crescente apercebimento de que a escola seria a “sagrada oficina das almas” (Salazar). E como tal, numa 2ª fase de política educativa, entre 1936 e 1947, apesar da redução da escolaridade obrigatória, almejou-se a expansão da escolarização a todos os jovens portugueses. Para isso, edificaram-se “escolas nacionalistas” como são os casos da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina. Centrando-se o estudo no livro único, assegurando a passagem homogénea do ideal nacionalista, patriótico e moral defendido pelo Estado Novo, sem haver alternativa a este como é tipicamente característico de um regime ditatorial.

O que queremos demonstrar é que a escola, de forma abrangente, é “a preparação dos jovens membros da comunidade para a adaptação ao meio e a vivência em sociedade e a passagem do testemunho das gerações precedentes às gerações seguintes com vista à preservação da memória histórica e do património cultural do grupo, aí incluídos tanto os respectivos mitos fundadores como o que, em cada estado de desenvolvimento particular, corresponde ao conhecimento científico entretanto

acumulado, [sendo] algo tão antigo como a própria civilização humana...”.¹³ Assim, como acima foi exposto, a escola é guiada pelo condicionamento histórico-social e cultural daquilo que deve ser preservado em termos de um ideal de ser humano, de valores, de relações e mesmo de saber teórico. Este condicionamento é exactamente histórico, social e cultural porque os ideais a serem propagados e preservados variam consoantes os tempos, espaços e culturas e isso é visível nos diferentes currículos e planos de estudos que vamos observando, ao longo dos tempos, e que, aliás, veremos, em específico, no de Filosofia.

Daí que também tenhamos supra-citado que a escola é provida de instrumentos tais como os currículos¹⁴ e as metodologias de ensino próprias que afunilam o campo de aprendizagens e formas como estas são encetadas num determinado momento, dependendo daquelas que são as concepções acerca da função da própria escola e do que deve ser transmitido ao aluno para concretizar o ideal de ser humano pretendido.

Deste modo, “o currículo é uma construção que deve ser estudada «na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso» (Kemmis, 1988:44) e também na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação.”¹⁵

O currículo, a forma como ele é operacionalizado e os modelos de avaliação são construções culturais, dependentes dos contextos em que se situam e das pessoas que neles intervêm. “Quer dizer: o currículo é uma intersecção de práticas diversas, como argumenta Gimeno (1988:24), funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas: «Por isso argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica.

¹³ António Pedro Mesquita e Mafalda Neuparth. A Escola no Ocidente: Uma muito breve panorâmica. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 14-15.

¹⁴ Apesar de só se ter começado a teorizar sobre o currículo a partir de Franklin Bobbit, nos finais do século XIX, devido às mudanças sociais e económicas ocorridas em consequência da Revolução Industrial, que conferiu um cariz mais prático ao ensino, já é claro ao longo dos séculos anteriores as finalidades inerentes aos planos de estudos e àquilo que era escolhido para ser leccionado.

¹⁵ Currículo: conceituação in Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, pp.18-19.

Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.» Esta ideia de interdependência de práticas que se inter-relacionam e se coíbem mutuamente e ainda a ideia de abrangência decisória, desde as estruturas políticas até às estruturas escolares, são percebidas num duplo sentido: por um lado, um sistema que coordena vários subsistemas; por outro, um subsistema de outros sistemas. Neste sentido, toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses. Pode ver-se também o currículo numa dimensão política da educação, ou seja, como um instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre a escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos.”¹⁶

Aquilo que vai sendo valorizado na escola consoante essa rede complexa de interdependências e relações entre a própria escola e a sociedade vai divergindo. Esta divergência verifica-se tanto ao nível da escolha dos conteúdos, das metodologias de ensino aplicadas ou mesmo dos instrumentos de avaliação.

A escola é uma construção que implica esta relação complexa de instrumentos que já carregam, em si, um peso ideológico e histórico e portanto é talvez ingénuo pensar que se possa formar e ensinar jovens num lugar neutro e imparcial com o objectivo puro do saber teórico de uma certa disciplina. O apercebimento de que um plano de estudos e, mais especificamente, uma disciplina são produtos já bastante trabalhados a nível de relações de interesses políticos, administrativos, ideológicos é importante para compreender a pesada condição histórica e conjuntural de que as disciplinas já estão dotadas. Mais do que isso, ocultar estas relações de interesses aos alunos é negar-lhes a compreensão da real teia de interligações que constitui a escola e à qual esta está ao serviço, vedando-lhes parte da informação, não alertando para esse lado que é transversal à escola, o que retira parte do assunto que pode ser criticado e pensado pelo aluno, que se encontra, nomeadamente, no seio dessa própria teia.

Neste sentido, a própria disciplina de Filosofia, uma veterana nos planos de estudos dos alunos portugueses, também tem sido moldada ao longo dos tempos devido a essa rede de múltiplas interacções, concepções e interesses. As próprias disciplinas,

¹⁶ *Ibidem.*

temas, modos de ensino que foram constituindo a Filosofia alteraram-se radicalmente, ao longo dos tempos.

O ensino da disciplina data já da Idade Média, apesar de que “o mais antigo documento relativamente bem estruturado que se refere ao ensino da Filosofia é o *Ratio Studiorum* ou *Plano de Estudos*, de 1599”¹⁷, altura em que o ensino se encontrava a cargo da Companhia de Jesus.

À tutela dos jesuítas, o currículo filosófico distribuía-se por três anos, correspondentes aos actuais 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário, sendo composto nos primeiros dois anos por Lógica e Introdução às Ciências, que depois se especificariam em Física, Cosmologia e Psicologia, disciplinas que, actualmente, se encontram completamente independentes da Filosofia. O terceiro ano dedicava-se a questões que continuam a pertencer ao campo filosófico como a Metafísica, Filosofia Moral e, novamente, Psicologia, sendo que esta última já mantém uma relação bastante mais autónoma e até rival, nos espaços académicos, com a disciplina em questão.

A Contra-Reforma empreendida pela Companhia de Jesus trazia também regras de ordem pedagógica e didáctica a serem aplicadas pelos professores sobre os currículos. Exemplos destas regras são o seguimento dogmático de Aristóteles, cujos textos o professor deveria quase venerar perante os seus alunos, especificando as questões a serem introduzidas entre os textos, quais os textos a explicar e como.

Veja-se que mesmo numa disciplina como a Filosofia, que terá a sua génese na questão e na dúvida, podem existir indicações do que se deve omitir ou o que não deve ser sequer questionado, consoante a influência de certa ideologia num determinado período histórico, como é o caso da indicação de que não se deveria ler autores infensos ao Cristianismo. O que isto nos demonstra é que as questões da Filosofia ou as que são permitidas para quem a faz e/ou a estuda estão, antes de mais, também ao serviço dos condicionalismos histórico-sociais. E isto deve-se porque este ensino tinha o seu fim na preparação da “inteligência para a teologia, [contribuindo] para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim”, sendo tarefa do professor procurar “sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de

¹⁷, Manuel Dias Duarte (2014). Contribuições para a história do ensino da filosofia em Portugal. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 28.

Deus, [tratando-as] com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a Teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador.”¹⁸ A finalidade que se empreendia para o ensino da Filosofia era a dedicação às questões de Deus e, indirectamente, à devoção religiosa cristã, sem que esta pudesse ser questionada.

O contributo da Filosofia como disciplina não podia ir além daquilo que lhe era permitido historicamente por aquela que era a ideologia dominante da época – o Cristianismo. De tal forma era limitada por esta concepção ideológica que “todas estas indicações metodológicas e deontológicas decorriam de outra Regra mais geral que prescrevia que de entre os professores «os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, serem afastados do magistério» (Regras do provincial, 16).”¹⁹ Não havendo lugar para o espaço de pensamento crítico e autónomo, tendo este tipo de ensino raízes naquilo que mais tarde se designou por teoria técnica do currículo, em que se privilegiava uma dimensão estática e permanente do conhecimento, em que ambos professor e aluno tinham uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabia aplicar aquilo que pode ser chamado de um currículo “pronto-a-vestir”, numa perspectiva aplicacionista normativa, e o aluno recebia esta instrução acriticamente.

O nosso objectivo com esta exposição da evolução e da variação de currículos que caracterizaram o ensino da Filosofia, nas diversas épocas, não é ajuizar valorativamente as práticas encetadas em determinado momento histórico. O nosso objectivo é precisamente demonstrar como as conjunturas históricas influenciam já aquilo que é a própria filosofia e a sua função e, portanto, aquilo que deve ser transmitido na escola. Correspondendo, de certa forma, já a um ensino histórico da Filosofia, não no sentido mais recorrente do termo, isto é, em que se faria um percurso temporal ao longo da História da Filosofia – da Filosofia Antiga até à Filosofia Contemporânea, ressaltando as suas interdependências históricas e o seu carácter cumulativo ou não – mas sim em que a Filosofia que já “entra” na escola é ela própria condicionada historicamente e portanto já crivada por isso.

¹⁸ *Ibidem*, p.29.

¹⁹ *Ibidem*, p.31.

Na verdade, e apesar das duras críticas aplicadas contra a Escolástica que vinham de defensores do pensamento moderno, do empirismo e do racionalismo como Francisco Sanches, Verney, Ribeiro Sanches, Isaac Cardoso, Uriel da Costa, entre outros, a Companhia de Jesus continuava a tomar rédeas do império educativo e isto só se começaria a alterar nos finais do século XVIII.

Não obstante, ainda no império educativo jesuíta, surgiam novas ideias para a reforma do ensino e, nomeadamente, para o ensino da Filosofia. A mais importante e com mais impacto veio de Luís António Verney, que tinha uma visão mais liberal da educação, considerando que o “método de filosofar não se deve seguir porque diz este ou aquele autor, mas porque a razão e a experiência mostram que se deve abraçar.”²⁰ No seu *Verdadeiro método de estudar para ser útil à República e à Igreja, proporcionada ao estilo e necessidade de Portugal*, publicado em 1746, defendeu como princípio de autoridade a Verdade e Razão (característica bastante iluminista) que, segundo ele, são uma só. Defendendo a experiência como base do conhecimento: “São pois os sentidos as principais portas pelas quais entram as ideias na alma. Uma destas ideias entra por um sentido...outras entram por dois sentidos...Algumas ideias originam-se em nós com a meditação ou reflexão...Unindo as ideias que entram pelos sentidos, forma a alma muitas outras ideias.”²¹ Criticando a Escolástica pela sua veneração do academismo encerrado, fechado em si e nos seus livros, sem qualquer referência à experiência.

Outro traço importante deste autor é a sua distinção, por muitos historiadores das ideias, como pedagogo. Considerando que, no que concernia à Filosofia, o estudante deveria começar pela História da Filosofia e só depois enveredar pelo estudo da Lógica, da Física e da Ética. Apoiava isto na ideia de que o espírito filosófico é “um juízo prudente e crítico, capaz de fazer observações úteis e discorrer com fundamento sobre a causa de qualquer efeito natural.”²²

O domínio jesuíta sobre a educação vê o seu término chegar com a Reforma Pombalina quando, em 1759²³, Marquês de Pombal manda encerrar os colégios Jesuítas e decreta a sua expulsão. Esta reforma dos estudos leva à suspensão das aulas de Filosofia e só mais tarde, em 1767, estas são reiniciadas, sobretudo devido aos protestos

²⁰ *Ibidem*, p. 36.

²¹ *Ibidem*, p.36

²² *Ibidem*,p.39.

²³ Apesar de a Reforma Pombalina só ter visto a sua real efectivação em 1772, pelo que quando se fala em Reforma de 1772 referir-se-á à Reforma Pombalina.

de um grupo de mestres em Artes da Universidade de Coimbra, “reconhecendo o valor da reforma dos estudos de Humanidades,...argumentando que «a Filosofia é ciência utilíssima e indispensável para todas as mais Profisoens sem excluir as mecânicas».”²⁴

Nesta esteira foram as propostas de Verney e a do iluminista Ribeiro Sanches que se tomaram em conta para fazer um novo plano de estudos para a Filosofia: “o «Curso Filosófico» abrangia as cadeiras de Filosofia Racional e Moral, História Natural, Física Experimental e Química Teórica e Prática. A escolástica e a metafísica eram substituídas pelo experimentalismo”.²⁵ Não foi exposto o método iluminista de ensino pretendido por Ribeiro Sanches mas passava também por uma certa abominação do ensino escolástico, pretendendo desenvolver mais a reflexão, a conversação, a observação e o “ensino dos mestres de viva voz e não por postilas nem temas.”²⁶ Assim como o Verdadeiro método de estudar de Verney, iniciava a organização curricular com a História mas concedia disciplinas que, hoje em dia, já se encontram bastante afastadas e autónomas do âmbito disciplinar da Filosofia como é o caso da Geografia, Astronomia, Aritmética, Álgebra, Geometria ou ainda Trigonometria.

Nos novos estatutos promulgados em 1772 fora também decretada a obrigatoriedade da frequência de um ano de Filosofia pelos alunos que ingressavam na Universidade, sendo instruídos em Lógica e Ética nessa disciplina. Relativamente ao ensino secundário, na disputa entre escolásticos, racionalistas e empiristas, sagrou-se vitoriosa a corrente racionalista e wolffiana.

A nova Reforma do ensino veio com o Setembrismo de 17 de Novembro de 1836, em que foi necessário adequar e adaptar o ensino aos objectivos de uma nova formação económica e social consequente da triunfante Revolução Liberal. No currículo da Filosofia, o empirismo de Locke e Newton e o racionalismo de Descartes e Leibniz dão lugar ao sensualismo de Cabanis e Tracy, nomes que, actualmente, são bastante pouco referenciados em termos de Licenciatura em Filosofia e nem sequer são mencionados no currículo do ensino secundário. Também é importante salientar a deslocação da História da Filosofia para o fim do programa, verificando como, efectivamente, esta questão da inserção da História da Filosofia, quer como método,

²⁴ Manuel Dias Duarte. (2014). Contribuições para a história do ensino da filosofia em Portugal. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.46.

²⁵ *Ibidem*, p.47.

²⁶ *Ibidem*, p.45.

quer como disciplina, quer como abordagem transversal à mesma foi sempre assunto de discussão entre os filósofos, professores de filosofia e demais redactores dos currículos, nomeadamente, da disciplina em causa.

Em 1819, Manuel Pires Vaz escrevera sobre os benefícios de colocar a História da Filosofia depois das outras matérias como conclusão do percurso para que já se tenha um corpo completo da mesma História e se consiga fazer, então, uma crítica e resumo do percurso, opinião partilhada por Sousa Dória e Lopes Cardoso. No entanto, outros preferiram omiti-la ou, como já vimos, preferiam anteceder-la às demais matérias.²⁷

Entretanto, e como o período possibilitava já visões mais plurais acerca do ensino da filosofia, da sua função e da sua organização curricular, verificavam-se polémicas entre positivistas e espiritualistas. Os primeiros entendiam que a filosofia, estando num patamar superior, sendo a ciência das ciências, síntese de todos os restantes conhecimentos humanos, deveria ser abolida do currículo do secundário, sendo só leccionada depois do estudo de outras matérias tais como as Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas. Já os espiritualistas viam a filosofia como base de todas as questões morais e sociais, sendo que o seu ensino não deveria ser suprimido do secundário mas sim reformulado, dando-lhe um “carácter científico, útil e prático”.²⁸

Pois que “uma Reforma do ensino, seja ela qual for, pode fazer-se em nome de princípios filosóficos ou outros, mas estes têm de corresponder ao grau de evolução das relações sociais e culturais. O Ecletismo, a Escolástica e o Positivismo, entre si antagónicos, mas subalternos, presentes nos programas do Secundário, reflectem as oposições entre as várias facções da burguesia: agrária, comercial, industrial e colonialista. O capitalismo e o liberalismo evoluem muito rapidamente e por isso, desde 1836, as Reformas de Ensino sucedem-se quase em catadupa no Portugal contemporâneo, quando comparamos o seu ritmo com o das duas únicas Reformas de 1599 e de 1772, ocorridas no Portugal moderno.”²⁹

Como se dá esta sucessão frenética de Reformas que, aliás, são reflexo das várias polémicas e, portanto, como acima está dito, das tensões sociais, culturais e

²⁷ *Ibidem*, p.57.

²⁸ *Ibidem*, p.60.

²⁹ *Ibidem*, p.66.

ideológicas existentes, vamos apontar as reformas mais simbólicas até ao programa actual de Filosofia.

A Reforma do Ensino que se seguiu, a 14 de Setembro de 1895, ficou ligada ao filósofo Jaime Moniz e reduziu a carga horária da disciplina de 6 para 4 horas semanais.

O programa de Filosofia incluía uma breve introdução, o estudo de Psicologia e Lógica, o estudo da Moral e algumas noções de Metafísica. Expandiu-se também a matéria de Estética. Além disso, são incluídas direcções de ordem didáctica e pedagógica para orientar os professores, algo que não se via desde o Plano de Estudos jesuíta. As orientações destinavam-se a perfilar a finalidade da inserção da Filosofia no ensino secundário, sendo que seria uma mera introdução ao exercício do pensamento e à investigação, um nível muito elementar e básico, que excluía “de prompto toda e qualquer construção philosophica, superior ou transcendental.”³⁰ A história da filosofia não tinha lugar, considerada fora do âmbito elementar do secundário.

Esta reforma não agradou aos positivistas o que fez com que, em 1905, se reformulasse o estudo da disciplina, suprimindo-se a tradicional divisão das ciências filosóficas em Lógica, Ética, Metafísica e Psicologia e se introduzisse uma divisão comteana. Nesta divisão viriam primeiro as Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas e depois a Psicologia e a Sociologia.

Na Primeira República, a ideologia dominante na constituição do currículo de Filosofia continuou a ser a positivista, nomeadamente com a influência do compêndio de Alves dos Santos, *Elementos de Filosofia Científica*. Este via a Filosofia como acima descrevemos, a ciência geral que “socorrendo-se das investigações empreendida pelas sciências particulares, em todas as esferas da actividade humana, procura coordenar, generalizar e sistematizar os resultados dessas investigações, em ordem à compreensão do Universo e da Vida.”³¹ Neste sentido, também fazia uma divisão comteana da Filosofia em Filosofia matemática, Filosofia cosmológica, Filosofia biológica, Sociologia e Psicologia. Nestas duas últimas matérias entram assuntos que revelam a época e cultura ideológica e filosófica como é a questão do materialismo histórico, com a “ideia dominante da escola [a consistir] em investigar os processos concretos de formação causal de todos os fenómenos sociais, pelo estudo das suas condições

³⁰ *Ibidem*, p.68.

³¹ *Ibidem*, p.73.

materiais de existência e de desenvolvimento.”³² Com Marx e Engels como autores recomendados.

No entanto, e como o diz o próprio Prefácio à Segunda edição dos *Elementos*, de Alves dos Santos, começa a haver já a noção do objectivo último da Filosofia como o da formação de consciência e pensamento críticos nos alunos, criando-lhes também espírito de curiosidade, estimulando o hábito de reflexão.

No regime autoritário de Salazar, a Filosofia ganhou uma importância que durante os primeiros tempos do golpe militar de 1926 não tinha tido. E a partir de 1948, com a Reforma Liceal e o novo Estatuto do Ensino Liceal, foi estendida aos 6º e 7º anos, fazendo-se equivaler em número de horas a disciplinas como a Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

Este aumento de importância pode justificar-se com o que já foi dito anteriormente. A escola e, especificamente, as disciplinas são instrumentos valiosos e eficazes de transmissão de ideais e valores. Para isto, apontamos alguns traços que revelam, claramente, tal finalidade: a autonomização da Teoria do Conhecimento face à Psicologia dava espaço para uma reflexão mais crítica, com autores da história da filosofia como Sócrates e Platão, Bergson, neotomistas, até mesmo Kant e Comte. Contudo, este elenco de filósofos e conseqüentes questões que colocavam abriam um espaço demasiado amplo para filosofar que seria também demasiado perigoso para tal regime. Daí que, seis anos passados, se venha a remendar este “erro”, retirando-se os autores e adoptando-se uma posição minimalista que caracteriza apenas pequenas referências a temas clássicos de Teoria do Conhecimento.

Um segundo traço de clara doutrinação através desta disciplina escolar foi a extrema relevância dada ao módulo da Moral, deixando de se designar Ética, não havendo qualquer menção a esta nem qualquer tipo de distinção entre as duas. A Moral é, então, repartida em três: Moral formal, Moral prática e Economia Política. Este módulo de Moral desenvolve-se em torno de duas questões fundamentais, a consciência moral e o dever. Fala-se de moral individual, moral doméstica, fins da família, deveres familiares e a “moral cristã é abertamente adoptada como objecto de estudo na

³² *Ibidem*, p.80.

disciplina de filosofia.”³³Sobretudo este capítulo dedicado à Moral deixa transparecer claramente o lema ideológico da ditadura salazarista: Deus, Pátria e Família.

Outro aspecto importante, porque marcadamente ideológico, é o ponto que finaliza o módulo de Metafísica e a obra que o enceta. A Teodiceia é o tema escolhido para finalizar este módulo e guiado pela obra de Mendes do Carmo intitulada *Porque Jurei Crer em Deus*, “obra de carácter não filosófico ou até mesmo anti-filosófico e em tom apologético do cristianismo, instalando-se dogmaticamente, sem que qualquer outro ponto de vista seja sugerido.”³⁴

Independentemente das alterações pontuais que se vieram a fazer em 1972 é notória a carga ideológica de que o Programa de Filosofia nutre também nesta época, a perspectiva de currículo aqui aplicada era semelhante à da época em que os jesuítas comandavam a educação. É uma perspectiva técnica aplicacionista normativa, em que o professor é um reproduzidor passivo e fiel dos programas e manuais oficiais (que, em muitos casos, nem tinham plural), a autonomia e espírito crítico eram fortemente desencorajados e reprimidos. O professor deveria ser o servo da verdade e esta verdade era a do estado e a das autoridades. Os programas voltavam à perspectiva escolástica-tomista e ao espiritualismo cristão. Os alunos eram meros reproduzidores das lições que tinham, sem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Eram receptores passivos e acríticos da doutrina passada, muito explicitamente, através dos conteúdos escolhidos para as disciplinas.

A Filosofia estava, uma vez mais, ao serviço do ideal e dos interesses políticos, próprios de uma conjuntura histórico-social.

Com a Revolução de Abril, em 1974, Filosofia e Psicologia foram finalmente separadas com respeito à autonomia entre as demais ciências humanas. No entanto, as novidades no panorama de estudos de Filosofia só acontecem realmente entre 1979 e 1980.

³³ Patrícia Ponte Bastos. Os programas de 1948, 1954, e as alterações de 1972. A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.111.

³⁴ *Ibidem*, p.113.

A disciplina, de carácter obrigatório, estendeu-se a todos os alunos que frequentavam os anos terminais do liceu³⁵. Assim, o tema central de Filosofia nos seus dois anos de obrigatoriedade, 10º e 11º, passou a ser a dialéctica e, especificamente, a dialéctica da acção e do conhecimento. É um plano que substitui a dimensão axiológica pela vertente praxica, no décimo ano, tendo a opção de nela escolher os temas de religião, ética-política ou estética. No 11º ano, a ênfase está no problema do conhecimento.

Antes do programa de Filosofia actualmente vigente nas escolas merece referência o polémico “Programa Carrilho”. Este projecto de programa à Introdução da Filosofia, apresentado em 1990, foi pedido no âmbito da Reforma Curricular de 1989 empreendida pelo Ministério da Educação, sendo o ministro, à altura, o professor Roberto Carneiro. Apesar de o programa nunca ter sido realmente efectivado e leccionado nas escolas causou um imenso impacto. Nomeadamente, foi acusado de ter uma matriz demasiado analítica devido a inovações como a introdução da linha de orientação anglo-saxónica (inexistente nos programas anteriores), a sua abertura ao diálogo com a contemporaneidade, a sua incidência na problematização dos temas, a importância dada à Lógica, posicionada na primeira unidade do programa, e a valorização do exercício argumentativo como característica essencial da disciplina.³⁶

Ainda que não tenha sido adoptado, este programa veio acordar a Filosofia de um certo entorpecimento, colocando-a no centro da discussão educativa. Algumas das suas inovações, apesar do primeiro impacto negativo, foram, inclusivamente, seguidas em programas subsequentes.

O programa actual de Filosofia é de 2001, tendo entrado efectivamente em vigor nos anos lectivos 2003/2004 e 2004/2005 (10º e 11º anos, respectivamente). Integra o plano de estudos de formação geral dos 10º e 11º anos dos Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados, sendo a sua frequência obrigatória. Recupera o nome de Filosofia, apesar de apresentar uma estrutura e orientação temáticas semelhantes ao programa anterior de 1992: “A exemplo

³⁵ Devido à extinção do ensino técnico, todos os alunos passaram a frequentar o liceu.

³⁶ Para a descrição completa do programa, finalidades e exposição de todos os seus pontos inovadores veja-se o texto de uma das co-autoras do mesmo Maria Teresa Ximenez. O Projecto de Programa de Introdução à Filosofia de 1990 (“Programa Carrilho”). In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp.138-159.

do Programa de 1992, os autores valorizam claramente os aspectos de natureza psicopedagógica face aos aspectos epistémico-disciplinares. A Filosofia aparece descrita como «disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.»³⁷

Tem quatro principais módulos: o primeiro dedica-se à iniciação à actividade filosófica, o segundo diz respeito à acção humana e valores, o terceiro à racionalidade argumentativa e o último concerne a desafios e horizontes da Filosofia. É eliminada a unidade “Histórico-problemática – A Filosofia no Tempo”, assumindo uma tendência marcadamente problemática.

Mas “como a escola de ontem, a de hoje continua a sofrer a influência dos projectos e sistemas políticos da sociedade. Por boas ou más razões, a formação e a educação dos jovens adolescentes continua a ser tutelada por um Sistema Educativo, feito para servir uma causa e uma política,”³⁸ constatando-se, claramente, que este “é um programa marcadamente subsidiário pelo rumo do mundo e da cultura (globalização, diálogo entre culturas...), balizado pela União Europeia, ao assumir a Cidadania e a Democracia como vectores por excelência de inserção da Filosofia no secundário.”³⁹

Verifica-se, portanto, que este programa de filosofia tem também uma ideologia muito marcada, que é o da estimulação do sentido democrático nos alunos e são múltiplas as referências à questão da democracia e da vida democrática, espreado em objectivos finais e finalidades, ao longo do programa: “considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática... como um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática... Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico,

³⁷ António Rocha Martins, O Programa de Filosofia de 2001. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.161.

³⁸ Manuel de Jesus Couraceiro. O Valor Pedagógico no Ensino Secundário. In Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário, p.213.

³⁹ António Rocha Martins, O Programa de Filosofia de 2001. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.161.

responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores...”⁴⁰

Independentemente de ser bastante consensual que a democracia seja o sistema político mais justo⁴¹, este não deveria ser tomado tão dogmaticamente como é encarado no programa. O que transparece é que o sistema democrático não deve ser criticado nem sequer questionado o que, para muitos filósofos e professores de filosofia, deve ser estranho pelo próprio carácter da disciplina. Pelos vistos, mesmo actualmente a filosofia encontra-se limitada naquilo que pode pôr em causa e criticar devido às conjunturas históricas em que está enquadrada.

⁴⁰ Programa de Filosofia, p.4, p.5, p.8 & p.10.

⁴¹ Aqui também poderíamos ressaltar que a noção de justiça também poderia trazer pesos históricos diferentes, essencialmente, porque é um conceito humano.

3. Haverá vantagens no ensino histórico da Filosofia no secundário?

3.1. Algumas posições sobre o modo de ensino da Filosofia.

“Manuel do Carmo Ferreira escrevia há alguns anos: «Diferentemente das constantes matérias curriculares, o planeamento e a programação do ensino da Filosofia é uma questão propriamente filosófica e não meramente didáctica, é um problema inerente à constituição mesma da actividade reflexiva.»”⁴²

Ora, introduzimos este trabalho com a questão do ideal do ensino estar articulada com o ideal de homem, em certo contexto histórico. O percurso que fizemos até aqui parece-nos ir já sustentando que a questão da ensinabilidade da Filosofia está relacionada com a sua própria natureza e ambas estão relacionadas com questões conjunturais históricas, o que nos encaminha para a defesa do nosso ponto sobre o ensino histórico da Filosofia.

A Filosofia “encarada como objecto que se problematiza no *seu próprio ser de filosofia* sob a pergunta: Que é a filosofia e para que serve?”⁴³ parece ser aquilo que, em primeira instância, irá afectar a sua ensinabilidade. Daí que Carmo Ferreira nos tenha dito, como supra-citado, que essa mesma ensinabilidade esteja muito mais relacionada com aquilo que propriamente se entende que a Filosofia seja ou qual a sua função do que propriamente com a questão didáctica, ainda que, obviamente, esta também tenha a sua acentuada relevância e esteja directamente relacionada com a outra.

As contínuas alterações curriculares, estruturais e organizativas da disciplina, ao longo da história, são reflexo dessa alteridade de concepções. As múltiplas polémicas, debates e controvérsias de correntes contrastantes, quer seja entre positivistas ou

⁴²*Ob.cit.* Manuel Carmo Ferreira, *Planos e programas: condições de uma intervenção necessária*, Colóquio sobre o Ensino da Filosofia, U.C.P. 1985, retirado de Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário,p.23.

Manuel Maria Carrilho também já fizera a mesma afirmação em *Razão e Transmissão da Filosofia*: “os verdadeiros problemas do ensino da Filosofia não são de ordem pedagógica mas filosófica.” P.15

Em *Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto Disciplina Escolar*, J.Neves Vicente contraria amiúde esta questão, dizendo que a Filosofia também enfrenta bastantes problemas ao nível pedagógico. A reflexão encontra-se presente em *Os actuais programas de Filosofia do Secundário. Balanços e Perspectivas* de Henriques & Bastos, pp. 29-55.

⁴³ Barata-Moura, J., Kant e o «tema» da filosofia, in José Barata-Moura.(2007). *Kant e o Conceito de Filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 27.

espiritualistas, escolásticos ou pensadores mais liberais, empiristas ou racionalistas são igualmente reflexo disso. Ainda, actualmente, existe uma acentuada rivalidade entre correntes designadas mais analíticas – de tradição anglo-saxónica - e aquilo que, na gíria filosófica, para contrapor à analítica, se designou por filosofia continental. Estas discussões e diferenças de perspectivas acerca da filosofia e, conseqüentemente, da Filosofia como disciplina variam, como temos visto, consoante os tempos e os lugares e aquilo que acaba por ser comum é essa dificuldade de uma concepção unânime e não vaga de filosofia.

Um dos grandes pontos de desacordo relativamente à concepção de filosofia é a importância da sua vertente histórica e cultural. E é, na verdade, o ponto que nos é mais útil trazer para a discussão visto que o nosso objectivo é exactamente defender a vantagem pedagógica, e não só, de um ensino histórico da Filosofia no secundário.

Como já vimos, o afinilamento de modos de transmissão da informação ocorre em níveis macro como é o caso das escolhas curriculares que são adoptadas em termos institucionais e/ou governamentais. Antes mesmo de chegar à escola, o currículo e os seus conteúdos são matérias trabalhadas por instâncias governamentais/institucionais, que participam numa complexa rede de relações de interesses políticos, culturais, administrativos e ideológicos. Contudo, não é só a este nível que aquilo que se concebe da função da escola e das diferenciadas disciplinas em específico sofre influências. A um nível micro, como é o da sala de aula, na relação entre professor e aluno, professor e o conteúdo e entre o aluno e o conteúdo, a concepção que se tem da disciplina também afecta o modo de transmissão e recepção da mesma. Assim, mais especificamente na óptica de professor, o modo como este interpreta e encara a função da Filosofia poderá influenciar bastante a sua prática lectiva: como aborda os temas, a preferência que possa dar a uns em vez de outros, como estimula os alunos a pensá-los, a forma como os avalia, etc.⁴⁴

Neste sentido, apresentamos aqui algumas posições sobre o ensino da Filosofia que, inegavelmente, se encontram associadas às próprias perspectivas e concepções acerca da mesma por alguns autores, professores e filósofos.

⁴⁴Assim como o ideal de homem que se tem, num dado momento histórico, influencia a própria concepção de ensino e as escolhas do currículo também o ideal que se tem de filosofia, do que esta é ou deva ser, influenciará o professor na sua prática profissional.

Lisa Portmess⁴⁵, professora de Filosofia na Universidade de Gettysburg (Pensilvânia), no seu artigo “Uma Visão Historicista do Ensino da Filosofia”⁴⁶, defende esta vertente para o ensino da disciplina, contrapondo-a a uma visão que designou por universalista.

No início do seu artigo, cita uma passagem de Richard Rorty no livro *Filosofia e o Espelho da Natureza*, em que este reflecte sobre a questão de grande parte dos filósofos considerar que a génese do âmbito filosófico é discutir problemas eternos, universais e perenes, problemas esses que surgem assim que alguém reflecte. E, veja-se, que esta assunção não é despropositada. O programa de Filosofia de 10º ano, substituído em 2003, destrinçava a universalidade da disciplina como uma das características que lhe conferia a sua especificidade, juntamente com a autonomia, a radicalidade e a historicidade. E apesar desta tentativa de delinear traços distintivos do campo de estudo filosófico ser eliminada com a substituição do programa, alguns manuais escolares continuam a insistir nesta perspectiva como são os casos de *Um Outro Olhar sobre o Mundo* (o manual mais adoptado no país), de Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão (Edições Asa, 2003) e *Filosofia 10*, de Carlos Amorim, Isabel Aguiar e Margarida Moreira (Areal Editores, 2003).⁴⁷

Também Lívio Teixeira, em *Filosofia e História da Filosofia: à margem de alguns estudos sobre as relações da Filosofia com a sua História*, nos diz que “um dos factos que a História da Filosofia põe em evidência, mesmo ressalvando com a maior amplitude a originalidade e a força dos grandes filósofos, é a continuidade de esforços em torno de determinados temas filosóficos...a História da Filosofia se nos apresenta como uma sucessão de esforços em torno de certos eternos problemas, sempre postos porque nunca definitivamente resolvidos.”⁴⁸

⁴⁵As áreas de investigação e de estudo mais específicas de Portmess residem em problemas filosóficos sobre direito, ética e assuntos internacionais, neurociência e tradições filosóficas além dos limites da filosofia ocidental/continental. Dá aulas de Filosofia do Direito, Ética Filosofia da Mente, Filosofia Antiga e Filosofia do Este e do Oeste. Além disto, lecciona seminários de primeiro ano sobre Mente, Cérebro, Consciência e os Puzzles da Mente e o Mundo. Retirado em <https://www.gettysburg.edu/academics/philosophy/faculty>.

⁴⁶ An Historicist View of Teaching Philosophy, In Portmess, L.(1984, Outubro). An Historicist View of Teaching Philosophy. *Teaching Philosophy*. 7(4), 313-323.

⁴⁷Desidério Murcho, A especificidade da filosofia, retirado do blog Crítica na Rede: http://criticanarede.com/fil_especificidade.html

⁴⁸ Lívio Teixeira, *Filosofia e História da Filosofia: à margem de alguns estudos sobre as relações da Filosofia com a sua História*, pp.3 e 18.

Há, então, entre a grande parte dos filósofos a ideia de que a filosofia tem este carácter universal e transversal. Aquilo que entendemos que seja a definição deste carácter e a forma como Rorty também o entendeu ao proferir tal frase, é a ideia de que o ser humano, através da filosofia, se debruça sobre temas intemporais e “des-situados”. Isto é, independentemente do lugar, do tempo e da cultura, há um legado de questões que sempre perturbaram o pensamento filosófico. Estes problemas estendem-se a todos os lugares, quer seja na China, na Índia, na Alemanha ou nos Estados Unidos da América, como uma língua filosófica que é igualmente falada em todos esses sítios. Diríamos que a transversalidade e a universalidade caracterizam quase um inatismo dos temas à própria natureza indagativa do ser humano, ou seja, caracterizam uma certa comunidade de assuntos que surgem sempre que alguém reflecte, independentes dos contextos em que esse alguém se insere.

Aquilo que divergiria com os tempos e os espaços seriam não os problemas mas sim as suas soluções e seria nas soluções que estaria a diversidade de correntes filosóficas que podemos contrastar ao longo da História da Filosofia.

No entanto, e apesar de reconhecer a larga aceitação da comunidade filosófica sobre esta característica, Rorty propõe uma contra-definição de Filosofia, esta seria “não uma série de soluções alternativas aos mesmos problemas mas um leque bastante diferenciado de problemas.”⁴⁹

A autora do artigo traz-nos estes dois tipos de diferentes caracterizações da filosofia, feitos por Rorty, para correlacionar com duas abordagens também diferentes do ensino da disciplina. Destrinça essas abordagens em: visão universalista e visão historicista⁵⁰.

A primeira reconhece uma diversidade de respostas a um tronco comum de questões, havendo essa universalidade de um programa comum para o questionamento filosófico. Esta visão privilegia o trabalho filosófico autónomo e considera pernicioso a influência cultural e histórica, vendo-a como um obstáculo à neutralidade, objectividade e racionalidade das próprias reflexões filosóficas, à tentativa de alcance de uma verdade

⁴⁹Lisa Portmess, (1984, Outubro). An Historicist View of Teaching Philosophy. *Teaching Philosophy*. 7(4)p.313.

⁵⁰ Apesar de este termo ter uma conotação negativa, e daí termos optado por, no nosso objectivo de estudo, utilizar ensino histórico, traduzimos directamente do inglês “*historicist*” utilizado ao longo do artigo a que fazemos referência.

também objectiva e no confronto de teorias rivais, na avaliação imparcial da sua validade e sustentação.

A visão historicista, contrariamente, abrange a ideia de que os problemas filosóficos variam de lugar em lugar e de tempo em tempo e reconhece que a filosofia não foge ao carácter de alteridade histórico e cultural. Defendendo que há uma conexão vital da filosofia à cultura e à história, em que cada teoria filosófica é uma resposta a uma condição específica, a um lugar ou a uma era e que, portanto, as conjunturas históricas e culturais já constituem a génese dessa própria teoria.

Exposto o primeiro enquadramento de cada abordagem, Portmess compara a forma de apropriação das matérias, pelos estudantes, das duas visões, para depois defender, com base na sua experiência como professora, uma visão historicista como a mais apropriada em termos pedagógicos.

Na visão universalista, o aluno é encorajado a ver as filosofias de outras culturas e eras através da sua própria tradição, visto que as ideias dos grandes filósofos têm uma lógica própria e similar e respondem a problemas que são herdados de filósofos anteriores, problemas esses que, como já referimos, são inerentes a uma fundamental natureza humana. Mesmo quando alguma informação histórica é necessária para clarificar as teorias, o que o professor universalista fará é dá-la como uma informação secundária e não como conhecimento essencial para perceber um trabalho filosófico. De acordo com esta perspectiva, o valor de estudar uma filosofia de outro tempo ou tradição é providenciar aos estudantes uma forma de criar pontes de ligação entre séculos e culturas.

O professor historicista, ao invés, convidará os alunos a irem além da sua própria tradição, vendo os problemas filosóficos de outra tradição num contexto que poderá ser novo e não familiar. A informação histórica é um constituinte essencial da teoria filosófica, fornecendo-lhe as condições na qual e por causa da qual esta se desenvolve.

Atente-se agora nos exemplos de que a autora nos faculta para defender que a segunda visão não só tem em conta um trabalho sobre a corrente filosófica muito mais aprofundado e preciso mas como também é pedagogicamente mais vantajoso.

Um estudante da tradição ocidental, por exemplo, lendo filosofia islâmica pela primeira vez, poderá aperceber-se de que há uma comunidade entre esses problemas e

aqueles que os filósofos medievais europeus enfrentavam no que dizia respeito à relação entre fé e razão, à natureza de Deus e à (im)possibilidade humana de conhecer os seus atributos e ainda à especulação acerca da imortalidade e da alma. Mas o que é distintivo é a forma como as crenças do Cristianismo clássico e anterior foram transformadas pelos pensadores islâmicos devido a factores históricos e políticos que eram peculiares ao Islão. E portanto a relação dos conceitos e os seus significados e tensões não é a mesma no Islão do que para um estudante educado na tradição de Santo Agostinho, São Tomás de Aquino ou Descartes, o que faz com que esse estudante fique lesado na apreensão da filosofia islâmica.

Portmess explica que quanto mais se aprende sobre um determinado período histórico menos universal, homogéneo e abstracto nos parece a filosofia como actividade humana. E que essa perspectiva universalista negligencia e obscurece questões e condições históricas, sociais e culturais que formam e influenciam o trabalho filosófico. Questões como determinada organização social ou política, problemas de direitos, daquilo que é certo ou errado, consequências de um estado de guerra, de revolução, de uma crise económica, de uma descoberta científica ou de uma terrível seca ou outro tipo de fenómenos naturais ou humanos. Neste sentido, por exemplo, o que os filósofos chineses reflectiram sobre a relação entre o indivíduo e a natureza, o estado e o indivíduo difere largamente daquilo que os alunos ocidentais assumem apenas com a sua bagagem epistemológica e conceptual da tradição clássica europeia. Já a visão historicista ajudará o aluno a compreender que a ideia de “indivíduo”, por exemplo, não será a mesma para um confucionista chinês como para um medieval europeu ou mesmo para um místico muçulmano e que cada um dos seus contextos – uma planície fértil do rio, uma cidade mercantil e um extenso deserto – deixam a sua marca nas ideias filosóficas que aí surgem.

A autora dá outro exemplo relativo à interpretação da obra *Ataque à Cristandade* de Kierkegaard. Para as duas perspectivas a utilidade da informação sobre a história da Igreja Luterana Dinamarquesa difere. A vertente universalista considera esta informação histórica apenas enquanto permite que o estudante, ao ler a obra, discirna o objectivo do autor que seria a relação desejável entre o indivíduo e Deus. O historicista incluiria essa informação histórica nas pretensões filosóficas do mesmo autor, dizendo que o objectivo deste seria um ataque intencional e satírico tanto ao Cristianismo quanto à Igreja Luterana Dinamarquesa. Enquanto que a primeira visão

veria o pensamento do filósofo como autónomo, a segunda consideraria o seu pensamento inexplicável desagregado do tempo em que ele o escrevera, da audiência para quem ele o direccionara e do objecto a quem ele dirigira a sua fúria.

Para a autora ambas as abordagens são incompatíveis entre si porque personificam, na raiz da questão, diferentes ideias daquilo que a filosofia realmente é. Para o universalista o fundo cultural de um certo filósofo e/ou as raízes culturais dos problemas filosóficos são dados que já não são considerados filosóficos nem filosoficamente, mas são antes uma sociologia do conhecimento ou uma relativização da sabedoria filosófica. A ênfase das influências culturais e históricas torna-se, para os universalistas, numa crença nociva na determinação cultural e numa impossibilidade de uma visão objectiva daquilo que é verdadeiro. Contrariamente, o historicista, como já vimos, acha que essa conexão histórica e cultural é vital e, de certa forma, factual, ou seja, não se trata tanto de ajuizar se a relação é nociva ou não mas sim de compreender que sem a relação não haveria real matéria para a curiosidade humana se apropriar. E, portanto, essa ênfase tem de fazer parte, intrinsecamente, do trabalho filosófico estudado.

Com a experiência de ser professora em duas escolas com realidades distintas mas apresentando surpreendentes similaridades, na Universidade Americana de Beirute, no Líbano, e na Faculdade de Gettysburg, nos Estados Unidos da América, a autora dá, assim, o seu testemunho relativamente à defesa de uma abordagem historicista ser mais acessível para um estudante principiante.

Começa por asserir que a maior parte dos estudantes que vão iniciar a disciplina de Filosofia tem a ideia pré-concebida de que esta é completamente afastada da vida quotidiana, sendo uma disciplina extremamente difícil devido à abstracção que caracteriza os seus problemas. Contudo, após concluírem um semestre ou um ano lectivo, os alunos mostravam-se satisfeitos ao compreenderem, se fosse esse o caso, que afinal a filosofia está ligada a áreas vitais da sua experiência e que os filósofos estão, assiduamente, motivados por outras questões que não sejam de cariz puramente intelectual e abstracto e que a disciplina em si mesma diz respeito a assuntos agregados à vida e à sociedade.

De onde vêm, então, estes preconceitos dos alunos relativos ao campo e estudo filosóficos? Portmess sugere duas explicações. A primeira está ligada ao papel discreto

e moderado dos filósofos na sociedade, quer seja nas câmaras do governo, numa sala privada de reuniões ou até mesmo em debates públicos, na comunicação social, etc. E este fenómeno também é bastante visível em Portugal. Os filósofos ficam, assim, afastados da “praça pública”, escondidos nas suas academias, passando a ideia de que os seus assuntos ou formas de transmiti-los são sempre demasiado complexos para serem replicados ao público em geral. E a segunda questão relaciona-se com o modo como a Filosofia é ensinada em sala de aula, particularmente, no secundário, em que esta é usualmente apresentada como abstracta e esotérica.

Na comparação entre as duas escolas, a autora apercebe-se de que apesar das conjunturas históricas e culturais serem radicalmente distintas, na medida em que, em 1978, o Líbano enfrentava um cenário pós-guerra, enquanto que os Estados Unidos passavam por um período de prosperidade e paz. Apesar disto, encontrava-se a mesma impaciência e falta de entusiasmo para com o pensamento reflexivo e, regra geral, para com todas as Humanidades. Os interesses académicos eram quase exclusivamente guiados por motivações práticas, cursos de engenharia, agricultura, medicina, administração pública. Existindo também uma falta de tolerância cultural e religiosa vinda do desinteresse e ignorância perante outras culturas e religiões. Os alunos libaneses, apesar de sempre terem convivido num ambiente multicultural sobretudo entre cristãos e muçulmanos, detinham um conhecimento rudimentar acerca das suas próprias religiões e mesmo da influência da história e do pensamento clássicos no seu próprio pensamento e na sua própria história. Filósofos como Platão e Aristóteles eram tão remotos para eles como os filósofos indianos ou chineses, como se tivessem tido um grande aniquilamento do seu legado histórico.

Estas similaridades levaram a autora a concluir que tanto a guerra e a anarquia social, no Líbano, como a paz e a prosperidade nos EUA tinham sido igualmente impeditivos do crescimento intelectual e que nenhuma das condições específicas os levava a reflectir sobre esses próprios eventos. Neste sentido, ponderou que a filosofia não deveria ser nem uma abstracção isolada nas paredes da academia, “des-situada” e completamente alheia ao quotidiano nem a mera interpretação de grandes eventos, mas sim uma disciplina que reflectisse sobre os problemas do dia-a-dia, originados pelas circunstâncias culturais e históricas imediatas.

Para a concretização deste ponto, a filosofia introdutória, diz-nos, não pode ser uma mera articulação de grandes nomes da filosofia e das suas próprias ideias, nem deve ser somente o estudo da evolução intelectual em que se percorrem as influências de Hume em Kant ou de Hegel em Marx. Segundo a autora, a filosofia deve ser vivida e feita relevante na sala de aula e a melhor forma de o fazer é mostrando como as ideias filosóficas não são unicamente produto de intelectos desencarnados mas também de condições e eventos históricos.

Os alunos devem também ser lembrados da importância da linguagem no edifício conceptual das teorias e como isso também constitui essencialmente essas mesmas teorias, sendo a linguagem um produto também cultural e histórico. Para isto, dá o exemplo do termo comumente traduzido por “justiça” na *República* de Platão, que em praticamente nada se assemelha ao conceito de justiça da Filosofia política contemporânea de Rawls ou Nozick, por exemplo, para caracterizar com autores mencionados na esteira do programa português. Em Platão, devido à organização social e política da Grécia Antiga, o conceito era considerado de um ponto de vista aristocrático em que aquilo que seria justo seria cada um fazer o que lhe competiria, algo que já estaria inscrito consoante a posição social que certa pessoa ocupasse. Actualmente, este conceito, em Filosofia política, diz mais respeito a uma equidade essencial que deve existir entre todos os seres humanos ou não, a questões de redistribuição da riqueza, questões essencialmente ligadas a uma justiça social.

Para o estudo desses assuntos mais quotidianos, Portmess sugere mesmo o uso do próprio jornal e da análise das notícias de um ponto de vista filosófico, para criar uma consciência mais activa e crítica sobre a actualidade, sugerindo ainda que o filósofo desempenhe a função de articulador das várias disciplinas. Baseando-se esta ideia na noção de que efectivamente a filosofia é distinguida de outras matérias, como a Ciência, a História, a Arte ou as Ciências Sociais, com uma certa arbitrariedade. Esta rígida divisão e compartimentação, diz-nos a autora, é errónea visto que os alunos descobrirão que os textos filosóficos são a base para a reflexão de uma miríade de tópicos: teoria económica e epistemologia em Hume, filosofia política e estética em Kant, psicologia e ética em Nietzsche, e por aí adiante.

Aliás, os diversos programas portugueses de Filosofia que analisámos espelham também esta característica da filosofia como grande sintetizadora e/ou articuladora das

outras ciências. Verificámos igualmente, na nossa análise anterior da tradição do ensino da Filosofia em Portugal, que só mais recentemente é que a disciplina se autonomizou da Psicologia. E mesmo ciências como a Física, a Cosmologia ou ainda a Biologia marcaram larga presença nos currículos da Filosofia, ao longo dos anos.

Uma das críticas que é apresentada à abordagem historicista é o facto de parecer impedir, baseada numa certa incomensurabilidade entre o pensamento filosófico das diversas culturas, o diálogo multicultural das várias teorias filosóficas naquilo que possam ter em comum ou até numa comparação avaliativa entre as mesmas. Conquanto, o historicismo não nega a possibilidade de entender outras culturas nem nega que possa haver um substrato comum de pensamento entre as culturas, apenas argumenta que é muito mais difícil compreender as suas ideias do que, à primeira vista, parece. E que a compreensão de uma teoria filosófica se torna muito mais integral se compreendermos não só as semelhanças mas sobretudo as suas diferenças. Por exemplo, as visões orientais acerca da reencarnação e as visões ocidentais acerca da imortalidade da alma têm em comum a negação da evidência da morte, mas isto diz-nos muito pouco acerca de cada religião. Para perceber o Hinduísmo ou o Cristianismo temos de ser capazes de reconhecer o que é distintivo entre as duas e porque é que essas distinções existem. O universalista não negaria a importância destes traços diferenciadores mas na procura do solo comum entre as correntes filosóficas corre o risco de negligenciar esses pontos. Já o historicista vê o social e o histórico como o contexto material para as ideias filosóficas.

Para a autora, essa abordagem historicista, para um neófito no campo filosófico e com ideias pré-concebidas pouco estimulantes para iniciar esse estudo, centra e interessa muito mais os alunos porque torna os assuntos de reflexão filosófica mais acessíveis. Ao mesmo tempo que os torna acessíveis, ressalva a importância das influências históricas e culturais, constituintes essenciais à teoria filosófica, o que, segundo Portmess, faculta uma compreensão mais precisa e completa dessa mesma teoria.

Ainda, além disto, a visão integradora contextual também facilita a compreensão da existência de tantas teorias contraditórias, que se refutam entre si numa completa oposição, o que deixará os alunos menos baralhados e com menos risco de caírem facilmente, com esta abordagem, naquilo que se poderá designar “o aluno relativista”. O

aluno relativista é aquele que responde à diversidade de respostas filosóficas aos variados problemas dizendo, basicamente, que a filosofia é uma actividade opinativa. Desta forma, o estudante retira seriedade e dignidade à disciplina, alegando que cada um tem a sua opinião e que, portanto, tudo é relativo e/ou subjectivo, na mais prejudicial acepção de arbitrário, não importando discutir qualquer tipo de teses porque não se chegará “a lado algum”. A ironia desta questão é que, muitas vezes, a crítica apontada ao historicismo é exactamente este risco de relativização de tudo, impedindo o discernimento objectivo de uma verdade. Este perigo de encaminhar o aluno para uma visão relativista⁵¹ “preguiçosa” e indiferente a toda a reflexão filosófica, desacreditando o carácter argumentativo e até rigoroso da mesma é uma apreciação superficial do lado universalista perante o professor historicista. Em vez de o aluno tomar esta posição considerada nociva de relativismo, vendo que existem diversas teorias contraditórias entre si, compreende a sua existência porque estão constringidas a condições específicas. Neste seguimento, a relativização feita consoante tempos e culturas é sustentada, retirando grande parte da confusão dos alunos.

Para fazermos o contraste com uma interpretação diferente de concepção, função e ensino da Filosofia atentemos no documento de avaliação das aprendizagens em Filosofia de dois professores portugueses, Aires de Almeida e António Paulo Costa.

Nesse documento, o assunto de reflexão pendente-se maioritariamente sobre a avaliação das aprendizagens em Filosofia, como o próprio título indica. Todavia, antes de sugerirem instrumentos e elementos de avaliação, os autores precisaram de destrinçar o que haveriam de avaliar e foi nesse sentido que necessitaram de destacar competências filosóficas de não filosóficas. Para chegarem a tal distinção precisaram de procurar por uma função e, conseqüentemente, por uma concepção de filosofia,

⁵¹ Acerca deste assunto veja-se duas perspectivas opostas. Marthine Sattris, editora associada de Religião, Filosofia e Literatura da *Stanford University Press*, sobre este tipo de aluno diz-nos: “Não há realmente nada que seja verdadeiro ou falso – bom ou mau – é tudo relativo. Uma pessoa tem uma opinião ou um sentimento e outra pessoa tem um diferente. O que é verdadeiro para uma pessoa pode não ser para outra. Afinal, quem é quem para dizer algo sobre a experiência e/ou vivência do outro? Toda a gente tem os seus próprios sentimentos.” Sattris defende que este é um relativismo pré-teórico, não estudado e espontâneo. O relativismo do estudante não é expressão da sua humildade intelectual nem de expressão de tolerância, mas é, primariamente, um método de protecção que pode ser aplicado à opinião do próprio aluno e, assim, fechar a discussão sem que esta possa sequer ter sido feita. Visão contrária tem Roger Paden, professor associado do Departamento de Filosofia da Universidade de George Mason, no seu artigo da *Teaching Philosophy* intitulado *The Student Relativist as Philosopher*. Neste artigo defende que o relativismo dos alunos tem algum fundo filosófico consistindo, basicamente, em transformar crença em verdade.

relacionando-a, então, com o seu ensino. É com incidência neste ponto que trazemos este documento.

Reconhece-se que há uma larga discordância naquilo que, na comunidade filosófica, é entendido que seja o carácter próprio da filosofia. Os autores admitem também que encontrar uma definição que tente ser plural e unânime, cobrindo todas as sensibilidades, tornaria a disciplina de Filosofia caótica e extremamente vaga: “De resto, algumas das sensibilidades filosóficas supõem conceitos de filosofia inconsistentes entre si, pelo que seria um malabarismo científico e didáctico fazê-las conviver num mesmo plano de ensino. Cabe aos grupos de professores de Filosofia aproveitar a abertura habitualmente existente nos programas da disciplina para realizarem uma *opção metafilosófica* – e logo *didáctica* – clara e direccionada. Assumir uma concepção demasiado lata de filosofia para satisfazer todos os docentes do grupo pode resultar numa vagueza didacticamente desastrosa.”⁵²

Depois de reconhecerem que a “tentação unanimista” é impraticável, sugerem as suas opções metafilosóficas iniciando com um ponto que é comum a Portmess, dizendo que é mais apropriado didacticamente que os alunos consigam formular e reflectir os problemas filosóficos a partir das próprias vivências e do seu quotidiano. Esta opção, aliás, justificam os autores, tem estado presente e esclarecida nos programas mais actuais e oficiais de Filosofia, numa lógica de se partir do «vivido» para o pensado e não inversamente. Apoiados nessa mesma lógica, Aires de Almeida e António Paulo Costa excluem imediatamente formas de ver a filosofia como história da filosofia, “retirando a palavra aos alunos quando se trata de discutir os problemas filosóficos (como se a filosofia fosse apenas uma coisa do passado)”⁵³, como um conhecimento enciclopédico ou mesmo escolástico das teorias dos filósofos e das suas biografias, levando, quase sempre, à reprodução mimética do que foi dito pelos filósofos. Excluem também a visão da filosofia como arte, como uma certa “poesia conceptual”, como um género literário próprio.

Tentam encontrar um “mínimo denominador comum” para conseguirem partir de uma base minimamente consensual e fundamentar a avaliação que propõem. Desta forma, começam por referir que a LBSE estabelece logo no Artigo 2º como uma das suas finalidades a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de pensar por si e capazes de intervir de forma consequente na comunidade em que se inserem.

⁵²Aires de Almeida e António Paulo Costa, *Avaliação das aprendizagens em filosofia*, pp. 9 - 10.

⁵³ *Ibidem*, p.10-11.

Destruindo como principal objectivo da Filosofia o desenvolvimento do espírito crítico, justificado também pelo programa oficial e aludindo também que é a característica que melhor sustenta a sua inclusão no plano curricular dos alunos. A função consensual da filosofia, julgam, será facultar os instrumentos necessários para um pensar próprio, o “pensar por si mesmo”, ou seja, o desenvolvimento de um espírito crítico e de uma forma de expressá-lo mais clara, rigorosa e sustentadamente. Caracterizando, portanto, a filosofia como uma actividade essencialmente crítica.

O exercício dessa actividade crítica implica que o aluno aprenda a justificar racionalmente os seus juízos críticos, para que os possa sustentar de forma responsável e consequente. Daí que, segundo os autores, “a competência filosófica por excelência seja a competência argumentativa”⁵⁴, que exija “rigor, clareza, inteligibilidade e sobriedade”, não podendo ser meramente um jogo de palavras obscuro enquadrado numa retórica embelezada mas que é vaga e pouco rigorosa nem podendo ser um conjunto de ideias avulsas. “Neste sentido, aprender a ser crítico é aprender a apoiar sempre as suas opiniões em bons argumentos. Mas é também aprender a avaliar os argumentos alheios e a rever as suas opiniões quando esses argumentos forem melhores do que os seus. Por isso, ao ensinar os alunos a serem críticos, também os ensina a ter um espírito aberto e dialogante, características imprescindíveis a uma *cidadania livre e responsável*.”⁵⁵

Também nos dizem os autores que “mais do que dar atenção a qualquer outro contexto, deve interessar o contexto filosófico; não ignorando ou negando o património histórico-filosófico, devemos saber argumentar e posicionar-nos criticamente perante ele, sendo esta a única forma de lhe rendermos a homenagem intelectual devida. Argumentar é uma coisa que tanto pode ser bem como mal feita, o que é tão objectivamente avaliável quanto objectivas são as técnicas de argumentação, que a Lógica sistematiza. Compete ao professor de Filosofia ensinar os alunos a argumentar correctamente, o que exige método, rigor e disciplina mental, além do domínio das técnicas necessárias.” Neste ponto, os dois professores já começam a divergir da perspectiva de Portmess na questão do objectivamente avaliável. Uma avaliação objectiva tem de poder avaliar teorias e argumentos numa homogeneidade de condições, o que o carácter histórico acaba por relativizar.

⁵⁴ *Ibidem*, p.12.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 11-12.

Neste sentido cumprem-se também as funções sociais e institucionais que são atribuídas à escola, transversalmente e especificamente.

O maior desacordo entre os dois professores e Portmess vem no parágrafo seguinte: “Os conteúdos próprios da filosofia são os seus *problemas*, *teorias* e *argumentos*. O filosofar emerge com um conjunto de interrogações cuja resposta não é imediatamente dada pelo senso comum ou pelos restantes saberes. Estas interrogações, quando correctamente formuladas, constituem os *problemas* filosóficos. As vivências do aluno poderão e deverão ser aproveitadas na identificação dos problemas da filosofia, que mais não são do que uma formulação rigorosa dos muitos problemas humanos perenes. As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução para esses problemas, constituem as *teorias* filosóficas. O contacto com a tradição filosófica encontra nas teorias filosóficas o seu momento privilegiado, sem que à história ou aos contextos sócio-culturais deva ser dado especial ênfase, na medida em que tal se constitui como o objecto de saberes não especificamente filosóficos. Perante essas respostas sistematizadas, o trabalho filosófico orienta-se para a averiguação persistente sobre a sua *verdade*. É esta a pergunta fundamental a fazer diante de cada teoria: *será ela verdadeira?*”⁵⁶

Este parágrafo salienta, contrariamente àquilo que Lisa Portmess defende no seu artigo, a perenidade dos problemas filosóficos, independentes, então, dos seus contextos histórico-sócio-culturais e que é na divergência de soluções para esses problemas que se encontram as diferenças entre teorias filosóficas. Defendem igualmente que estes contextos não têm uma especial relação com o saber filosófico em si, pelo que à sua abordagem também não deve ser dada especial atenção. A grande preocupação destes autores não será a especificidade distintiva entre as diversas teorias filosóficas, o que as colocaria em paradigmas diferentes em que a análise da sua validade e verdade seria relativizada, mas sim a equiparação de teorias, a um mesmo nível, para uma comparação avaliativa.

Expostas estas duas principais posições contrastantes, defenderemos, de seguida, uma posição que estará mais perto daquilo que é explicitado pela professora Lisa Portmess.

⁵⁶ *Ibidem*, p.13.

3.2. A nossa posição sobre o assunto.

O principal objectivo deste relatório é defender um ensino histórico da Filosofia no secundário. Na nossa concepção daquilo que é a filosofia, no estudo que fizemos sobre o tema e na experiência que tivemos enquanto professores estagiários conseguimos discernir três componentes para defender esse objectivo: quanto à existência de uma ligação essencial entre o pensamento filosófico e os seus contextos históricos; quanto às vantagens didácticas e pedagógicas e quanto ao cumprimento das pretensões formativas actuais que são atribuídas social e institucionalmente à disciplina, no quadro do seu programa, de uma LBSE, de um currículo como o da *Educação para a Cidadania* e mesmo nas directrizes do próprio *Relatório de Delors* e do Ministério português da Educação. Discorreremos, pois, sobre cada um destes pontos na ordem pela qual aqui se apresentam.

Ligação essencial entre pensamento filosófico e contexto histórico

Já vimos que a relação de dependência entre filosofia e contexto histórico é amplamente criticada pela generalidade dos filósofos e, regra geral, não é reconhecida qualquer necessidade essencial entre os dois. A que se deve, então, isto?

A oposição entre história e filosofia é antiga, estando presente já desde os Gregos e deve-se às géneses supostas a cada uma. A faculdade da primeira é o conhecimento dos factos, sendo relativa à memória e a segunda é o conhecimento do universal, emanando da razão e fazendo-se *a priori*. Esta divisão pode ver-se em Bacon⁵⁷, por exemplo, ou no pensamento enciclopedista que seguiu as suas pegadas como são o caso de d'Alembert e Diderot⁵⁸. “A contradição exprime-se primeiramente na afirmação de uma divergência radical de pontos de vista. A filosofia, na quase totalidade das suas manifestações, tem-se apresentado como consideração *sub specie aeterni*. A história é, por definição e por natureza, consideração *sub specie temporis*...o historiador tem a consciência da historicidade; o filósofo tem, ou quase sempre tem tido, a consciência – «consciência errónea» ou «falsa consciência»⁵⁹ de resto, precise-se, da

⁵⁷ Veja-se Bacon, *De dignitate et augmentis scientiarum*, I, §§3 e 4.

⁵⁸ Veja-se D'Alembert, *Discours préliminaire de l'Encyclopédie, publié intégralement d'après l'édition de 1763* e Diderot, *Explication détaillée du système des connaissances humaines*.

⁵⁹ “Sem entrar em pormenores quanto ao problema da «falsa consciência» na teoria das ideologias, basta aqui citar o caso altamente significativo de Descartes. O seu anti-historismo, embora menos nitidamente marcado do que o do cartesiano Malebranche, é bem conhecido. A obra minuciosa de erudição, de Étienne Gilson, mesmo se sublinhou em excesso a dependência de Descartes em relação aos seus

a-historicidade das suas criações...O sistema que o filósofo apresenta *sub specie quadam aeternitatis* visa uma verdade absoluta. O filósofo ocupa-se, crê ocupar-se, de problemas eternos, que concernem à natureza essencial – eterna, imutável – do homem. O historiador, por definição, tende a relativizar a «verdade» proposta pelo filósofo ao circunscrevê-la dentro de limites espaciais e temporais: *hic et nunc*, o «aqui e agora» do facto histórico.”⁶⁰ Portanto, filosofia e história não só têm domínios opostos, sendo que a primeira trata do universal e a segunda do particular, como utilizam instrumentos bastante diferentes, razão e memória, como visam fins diferentes.

A forma como se contrapõe filosofia à história por a primeira lidar com verdades eternas e a segunda com verdades contingentes é, muito basicamente, uma relação de subtração. O que queremos afirmar com isto é que o carácter accidental, particular e contingente da segunda é o que se subtrai à primeira para que se obtenha a essência desta. Aquilo que faz a história é sobretudo o tempo e o lugar e aquilo que, para grande parte dos filósofos, faz a filosofia é ser independente daqueles, ou seja, havendo uma negação do tempo e do espaço, estando a filosofia fora deles. Neste sentido, as duas disciplinas estão ligadas numa relação de completa oposição. “Para um número considerável de grandes pensadores «clássicos» modernos a verdade não tem história: há um tipo absoluto de verdade, imutável, intemporal, inespacial e transindividual⁶¹, como há um tipo absoluto de beleza, imutável, intemporal, inespacial e transindividual. Para muitos dos pensadores «clássicos» não há passado nem futuro – quando muito, presente. E não é ainda bem certo, porque, ao fim e ao cabo, tudo se passa realmente como se eles próprios estivessem fora do tempo.”⁶² Espinosa disse: “É da natureza da

predecessores, em detrimento do que ele inovou, evidencia no entanto quanto a pretensão cartesiana, de orgulhosa independência em relação a todo o pensamento anterior, é falsa e ilusória: *Index scholasticocartésien*, Paris, 1913, *Discours de la Méthode, texte et commentaire*, Paris, 1925 (1930); *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, 1930...Não há começos absolutos na história das ideias; na história das ideias, descontinuidade e continuidade são aspectos complementares de um só processo. A «falsa consciência» que o filósofo tem da intemporalidade, de uma a-historicidade do seu trabalho, é já um aspecto da sua historicidade, por isso mesmo que é já um fenómeno histórico. Também Rodolfo Mondolfo põe em relevo que, apesar de adversários da ideia historicista, Descartes e Malebranche aceitam a herança do historicismo de Giordano Bruno.” Vasco de Magalhães Vilhena (1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos, pp.14-15 e ver de Rodolfo Mondolfo, *Problemas y métodos de la investigación en historia de la filosofía*, Tucumán, 1949, pp.31-32.

⁶⁰ Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos, p.14.

⁶¹ “Foi sobretudo através do pensamento medieval cristão que esta ideia se impôs aos metafísicos do século XVII: a verdade é de origem divina, portanto imutável, eterna.” Sobre isto veja-se Bossuet.

⁶² Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos, p.51.

razão o conceber as coisas como possuindo uma certa espécie de eternidade”⁶³. E Montaigne: “A verdade⁶⁴ deve ter um rosto como universal.”⁶⁵ E Paul Hazard diz do cartesiano Malebranche: “Para um tal espírito a verdade não é histórica, ela é metafísica.”⁶⁶

Assim, a partir destas ideias, a génese da filosofia parece ser exactamente a subtracção daquela que é a principal característica e o alvo da história: a temporalidade.

No seu âmago, as duas representam a oposição de contingência/necessidade. Se nos perguntarmos, na esteira do raciocínio dos filósofos que vimos e da aceção da filosofia em geral (que perscruta essa verdade universal, através do raciocínio incondicionado), qual é que será a essência da mesma? Diríamos que a filosofia, destituída das condições temporais, contingentes, materiais, é o puro pensamento, é o pensar que se pensa a si mesmo, uma razão abstracta e só acessível a si própria porque supraterrânea e atemporal. Como, aliás, reflecte Feuerbach acerca do sistema hegeliano em *Teses provisórias para a reforma da filosofia*: “Psicologicamente considerado, o absoluto ou infinito da filosofia especulativa é apenas o não-determinado, o indeterminado – a abstracção de tudo o que é determinado posta como uma essência distinta desta abstracção, mas ao mesmo tempo como uma essência que, por sua vez, se identifica com aquela; mas historicamente considerado, não é senão o velho ser, ou não-ser, teológico-metafísico, que é não finito, não humano, não material, não determinado, que não foi formado – o nada anterior ao mundo posto como acto.”⁶⁷ Esta depuração da filosofia de todas as suas condições contingentes, que são, por sua vez, características que constituem a própria história, remete a sua essência à necessidade. Nos termos lógicos, necessário é aquilo que é contrário à contingência e que, portanto, é como é em todos os mundos possíveis, sendo que a sua negação implicaria contradição.

⁶³ Cf. Spinoza, *Ethica*, II, proposição XLIV, corolário 2, in Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos, p.52.

⁶⁴ Entenda-se que esta verdade que está presente nas citações dos filósofos é aquela a almejar pela filosofia.

⁶⁵ “La vérité doit avoir un visage pareil et universel” Montaigne, *Essais*, II, 12, in Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos,p.52.

⁶⁶ “Pour un tel esprit la vérité n’est pas historique, elle est métaphysique.” Paul Hazard, *La Crise de la conscience européenne* (1680-1715), I, in Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos ,p. 52.

⁶⁷Feuerbach, *Teses provisórias para a reforma da filosofia*. In Feuerbach, L. *Filosofia da Sensibilidade*. Escritos (1839-1846). (2005). Adriana Veríssimo Serrão [trad.] Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp.86-87.

Os filósofos, ao assumirem esta filosofia subtraída das condições materiais, temporais, espaciais, em suma, das condições que se submetem à contingência, afirmam a necessidade como essência da filosofia. E ao afirmarem essa essência de necessidade opõem-na à história cujo traço essencial poderemos dizer que é a contingência nas condições relativas ao tempo e ao espaço.

Todavia, diz-nos Dilthey, “há uma contradição entre a consciência histórica da variedade infinita [dos sistemas filosóficos] e a pretensão de cada um deles à validade universal.”⁶⁸ A questão é que a necessidade como essência da filosofia, quando abstraída de todas as contingências, é contraditória. É contraditória devido ao facto, diga-se, histórico da pluralidade de correntes filosóficas que se opõem e contradizem entre si. E se a sua essência é a necessidade, esta necessidade não poderia ver-se nesta contradição. É através da própria experiência histórica que verificamos que “a filosofia é uma síntese que aspira possuir o carácter de validade universal, que cada filosofia é uma síntese que se apresenta como sendo a própria objectividade, a própria realidade, até que um conhecimento mais aprofundado torne sensível que cada filosofia é apenas um ponto de vista sobre a realidade, que ela é portanto parcial, relativa ao sujeito que é o filósofo, e que, por conseguinte, é do domínio da subjectividade.”⁶⁹

Ainda que a filosofia não tenha como essência a necessidade será que as múltiplas correntes filosóficas têm elementos transversais e comuns entre si, “des-situando-se” e “intemporalizando-se” também?

“Apesar da multiplicidade das filosofias e da multitude dos filósofos, a Filosofia «existe» - diz-se - porque há um traço comum, um «elemento comum», essencial a todas as filosofias. As filosofias definem-se pois pelo género e pelas diferenças específicas...A filosofia de X..., a filosofia de Y...a filosofia de Z..., são os predicados de um sujeito: a *Filosofia*. De onde resulta: toda a concepção que se denomina a si própria ou que foi depois denominada «filosofia», depurada dos seus acidentes históricos, tem por objecto...- e a definição é fácil de estabelecer por simples inventário dos «traços comuns» que se reputam essenciais. E naturalmente, haverá tantas definições quantos inventários. E por conseguinte, Confúcio ou Lao-tsé, Montaigne,

⁶⁸ Cf. Dilthey, *Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen*, in *Gesammelte Schriften*, VIII, p.75 in de Magalhães Vilhena.(1956). Filosofia e História. Lisboa: Cosmos, p. 27.

⁶⁹ Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). Filosofia e História. Lisboa: Cosmos, p.27.

Leonardo, Galileo, Newton, Schiller, Marx, Nietzsche ou Kierkegaard podem – ou não – participar da história da filosofia. Assim, toma-se, por um lado, «qualquer concepção que se denominou a si própria ou que outros denominam filosofia» e procura-se determinar o elemento comum – o género – e, por outro lado, hipostasia-se este género previamente esvaziado de conteúdo concreto das filosofias: quer dizer, o que numa *démarche* anterior se tinha tomado por contingentes históricos. Neste caso tem-se o direito de perguntar: que resta do platonismo quando se pôs «entre parênteses» - quando se eliminou de facto – toda a matéria histórica sobre a qual reflectiu Platão? Mas, nesta perspectiva, o próprio indivíduo Platão não será um acidente histórico, portanto a eliminar? Ao fim e ao cabo, que resta? Pensamentos que interrogam pensamentos a respeito de pensamentos? Ou: o Pensamento que pensa os pensamentos do Pensamento?”⁷⁰

Apesar da questão da pluralidade de correntes filosóficas que marcam a história contestar a oposição entre necessidade filosófica e contingência histórica vemos que, apesar das diferentes correntes, pode colocar-se a possibilidade de uma transversalidade dos temas filosóficos, característica que também foi discutida no primeiro ponto deste capítulo. “O anti-historismo contemporâneo afirma sem ambiguidade a intemporalidade da filosofia: toda a filosofia transcende o tempo e a história, qualquer filosofia não é mais do que a *reprise* de uma eterna *démarche*, há só uma atitude filosófica eterna, só há uma mesma filosofia intemporal.”⁷¹

A descoberta de uma lógica de sentido interna e universal à própria filosofia é, aliás, um dos propósitos hegelianos. A sucessão cronológica dos pensamentos enlaçaria uma unidade e continuidade perpetuada num progresso contínuo.⁷² “À ideia da continuidade – relativa – da inteligência é conferido o carácter de categoria histórica absoluta. A história da filosofia converte-se em história do progresso da consciência abstracta. Do progresso: os conhecimentos filosóficos sucedem-se através do tempo numa marcha regular contínua, aperfeiçoando-se sem interrupção por consecutivos

⁷⁰Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). Filosofia e História. Lisboa: Cosmos, p.58

⁷¹ *Ibidem*, p.59.

⁷² “Boreau-Deslandes já aí observara que o essencial na história da filosofia é descobrir a relação imperceptível, os liames delicados que enlaçam os vários pensamentos dos homens, ver como estes pensamentos, ligados entre si e distintos entre si, surgem uns após outros e, muitas vezes, uns dos outros. Na verdade, o propósito hegeliano de procurar, sob a aparência de uma sucessão puramente cronológica de acontecimentos contingentes, uma unidade e continuidade históricas remonta aos fins da primeira metade do século XVIII...” Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). Filosofia e História. Lisboa: Cosmos,p.37.

acréscimos. Da consciência abstracta: isolada das condições concretas totais da sua elaboração, perdido o seu carácter de forma específica da consciência social, e, mais do que isso, de forma ideológica, a especulação filosófica, no seu processo de desenvolvimento, converte-se numa ordem ideal de conhecimentos, dotados de uma lógica interna própria, expressão da autonomia incondicional do espírito na sua unidade e na sua universalidade. Assim concebida *in abstracto*, a história da filosofia é essencialmente um esforço de reflexão «desinteressado» para compreender, e tornar compreensível, o ritmo da «ascensão espiritual da humanidade».⁷³

Mas para refutar este propósito temos o exemplo da filosofia chinesa que se desenvolveu até aos finais do século XIX, inteiramente à margem da tradição original grega, sustentando a tese de que as condições históricas e culturais influenciam o trabalho filosófico e relativizam-no, o que faz com que a questão hegeliana do progresso contínuo, com uma lógica interna, do espírito filosófico encontre um obstáculo na consciência histórica de paradigmas filosóficos⁷⁴ extremamente diferentes. Ainda encontramos mais exemplos na história em que essa progressão contínua do espírito da humanidade, confrontado com a evidência de factos que alterariam o entendimento e conhecimento que temos do Mundo, é impedida por causa de conjunturas culturais, religiosas, ideológicas, em suma, condições históricas. Deste modo, esse mesmo evoluir contínuo e progressivo estaria à mercê da contingência histórica, o que perturbaria essa desenvolta continuidade. Exemplo disto seria o suposto progresso científico a verificar-se na alteração do modelo científico da natureza do universo, de forma contínua, aquando da revolução copernicana. Contudo, a ideia de que o sol estaria no centro do universo e que tanto a Terra como os outros planetas o orbitariam tinha consequências arrasadoras para os padrões e, sobretudo, pressupostos religiosos da época, o que fez com que esse modelo científico, apesar de mais rigoroso e progressivo, não fosse adoptado por impedimento de conjunturas históricas.

Neste sentido, não só podemos afirmar que não há uma relação de oposição entre filosofia e história, replicada numa oposição entre necessidade e contingência, como as duas mantêm uma relação essencial, mas que não é a do progresso contínuo histórico do pensamento. “A filosofia é o conhecimento daquilo que é. Pensar e

⁷³ Vasco de Magalhães Vilhena.(1956). Filosofia e História. Lisboa: Cosmos, pp.45-46.

⁷⁴Pressupostos culturais, ideológicos, religiosos que envolvem as condições de desenvolvimento de certa teoria filosófica. Isto é, o enquadramento numa determinada conjuntura com as suas especificidades.

conhecer as coisas e seres tal como são – eis a suprema lei, a suprema tarefa da filosofia... Espaço e tempo são as formas da existência de todo o ser. Só a existência no espaço e no tempo é existência.”⁷⁵ O espaço e o tempo, traços essenciais da história, são condições para o pensar: “um pensamento desprovido de tempo, um ser desprovido de tempo, são irrealidades.”⁷⁶ Um pensamento que não se possa deter nas condições históricas em que é exactamente pensado, isto é, no tempo e no espaço é meramente um pensamento que se pensa a si mesmo, abstracto sem a concreção dos seus conteúdos.

O que defendemos é que existe, efectivamente, uma característica fundamental à natureza humana que é a sua curiosidade, o querer compreender. Mas esta predisposição primitiva, por si só, não tem substância. Os problemas filosóficos são a substância, a concreção daquela que é uma característica fundamental do ser humano: a razão. Mas a razão, sem problemas, não tem nada em e com que se deter. Os problemas filosóficos são a matéria da filosofia, são a apropriação material e conjuntural dessa primordial razão humana. E se esses problemas são produtos de condições históricas, ou seja, temporais e espaciais, então o pensar filosófico tem o seu objecto nessas conjunturas históricas, o que as torna essenciais à própria constituição das diversas teorias filosóficas. Retirar essa concreção dos problemas à filosofia é retirar-lhe uma parte essencial da sua génese, pelo que essa parte deve ser respeitada.

Na leccionação de Filosofia, ao não ressalvamos esta questão histórica, estamos a negligenciar essa ligação essencial entre pensamento filosófico e condições históricas em que este se desenvolve. Consequentemente, estaremos a descuar o próprio ensino de certa teoria filosófica. O próprio programa da disciplina reconhece, na secção relativa aos seus conceitos operatórios, o crivo essencial da história nos próprios conceitos filosóficos que são os principais instrumentos da disciplina e actividade reflexiva: “Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operatório ou instrumental.”⁷⁷

Vantagens didácticas e pedagógicas

⁷⁵ Feuerbach, *Teses provisórias para a reforma da filosofia*. In Feuerbach, L. Filosofia da Sensibilidade. Escritos (1839-1846). (2005). Adriana Veríssimo Serrão [trad.] Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 91-92.

⁷⁶ *Ibidem*, p.92.

⁷⁷ Programa de Filosofia, p.14.

“A Filosofia ainda é, para muitos cidadãos, um discurso esotérico e carente de qualquer utilidade social. A recente reforma do Sistema Educativo, ao minimizar o seu ensino⁷⁸, parece partilhar deste preconceito ideológico sobre a Filosofia...A ideia de menor utilidade da Filosofia no ensino, em relação às ciências da Física e da Química, da Matemática e da Biologia, que, eventualmente, possa existir em certas consciências obcecadas pelos imperialismos intelectuais dos laboratórios científicos, e pelos valores do mundo consumista, submetidos às fantasias do universo das campanhas de marketing e de publicidade...”⁷⁹

A imagem que a filosofia tem na sociedade, que acima se descreveu, não é favorável. Numa sociedade em que as Letras e as Humanidades são negligenciadas, a filosofia é encarada como não tendo qualquer tipo de utilidade. A questão de “para que serve a filosofia?” deve ser das perguntas dos alunos que mais frequentemente se fazem a um professor da disciplina no secundário. Mesmo na nossa experiência como estagiários fomos abordados com essa questão e, enquanto estudantes de Filosofia, igualmente.⁸⁰

A actividade filosófica é encarada com desinteresse e irrelevância no espaço público e muito se deve também à forma como filósofos e professores de Filosofia se encerram em ambientes mais discretos e predominantemente académicos e estão quase completamente afastados de actividades mais práticas e visíveis no espaço público, como, por exemplo, debates sobre questões éticas ou políticas. Raramente se vê, em Portugal, alguém da área de Filosofia a debater, com mais visibilidade, estas questões. De certa forma, esta timidez da filosofia no espaço público empurra-a para o academismo das faculdades, o que a distancia do quotidiano das pessoas. É natural,

⁷⁸“Numa visão tecnocrática e científica das coisas, pretendeu-se estabelecer a figura de opção para o ensino da Disciplina de Filosofia, o que acontece no programa de 12ºAno dos Cursos de Carácter Geral e Tecnológicos do Ensino Secundário.” Manuel de Jesus Couraceiro. O valor pedagógico da Filosofia no ensino secundário. In, Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário,p. 210.

⁷⁹Manuel de Jesus Couraceiro. O valor pedagógico da Filosofia no ensino secundário. In, Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário,p.210

⁸⁰ "Escrevia Hugo de S.Vítor, no século XII: «Aprende tudo, verás que nada será inútil». Pode dizer que hoje, a regra é, sobretudo: aprende apenas e com o menor esforço, o que é útil e imediatamente eficaz. Nesta perspectiva, facilmente se compreende o desinteresse generalizado em relação à Filosofia. Para que serve, no seu despojamento, se nada produz de efeitos práticos e imediatos.” Maria Cândida Monteiro Pacheco. O Ensino da Filosofia e os Programas Actuais. Pistas de Reflexão. Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário, p.26.

portanto, que quando os alunos, no 10º ano, “chegam” a esta nova disciplina tenham preconceitos como a ideia de que a Filosofia é demasiado abstracta e difícil para eles.

Mas não é só esta a razão que sugere a ideia do carácter dispensável e desnecessário da disciplina. Apesar de lhe serem atribuídas funções de relevo e importância para o cumprimento de abordagens transversais do currículo, como é o caso da *Educação para a Cidadania* e de, teoricamente, ser por demais exaltada, em orientações pedagógico-educativas como as do *Relatório de Delors*, ou mesmo em documentos do Ministério português de Educação, a disciplina continua a enfrentar, na prática, uma tremenda desvalorização. Sendo que a disciplina de Filosofia só faz parte da formação geral obrigatória dos 10º e 11º anos dos Cursos Científico-Humanísticos, Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados. O impacto que a disciplina possa ter para as suas putativas funções nas orientações referidas é insuficiente para não dizermos mesmo irrisória. Julgamos que não é em dois anos apressados, e em que o aluno cai de “para-quedas” numa disciplina que até então nunca estivera no seu currículo, que a Filosofia consegue realizar tudo o que lhe é pedido em termos formativos e que está estabelecido nos documentos educativos que se lhe referem. Não é de estranhar, portanto, que os alunos entrem em Filosofia com uma atitude desconfiada e, geralmente, desinteressada.

Além disto, como a citação acima exposta nos diz, a Filosofia tem, desde os tempos democráticos, sofrido uma maior desvalorização sobretudo na redução de anos a abranger. E até 2004 a disciplina era a única do ensino secundário que não tinha exame nacional, o que demonstrava a indiferença e falta de seriedade com que era vista.

“A dificuldade teórica que se coloca, hoje, ao ensino da Filosofia e da sua aprendizagem, parece-me residir, sobretudo por um lado, na matriz social que lhe é adversa; por outro, no perfil individual dos alunos que, na generalidade, apresentam acentuadas lacunas na formação estrutural.”⁸¹

A Filosofia como disciplina e como actividade é vista, portanto, com grande desconfiança devido ao pressuposto do senso comum de que é uma actividade desligada

⁸¹ Manuel de Jesus Couraceiro. O valor pedagógico da Filosofia no ensino secundário. In, Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário, p.216.

dos assuntos do quotidiano, abstracta, com um vocabulário incompreensível ao público leigo.

Ademais, os alunos têm lacunas estruturais que dificultam a sustentação de um novo edifício epistemológico e conceptual a que a disciplina obriga. Ensinar Filosofia é difícil não só por estas dificuldades mas também pela exigência, negligenciada, em geral, no ensino público português, de pensarem por si mesmos, terem confiança para isso e ao mesmo tempo serem críticos, rejeitando tudo o que não resistir à análise (como é o caso dos preconceitos e pressupostos do senso comum). Além de que muitos não têm a maturidade para encarar que não há respostas absolutamente correctas e que existe certa liberdade intelectual (embora não sirva qualquer opinião – isso criaria o risco do aluno relativista). “Assim, quer porque as instituições de ensino estão sobretudo vocacionadas para ensinar resultados substanciais aos estudantes, quer porque a ausência de resultados substanciais em filosofia causa algum desconforto”⁸²

Um ensino histórico da filosofia pode facilitar, em termos pedagógicos: a desconstruir alguns preconceitos dos alunos acerca da completa abstracção da disciplina e do seu total afastamento dos assuntos da sociedade, apercebendo-se de que os filósofos são influenciados pelos tempos e espaços em que viveram, dando à matéria uma dimensão mais acessível.

A amenizar, através da compreensão das conjunturas históricas que influenciam o trabalho filosófico, a necessidade obsessiva de respostas absolutamente correctas. E, ainda neste sentido, a diminuir a confusão da existência da pluralidade de teorias filosóficas que se contradizem entre si (o que exclui a tal certeza irrevogável de uma resposta absoluta a uma pergunta), “importando saber as razões que têm cada um dos filósofos para pensar que a sua teoria é verdade, caso contrário, o aluno ficará com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras.”⁸³ O aluno informado sobre as condições históricas que constituem o trabalho filosófico perceberá que a alteridade faz parte do próprio pensamento filosófico e que existem questões do domínio do verosímil em que não se conseguem chegar a respostas absolutamente verdadeiras. Este apercebimento facultará também uma compreensão mais holística e integral das teorias filosóficas, o que conferirá mais autonomia ao aluno

⁸² Desidério Murcho, A natureza da filosofia e o seu ensino, retirado do blog Crítica na Rede:

<http://criticanarede.com/>.

⁸³ *Ibidem*.

para a sua análise crítica às mesmas. Além de que o conceito de alteridade e de influência das conjunturas históricas, de que grande parte dos alunos não está apropriado, lhes confere maior maturidade para pensar o mundo exactamente à luz desse conceito, ajudando na maior compreensão desse mesmo mundo e da participação e enquadramento mais informados e conscientes na sua própria sociedade, como também pretendem os aspectos mais transversais e formativos do programa e do currículo da escola.

Ainda outra vantagem pedagógica encontra-se na aprendizagem que está implícita ou subjacente na ênfase dada às condições históricas no percurso do pensamento filosófico. Ao pensar sobre as condições que possibilitaram tais problemas filosóficos, o aluno já está ele próprio a filosofar, cujo objectivo é grandemente aclamado e de forma bastante consensual para a disciplina. O aluno aprende a filosofar através da descoberta do próprio caminho que os filósofos fizeram, aprendendo a filosofar por essa mesma história da filosofia. O aprender a filosofar torna-se num processo e num caminho feito pelo próprio aluno através da própria história da filosofia e dos filósofos, em que o aluno tem mais responsabilidade e liderança nesse processo, como defendem as mais actuais correntes pedagógicas: que o aluno deve ter algo a dizer na condução do seu próprio processo de aprendizagem.

“Ao contrário das demais histórias, insiste-se, a da filosofia pode não considerar apenas o passado, como tal. Esforço superior de compreensão do saber no seu devir, a história da filosofia, unindo o seu interesse filosófico às exigências da investigação histórica, vistas sob um prisma particular, é já, em certa medida, uma forma de filosofar...A história da filosofia, disse certa ocasião Robin, é a filosofia contemplando-se no espelho do seu passado, num espelho à curvatura do qual ela não é estranha no instante preciso em que nele se contempla.”⁸⁴ A investigação histórica da filosofia é já uma forma de filosofar até mais fluida do que a artificialização temática dos problemas. Fazendo uma analogia, Hannah Arendt em *Entre o Passado e o Futuro*, num capítulo dedicado ao conceito de História, na tentativa de encontrar esse mesmo conceito, faz precisamente o percurso histórico das várias concepções de História desde a Antiguidade à Modernidade e assenta a sua reflexão nessa alteridade das diferentes significações que foram sendo atribuídas à disciplina. O exercício com a Filosofia é

⁸⁴ Vasco de Magalhães Vilhena(1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos,p.49.

semelhante, reflectir que os seus problemas são influenciados nessa alteridade histórica é não só aprender as diferentes problemáticas filosóficas e as suas soluções, como é, nesse caminho, aprender a filosofar.

Além de que este caminho estrutura o aluno de forma muito mais composta do que se meramente o capacitasse de instrumentos de Lógica para avaliar argumentos e se, num processo mais artificial, negligenciasse as condições históricas do próprio pensar para o abstrair em temas universais. Nesta lógica, perder-se-ia o aluno naquela que era a sua desconfiança inicial de uma filosofia desenraizada e des-situada do plano terreno e temporal da sociedade

Cumprimento da função social e institucional

A pretensão de um ensino histórico da Filosofia cumpre também as recomendações sociais e institucionais que lhe são atribuídas, principalmente, através do seu programa actual. Sendo que este, por sua vez, inclui, transversalmente, linhas orientadoras de políticas educativas de documentos como o *Relatório de Delors* e de plataformas como a *Educação para a Cidadania*.

De modo transversal, tanto o *Relatório de Delors* como a *Educação para a Cidadania* reconhecem a necessidade da tomada de consciência social, histórica e cultural por parte dos alunos. Nomeadamente, no acréscimo, feito no primeiro documento mencionado, aos três pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer, passando estes a quatro com o aprender a viver juntos. Reconhece-se assim a necessidade de a escola contribuir para a formação das jovens e dos jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural, esta necessidade é considerada fulcral para a manutenção do desenvolvimento da vida humana.⁸⁵Recomendando, neste sentido, a estimulação de uma participação democrática integrada, activa, informada e crítica. Transparecendo, portanto, a indispensabilidade de um aluno consciente e informado sobre os actuais problemas do mundo.

A escola, no seu aspecto formativo e através dos seus próprios currículos, deve ser capaz de capacitar o aluno de autonomia e torná-lo consciente das conjunturas histórico-culturais em que ele próprio se situa. Desta forma, o aluno estará mais habilitado para compreender o mundo e a sociedade que o rodeia, podendo intervir mais

⁸⁵ Programa de Filosofia, p.3.

autónoma e criticamente: “Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como actores responsáveis e justos.”⁸⁶

Ainda neste sentido mais geral em que se estimula o aluno a esse apercebimento de pertença a uma sociedade, diz-nos o programa de Filosofia: “...despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo...”⁸⁷

No situar histórico e cultural também pretende o *Relatório Delors* que os alunos compreendam as conjunturas do seu século e reflectam sobre os seus problemas: “O século XXI enfrenta, assim, o seu maior desafio: o da reconstrução das comunidades humanas. Abundam os sinais de impaciência; as sociedades humanas pressentem que uma projecção linear das pesadas tendências do século que se aproxima do seu termo não augura um destino feliz. À massificação e ao individualismo que caracterizaram a primeira geração de tecnologias da informação e da comunicação, levando ao paroxismo o modelo económico triunfante, sucede-se, no momento, uma segunda geração tecnológica em que se começa a recuperar a ideia de interação em redes bem como o valor das relações de vizinhança (virtual). A sociedade cognitiva assentada na ética da partilha do conhecimento e em fenómenos de cognição que brotam de relações interpessoais sem fronteiras, que se tornaram possíveis pela globalização do planeta, afigura-se favorável ao alastramento de valores pós-materialistas.”⁸⁸ Aliás, neste relatório, é frisada a importância de duas disciplinas para esta abertura e integração sendo elas Filosofia e História: “O mesmo *Relatório Delors* reconhece a importância da disciplina de Filosofia - em conjunto com a História - na configuração deste novo imperativo educativo que o aprender a viver juntos consubstancia; ambas as disciplinas poderão assumir um importante papel na constituição de uma consciência capaz de

⁸⁶ UNESCO. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. José Carlos Eufrázio [trad.]. São Paulo: Cortez Editora p.100.

⁸⁷ Programa de Filosofia, p.3.

⁸⁸ UNESCO. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. José Carlos Eufrázio [trad.]. São Paulo: Cortez Editora, p.222. Veja-se como este próprio relatório tem uma finalidade, aliada àquela que será a sua concepção ideal de ser humano. A finalidade será esse alastramento de valores pós-materialistas numa sociedade que está, actualmente, profundamente marcada pelo consumismo então pretender-se-á uma certa reversão dessa tendência. Mas note-se sempre a questão de inserção conjuntural.

discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum.”⁸⁹

As próprias linhas orientadoras da *Educação para a Cidadania* afunilam, entretanto, para questões de reflexão urgente na sociedade contemporânea, questões como a educação para os direitos humanos, educação ambiental/desenvolvimento sustentável, educação rodoviária, educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo, educação para a igualdade de género, educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz, voluntariado, educação para os *media*, dimensão europeia da educação, educação para a saúde e a sexualidade.⁹⁰

Do mesmo modo, o programa de Filosofia também é explícito, nos seus objectivos gerais, no que diz respeito ao almejar do desenvolvimento da “consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.”⁹¹

Há, portanto, uma profunda e transversal preocupação de tornar os alunos mais socialmente conscientes o que, conseqüentemente, leva a que estejam mais plenamente informados sobre as conjunturas sociais, políticas, culturais e históricas em que estão inseridos e tal compreensão sugere a ambição de que se compreenda também o passado para que se compreenda este presente e todas as suas transmutações culturais e paradigmáticas. Numa “concepção [que] investe o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas, o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas”⁹²

Também a LBSE defende esta consciencialização dos jovens, por parte da escola, acerca do meio social em que se inserem para uma tomada de posição mais crítica e autónoma, num espírito democrático e pluralista, valorizando os diversos saberes e culturas.⁹³

⁸⁹ Programa de Filosofia, p.4.

⁹⁰ Acedido em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0..>

⁹¹ Programa de Filosofia, p.9.

⁹² Programa de Filosofia, p.3

⁹³ Acedido em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf .

Por fim, tanto na introdução, nas suas finalidades ou mesmo nos seus objectivos gerais, o programa de Filosofia refere explicitamente a necessidade e a importância dessa contextualização sócio-político-cultural: “Neste contexto, e porque não há autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo, ou sem enraizamento sócio-político-cultural...”⁹⁴, “reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural.”⁹⁵. Com a finalidade de um “diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação”⁹⁶, “contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal”⁹⁷ e encarando “a Filosofia como produto cultural.”⁹⁸ E com o objectivo de “desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente.”⁹⁹

Ao fim e ao cabo, as pretensões sociais e institucionais que são almejadas, transversalmente, para a Filosofia, para o desenvolvimento da consciência social, informada e crítica que leve a uma participação activa, democrática e pluralista do aluno, conseguem-se através desse enraizamento sócio-político-cultural que, como nos diz o programa, agita as consciências e não tenderá tanto para o indiferentismo dos discentes como, aliás, os capacitará de uma maior autonomia porque uma consciência mais informada sobre as condições e conjunturas históricas é mais precisa, rigorosa, sustentada e responsável na sua avaliação, compreensão e crítica da realidade, tornando a sua acção sobre a realidade mais ponderada, justificada e consequente.

⁹⁴ Programa de Filosofia, p.6

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ *Ibidem*, p.8.

⁹⁷ *Ibidem*

⁹⁸ *Ibidem*, p.16.

⁹⁹ *Ibidem*, p.9.

4. A experiência pedagógica

4.1. A escola e as turmas

A escola de estágio em que efectuámos a nossa experiência lectiva com maior significância¹⁰⁰ é homónima e sede do agrupamento a que pertence, designando-se este Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves. A Escola Básica 2/3 Secundária¹⁰¹ Dr. Azevedo Neves agrupa-se, assim, com mais duas escolas: a Escola Básica 1 e Jardim de Infância¹⁰² Condes da Lousã e a Escola Básica 1 e Jardim de Infância José Ruy.

Este agrupamento situa-se no concelho da Amadora, na recente freguesia das Águas-Livres, que abrange, geograficamente, as partes extintas das freguesias da Buraca, Damaia e Reboleira. Apesar de ser a mais pequena freguesia do concelho é a segunda mais populosa, com uma área de 2,21 km² e 37 340 habitantes.

Para suprir as necessidades educativas, a freguesia possui dois agrupamentos de escolas (o Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves e o Agrupamento de Escolas da Damaia), contando no total com oito escolas distribuídas pelos dois agrupamentos, sendo a Azevedo Neves a única com secundário.

É conhecido que esta freguesia é uma das mais deprimidas do país, que desde os anos 60 do século XX vai concentrando em si reformados de baixos rendimentos, trabalhadores pouco qualificados e de recursos médio-baixos e quatro bairros “pré-gueto”: a Cova da Moura, a Estrela de África, a Estrada Militar e o Bairro 6 de Maio. Esta área aglomera, então, uma população marginalizada e manchada com consideráveis índices de abandono escolar e saídas precoces, com grande incidência de insucesso escolar, fortes indícios de delinquência juvenil, problemas disciplinares, sendo ainda pouco sensibilizada para o relevo da Escola como factor de desenvolvimento equilibrado, o que causará, como veremos adiante, o desinteresse e a despreocupação tanto de encarregados de educação quanto dos seus educandos relativamente à Escola e às oportunidades que esta poderá trazer. A multiculturalidade que se encontra nesta freguesia é replicada no agrupamento, que recebe os mais variados alunos, havendo uma acérrima diversidade em termos culturais, étnicos e sócio-económicos. Neste

¹⁰⁰No ano lectivo em que se enquadra a realização deste Relatório – 2015/2016 – os mestrados foram cobaías de uma nova experiência de rotatividade por todas as escolas de estágio. Além da leccionação na escola em que nos sediámos nos dois anos de Mestrado, tivemos, ainda, a oportunidade de leccionar também nas outras duas escolas de estágio, ainda que tenhamos dedicado apenas uma semana a cada.

¹⁰¹Designação abreviada EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves. A numeração 2/3 designa os ciclos existentes na escola.

¹⁰² Designação abreviada EB 1/ JI.

seguimento, o agrupamento recebe, de outras escolas, alunos excluídos do sistema, tanto do concelho da Amadora, como dos concelhos limítrofes, alunos oriundos dos PALOP's, de outros países Africanos, do Brasil e da nova onda de imigração vinda da Roménia, que chegam a uma nova realidade, em qualquer momento do seu percurso escolar ou do ano lectivo, e, ainda, alunos recém-chegados que não encontram vaga noutros estabelecimentos de ensino.¹⁰³ É por isto que se verifica uma acumulação de alunos com grandes dificuldades sócio-económicas e, inclusive, de integração cultural, nomeadamente, com a expressão linguística portuguesa, o que prejudicará, como também veremos adiante, a própria compreensão e interpretação básica de textos, que é saber lê-los em língua portuguesa. Estas idiossincrasias principalmente ligadas à sua população estudantil, mas que também espelham a especificidade da população em geral desta zona geográfica¹⁰⁴, justificam que a Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves tenha um estatuto de escola TEIP, isto é, uma escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária. “Nesta esteira, há, actualmente, um esforço do Município da Amadora para requalificar e modernizar algumas zonas limítrofes da Sede de Agrupamento e de combater o insucesso e abandono escolares. Neste contexto, assume prioridade a aposta no combate ao insucesso e abandono escolares, ao absentismo de discentes, no desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade, colectiva e individual, de trabalho, de exigência e de rigor e na diversificação da oferta formativa, de forma a manter-se a identidade de uma Escola Democrática, de oportunidades, de inclusão, de harmonia social e de acompanhamento da evolução socioeconómica.”¹⁰⁵ Estes objectivos presentes no projecto educativo da escola retratam, aliás, os termos previstos na lei para este tipo de estatuto, vinculando a escola à prossecução de objectivos que já se encontram supra-citados como é o caso das reduções do abandono e absentismo escolares.¹⁰⁶ Assim, compreende-se que dois grandes objectivos expressos no seu projecto educativo sejam: a formação profissional, com forte orientação para

¹⁰³Esta população é essencialmente originária do concelho da Amadora (cerca de 80%). A percentagem de alunos que habitam fora do concelho é, atualmente, considerável, sendo cerca de 20%.

¹⁰⁴A origem dos alunos, analisadas pela nacionalidade dos pais e encarregados de educação, dada a dificuldade de as identificar diretamente pela sua naturalidade visto que a maioria já nasceu em Portugal e na Amadora, são de cerca de 56% de países PALOP, 4% de outros países africanos, e 36% alunos nacionais. Há ainda 4% de origens tão diversas como Paquistão, Perú ou Roménia, num total de cerca de mais 20 nacionalidades.

¹⁰⁵Projecto Educativo Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, p.5. Este projecto educativo abrange o triénio de 2013/2014 a 2015/2016. Por uma questão de gestão de recursos sempre que se falar em projecto educativo estar-se-á a referir a este, não sendo necessário voltar a mencionar a que agrupamento e anos lectivos se dirige.

¹⁰⁶Acerca disto ver: <http://www.dge.mec.pt/teip>.

uma especialização e integração no mercado de trabalho e a formação cívica, criando novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania¹⁰⁷ e para a participação democrática. Sinteticamente, esta atribuição como TEIP concede à escola mais autonomia para gerir os seus (re)recursos e ofertas educativas consoante as especificidades da sua população. É, portanto, característico da escola¹⁰⁸ que a sua maior afluência seja nos cursos profissionais, existindo apenas, como cursos do ensino regular, Línguas e Humanidades (LH) e Ciências e Tecnologias (CT). Assim, a Escola sede serve uma população estudantil de cerca de 1016 alunos, distribuídos por 45 turmas, do 5º ao 12º ano de escolaridade, incluindo, então, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos; tendo, ainda, uma Unidade de Ensino Estruturado¹⁰⁹ de 2º/3º Ciclos que apoia 11 alunos, incluídos nas respectivas turmas. Face ao número de alunos, o Agrupamento pode agora trabalhar em turno diurno, das 8h20 às 17h45; e o ensino noturno funciona das 19h00 às 23h00.

Para dar uma visão da predominância de preferência pelos cursos profissionais que, aliás, caracteriza a própria essência da escola, atente-se nos seguintes dados, relativos ao secundário, do ano lectivo de 2014/2015¹¹⁰: no ensino regular (nos cursos ditos de prosseguimento de estudos que, no caso da Azevedo Neves, são Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias) existiam apenas três turmas, uma por cada ano de escolaridade (10º, 11º e 12º anos), somando estas turmas um total de 77 alunos. Em contraposição, nos cursos profissionais, existiam 4 turmas de 10º ano, com 88 alunos, 6 turmas de 11º ano com 116 alunos e igualmente 6 turmas no 12º ano com 105 alunos. Perfazendo, nos cursos profissionais, 309 alunos, mais do triplo de alunos que se encontram no ensino regular. Compreende-se, portanto, que existam apenas dois professores de Filosofia na escola, um do quadro e outro contratado, visto que estes cursos profissionais não têm Filosofia no seu plano de estudos, mas sim Psicologia e

¹⁰⁷Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Esta ideia já está expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no Artº.2º, nº.5. E foi reforçada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, quando a Educação para a Cidadania foi inserida no currículo como abordagem transversal.

¹⁰⁸Quando mencionamos apenas “escola”, sem referir o nome, estaremos a caracterizar a escola de estágio, visto que não tivemos contacto com as outras duas escolas de 1º ciclo do ensino básico e jardim de infância.

¹⁰⁹ Esta Unidade de Ensino Estruturado dirige-se aos alunos com NEE – necessidades educativas especiais.

¹¹⁰ Cf. Projecto Educativo, pp. 13-14.

Área de Integração, sendo esta dada por professores de Geografia e História, apesar de, noutras escolas, ser leccionada por professores de Filosofia.

Deste modo, a maior variedade de cursos encontra-se nos Profissionais, sendo que nos anos do nosso estágio, de 2014/2015 a 2015/2016 funcionavam os seguintes: técnico de apoio à criança, técnico de restauração com duas variantes – restaurante/bar ou cozinha/pastelaria -, técnico de multimédia, técnico de organização de eventos. Há, ainda, Geriatria e Design-moda, que só abriram no último ano lectivo de estágio, as turmas destes cursos estavam juntas num tronco comum de estudos e separavam-se em algumas disciplinas mais específicas. No próximo ano lectivo, 2016/2017, funcionará um novo curso de Estética, Massagem e Bem-Estar e encerrará o de Técnico de Apoio à Criança.

Relativamente à oferta extra-curricular, actividades gratuitas proporcionadas ao núcleo estudantil, a escola oferece diversos clubes como o de teatro, o de artes, o de ciências, o de letras, o de história, o do ambiente e, ainda, o clube π de matemática. Contudo, actualmente encontram-se desactivados ainda que, outrora, já tivessem tido bastante adesão. É aspiração da escola reactivar estas actividades no próximo ano lectivo de 2016/2017. Oferece ainda Português para Todos, destinado a alunos estrangeiros e de Língua Portuguesa Não Materna que pretendam melhorar conhecimentos de português bem como da própria cultura portuguesa, esta actividade é por demais pertinente, como pudemos constatar pela diversidade e multiculturalidade que acima se descreveu como característica desta escola.

O quadro do Agrupamento é constituído por 51 professores, reforçado com 9 em mobilidade, 34 professores contratados, 21 técnicos e uma psicóloga. Os Serviços de Psicologia e Orientação/ Gabinete de Intervenção Psicoeducativa são constituídos por: uma psicóloga, duas psicólogas estagiárias, uma educadora social, uma mediadora e uma técnica de serviço social. O quadro de pessoal não docente é constituído por 31 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e 1 segurança do Ministério da Educação. Da totalidade das assistentes operacionais 2 encontram-se na unidade de ensino estruturado.¹¹¹

Toda esta vivência escolar é condicionada pela estrutura física que, construída a 1983, foi alvo do programa de modernização da Parque Escolar entre os anos de 2009 e 2011. É constituída por 4 pavilhões, um polidesportivo e um campo sintético,

¹¹¹ Cf. Projecto Educativo, p. 12.

espraiando-se por uma área trapezoidal de 1 hectare. O bloco A tem dois pisos. O piso 0 é composto pelo refeitório e respectivas áreas de apoio, pelo bar para os alunos, pela papelaria, duas instalações sanitárias (feminino e masculino), sendo, basicamente, este o único espaço em que os alunos podem conviver protegidos, por exemplo, da chuva, apesar da sua clara insuficiência em termos de lugares sentados para todos os alunos e de ecoar bastante o som o que, num lugar apinhado de alunos no Inverno, se torna num ruidoso problema. Além destas estruturas, o piso 0 ainda conta com o auditório, a Unidade de Ensino Estruturado de 2.º e 3.º ciclos com a respectiva sala de recepção aos encarregados de educação, outra instalação sanitária com acessibilidade total e sala de terapias, o Gabinete do Aluno, uma sala de formação e gabinetes de apoio, Serviços Administrativos, Órgão de Gestão, sala de reuniões, gabinete de recepção de alunos e pais/ encarregados de educação, sala de funcionários, reprografia, o Gabinete de Socorrismo, mais duas instalações sanitárias, a sala dos DT's e os gabinetes do GIPE/SPO. E, ainda, para o aspecto mais prático dos cursos profissionais, possui 3 salas de TIC, uma oficina de manutenção, uma sala de multimédia, uma oficina de música, duas cozinhas pedagógicas num edifício de dois pisos (uma cozinha por piso). O piso 1 dá lugar à biblioteca¹¹², à sala de professores, às áreas técnicas, à sala de arquivo, a quatro instalações sanitárias, duas dentro da sala de professores e outras duas anexas à mesma sala.

O Pavilhão B é constituído por 3 pisos e uma galeria técnica, com um átrio central coberto, em torno do qual se desenvolvem corredores em varandas que dão acesso às suas 22 salas, entre as quais, 2 salas de Educação Visual (EV), 1 sala de Educação Tecnológica (ET), 16 salas de aula, duas salas de trabalho de docentes, das quais uma é, atualmente, o gabinete de Educação Especial, 2 salas de arrumos, localizando-se numa delas, a sala do EPIS e, ainda, três instalações sanitárias.

O Pavilhão C tem apenas 2 pisos e dispõe de 7 salas de aula, 4 laboratórios (biologia/ geologia, química, física) e respetivas salas de preparação, uma sala de trabalho docente, salas de arrumos e uma área técnica. Foi neste pavilhão que concretizámos mais aulas.

O Pavilhão D é, estruturalmente, idêntico ao C e nele existem 13 salas de aula, uma sala de EV/ ET, uma sala de trabalho de docentes, o Gabinete de Educação para a

¹¹² A biblioteca enverga-se, na sua estante de Filosofia, partilhada com Psicologia, de alguns livros de iniciação e introdução à Filosofia e de alguns dicionários filosóficos. No entanto, no que concerne às obras mais prioritárias para a consolidação dos conteúdos programáticos em que se especificam obras e autores não é muito abastada nem diversificada.

Saúde e uma área técnica. Todas as salas de aula estão equipadas com computadores e projectores.

Do bloco E fazem parte: um polidesportivo coberto, um ginásio, uma arrecadação, um gabinete, vestuários de docentes, balneários de alunos (masculino e feminino), uma área técnica, uma pista com caixa de salto em comprimento, um campo com relva sintética, a descoberto, um campo, descoberto, de basquetebol, um *court* de ténis e um de padel. Por fim, o bloco F é constituído por salas de gestão técnica: sala de telefones, portaria, arrumos e uma instalação sanitária.¹¹³

A turma

A caracterização da turma a que leccionámos o módulo de Filosofia da Religião baseou-se na observação directa, que foi compondo uma visão mais geral e robusta da turma à medida que fomos realizando mais aulas. A esta experiência de percepção e apreciação juntou-se a informação partilhada com a professora cooperante que, na sua larga experiência como tal e, especialmente, contando com um longo percurso nesta escola, sabe tão bem compreender os comportamentos dos alunos que tanto reflectem, obviamente, os seus problemas extra-escola.

A leccionação deste módulo em específico acontece num tempo ingrato visto que é o último capítulo¹¹⁴ do programa de 10ºano de Filosofia, em que os alunos já estão cansados de um ano lectivo percorrido, já se encontram bastante mais desatentos com a atenção desviada para as férias e, ainda, acrescentando a professores exaustos. É, muitas das vezes, um módulo negligenciado por isso.

A professora Teresa Ximenez tinha duas turmas possíveis às quais leccionar esta dimensão religiosa, a de Ciências e Tecnologias (CT) e a de Línguas e Humanidades (LH). Como a última já se estava quase a desintegrar, visto que a maior parte dos seus alunos nem sequer tinha uma compreensão básica da Língua Portuguesa, o que, num curso direccionado para as Letras é uma tremenda falha, assim, os alunos foram-se dispersando para cursos profissionais. A adir ainda estava um fatigante ano lectivo que influenciou a decisão de só dar a dimensão religiosa aos alunos de CT.

Não foi o primeiro módulo que os alunos daquela turma tiveram connosco, tendo também o módulo de iniciação à Filosofia, com uma aula sobre a “Alegoria da Caverna” de Platão e Kant, na parte da Acção Humana e Valores.

¹¹³ Cf. Projecto Educativo, p. 11.

¹¹⁴ Em opção com o módulo de Estética/Filosofia da Arte.

Esta turma, de 30 alunos, era bastante unida mas até bastante heterogénea (a composição cultural não era tão variada quanto a grande parte das outras turmas nesta escola, constituindo, então, esta turma alunos portugueses, cabo-verdianos e timorenses) com alunos com comportamentos mais disruptivos e com graves problemas sociais e familiares, sequiosos de atenção que demonstravam de forma negativa perturbando a aula infrutuosamente. Por outro lado havia alunos mais atentos e interessados, alunos mais desconfiados com a informação que estava a ser passada e alunos completamente desinteressados, sem material e com uma atitude totalmente indiferente ao que se estava a passar em sala de aula.

Nas aulas da dimensão religiosa a participação foi bastante acentuada muito ligada às crenças religiosas e às opções que os próprios alunos pensariam tomar em prole de um conferir de significado à sua própria vida.

4.2. Estratégias, objectivos e problemas de um ensino histórico.

4.2.1. Aplicação ao conteúdo programático: dimensão religiosa.

Como foi explicitado na introdução, a escolha deste conteúdo programático, para ser o “teste prático” daquilo que defendemos neste relatório, baseia-se em três principais razões, duas de ordem científica e uma de ordem pedagógica.

A primeira razão de índole científica (que depois se concatena com uma questão pedagógica), que foi demoradamente explicada na Introdução, reflecte a afinidade que o pensamento mítico-religioso e o pensamento filosófico têm. Desta forma, são extensas as reflexões de variados filósofos e historiadores sobre a aspiração primordial do ser humano em compreender o que o rodeia e tentar criar sistemas explanatórios sobre esse mesmo mundo e os fenómenos que observa. De forma primitiva, esta necessidade que se diz intrínseca à natureza humana manifestava-se na produção de imagens interpretativas divinizadas e religiosas desses mesmos fenómenos que despertavam essa essencial curiosidade humana.

Karen Armstrong em *Uma História de Deus*¹¹⁵ assere: “O meu estudo da história da religião revelou que os seres humanos são animais espirituais. De facto, há uma sustentação para argumentar que o *Homo sapiens* é igualmente *Homo religiosus*. Homens e mulheres começaram a venerar deuses assim que eles se tornaram reconhecidamente humanos; ao mesmo que tempo que criaram obras de arte criaram também religiões. Isto não se deveu simplesmente à sua vontade de propiciar forças poderosas, mas estas crenças precoces expressavam a sua admiração pelo mistério que parece ter sido sempre uma componente essencial da experiência humana acerca deste belo mas aterrador mundo. Tal como a arte, a religião tem sido uma tentativa de procurar sentido e valor na vida,...Na verdade, o nosso actual secularismo é uma experiência completamente nova e sem precedentes na história da Humanidade¹¹⁶.”¹¹⁷

¹¹⁵ Karen Armstrong, (1999). *A History of God. From Abraham to the Present: the 4000-year Quest for God*. Londres: Vintage.

¹¹⁶E para este secularismo que representa a sociedade contemporânea julga-se também haver razões do foro histórico: “...neste limiar do terceiro milénio, marcado pela globalização mundial, pela aceleração desmedida das novas tecnologias e ainda mal refeito dos traumas de

Esta predisposição natural dos homens para tentar explicar o mundo à luz de forças divinas estabelece uma coincidência no substrato que impulsiona tanto a actividade religiosa como a filosófica, ambas estando envolvidas no espanto do mundo e de querer compreendê-lo. De certa forma, o pensamento mítico-religioso primitivo do ser humano é a prematuridade do pensamento filosófico mais aprofundado e rigoroso, sendo religião e filosofia a participação de uma mesma essência humana. Aliás, como nos diz Carlos João Correia em *A Religião e o Sentido da Vida*¹¹⁸: “...os problemas que a religião suscita são centrais na reflexão filosófica. Na Antiguidade clássica esses problemas eram centrais, longe vão os tempos em que a filosofia clássica esteve interessada nesta questão. Como sublinha Jean-François Revel: «Para o filósofo da Antiguidade a filosofia não era apenas um ensinamento intelectual, uma teoria, uma interpretação do mundo ou da vida. Era uma maneira de ser. Juntamente com os seus discípulos, os filósofos realizavam a sua filosofia ao longo da sua existência, pelo menos tanto quanto a teorizavam nos seus discursos. [...] A filosofia da Antiguidade continha frequentemente essa dimensão, era igualmente uma forma de salvação pessoal. [...] Havia sempre essa dupla necessidade de elaborar uma doutrina e, ao mesmo tempo, de ser a encarnação dessa doutrina. No que respeita à filosofia da Antiguidade não há, portanto, uma diferença fundamental em relação ao Oriente.»”¹¹⁹ A função da filosofia como salvação pessoal e forma de vida representa, grandemente, o modo como as

Auschwitz, de Hiroshima e da Guerra Fria, a religião surge, aos olhos de muitos, como um resquício do passado, como uma mera forma étnica de identificação cultural, assente em valores tradicionais e em crenças anacrónicas que já não têm sentido numa civilização cada vez mais global, cada vez mais anónima. A síndrome do “11 de Setembro” selou da forma mais trágica o conflito entre o fanatismo religioso e as sociedades secularizadas assentes no poder técnico-científico.” Carlos João Correia, .(2011). *A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa,p.19.

¹¹⁷ “Yet my study of the history of religion has revealed that human beings are spiritual animals. Indeed, there is a case for arguing that *Homo sapiens* is also *Homo religious*. Men and women started to worship gods as soon as they became recognizably human; they created religions at the same time as they created works of art. This was not simply because they wanted to propitiate powerful forces but these early faiths expressed the wonder and mystery that seems always to have been an essential component of the human experience of this beautiful yet terrifying world. Like art, religion has been an attempt to find meaning and value in life,...Indeed, our current secularism is an entirely new experiment, unprecedented in human history.” (1999). *A History of God. From Abraham to the Present: the 4000-year Quest for God*. Londres: Vintage,p.3

¹¹⁸ Carlos João Correia, .(2011). *A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.112.

¹¹⁹ Cf. Jean-François Revel In .” Carlos João Correia, .(2011). *A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.112.

peças encaram também a experiência religiosa, contendo ambas, neste sentido, o grande objectivo de pensar sobre o sentido da vida.

A partir deste carácter mais científico relativo à intimidade entre estas duas actividades, que se apoia nas pesquisas de vários historiadores, filósofos e arqueólogos, alia-se uma vantagem pedagógica quanto à leccionação da dimensão religiosa a alunos estreados na disciplina de Filosofia. Brotando as duas actividades da mesma raiz pode a leccionação da dimensão religiosa mais facilmente despertar a empatia e intuição do aluno relativamente à actividade reflexiva. Ou seja, já que essa necessidade de entender os fenómenos do mundo é uma predisposição cravada no ser humano e que isso, primeiramente, se traduziu num pensamento mítico-religioso, encaremos os alunos como esse homem primitivo, sem grandes instrumentos para mediar o seu entendimento cósmico nem apoios científicos anteriores em que se basear, então poderemos estimular essa essencialidade de que nos fala a autora, que é genuína ao ser humano. Portanto, a vantagem pedagógica consiste na facilitação do despertar e desenvolver de um traço, cujo germe, usando a expressão kantiana, é inclinado para o desenvolvimento desse mesmo pensamento religioso.

A segunda razão com um pendor mais científico está relacionada com a ligação que as questões sobre Deus e sobre as religiões mantêm com as condições históricas. A religião é talvez dos assuntos que mais tem tido uma pesada influência histórica na forma como as sociedades se desenvolvem e organizam.

Ao fim e ao cabo, a religião acaba por ser, em várias ocasiões, das grandes influências que modela o pensamento. Além de que ela própria e o seu conceito de Deus participam igualmente do carácter de alteridade histórica: “A ideia humana de Deus tem uma história na medida em que tem sempre significado algo ligeiramente diferente para cada grupo de pessoas que a usaram em várias alturas. A ideia de Deus formada numa geração por um grupo de seres humanos poderá não significar nada noutra geração. De facto, a afirmação: “Eu creio em Deus” não tem, como tal, um significado objectivo mas como qualquer outra afirmação apenas significa alguma coisa inserida num contexto, quando proclamada por uma comunidade em particular. Consequentemente, não existe uma única ideia imutável abrangida pela palavra «Deus» mas esta contém um diferenciado espectro de significados, alguns sendo contraditórios ou até mesmo mutuamente exclusivos. Se a noção de Deus não tivesse tido esta flexibilidade, não teria

sobrevivido para se tornar uma das maiores ideias humanas. Quando uma concepção de Deus deixa de ter relevância ou significado, esta tem sido, discretamente, descartada e substituída por uma nova teologia. Um fundamentalista negaria isto visto que os fundamentalistas são anti-históricos: eles acreditam que tanto Abraão, como Moisés ou mesmo os profetas posteriores experienciaram o seu Deus exactamente da mesma forma que as pessoas o experienciam hoje em dia. Todavia, se nós olharmos para as nossas três religiões¹²⁰, torna-se claro que não há uma visão objectiva de «Deus»: cada geração tem de criar a imagem de Deus que funcione para si. O mesmo é verdade para o ateísmo. A afirmação «Eu não creio em Deus» tem sempre significado algo ligeiramente diferente em cada período histórico...Judeus, Cristãos e Muçulmanos já foram chamados de «ateístas» pelos seus contemporâneos pagãos porque eles adoptaram uma noção revolucionária de divindade e transcendência. Será que o ateísmo moderno é uma negação similar à qual «Deus» já não é adequado aos problemas do nosso tempo?»¹²¹

Aliás, ainda relativamente, a este carácter transmutativo do conceito de Deus: “A palavra «Deus» etimologicamente significa algo muito simples: «o céu brilhante» e não deixa de ser interessante verificar como essa mesma palavra está sub-repticiamente presente tanto na raiz da principal divindade grega Zeus, como em Júpiter (que significa literalmente «o pai do céu»). É natural que assim seja, pois os povos de origem indo-europeia eram inicialmente nómadas, o que significa que o ponto de referência constante das suas vidas era a abóbada celeste. Pode-se imaginar o seu fascínio, assim

¹²⁰ Neste ponto, a autora fala-nos das três religiões monoteístas mais propagadas e difundidas: Cristianismo, Judaísmo e Islão.

¹²¹ “The human idea of God has a history, since it has always meant something slightly different to each group of people who have used it at various points of time. The idea of God formed in one generation by one set of human beings could be meaningless in another. Indeed, the statement: «I believe in God» has no objective meaning, as such, but like any other statement it only means something in context, when proclaimed by a particular community. Consequently there is not one unchanging idea contained in word «God» but the word contains a whole spectrum of meanings, some of which are contradictory or even mutually exclusive. Had the notion of God not had this flexibility, it would not have survived to become one of the great human ideas. When one conception of God has ceased to have meaning or relevance, it has been quietly discard and replaced by a new theology. A fundamentalist would deny this, since fundamentalism is anti-historical: it believes that Abraham, Moses and the later prophets all experienced their God in exactly the same way as people do today. Yet if we look at our three religions, it becomes clear that there is no objective view of «God»: each generation has to create the image of God that works for them. The same is true of atheism. The statement «I do not believe in God has always meant something slightly different at period of history...Jews, Christians and Muslims were called «atheists» by their pagan contemporaries because they had adopted a revolutionary notion of divinity and transcendence. Is modern atheism a similar denial of «God» which is no longer adequate to the problems of our time?» Karen Armstrong. (1999). *A History of God. From Abraham to the Present: the 4000-year Quest for God*. Londres: Vintage, pp.4-5.

como o seu temor, quando em noites de tempestade viam a eclosão de raios luminosos. Múltiplas divindades antigas indo-europeias, como é o caso de Zeus, são frequentemente representadas como tendo na sua mão um raio luminoso. Se tivermos em atenção que os raios luminosos suscitam no imaginário humano a ideia de um entrelaçamento entre o céu mais elevado e a terra mais funda, compreende-se a sua força simbólica como eixo de referência de toda a realidade. É também natural que povos para quem a Terra constituía o seu ponto de referência permanente fossem levados a sacralizar as divindades femininas, a «Terra-Mãe», a «Terra germinadora» (a *Devi* indiana, a *Dana* celta ou as *Vénus de Willendorf*). Por sua vez, os povos caçadores terão um fascínio natural por deuses com a forma de animais («o totemismo»), em que cada divindade simbolizava o princípio de identificação de uma comunidade com um animal ou planta,..."¹²² Como podemos ler, o tipo de divindade criada pelos diferentes povos dependia da sua situação comunitária, organizativa, cultural e dos seus pontos de referência.

As questões da religião e do conceito de Deus são, portanto, claramente factores influenciadores do pensamento, como aliás pudemos ver a sua marca em diversos programas de filosofia e sobretudo no pensamento filosófico medieval. Além de que também são questões elas mesmas afectadas por essa alteridade histórica, como pudemos constatar no excerto supra-citado. Nesse sentido, achámos adequado escolher o tema da dimensão religiosa devido ao seu importante e representativo pendor histórico nestas duas vertentes.

A última razão, de carácter pedagógico, tem a ver, de forma lata, com a estimulação do interesse dos alunos em geral e, depois, em específico com os que encontrámos na escola que foi alvo da nossa experiência lectiva como estagiários.

A leccionação da dimensão religiosa, como está organizada no programa, permite-nos abordar uma questão, para muitos jovens, bastante importante e que está relacionada com o sentido da vida e com questões sobre Deus. Aliás, mesmo em documentos com orientações pedagógicas e didácticas e no próprio programa de Filosofia é realçada a necessidade de problematização do sentido da existência e da análise das convicções pessoais: "permitir a cada um aperfeiçoar a análise das

¹²² Carlos João Correia, (2011). *A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.26.

convicções pessoais"¹²³e “proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência.”¹²⁴

Normalmente, e sustentamos esta afirmação com base em discussões feitas com outros professores de Filosofia, em disciplinas como Didáctica da Filosofia e com os outros colegas estagiários, as matérias que são encaradas com maior exaltação da parte dos estudantes são matérias que versam os temas da Moral e Ética e da Religião. Surgem, aliás, estas duas unidades no programa com sugestões de actividades como debates, em que, devido à natureza dos próprios problemas, se dá mais espaço ao aluno para expor a sua perspectiva sustentadamente. São assuntos que suscitam, assim, maior fervor, que pode e deve ser direccionado para uma exposição e confrontação de pontos de vista, argumentados racionalmente. Nesta esteira, escolhemos este módulo da dimensão religiosa pela sua maior capacidade de suscitar interesse nos alunos e de cativá-los e de conseguirmos aplicar um método mais dialéctico de troca e confrontação de perspectivas.

Também este módulo nos permite cumprir, claramente, um dos princípios de aprendizagens apresentados no programa: o princípio da progressividade das aprendizagens, que não só inclui o processo gradual de tratamento dos assuntos, de um nível mais particular para um nível mais universal e abstracto, como exactamente permite dar uma ênfase inicial a questões que são mais acessíveis e “palpáveis” para o aluno, problemas que dizem respeito ao seu próprio sentido de existência e à sua experiência de vida.

Além disto, a abordagem da dimensão religiosa é especialmente pertinente na escola em que desempenhámos o nosso estágio, a Escola Doutor Azevedo Neves, na Damaia. A sua pertinência revela-se, desde já, no carácter multicultural de que a escola é dotada, a presença de alunos de diversas culturas leva à presença de vários cultos religiosos o que, *per si*, traz riqueza e diversidade à discussão deste tema.

Outra característica desta escola que é pertinente para a escolha deste módulo está relacionada com o meio em que aquela se insere e a população que serve. Esta escola alberga alunos com bastantes problemas familiares, sociais e económicos. Alunos com taxas de absentismo e abandono escolares muito elevadas, vindos de áreas marginalizadas e discriminadas. Estes alunos são por isso terreno fértil para tratar estes temas visto que, na sua adolescência, se podem ver abandonados e discriminados pela

¹²³ Programa de Filosofia, p.4.

¹²⁴ Ibidem, p.8.

sociedade o que, conseqüentemente e de forma incidente, pode levar ao sentimento de injustiça e de falta de significado e de importância na sua vida. Assim, os alunos podem partir das suas experiências de vida e repensar o sentido da existência, nas suas possibilidades de abordagem, como se inseriu esta temática consoante as conjunturas históricas e depois, gradualmente, afunilar para o aprofundamento de perspectivas de filósofos, para a introdução do conceito de Deus e para os argumentos a favor da sua existência e respectivas críticas.

Desta forma, cumprindo não só o programa oficial de Filosofia como seguindo as orientações posteriores para a avaliação sumativa externa e também as pretensões que acima descrevemos, optámos pelo foco na questão do sentido da existência relacionada com a finitude e a transcendência e nas provas de existência de Deus, que dizem respeito aos pontos 3.3.1 e 3.3.3 deste módulo da dimensão religiosa, como, aliás, indicámos na Introdução deste relatório.

A dimensão religiosa pertence ao módulo 3. *Dimensões da acção humana e dos valores*, nomeadamente sendo o ponto 3.3. *A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa* destacada, por sua vez, em três pontos essenciais: 3.3.1. *A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência*; 3.3.2. *As dimensões pessoal e social das religiões* e 3.3.3. *Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância*.

Nas *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia*, de 10.º e 11.º Anos de 2011 foram ressaltados como importantes os pontos 3.3.1 e 3.3.3: “Deverão ser abordadas as seguintes questões: 1) Em 3.3.1. A religião e o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência, a relação entre finitude e transcendência: a resposta religiosa e outras perspectivas não religiosas para o sentido da existência; 2) Em 3.3.3. Religião, razão e fé – tarefas e desafios da tolerância, a questão da ruptura ou da harmonia entre razão e fé. Neste âmbito, deve ser abordada uma das provas da existência de Deus, bem como uma das críticas à perspectiva religiosa.”¹²⁵ Ficando de fora o ponto 3.3.2 relativo às dimensões pessoal e social das religiões.

¹²⁵ Orientações para o exame, p. 5.

É importante referir que às perguntas enquadradas numa Filosofia da Religião, como “O que é a Religião?”, “O que é que entendemos por Deus?” podem haver mais respostas do que a do problema do sentido da vida. Num espectro mais vasto, transcendendo o campo da problemática do sentido de vida, temos a Religião como relação com o divino e/ou com Deus (por exemplo, as visões animistas, os actos de fé, as identidades místicas,...), como relação entre sagrado e profano e como experiência ritual (por exemplo, o culto dos antepassados, a visão ética do mundo, o sentimento de identidade com o universo, os ritos culturais,...).

Aliás, a relevância dada à problemática do sentido da vida na Filosofia da Religião, e como enquadramento escolhido para primeiro ponto deste módulo no secundário, é vista com bastante relutância por diversos professores de Filosofia e filósofos. Na verdade, muitos destes julgam que a filosofia se deveria orientar para questões mais críticas, racionais e lógicas de análise de conceitos (como por exemplo, análises de incompatibilidades dos predicados de Deus, o problema do mal, entre outros) e que a questão do sentido da vida está mais direccionada para uma investigação psicológica e existencial do que propriamente filosófica: “A expressão «sentido da vida» é, muitas vezes, considerada como difusa, englobando em si um conjunto díspar de preocupações psicológicas e existenciais...a filosofia tornou-se, no mundo contemporâneo, em particular na cultura ocidental, uma análise crítica, racional, lógica, dos conceitos que usamos, proporcionando inegavelmente um espaço crítico de liberdade à nossa razão. No entanto, a filosofia como orientação de vida passou a ser olhada com desconfiança.”¹²⁶

É compreensível que na tradição ocidental se encare com desconfiança a importância dada a esta problemática visto que, durante vários séculos, os grandes problemas de Filosofia da Religião, na história da filosofia ocidental, se debruçaram sobre questões como a definição de propriedades essenciais de Deus (omnipotência, onisciência, onnipresença, eternidade, entre outras) e as suas supostas incompatibilidades¹²⁷, na análise crítica dos argumentos a favor da existência de Deus (argumento ontológico, teleológico/do desígnio e cosmológico¹²⁸), na caracterização da alma como núcleo fundamental, na (in)compatibilização da fé religiosa com o saber

¹²⁶ Carlos João Correia.(2011). A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 81 e 113.

¹²⁷ Para dar um exemplo existe o problema do paradoxo de um Deus onipotente, que tudo pode, então poderá fazer uma pedra mais forte do que ele, que ele não conseguirá carregar, mas se ele tudo pode como é que não consegue carregar a pedra?

¹²⁸ Referindo aqueles que usualmente são escolhidos para leccionação no secundário.

racional ou até mesmo na questão da presciência divina relacionada com o problema do mal e do livre-arbítrio do ser humano. Porém, “a partir dos finais do século XVIII, com o desenvolvimento sistemático e positivo do estudo das diferentes religiões da humanidade, o panorama da filosofia da religião alterou-se significativamente...os estudos comparados entre os princípios básicos das diferentes religiões, assim como o conhecimento da diversidade cultural da humanidade, introduziram um novo campo de investigação, que definiríamos como sendo a análise filosófico-cultural da religião.”¹²⁹

Este novo panorama destacou como errónea a crença de que a religião só trataria da relação com Deus. De facto, a realidade cultural do mundo contemporâneo mostra-nos religiões em que a questão de Deus não é colocada, como é o caso do Confucionismo, do Budismo e do Jainismo. Sendo que a primeira preconiza uma matriz ética, que é desprovida de qualquer tipo de referências a seres sobrenaturais. A segunda nega a existência de um Deus teísta criador. E a terceira é verdadeiramente ateísta no sentido literal e etimológico do termo, em que nega o teísmo. “Estas três religiões contemporâneas mostram que a questão de Deus não é o cerne da sua actividade religiosa. A habitual objecção segundo a qual não são religiões, mas, antes, filosofias, esquece o papel central dos rituais tradicionais em cada uma destas manifestações da experiência religiosa.”¹³⁰

Portanto, a Filosofia da Religião não encontra o seu questionamento apenas na relação com o conceito de Deus mas também na problemática deveras importante e que, na verdade, “melhor traduz a vivência da humanidade no seu conjunto”.¹³¹

E visto que inserimos este conteúdo numa leccionação no ensino secundário não é de somenos importância pedagógica que esta abordagem do sentido da vida seja mais intuitiva, na forma como o ser humano encara e pensa os assuntos, o que portanto tornará mais fluida a cativação do aluno pelo módulo da dimensão religiosa.

A importância pedagógica de se começar pela problematização do sentido da vida não é só a de certa inerência deste questionamento ao próprio ser humano mas é também a possibilidade de se partir dessa própria experiência do aluno, revelando um sentido mais acessível da disciplina para que aquele não desista, rapidamente, por achar o conteúdo inatingível, abstracto e complexo, e, gradualmente, vá perscrutando níveis

¹²⁹ Carlos João Correia, (2011). A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 11.

¹³⁰ *Ibidem*, pp.21-22.

¹³¹ *Ibidem*, p.19.

mais abstractos (como será o caso da análise dos argumentos a favor da existência de Deus).

Para reflectir esta primeira parte, foram escolhidos autores que estão ligados ao Existencialismo, corrente também marcadamente influenciada pelo percurso histórico. Escolhendo-se um inicial confronto com a absurdidade (daí os textos iniciais sobre a questão da finitude e sentido da existência de William Lane Craig e Fernando Savater, (ver Anexos II e segundo slide do III) que sirva de motor para a discussão sobre o sentido da existência visto que “experiências como o sofrimento, a violência e a morte realçam a finitude humana na sua busca de uma inteligibilidade do mundo. Não é, por acaso, que a religião enquanto resposta possível perante o sentido da vida como um todo, dedica uma especial atenção em relação a essas vertentes que transcendem a nossa capacidade finita de dar significação.”¹³²

Esta corrente existencialista localiza-se nos séculos XIX e tem como precursor um dos autores de que falaremos, Kierkegaard. Mas vem também na consequência do Niilismo e da dessacralização do mundo. Num mundo com a morte de Deus anunciada por Nietzsche, o homem é abandonado a si mesmo, face à ausência de uma transcendência divina.

A ausência de valores transcendentais, o apercebimento de uma vida sem princípios que fundamentem a existência, encarando tudo de um ponto de vista crítico e não reconhecendo nada, conduzem o homem a uma desorientação e a uma necessidade de se adaptar a esta situação.

Albert Camus é o autor cuja teoria filosófica é escolhida para retratar mais aprofundadamente esta discussão filosófica sobre o sentido da vida e representa a perspectiva não religiosa acerca desta, isto porque o filósofo concorda com a afirmação de que a vida não tem sentido. Mas esta absurdidade não está no homem mas na relação entre o que este aspira e o que o mundo pode lhe oferecer. O homem deseja clareza e é confrontado com a irracionalidade do mundo, que não tem as respostas que ele pretendia. É neste confronto que surge o absurdo, daí a singular trindade deste: o homem no mundo e no seu confronto, ou seja, homem, mundo e homem na relação com o mundo.

¹³² Carlos João Correia, (2011). A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.85.

É, assim, na relação com o Mundo que o homem encontra o absurdo. É no constante e gritante questionamento do homem ao Mundo e na sua não resposta, no seu silêncio que o homem se confronta com a absurdidade. Depois da morte nada há. A vida não tem sentido porque não tem uma finalidade última a que se agarrar. Quer com isto dizer que não a devemos viver?

“Só há um problema filosófico verdadeiramente sério: é o suicídio. Julgar se a vida merece ou não ser vivida, é responder a uma questão fundamental da filosofia.”¹³³

Em Camus, podemos falar de dois tipos de suicídio. O suicídio físico e o filosófico.

O suicídio físico é, claramente, pôr o término à vida, matar-se. Este suicídio, segundo o autor, não é viável, contrariando aquilo que já foi explicitado acerca da ética da quantidade. Na consciência do absurdo, é importante viver a vida sofregamente e sofregamente “gastá-la” até que não possa mais ser gasta por acabar.

O suicídio filosófico é, numa atitude existencial, a superação do absurdo pela supressão de um dos elementos que o constituem. E isto dar-se-ia por dois tipos de razão: a razão triunfante, em que se daria a criação de sistemas explanatórios que eliminariam a irracionalidade do mundo, exactamente explicando-o minuciosamente. Ou pela razão humilhada que eliminaria o desejo de clareza, havendo uma viragem para a religião. Por sua vez, este tipo de suicídio pode nomear-se, digamos, absurdo, uma vez que a absurdidade não está só no não ter sentido mas no forçar o sentido para algo que não o tem. Isto não culminaria numa vida consciente mas numa dissimulação, numa falsificação da constatação da absurdidade da existência e, por conseguinte, não seria uma vida digna.¹³⁴

Mas leia-se o seguinte excerto: “Consciência e revolta, estas recusas são o contrário da renúncia. Tudo o que há de irreduzível e de apaixonado num coração

¹³³ Albert Camus. (2002). O mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo. Urbano Tavares rodrigues [trad.], Lisboa: Livros do Brasil,p.13

¹³⁴ “O absurdo só tem sentido na medida em que não consentimos nele. Existe um facto evidente que parece absolutamente moral: é que o homem é sempre a presa das suas verdades. Uma vez reconhecidas, não pode libertar-se delas. É preciso pagar esse preço. Um homem que se torna consciente do absurdo fica-lhe ligado para todo o sempre. O homem sem esperança e consciente disso já não pertence ao futuro. Isso está na ordem natural das coisas. Mas também está na ordem natural das coisas que ele faça esforços para escapar ao universo de que é o criador.” *Ibidem*, pp.45-46

humano anima-se, pelo contrário, com a sua vida. Trata-se de morrer irreconciliado e não de bom grado. O suicídio é um desconhecimento. O homem absurdo tem de esgotar tudo e esgotar-se. O absurdo é a sua tensão mais extrema, a que ele mantém constantemente com um esforço solitário, porque sabe que nessa consciência e nessa revolta do dia-a-dia testemunha a sua única verdade, que é o desafio.”¹³⁵

O suicídio é um consentimento ao absurdo, é a desvalorização total da vida, que deve ser vivida o mais longamente possível precisamente por só termos esta para viver, podíamos até dizer que é uma negligência à vida, um insulto a esta. No suicídio, dá-se o desperdício consciente da vida. Viver não é fácil e enfrentar o absurdo da existência é angustiante. Mas o homem é a única criatura que se revolta contra a sua condição, que se recusa a ser o que é. O suicídio acaba por ser a cedência completa ao absurdo, o abandono da vida, a renúncia a esta. Uma vida consciente da verdade é que vale a pena ser vivida, pelo que os suicídios se tornam numa rejeição da verdade, daquilo que a vida realmente é. O homem, na sua consciência do absurdo e na sua revolta contra isso, no dia-a-dia, é que examina a vida e a sua verdade, exaltando o valor da sua existência porque verdadeira, na medida em que é consciente no que enfrenta.¹³⁶

Para Camus a consciência do absurdo é uma forma digna de viver, sem ilusões nem dissimulações e, sendo o homem o único animal que se revolta contra a sua própria condição há que não ceder ao absurdo e revoltar-se contra ele, isto é, continuar vivendo.

No *Mito Sísifo*, existe um exame racional a este absurdo, uma lucidez. O absurdo é um ponto de partida, um “ponto zero” e não a conclusão¹³⁷, “elucida-me neste ponto: não há amanhã. Eis, daqui em diante, a razão da minha profunda liberdade.”¹³⁸ Elaborando-se, assim, uma ética da quantidade, isto é, viver o máximo possível,

¹³⁵ *Ibidem*, p.71

¹³⁶ “O homem absurdo, pelo contrário, não procede a este nivelamento. Reconhece a luta, não despreza em absoluto a razão e admite o irracional. Cobre assim com o olhar todos os dados da experiência e está pouco disposto a saltar antes de saber. Sabe somente que nessa consciência atenta já não há lugar para a esperança.”, *Ibidem*, p.51

¹³⁷ “O absurdo é provisório e Camus multiplicou as precauções para mostrar o carácter provisório da posição definida no MS. «O MS é um prefácio, um ponto zero. Fundar um ponto zero é já fundar uma escala de valores. De resto, a análise do absurdo é já a recusa do absurdo.»” RIBEIRO, H., “A sua filosofia ” in Ribeiro, H. (1996).Do absurdo à solidariedade. A visão do mundo de Albert Camus.Lisboa: Editorial Estampa, p.173.

¹³⁸ Albert Camus. (2002). O mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo. Urbano Tavares rodrigues [trad.], Lisboa: Livros do Brasil,p.74.

esgotando tudo e esgotando-nos e substituindo a qualidade do viver melhor para a quantidade do viver mais, nesta única “casa” que temos para viver.

E não obstante de não ter sentido, além da ética da quantidade da vivência do homem, há dignidade na consciência desse absurdo e não há incentivo ao desprezo pela vida mas exaltação à autenticidade e vivência consciente desta, construindo, por isto, existencialmente, uma vida digna, com valor, sendo que é isto que faz de Sísifo um “herói”: “A clarividência que devia fazer o seu tormento consome ao mesmo tempo a sua vitória. (...) A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz.”¹³⁹ Absurdidade e felicidade “andam de mãos dadas”, são “filhos da mesma terra”, como afirma Camus. Há, portanto, um acordo com a existência, de certa forma, uma reconciliação com esta.

Pratica-se também uma ética da solidariedade em que, num apercebimento de uma condição absurda comum com o outro, se reverte um cogito solitário num cogito solidário, abraçando a noção do colectivo, da comunidade de sofrimento, aliviando o sentimento de solidão na angústia da finitude. É, de certa forma e coerente com o existencialismo, a construção de um sentido visto que não temos um sentido essencial.

Exposta a visão não religiosa do sentido da existência, passemos à perspectiva religiosa kierkegaardiana de afirmação da existência de Deus e sustentação do sentido nessa mesma afirmação.

O filósofo dinamarquês é inserido numa corrente designada por fideísmo, isto é, que defende que há incompatibilidade entre razão e fé religiosa, havendo separação entre os dois domínios, e defendendo que só a fé nos permite acreditar na existência de Deus.

Para Kierkegaard, a vida humana só tem sentido se for orientada pelo cumprimento da palavra e da vontade de Deus. Contudo, a razão não só não nos permite demonstrar a existência e a natureza de Deus, como acreditar nele com base em argumentos e provas racionais é errado, no sentido em que não é verdadeira fé religiosa, não existindo o designado “salto de fé”. A crença nesta fé deve ser cega, algo que parte

¹³⁹ *Ibidem*, p.149-151

do sentimento e não do raciocínio, sendo uma questão pessoal de sentir Deus, que não precisa de provas.

São duas as ideias fundamentais que o autor defende: a existência humana só é verdadeira e autêntica se for relação com Deus. Sem essa relação, o ser humano desperdiça a sua vida e condena-se ao desespero absoluto: “Mas a regra é, precisamente (...), que a maior parte das pessoas vive sem grande consciência do seu destino espiritual... e daí toda essa falsa despreocupação, essa falsa satisfação de viver, que é o próprio desespero.”¹⁴⁰

E essa relação de fé só terá autenticidade se for absoluta, isto é, se Deus estiver sempre em primeiro lugar, tornando-se tudo o resto secundário: “A minha relação com Deus é o amor feliz da minha vida, sob muitos aspectos, infeliz e penosa. E embora esta história de amor (se me atrevo a dizer) revele o carácter essencial da verdadeira história de amor, de modo que só a pode compreender inteiramente o ser amado a quem unicamente ela se conta com uma alegria completa, isto é, aqui, o ser por quem se é amado... Para me lembrar e indicar exactamente como sempre tive necessidade do auxílio de Deus, dia após dia e ano após ano, basta-me recorrer à memória ou à recordação...”¹⁴¹.

Esta perspectiva religiosa de Kierkegaard como resposta ao sentido da vida afirma a existência de Deus e, daí, afirma o sentido da vida. Normalmente, caracteriza-se a esta perspectiva como sendo uma crença dogmática em Deus, que não se pode justificar racionalmente, daí a incompatibilidade entre fé e razão. É do foro da própria relação com Deus que esta não tenha de ser justificada, cegamente acredita-se em Deus. Precisar de razões seria já não acreditar na sua existência. Daí que essa relação, que é a fé, só terá autenticidade se for absoluta, isto é, se Deus estiver sempre em primeiro lugar e não precisar de ser questionado para ser assumido. Para Kierkegaard, sem Deus a vida é um desperdício.

Apesar de, para este filósofo dinamarquês, a forma de existência autêntica ser a vivência religiosa genuinamente cristã, ele concebe, ainda, outras formas de vida, que ficariam aquém desta, que o homem pode escolher como alternativas para as finalidades

¹⁴⁰ Sören Kierkegaard.(2008). O Desespero Humano (Doença para a Morte). Adolfo Casais Monteiro [trad.], Porto: Colecção Os Grandes Filósofos p.29.

¹⁴¹ Sören, Kierkegaard. (1986). *Ponto de vista explicativo da minha obra como escritor*, João Gama [trad.], Lisboa: Edições 70, pp. 65-66.

da sua vida. Estas formas de vida designou como estágio estético em que o princípio orientador é o do prazer, pela procura do que é agradável aos sentidos. E o estágio ético orientado pelo princípio do dever.

Para contrapor com Kierkegaard que defende um fideísmo, em que não se devem dar razões para a crença em Deus, e subindo o patamar de abstracção, introduzem-se os argumentos a favor da existência de Deus e as suas respectivas críticas, sendo que os que normalmente são dados são o teleológico ou do desígnio, o ontológico e o cosmológico.

O argumento do desígnio ou teleológico a favor da existência de Deus é, assim, uma forma de provar sustentada, argumentada e racionalmente a existência de Deus. Em que consiste, então, a prova teleológica a favor da existência de Deus?

Este argumento, como foi formulado por William Paley, funciona como um argumento por analogia, isto é, por comparação.

Se abriremos um relógio, por exemplo, e inspecionarmos o modo como todas as peças do mecanismo trabalham conjunta e harmoniosamente, compreendemos que o relógio teve de ser criado por alguém inteligente, o relojoeiro que o fabricou. Extrapolase esta asserção para o universo e para os organismos vivos pressupondo a necessidade de um Relojoeiro Divino que, tal como no relógio, também tenha criado esses organismos, até mais complexos, organizados e harmoniosos do que o próprio relógio. Assim, tanto o universo como os organismos vivos têm um criador inteligente, a que se dá o nome de Deus, que nos adequou tão perfeitamente ao meio a que estamos sujeitos. Este argumento é denominado por teleológico porque supõe que a nossa constituição é fruto de um desenho inteligente e que, portanto, tem um propósito, isto é, uma finalidade.

Uma das críticas feitas a este argumento é a sua incompatibilidade com a teoria da evolução das espécies pela selecção natural, defendida por Charles Darwin no seu livro *A Origem das Espécies* (1859). Assim, a existência de um Relojoeiro Divino não é a única explicação possível de como os animais e as plantas estão tão bem adaptadas às suas funções. A teoria da evolução de Darwin é uma explicação alternativa, largamente, aceite, deste fenómeno. Este mostrou como, pelo processo de sobrevivência do mais apto, os animais e as plantas melhor adaptadas ao seu meio ambiente sobrevivem e

transmitem os seus genes aos seus descendentes. Este processo explica como as maravilhosas adaptações ao meio ambiente que encontramos no reino animal e vegetal podem ter ocorrido, sem precisar de introduzir a noção de Deus. Claro que esta teoria não refuta, de forma alguma, a existência de Deus – na verdade, muitos cristãos aceitam-na como a melhor explicação de como as plantas, os animais e os seres humanos se tornaram no que são hoje: eles acreditam que Deus criou o próprio mecanismo da evolução. Contudo, a teoria de Darwin enfraquece, de facto, a força do argumento do desígnio, uma vez que explica os mesmos efeitos sem mencionar Deus como causa. A existência desta teoria acerca do mecanismo de adaptação biológica impede o argumento de constituir uma demonstração conclusiva da existência de Deus.

O argumento ontológico a favor da existência de Deus é um argumento *a priori* em que se tenta demonstrar a existência de Deus através daqueles que são os seus próprios predicados e a sua definição. Mostrando-se que a existência de Deus decorre necessariamente daquelas que são as suas características e a sua definição.

O exercício que se faz neste argumento é uma relação de conceitos lógicos para afirmar uma necessidade de existência. Um dos predicados de Deus é a sua perfeição, ora a um ser perfeito não lhe pode faltar uma perfeição. Logo, tem de existir, visto que a existência é uma perfeição e que se não estivesse atribuída a Deus haveria uma incompatibilidade na sua definição como ser perfeito.

Dois dos mais célebres redactores deste argumento são Santo Anselmo e Descartes.

Descartes defende este argumento através da analogia com a soma dos ângulos internos de um triângulo e da necessidade de existência de um vale sempre que exista também uma montanha. Para Descartes, a existência de Deus é tão necessária à sua definição como a soma dos ângulos internos de um triângulo ser de 180° ser necessária à definição desse próprio triângulo. Faz parte daquilo que é essencialmente um triângulo que a soma dos seus ângulos internos seja 180° . Desta forma, a existência de Deus estaria para o próprio Deus como a soma dos ângulos internos do triângulo estão para o próprio triângulo, fazem parte da sua essência. E assim como é necessário que uma montanha forme sempre um vale e que este lhe seja agregado essencialmente também a existência de Deus lhe está agregada essencial e necessariamente São características que

constituem a própria essencialidade do objecto e, na sua exclusão, excluem o próprio objecto e a sua definição.

Imagine-se a praia mais perfeita do mundo em que não haveria nenhuma outra praia igualmente perfeita, mas, no entanto, essa praia não existiria. Isso não lhe retiraria alguma perfeição? Não é incompleta esta praia perfeita se, ao fim e ao cabo, não existir? Sim, faltar-lhe-ia a perfeição de existir, então a um objecto que é sumamente perfeito nada lhe pode faltar. Assim do predicado de perfeição de Deus se conclui a sua existência.

Uma das críticas a este argumento veio de Kant. A sua crítica baseia-se na ideia de que a existência não é uma propriedade e que, portanto, não confere mais amplitude ao próprio conceito, sendo apenas uma posição que o conceito pode tomar: “Ser não é, evidentemente, um predicado real, isto é, um conceito de algo que possa acrescentar-se ao conceito de uma coisa; é apenas uma posição de uma coisa ou de certas determinações em si mesmas.”¹⁴²

Por fim, o argumento cosmológico, também conhecido como argumento da primeira causa, consiste no desenvolvimento da premissa de que tudo o que existe neste mundo é causado.

Esta premissa irá sustentar todo o argumento: tudo tem uma causa e não há nada neste mundo que não seja causado e se nenhuma coisa é causa de si mesma e, normalmente, as causas são sempre superiores e mais perfeitas que as suas consequências então tem de haver uma primeira causa incausada, porque não se pode fazer uma regressão *ad infinitum*, mais perfeita que tudo. A essa primeira causa dá-se o nome de Deus.

A crítica a esta teoria é a teoria física e científica do Big Bang, modelo cosmológico dominante entre os físicos e cientistas em geral. Este modelo defende que o Universo a que pertencemos, actualmente, estava, num passado longínquo e primordial, muito denso e quente e que, na reunião de condições físicas específicas, ter-se-á expandido, numa explosão térmica, ocorrida há 14 mil milhões de anos, continuando hoje em expansão num estado cada vez mais diluído da matéria e com a

¹⁴² Kant, K.r.V. B626-628.

temperatura cada vez menos elevada. A ideia que se retira daqui é que, de alguma forma, o Universo sempre existiu, sendo infinito, e que a sua configuração actual foi causada por uma reunião de condições específicas que possibilitaram a explosão que sequenciou a sua expansão, sem haver Deus que orquestrasse tal acontecimento.

4.2.2. Aplicação às turmas.

A leccionação desta opção programática vem revestida de dois problemas inalienáveis ao próprio decorrer do ano lectivo e do processo escolar.

A dimensão religiosa é o último tema a ser abordado no 10º ano, como algum teria de ser, sendo que muitas das vezes, aliado também à sua presença pouco assídua em regime de exame nacional, é completamente negligenciado, não sendo dado por falta de tempo. Esta dificuldade leva a que, insistentemente, o seu ensino tenha de ser apressado e reduzido em algumas questões, o que revela um tremendo obstáculo ao desenvolvimento do ensino histórico que aqui se ensaia e justifica. É também devido a isto que a aplicação deste módulo não segue estritamente o modelo aqui proposto por nós e, não raras vezes, abdica desse carácter histórico e direcciona-se num ensino mais pragmático e virado para as exigências do exame.

A segunda dificuldade é o cansaço, inimigo da aprendizagem, raciocínio e criatividade, que já se deixa transparecer no final do ano lectivo tanto nos alunos como nos professores. A falta de tempo sequencia a redução dos conteúdos e a aproximação do final do ano lectivo acentua a escassez de interesse, atenção e paciência por parte dos estudantes, obrigando assim à adopção de uma maior simplicidade e pragmatismo no ensino desta unidade.

Julgamos que a articulação entre as duas componentes, teórica e prática, ficou gravemente afectada por estes contra-tempos, nos sentidos conotativo e denotativo do termo.

Independente dos obstáculos, apresentamos aqui uma narrativa da leccionação da dimensão religiosa que reflecte as metodologias e instrumentos usados, o tipo de avaliação e os princípios subjacentes a essa mesma leccionação.

Os programas oficiais de Filosofia não têm deixado de esclarecer, e bem, que se deve partir do «vivido» para o «pensado» e não do «pensado» para o «vivido». Ou seja, é didacticamente mais correcto que os alunos consigam formular e discutir os problemas filosóficos a partir das suas próprias vivências. Neste sentido, defendemos que se deve partir de uma base mais concreta e particular da experiência dos alunos e, gradualmente, envolvê-los em estratos mais universais e abstractos dos conteúdos. Para seguir esta lógica, organizámos a transmissão de conteúdos nesta forma ascendente, começando por questões mais ligadas às opções do dia-a-dia e do confronto com situações reais da experiência dos alunos, introduzindo-lhes a problemática do sentido da existência. Passando pela abordagem filosófica dessa mesma problemática, com as perspectivas religiosa e não religiosa de filósofos como Camus e Kierkegaard, respectivamente.

Justifica-se, assim, que as primeiras actividades que foram desenvolvidas estivessem ligadas à confrontação com questões do absurdo, da finitude e do sentido da vida. Daí que os primeiros textos (veja-se o Anexo II e o segundo slide do Anexo III) abordassem essas questões e que o vídeo (que, por questões óbvias, não pode ser mostrado neste trabalho) de Ricardo Araújo Pereira intitulado A Questão de Deus tenham sido as escolhas iniciais de incentivo à entrada e reflexão deste módulo

Introduzida a questão do sentido da existência e feita uma aprofundada problematização, complementou-se esta última com os contributos de dois filósofos com perspectivas diferentes, uma não religiosa e outra religiosa, para a diversificação de visões contrastantes que o Programa de Filosofia preconiza.

Contudo, antes de propriamente introduzirmos o pensamento desses dois filósofos com perspectivas contrastantes, clarificámos o carácter transmutativo do conceito de Deus e a sua actual e ocidental noção para alegar que é esta última noção que é mencionada nas duas perspectivas. Esta clarificação do termo servirá também para o ensino dos argumentos a favor da existência de Deus, que falam exactamente do mesmo conceito de Deus.

Cumprindo o princípio da progressividade das aprendizagens redigido no programa oficial de Filosofia, elevámos, entretanto, os alunos para um nível mais abstracto de reflexão e argumentação, apresentando três argumentos a favor da existência de Deus: o teleológico, ontológico e cosmológico.

Subjacentes à planificação destas aulas estiveram também presentes os outros dois princípios referidos no programa: o da diversidade de recursos, sendo que os textos filosóficos constituíram os mais importantes materiais para a reflexão das questões, mas usando também meios audiovisuais como o caso do vídeo, já mencionado, sobre A Questão de Deus de Ricardo Araújo Pereira. Fizemos também uso do power-point, do quadro e do manual de Filosofia vigente na escola, sendo que foi a partir deste que baseámos as aulas dos argumentos a favor da existência de Deus, visto ser uma matéria mais complexa que o manual torna mais compreensível e simples, sem sobre-simplificar. Acrescentámos apenas a descrição do argumento ontológico, que não estava presente no manual, sendo que esta descrição foi feita oralmente e escrevendo o tipo de argumento no quadro, aludindo aos seus autores mais conhecidos Santo Anselmo e Descartes. Por fim, fizemos também recurso aos diversos exemplos que constam do desenvolvimento teórico do ponto anterior deste capítulo e dos que também se encontram na planificação (ver Anexo I).

A escolha dos textos foi orientada pela sua apropriação ao nível dos alunos, aos temas e à diferenciação de posições e pela própria sugestão metodológica do programa afirmando a “necessidade de recorrer na abordagem dos temas a autores específicos da História da Filosofia que com eles mantenham relações privilegiadas” e “uma [relação] temporal que dê visibilidade à riqueza e diversidade da produção filosófica.”¹⁴³

Uma das estratégias mais aplicadas foi a análise e interpretação de textos porque “a relevância dada a um documento de referência no contexto do desenvolvimento das aulas, corresponde à convicção que o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de. Dito por outras palavras, tem-se como *ideia reguladora* a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer. Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos sobretudo no sentido da clarificação conceptual e de rigor argumentativo.”¹⁴⁴ Este parágrafo deixa transparecer o ensino histórico que se pretendeu encetar, num pensar com e a partir dos autores da História da Filosofia, situando os alunos nesse domínio da alteridade do pensamento, encarando a filosofia precisamente como produto cultural.

¹⁴³ Programa de Filosofia, p.19.

¹⁴⁴ Programa de Filosofia, p.16.

A segunda principal estratégia foi a importância dada à estimulação de contribuições, discussão e exposição de pontos de vistas, numa metodologia de troca dialéctica entre docentes e discentes. Esta metodologia e actividade foi não só adoptada devido à própria natureza da problemática em questão, muito ligada a questões de convicções pessoais e da experiência de vida e do seu sentido, mas também devido ao carácter disruptivo da turma. Encontrámos neste apelo às contribuições e exposições de perspectivas uma forma de direccionar e controlar o alarido para contributos para a própria disciplina.

Defendemos uma avaliação como interacção social complexa, em que há um processo dialógico entre professor e aluno. Ensinar é facilitar (tornar mais acessível) e mediar a passagem do aluno de uma aprendizagem para a outra. Este modelo é centrado no processo de aprendizagem do aluno – no seu saber – e na sua própria autonomia. O aluno detém responsabilidade no seu processo de construção do saber e o professor é um mediador neste processo. A função da avaliação é regular e há uma sobreposição da função formativa à classificativa.

Privilegiou-se assim a avaliação formativa em detrimento da quantitativa, sendo grande parte feita através de questões dirigidas aos alunos e na observação empírica da sua evolução argumentativa e crítica na análise dos temas. Procederam-se a exercícios feitos em conjunto na turma (como se vê nos slides do anexo III) que alternavam a exposição teórica, para irmos tendo um *feedback* e um *feedforward* que nos clarificava o estado de situação de aprendizagem, compreensão e apreensão dos temas por parte dos alunos e como poderíamos prosseguir a leccionação a partir desse ponto de situação. Estes exercícios feitos a meio da aula ou até no final permitiam que os alunos, e estimulados para o efeito, argumentassem a favor das suas respostas, sendo geralmente pedido um consenso à turma, o que acabava por se tornar numa sintetização e consolidação dos conteúdos abrangidos por essa aula. Além disso foi feita uma ficha de trabalho (Anexo IV) e dedicou-se também um grupo do teste final¹⁴⁵ a esta unidade (anexo V).

Usualmente, retomámos e relembrámos sempre, no início de cada aula, os tópicos da aula passada, o que também nos dota de informação acerca da quantidade de

¹⁴⁵ Como esta unidade representa uma parte muito pequena do programa, que é dada no final do período e ano lectivos, não é conveniente que se faça um teste inteiro sobre esta unidade.

apreensão feita pelos alunos, das suas dificuldades de compreensão acerca de algum texto, conceito ou problema. Estes “*brain-stormings*” eram por demais úteis e mantinham os alunos lembrados das aulas passadas, não perdendo a ligação entre conteúdos, além de que se esclareciam dúvidas muito pertinentes que melhoravam a compreensão dos temas e tornavam a sua discussão mais interessante e rigorosa.

5. Conclusão

Este trabalho teve como objectivo, no seu planeamento e estrutura, um percurso da influência histórica do mais universal e transversal para o mais concreto e específico. Iniciámos logo por questionar como a escola poderia já ser alvo de condicionalismos históricos e de uma complexa rede de interesses ideológicos, culturais, sociais, políticos e religiosos. Neste caminho, introduzimos as próprias condições que foram permitindo uma organização mais formal da escola e os interesses que esta serviria, sendo capacitada de instrumentos, como o currículo, que, na prática, realizariam esses mesmos interesses. Daí que o próprio currículo que é oferecido por uma escola numa determinada sociedade seja já um produto social historicizado que condiciona a aprendizagem dos próprios alunos.

O facto de a Filosofia ser uma disciplina escolhida para estar no plano de estudo dos estudantes é já resultado de escolhas e opções ideológicas, históricas e sociais. Gradualmente, especificámos estas influências com a descrição de diversos programas de Filosofia, os respectivos assuntos a tratar e as funções a serem atribuídas à disciplina, para verificarmos a sua alteridade histórica. A visão que o aluno tem da filosofia e o acesso aos seus problemas também são condicionados por aquilo que lhe é ensinado e demonstrado pela Filosofia como disciplina e aquilo que lhe é ensinado neste âmbito também é afunilado em termos programáticos, devido às tais questões conjunturais históricas.

Por sua vez, o próprio pensamento filosófico cresce nas raízes histórico-sócio-culturais do tempo em que se insere, mantendo, então, uma relação essencial com estas mesmas raízes.

Não se deve ocultar, portanto, estas influências históricas à reflexão e ponderação críticas do aluno. Um professor que menospreze esta vertente de influência histórica porque julga que a actividade filosófica se dirige a problemas eternos e que o seguimento cego de uma História da Filosofia é prejudicial ao amadurecimento autónomo e crítico do aluno, nega-lhe, antes de mais, a possibilidade de este se espriar pela mesma reflexão destas influências. O que este professor estará a fazer é vedar um caminho de reflexão e crítica que, aliás, daria mais instrumentos ao aluno para se aperceber deste mesmo carácter histórico e conjuntural de que as áreas de saber estão imbuídas.

Creemos que o desenvolvimento teórico bastante aprofundado que fizemos neste Relatório prejudicou a componente mais descritiva da prática e articulação entre teoria e prática lectiva.

Na conclusão deste trabalho lamentamos também a falta de um maior número de aulas e de uma maior articulação daquele que era o nosso objectivo para este Relatório e a sua aplicação, na prática, a uma turma. Na verdade, o planeamento desta articulação entre a prática e a teoria, que depois é defendida neste trabalho final, pressupõe que o mestrando já tenha, de forma claramente estruturada, os objectivos teóricos deste seu trabalho, o que é, na maior parte das vezes, uma ilusão ideal não realizável.

A contribuir para este ideal irrealizável estão a falta de tempo que temos para a planificação de aulas que se coadunem com a tese a defender posteriormente, visto que durante o semestre há uma coincidência de trabalhos na Faculdade com as aulas a leccionar no secundário, ainda que no último semestre do último ano de Mestrado esta questão seja mais aliviada.

O facto de, como já explicámos, este módulo em específico ser bastante negligenciado pelo seu lugar na ordem cronológica de conteúdos, sendo o último a ser leccionado no 10º ano, traz mais desafios e dificuldades. Estas dificuldades revelam-se no tempo limitado e apressado com que é dada esta opção, muitas vezes até é cortada por falta de tempo e pelo cansaço de final de ano lectivo sentido tanto pelos professores como pelos alunos. Estes dois factores influenciaram muito a falta de material para a articulação da componente teórica e prática.

Por último, gostaríamos de referir que este trabalho poderá ser mais importante na sua vertente de possibilitar um repensar do ensino da Filosofia e da sua importância no ensino secundário. Não deixando de salientar que achamos que a presença desta disciplina, como obrigatória, em apenas dois anos de escolaridade é claramente insuficiente para os objectivos que um ensino histórico pretende e mesmo naqueles que são declarados para a própria disciplina, encarada como tal, actualmente, nos diversos documentos e políticas educativas.

Um ensino histórico da Filosofia compromete-se com uma articulação de questões, com uma flexibilidade e com um desenvolvimento estrutural teórico e conceptual que o tempo limita em dois anos, dificultando arduamente a tarefa.

Pensamos assim que, para efeitos de uma formação mais integral e consolidada, a Filosofia deveria estender-se a mais níveis de escolaridade, como, aliás, tem vindo a ser testado na Filosofia para crianças.

Este Relatório também poderá servir para um repensar da própria escola pública e do seu currículo demasiado compartimentado, em que as disciplinas não se harmonizam entre si, o que leva a que o aluno, em vez de ser dotado de um corpo de conhecimentos que se inter-relacionam, completam e integram de forma simbiótica seja dotado de uma rapsódia de temas, que visam, grande parte das vezes, meramente o parco objectivo de serem alvo de avaliação sumativa, sem grande aprendizagem formativa, transversal e integral.

É preciso, pois, um repensar da harmonia entre as disciplinas do currículo da escola, as suas funções e como se pode tornar o lugar privilegiado do processo de ensino-aprendizagem mais do que um local de aquisição formal de conteúdos teóricos e cumprir, na prática, aquilo que já está largamente desenvolvido na teoria e que, como temos visto com o exemplo da Finlândia, tem resultados muito positivos na própria aprendizagem e sucesso académico dos alunos e na forma como estes encaram a escola.

Bibliografia

Armstrong, K. (1999). *A History of God. From Abraham to the Present: the 4000-year Quest for God*. Londres: Vintage.

Camus, A. (2002). *O mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo*. Urbano Tavares rodrigues [trad.], Lisboa: Livros do Brasil

Correia, C.J.(2011). *A Religião e o Sentido da Vida. Paradigmas Culturais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Ducassé, P. (1963). *As Grandes Correntes da Filosofia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Dias Duarte, M. (2014). Contribuições para a história do ensino da filosofia em Portugal. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* (pp.27- 81). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Feuerbach, *Teses provisórias para a reforma da filosofia*. In Feuerbach, L. *Filosofia da Sensibilidade. Escritos (1839-1846)*. (2005). Adriana Veríssimo Serrão [trad.] Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 85-100.

Henriques, F. & Bastos, M. (orgs.). (1998). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário.

Henriques, F., Vicente, J., Barros, M. & Almeida, M. (coordenadora) (2001). *Programa de Filosofia, 10.º e 11.º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Kierkegaard, S..(2008). *O Desespero Humano (Doença para a Morte)*. Adolfo Casais Monteiro [trad.], Porto: Coleção Os Grandes Filósofos.

Magalhães Vilhena, V. (1956). *Filosofia e História*. Lisboa: Cosmos.

Mesquita, A. P. & Neuparth, M. (2014). A Escola no Ocidente. Uma muito breve panorâmica. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* (pp.12-26). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Murcho, D. A especificidade da Filosofia e o seu ensino. Acedido em <http://criticanarede.com/filosofia.html>

Murcho, D. A natureza da Filosofia e o seu ensino. Acedido em http://criticanarede.com/natfil_excerto.html

Rodrigues, L. (2009). *Filosofia 10º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

Roque Cabral. (2014). Filosofia. Um programa para o secundário. In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* (pp.144- 148). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

Portmess, L.(1984, Outubro). An Historicist View of Teaching Philosophy. *Teaching Philosophy*. 7(4), 313-323.

Sá, A., Bastos M., Themudo, M., Alves, P., & Santos, R. (2011). Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-humanísticos, Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, L. (1962). Filosofia e História da Filosofia: à margem de alguns estudos sobre as relações de Filosofia com a sua História. Lisboa: Soc. Progr.Industrial

UNESCO. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. José Carlos Eufrázio [trad.]. São Paulo: Cortez Editora

Warburton, N. Introdução.(2007). In N. Warburton, *Elementos Básicos de Filosofia*. (pp. 15- 28) Desidério Murcho & Aires de Almeida (trad.). Lisboa: Gradiva.

Warburton, N. Deus.(2007). In N. Warburton, *Elementos Básicos de Filosofia*. (pp. 29- 69) Desidério Murcho & Aires de Almeida (trad.). Lisboa: Gradiva.

Ximenez, T. (2014). O Projecto de Programa de Introdução à Filosofia de 1990 (“Programa Carrilho”). In A.P. Mesquita & M.L. Ribeiro Ferreira (orgs.), *Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas* (pp.138- 143). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Anexos

I. Planificação das aulas

Planificação de duas aulas de cem minutos e uma de cinquenta minutos referentes aos primeiro e terceiro pontos do módulo da Dimensão Religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa concernente à Filosofia do 10º ano:

3.3. A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa

3.3.1. A Religião e o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência.

3.3.3 - Religião, razão e fé – tarefas e desafios da tolerância, a questão da ruptura ou da harmonia entre razão e fé.

Segundo as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10 e 11º anos*, de 2011, no primeiro ponto é necessário abordar-se a relação entre finitude e transcendência, dando-se uma resposta religiosa e outra perspectiva não religiosa para o sentido da existência. Relativamente ao terceiro ponto, deverão ser leccionadas uma das provas da existência de Deus, bem como uma das críticas a essa prova.

Sumário global: Introdução ao estudo da dimensão religiosa: a questão do sentido da existência, a experiência da finitude e a abertura à transcendência. A perspectiva religiosa de Kierkegaard e a perspectiva não religiosa de Camus como respostas ao sentido da existência.

Estudo do argumento do desígnio a favor da existência de Deus, como formulado por Paley e a objecção evolucionista.

Estudo do argumento cosmológico a favor da existência de Deus e a crítica da Ciência com a Teoria do Big Bang.

Estudo do argumento ontológico e a sua crítica kantiana.

Objectivos gerais: Pretende-se que, no final do arco temporal estabelecido para o ensino deste módulo, os alunos saibam compreender e problematizar os principais problemas da Filosofia da Religião em causa sobre o sentido da vida e sobre a

existência de Deus e, a partir desta formulação, consigam problematizar conceitos e teorias fundamentais da dimensão religiosa.

Objectivos específicos: (1) O aluno compreende as questões da finitude e da transcendência em causa no sentido da vida (2) O aluno compreende o conceito transmutativo de Deus. (3) O aluno percebe a ligação entre existência-morte-Deus, sabendo formular a passagem da experiência da finitude à necessidade de uma abertura à transcendência. Nesta relação, apropria-se de três conceitos que traduzem respostas à mesma passagem: ateísmo, agnosticismo e teísmo. (4) O aluno conhece uma das perspectivas não religiosas formulada pelo filósofo ateu Camus e assimila as teses propostas por este. (5) O aluno conhece uma das perspectivas religiosas formulada pelo filósofo teísta Kierkegaard e assimila as teses propostas por este. (6) O aluno apreende os passos dos argumentos do desígnio, cosmológico e ontológico a favor da existência de Deus. (7) E consegue perceber as objecções respectivas a cada um.

Conteúdos gerais/transversais (1)¹⁴⁶:

- Questões gerais: Será que a vida tem sentido? Como se relacionam as questões do sentido da vida e a existência de Deus?
- Resposta: Não serão dadas logo algumas das várias respostas. Serve esta questão para impulsionar e introduzir o módulo da dimensão religiosa. Algumas das possíveis respostas a dar serão desenvolvidas ao longo do tempo previsto na planificação. Serão abordados conceitos como a finitude, o absurdo, transcendência.

Estratégia: Pede-se a participação aos alunos para que tentem, numa primeira introdução, formular o principal problema da Filosofia da Religião. [Questões dirigidas tais como: “O que é que acham que se estuda em Filosofia da Religião?” “Qual é que, na vossa opinião, é o principal problema?” “De que trata a Filosofia da Religião?”, “Para que servirá a Religião?”. Este questionamento pode ser acompanhado e estimulado pela visualização de uma parte de 15 minutos do vídeo de Ricardo Araújo Pereira “A Questão de Deus” em que este problematiza o tema do sentido da existência. Problematização das questões abordadas no vídeo questionando, de forma dirigida, os alunos: “O que é abordado no vídeo, de que trata?”, “Que perspectiva é que é defendida pelo interlocutor?”, “Como se traduz esta perspectiva?”, “De que outras é que fala o mesmo?”, “Em que se traduzirá a questão do sentido da existência?”.

Materiais: Quadro, caneta, computador e projector.

¹⁴⁶Cada conteúdo numerado refere-se ao mesmo número atribuído a cada objectivo específico delineado.

Avaliação: Atentar no comportamento à visualização do vídeo e à capacidade de assimilação através da inquirição acerca dos assuntos do mesmo.

Tempo: 30 minutos.

Conteúdos (2):

- Questão: De que Deus falamos?
- Resposta: Deus como ser com vários predicados – transcendência, imaterialidade, onisciência, onipotência, onipresença, criador e sumamente bom¹⁴⁷ e único. Esclarecer cada um dos termos, a transcendência como contrária à imanência, isto é, Deus como ser que não está no mundo físico, material, mas que o transcende, que está fora e é exterior à vida terrena. A imaterialidade que se traduz pela incorporeidade, isto é, Deus não tem corpo. A onisciência caracteriza Deus como aquele que tudo sabe [explicar que a partícula «omni-» exprime a noção de tudo, todos, totalmente, para ajudar na compreensão da própria palavra]. A onipotência como aquele que tudo pode fazer, que tem a totalidade do poder sobre tudo. E a onipresença significando que está em todo o lado. Ser criador caracteriza Deus como a causa do Mundo, tendo sido ele o seu criador. Único na medida de um monoteísmo, da existência de um só Deus e não vários deuses.

Além disto, acrescente-se que não há só um Deus e, daí, a necessidade de estreitar a pesquisa e problematização por um só Deus. Pode dar-se exemplos dos deuses politeístas, das mitologias greco-romanas, que detinham poderes sobre objectos específicos e não sobre tudo (cada um tendo uma parte de poderes e não o um só deter o poder todo excepto, talvez, Zeus). Do Deus panteísta, que já tem uma inscrição no mundo terreno, alastrando a sua presença na imanência. De, em correntes de filosofias orientais, o Deus não ser criador. Havendo, então, uma pluralidade de Deuses que não são aquele a que nos iremos referir.

Estratégia: Pede-se, novamente, a participação aos alunos através do questionamento dirigido: “E de que tipo de Deus estamos a falar?”, “O que é Deus?”, “Se Deus existir, o que é que o caracterizará?”, “Acham que há mais do que um Deus?”. Exposição dos conteúdos.

Materiais: Quadro e caneta.

¹⁴⁷ Caso se queira abordar o problema da existência do mal como objecção à existência de Deus, pode-se pôr em confronto a ideia da suma bondade de Deus com a ideia do mal: se serão ou não compatíveis. Podendo tanto apresentar-se o caso que expõe a incompatibilidade entre a existência do mal e a característica de Deus em causa e/ou a teoria que expõe que são as duas compatíveis e que, em última instância, Deus confere livre-arbítrio ao ser humano, aquilo que mais dignidade lhe confere, e, portanto, Deus deve alhear-se do que resulta do livre-arbítrio humano, concedendo-lhe total responsabilidade no que diz respeito ao mal moral (esta tipificação do mal também pressupõe que se faça a distinção entre mal moral e mal natural). Porém, este problema não será abordado em aula, a não ser que surja em dúvida de um aluno.

Avaliação: Participação espontânea e solicitada. Verificação da correcta utilização dos termos em teste, fichas de avaliação, trabalhos de casa e/ou em sala de aula.

Tempo: 20 minutos

Conteúdos (3):

- **Questão:** Há alguma relação entre a morte, a existência e Deus?
- **Respostas:** Sendo a finitude, isto é, a mortalidade uma característica essencial ao ser humano e estando impotentes relativamente ao facto de que vamos morrer, como guiar a nossa vida? Há algum sentido último para a nossa existência? Será que a vida tem sentido? Se a vida tem sentido também é uma das questões da Filosofia da Religião e que está também ligada à existência de Deus e se este poderá ou não conferir sentido à nossa vida. Diga-se que, do latim *religare*, a Religião traz, na sua etimologia, a noção de uma certa religação com um laço quebrado com o Mundo: o laço do sentido, do *fazer* sentido. É, por isso, que a nossa experiência como seres finitos pode abrir o desejo ou uma necessidade de apoio a uma transcendência, que esteja fora deste domínio do que acaba, do que é finito e que se deseje alcançar certa infinitude ou, estar-se, de certa forma, fora do tempo.

Assim, temos perspectivas ateístas que negam a existência de Deus. Nem todas as perspectivas ateístas negam que, por não existir Deus, não há sentido de vida. Algumas até defendem que é exactamente pelo facto de Deus não existir que a nossa vida tem sentido e podemos usufruir maximamente dela como sendo apenas nossa. Há outras perspectivas ateístas absurdistas, ou seja, afirmam que a inexistência de Deus cria um rompimento de sentido com o Mundo, não havendo finalidade última. A perspectiva teísta afirma que Deus existe e que pode conferir significado à vida de um ser humano, nomeadamente, estabelecendo um código de valores e/ou garantido um “lugar no céu”, isto é, uma vida além da morte.

Estratégia: Leitura do texto William Lane Craig sobre a relação entre sentido da existência e Deus. Problematização e análise do texto: “O que é que torna a vida absurda?”, “Para o autor, qual a importância de Deus para o problema do sentido da vida?”, “Os pequenos e quotidianos objectivos que vamos tendo, ao longo da vida, bastam, para o autor, para termos um significado último?”

Materiais: Texto, quadro e caneta.

Avaliação: Inserção de uma pergunta sobre a relação que poderá existir entre a experiência da finitude e a possibilidade de uma abertura à transcendência no teste.

Tempo: 25 a 30 minutos.

Conteúdos (4):

- Questão: A vida tem sentido se Deus existir?
- Resposta: Deus não existe portanto a vida não tem sentido. Esta consciencialização do homem é, sobretudo, consequência do Niilismo e da dessacralização do mundo. Num mundo com a morte de Deus anunciada por Nietzsche, o homem é abandonado a si mesmo, face à ausência de uma transcendência divina, partindo, por isto, do ponto de vista mais básico que é o de não haver evidência nem imediatez da existência de Deus. A ausência de valores transcendentais, o apercebimento de uma vida sem princípios que fundamentem a existência, encarando tudo de um ponto de vista crítico e não reconhecendo nada, conduzem o homem a uma desorientação e a uma necessidade de este se adaptar a esta situação. É, assim, na relação com o Mundo que o homem encontra o absurdo. É no constante e gritante questionamento do homem ao Mundo e na sua não resposta, no seu silêncio que o homem se confronta com a absurdidade. Depois da morte nada há. A vida não tem sentido porque não tem uma finalidade última a que se agarrar. Quer com isto dizer que não a devemos viver? Não¹⁴⁸. Para Camus a consciência de absurdo é uma forma digna de viver, sem ilusões nem dissimulações e, sendo o homem o único animal que se revolta contra a sua própria condição há que não ceder ao absurdo e revoltar-se contra ela, isto é, continuar vivendo. Em Camus, pratica-se uma Ética da quantidade, em que é suposto que, sendo esta a nossa única casa para viver, vivamos de forma a esgotarmo-nos maximamente. Pratica-se também uma ética da solidariedade em que, num apercebimento de uma condição absurda comum com o outro, se reverte um cogito solitário num cogito solidário, abraçando a noção do colectivo, da comunidade de sofrimento, que alivia no sentimento de que não se está sozinho na angústia da finitude. É, de certa forma e coerente

¹⁴⁸ Se houver tempo e/ou alunos mais interessados neste tema, pode-se falar dos suicídios em Camus. Neste autor, podemos falar de dois tipos de suicídio. O suicídio físico e o filosófico. O suicídio físico é, claramente, pôr o término à vida, matar-se. Este suicídio, segundo o autor, não é viável, contrariando aquilo que será explicitado acerca da ética da quantidade. Na consciência do absurdo, é importante viver a vida sofregamente e sofregamente “gastá-la” até que não possa mais ser gasta por acabar. O suicídio filosófico é, numa atitude existencial, a superação do absurdo pela supressão de um dos elementos que o constituem. E isto dar-se-ia por dois tipos de razão: a razão triunfante, em que se daria a criação de sistemas explanatórios que eliminariam a irracionalidade do mundo, exactamente explicando-o minuciosamente. Ou pela razão humilhada que eliminaria o desejo de clareza, havendo uma viragem para a religião. Por sua vez, este tipo de suicídio pode nomear-se, digamos, absurdo, uma vez que a absurdidade não está só no não ter sentido mas no forçar o sentido para algo que não o tem. Isto não culminaria numa vida consciente mas numa dissimulação, numa falsificação da constatação da absurdidade da existência e, por conseguinte, não seria uma vida digna.

com o existencialismo, a construção de um sentido visto que não temos um num sentido essencial.

Estratégia: Leitura, por parte dos alunos e em voz alta, de um excerto d' *O Mito de Sísifo* de Camus presente na página 167 do manual de Filosofia 10º ano de Luís Rodrigues, da Plátano Editora. Análise do texto: “O que é que se retira do texto? Podemos dizer que a existência de Sísifo não tem qualquer finalidade ou objectivo? Se houver finalidade, parece alcançável? Parece-lhe que a vida de Sísifo tem valor e/ou significado?”. Sistematização e exposição das principais teses através da passagem de diapositivos de power point com mais um excerto da obra do filósofo já citada, a ler, em voz alta, por um aluno. Análise do texto. Passagem de um diapositivo sintético com as principais ideias do autor.

Materiais: Manual de Filosofia 10º ano de Luís Rodrigues, Plátano Editora. Projector, computador e power-point.

Avaliação: Questionamento dirigido na interpretação dos excertos, variando os alunos e retomando várias vezes as perguntas para a melhor assimilação. Inserção de questões sobre as teses expostas no teste.

Tempo: 50 minutos

Conteúdos (5)

- Questão: A vida tem sentido se Deus existir?
- Resposta: Esta perspectiva religiosa como resposta ao sentido da vida afirma a existência de Deus e, daí, afirma o sentido da vida. Normalmente, caracteriza-se a esta perspectiva como sendo uma crença dogmática¹⁴⁹ (explicar que dogmática é algo que não se põe em questão, está fixado que é certo) em Deus, que não se pode justificar racionalmente. É do foro da própria relação com Deus que esta não tenha de ser justificada, cegamente acredita-se em Deus. Precisar de razões era já não acreditar na sua existência. Por isso, é que também ssa relação, que é a fé, só terá autenticidade se for absoluta, isto é, se Deus estiver sempre em primeiro lugar e não precisar de ser questionado para ser assumido. Para Kierkegaard, sem Deus a vida é um desperdício. As suas ideias fundamentais são que a existência humana só é verdadeira e autêntica se for em relação com Deus. Sem esta, o ser humano condena-se ao desespero e angústia absolutas. Apesar de, para este filósofo dinamarquês, a forma de existência autêntica é a vivência religiosa genuinamente cristã, ele concebe, ainda, outras formas de vida, que ficariam aquém desta, que o homem pode

¹⁴⁹ Pode dizer-se que, por isso, se poderá designar a sua corrente como fideísta.

escolher como alternativas para as finalidades da sua vida. Estas formas de vida designou como estágio estético em que o princípio orientador é o do prazer, pela procura do que é agradável aos sentidos. E o estágio ético orientado pelo princípio do dever.

Estratégia: Leitura, por um aluno em voz alta, do excerto da obra *Ou/Ou*, de Kierkegaard, exposto no manual de Filosofia já mencionado, na página 175. Análise do excerto: “Que ideias é que estão realçadas?”. Sistematização e exposição das principais teses através da passagem de diapositivos de power point com outro excerto do filósofo mas da obra *A doença para a morte* a ler, em voz alta, por um aluno. Análise do texto: “O que pretende o autor com aquela passagem?”. Passagem de um diapositivo sintético com as principais ideias do autor.

Materiais: Projector, computador e power-point.

Avaliação: Questionamento dirigido na interpretação dos excertos, variando os alunos e retomando várias vezes as perguntas para a melhor assimilação. Inserção de questões sobre as teses expostas, no teste.

Tempo: 50 minutos

Conteúdos (6)

- Questão: Será que há racionalidade na ideia de Deus? Podemos sustentar, com argumentos filosóficos, a existência de Deus?
- Resposta: Sim. O argumento do desígnio ou teleológico a favor da existência de Deus é uma prova disso, pretendendo, provar, de forma sustentada e argumentada racionalmente, a existência de Deus. Em que consiste, então, a prova teleológica a favor da existência de Deus? Este argumento, como foi formulado por William Paley, funciona como um argumento por analogia, isto é, por comparação. Se abrirmos um relógio, por exemplo, e inspecionarmos o modo como todas as peças do mecanismo trabalham conjunta e harmoniosamente, compreendemos que o relógio teve de ser criado por alguém inteligente, o relojoeiro que o fabricou. Extrapolamos esta asserção para o universo e os organismos vivos pressupondo a necessidade de um Relojoeiro Divino que, tal como um relógio foi composto através de ser inteligente, também esses organismos, até mais complexos, organizados e harmoniosos que o relógio terão de ter sido criados por alguém. Assim, tanto o universo como os organismos vivos têm um criador inteligente, a quem se dá o nome de Deus, que nos adequou tão perfeitamente ao meio a que estamos sujeitos. Este argumento é nominado por teleológico porque

supõe que a nossa constituição é fruto de um desenho inteligente que, portanto, tem um propósito, isto é, uma finalidade.

Estratégia: Leitura, em voz alta por um aluno, do excerto do livro Teologia Natural, de William Paley, que se encontra exposto no manual já mencionado, nas páginas 183-184. Trabalho de texto em conjunto com os alunos para se extraírem as premissas e conclusão do argumento de Paley a favor da existência de Deus.

Materiais: Manual, quadro e caneta.

Avaliação: Inserção de questões sobre as teses expostas no teste.

Trabalho para casa: tentativa de refutação do argumento, encontrar falhas ou hipóteses que contrariem o que está a ser afirmado.

Tempo: 50 minutos.

Conteúdos (7)

- **Questão:** Há fraquezas no argumento do desígnio a favor da existência de Deus?
- **Resposta:** Sim. Uma das críticas feitas a este argumento é a sua incompatibilidade com a teoria da evolução das espécies pela selecção natural, defendida por Charles Darwin no seu livro *A Origem das Espécies* (1859). Assim, a existência de um Relojoeiro Divino não é a única explicação possível de como os animais e as plantas estão tão bem adaptadas às suas funções. A teoria da evolução de Darwin é uma explicação alternativa, largamente, aceite, deste fenómeno. Este mostrou como, pelo processo de sobrevivência do mais apto, os animais e as plantas melhor adaptadas ao seu meio ambiente sobrevivem e transmitem os seus genes aos seus descendentes. Este processo explica como as maravilhosas adaptações ao meio ambiente que encontramos no reino animal e vegetal podem ter ocorrido, sem precisar de introduzir a noção de Deus. Claro que esta teoria não refuta, de forma alguma, a existência de Deus – na verdade, muitos cristãos aceitam-na como a melhor explicação de como as plantas, os animais e os seres humanos se tornaram no que são hoje: eles acreditam que Deus criou o próprio mecanismo da evolução. Contudo, a teoria de Darwin enfraquece, de facto, a força do argumento do desígnio, uma vez que explica os mesmos efeitos sem mencionar Deus como causa. A existência desta teoria acerca do mecanismo de adaptação biológica impede o argumento de constituir uma demonstração conclusiva da existência de Deus.

Estratégia: Questionar os alunos acerca do trabalho de casa anterior, vendo se há alguma objecção ou crítica ao argumento leccionado e, se possível, aproveitar

as ideias dos alunos para introduzir e expor a objecção evolucionista ao argumento do desígnio.

Materiais: Quadro e caneta.

Avaliação: Verificação da capacidade crítica, imaginativa através da tentativa de criticarem o argumento a favor da existência de Deus aprendido nas aulas anteriores. Inserção de uma pergunta no teste para criticarem o argumento com as suas objecções ou com outras estudadas autonomamente ou pela que foi dada em aula.

Tempo: 50 minutos.

II. Textos

Texto de William Lane Craig sobre a relação entre sentido da existência e Deus

“Se Deus não existe, o homem e o universo estão condenados. Como prisioneiros condenados à morte, aguardamos a nossa execução inevitável. Não existe Deus e não existe a imortalidade. E qual é a consequência disto? Isto significa que a própria vida é absurda. Significa que a nossa vida não possui um significado último, valor ou propósito.

Se cada pessoa individual deixa para sempre a existência ao morrer, que significado último pode ser atribuído à sua vida? Será que tem realmente importância que alguma vez tenha existido? Poderá dizer-se que a sua vida foi importante porque influenciou a de outros e afectou o curso da história. Mas isto apenas mostra o significado relativo da sua vida, não um significado último. A sua vida pode ser importante relativamente a certos outros acontecimentos, mas qual é o significado último de cada um desses acontecimentos? Se tudo o que acontece não tiver sentido, qual poderá ser o significado último de influenciar qualquer coisa que aconteça? Em última análise, não faz qualquer diferença.

Vejamos o caso de outra perspectiva. Os cientistas dizem que o universo teve origem numa explosão chamada *big bang* que sucedeu há perto de quinze biliões de anos. Suponha que o *big bang* nunca aconteceu. Suponha que o universo nunca existiu. Em última análise, que diferença poderia fazer? Seja como for, o universo está condenado a morrer. No fim de contas, não faz qualquer diferença que o universo tenha alguma vez existido ou não. Portanto, não possui significado último.

O mesmo é verdade a respeito de cada pessoa individual. Os contributos dos cientistas para o avanço do conhecimento humano, as investigações dos médicos para aliviar a dor e o sofrimento, o esforço dos diplomatas para assegurar a paz no mundo, os sacrifícios dos homens bons que por toda a parte procuram melhorar a sorte da raça humana – tudo isto resulta em nada. No final, não fazem a mínima diferença, a mínima. A vida de cada pessoa está privada de significado último. E, dado que a nossa vida está privada de significado último, as actividades com que preenchemos as nossas vidas estão privadas de significado. As longas horas passadas a estudar na universidade, os

empregos, interesses, amizades – tudo está, em última análise, privado de sentido. É este o horror do homem moderno: dado que acaba em nada, é nada.

Mas é importante ver que não é apenas de imortalidade que o homem necessita para que a sua vida tenha sentido. O mero prolongar da existência não faz com que a vida tenha sentido. Se o homem e o universo pudessem existir para sempre, mas Deus não existisse, a sua existência continuaria a não ter qualquer significado último. Para exemplificar. Li há muito uma história de ficção científica em que um astronauta foi abandonado num bocado de rocha perdida no espaço exterior. Tinha consigo dois frascos: um contendo veneno e o outro uma poção que o faria viver para sempre. Ao tomar consciência do pesadelo em que se encontrava, engoliu o veneno. Mas, em seguida, para seu horror, descobriu que tinha ingerido o conteúdo do frasco errado – tinha bebido a poção da imortalidade. E isso significava que estava condenado a existir para sempre – uma vida infundável e sem sentido.

Se Deus não existe, as nossas vidas são assim. Logo, não é só de imortalidade que o homem precisa para que a vida tenha significado último: necessita de Deus e da imortalidade, Se Deus não existe, não terá ambos.”

Adaptado de:

«The absurdity of life without God», in E.D.Klemke (org.), *The meaning of Life*,
Oxford University Press, pp. 41-43.

Nota: Além, deste texto foram lidos e analisados os textos que estão nos slides do anexo III e um excerto adaptado de William Paley em *Teologia Natural*, acerca do argumento do desígnio, como está expresso na pl

“A procura de um «sentido» para a vida não se preocupa pela vida em geral nem pelo «mundo» em abstracto, mas pela vida humana e pelo mundo em que nós habitamos e sofremos. Ao perguntar se a vida tem sentido, o que queremos saber é se os nossos esforços morais serão recompensados, se vale a pena trabalhar honradamente e respeitar o próximo ou se seria o mesmo entregar-se a vícios criminosos, em suma, se nos espera algo para lá e fora da vida ou apenas o túmulo, como parece evidente.”

F.Savater, *As perguntas da vida*, Lisboa, D.Quixote, pp.267-275.

Exercício de escolha múltipla

1. O problema do sentido da vida faz-nos reflectir sobre o propósito ou razão de ser da nossa existência.
2. A consciência de que a nossa vida terminará um dia pode fazer-nos procurar consolo nas religiões.
3. As diferentes religiões oferecem-nos uma resposta possível para o problema do sentido para a vida.
4. Se Deus não existir, é impossível que a vida tenha qualquer sentido.

- A. As afirmações 1, 2 e 3 são verdadeiras; a afirmação 4 é falsa.
- B. As afirmações 1 e 2 são falsas; as afirmações 3 e 4 são verdadeiras.
- C. As afirmações 1 e 2 são verdadeiras; as afirmações 3 e 4 são falsas.
- D. As afirmações 1, 2 e 3 são falsas; a afirmação 4 é verdadeira.



Perspectiva não religiosa como resposta ao sentido da existência

“Consciência e revolta, estas recusas são o contrário da renúncia. Tudo o que há de irreduzível e de apaixonado num coração humano anima-se, pelo contrário, com a sua vida. Trata-se de morrer irreconciliado e não de bom grado. O suicídio é um desconhecimento. O homem absurdo tem de esgotar tudo e esgotar-se. O absurdo é a sua tensão mais extrema, a que ele mantém constantemente com um esforço solitário, porque sabe que nessa consciência e nessa revolta do dia-a-dia testemunha a sua única verdade, que é o desafio.”

CAMUS, A., *O mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo*, Urbano Tavares Rodrigues e Ana de Freitas (trad.), Lisboa, Livros do Brasil, p.71

Perspectiva não religiosa como resposta ao sentido da existência(2)

- A **revolta e consciência** de absurdo como forma digna de viver, sem ilusões.
- **Ética da quantidade:** esgotar-se e viver maximamente.
- **Ética da solidariedade:** *cogito* solitário para um *cogito* solidário, noção do colectivo.

Perspectiva religiosa como resposta ao sentido da existência

“Mas a regra é, precisamente (...), que a maior parte das pessoas vive sem grande consciência do seu destino espiritual... e daí toda essa falsa despreocupação, essa falsa satisfação de viver, etc, etc, que é o próprio desespero.”

Kierkegaard, A doença para a morte, p.29



Perspectiva religiosa como resposta ao sentido da existência (2)

- Crença dogmática em Deus, não se pode justificar racionalmente.
- A existência humana só é verdadeira e autêntica se for em relação com Deus.
- Relação (fé) só terá autenticidade se for absoluta, isto é, se Deus estiver sempre em primeiro lugar.

IV. Fichas de trabalho

1. Escolha a alternativa correcta de modo a constituir afirmações verdadeiras e o mais completas possível.

1.1. O teísmo é uma concepção segundo a qual...

- a) Deus não existe, permitindo a existência do mal.
- b) Deus é sumamente bom, criador, onnisciente, onnipotente e intervém na história da humanidade.
- c) Deus faz parte da Natureza, como uma força impessoal e unidade primordial do cosmos.
- d) Deus é onnipotente mas não infinitamente bom.

1.2. A questão da finitude é a única realidade que pode tornar a nossa vida absurda. Esta afirmação é...

- a) Verdadeira, visto que o que fazemos só é insignificante porque acabamos por morrer.
- b) Falsa, porque uma vida absurda não está relacionada com a nossa finitude.
- c) Falsa, porque há quem defenda que a imortalidade não bastaria e que Deus ainda teria de existir para um objectivo último.
- d) Verdadeira, porque a imortalidade é o único propósito realmente supremo e valioso.

2. Leia, atentamente, o seguinte excerto.

“O sentido mundo tem de estar fora do mundo. No mundo tudo é como é e tudo acontece como acontece; nele não existe qualquer valor. Tudo o que acontece e tudo o que é o é por acaso. O sentido tem de estar fora do mundo.”

Ludwig Wittgenstein, *Tratado lógico-filosófico*, 6.41, ed. Gulbenkian

2.1. Problematize, a partir do texto, a questão do sentido da existência e Deus.

2.2. Exponha uma das provas a favor da existência de Deus.

V. Questões do teste

1. Leia atentamente o seguinte excerto.

“A procura de um «sentido» para a vida não se preocupa pela vida em geral nem pelo «mundo» em abstracto, mas pela vida humana e pelo mundo em que nós habitamos e sofreremos. Ao perguntar se a vida tem sentido, o que queremos saber é se os nossos esforços morais serão recompensados, se vale a pena trabalhar honradamente e respeitar o próximo ou se seria o mesmo entregar-se a vícios criminosos, em suma, se nos espera algo para lá e fora da vida ou apenas o túmulo, como parece evidente.”

F.Savater, *As perguntas da vida*, Lisboa, D.Quixote, pp.267-275.

1.1. De que tema trata o texto?

1.2. Explícite uma das perspectivas, religiosa ou não religiosa, acerca do sentido da existência.

2. É possível provar, de forma racional, a existência de Deus? Ou seja, existem argumentos filosóficos a favor da existência de Deus? Apresente um dos argumentos que tenha estudado assim como umas das críticas.