

FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA

Alexandre Franco de Sá



Ficha técnica

Filosofia e Ensino da Filosofia

© Alexandre Franco de Sá, 2013

Comunicação apresentada no VIII Encontro de Didática, “O trabalho filosófico e a avaliação”

Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia

FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA

Alexandre Franco de Sá

(Universidade de Coimbra)

O elemento que de forma mais original caracteriza hoje o ensino da filosofia em Portugal consiste na posição que ela ocupa, como disciplina, no currículo dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário português. Ao contrário do que se passa em muitos países ocidentais, em cuja estrutura curricular não se encontra sequer uma disciplina intitulada especificamente “filosofia”, e onde “questões” filosóficas são abordadas e “competências” filosóficas exercidas em disciplinas de natureza distinta, a estrutura curricular do ensino secundário português coloca a filosofia como uma das quatro disciplinas encarregadas da formação geral de qualquer curso, desde que este não seja diretamente profissionalizante. Assim, a par do estudo do português e de uma língua estrangeira, bem como da prática da educação física, este currículo atribui à formação filosófica um lugar central em qualquer percurso de estudos. É a partir de uma reflexão sobre este lugar curricular central ocupado pela filosofia que a nossa reflexão não pode deixar de partir.

Como se justifica semelhante centralidade da filosofia no ensino secundário? As restantes três disciplinas que fazem parte do currículo de formação geral dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário – o português, a língua estrangeira e a educação física – têm um lugar óbvio e facilmente justificável no âmbito da formação geral. O bom domínio da língua materna e do inglês, bem como os hábitos de ginástica e de exercício físico, não podem deixar de ser competências transversais e fundamentais que qualquer aluno do ensino secundário poderá facilmente reconhecer como condição de possibilidade para uma vida futura saudável e realizada, independentemente do que será o seu percurso de estudos e o seu percurso profissional. No entanto, se estas três disciplinas podem facilmente ser reconhecidas como devendo fazer parte de um núcleo de formação geral no ensino secundário, já a filosofia parece

não dispensar uma breve incursão pelas razões que justificam a sua centralidade curricular. Que se espera, de um modo geral, da lecionação da filosofia enquanto componente de formação geral no contexto curricular do ensino secundário? O que pode a filosofia oferecer e o que se pode legitimamente esperar da filosofia no âmbito desta formação geral?

Considerando o Programa de Filosofia do Ensino Secundário, na sua justificação, estrutura e pressupostos metodológicos, penso que à filosofia, enquanto componente de formação geral, o sistema educativo exige o cumprimento de duas tarefas que se associam, mas que são, no entanto, suficientemente distintas para se poderem diferenciar claramente.

A primeira tarefa é a de funcionar como uma espécie de substituição ou de reforço daquilo a que se poderia chamar a “educação cívica”. É o Programa do 10.º ano, na sua proposta de abordagem dos valores, que mais claramente evoca esta tarefa implícita. Tratar-se-ia de “consciencializar” os alunos para a diversidade dos valores e dos modos de vida, para a necessidade de refletir sobre os valores próprios e dos outros e para a valorização de uma sociedade democrática na qual esta diversidade seja aceite e acolhida criticamente. Formulando esse propósito em termos muito vagos, o Programa é explícito ao assinalar uma tal tarefa como o propósito essencial que lhe está subjacente. Como se pode ler nas suas páginas: «Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária»¹.

A segunda tarefa prende-se com a primeira de modo essencial, e é assumida sobretudo pelo Programa do 11.º ano. Trata-se de fornecer aos alunos as competências básicas no plano do raciocínio lógico e da argumentação necessárias ao exercício da “cidadania crítica” à qual acabamos de nos referir, bem como ainda a formação intelectual imprescindível para refletir sobre o conhecimento, e especificamente sobre o conhecimento científico, distinguindo o que pode valer como conhecimento daquilo que é meramente opinativo ou mesmo falacioso. No Programa de Filosofia, é clara a relação estrutural entre estas duas dimensões. Aludindo ao enquadramento da formação geral, o Programa descreve a missão da disciplina de Filosofia no

¹ Maria Manuela Bastos de Almeida (coord.), *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*, p. 4.

currículo do secundário da seguinte forma: «a componente de formação geral tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento "de uma cultura geral mais ampla e aberta" que inclua "necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana", e, por outro, contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.»². Face à clara identificação desta dupla tarefa torna-se necessário refletir se o atual Programa da disciplina, bem como a generalidade das práticas letivas que ele proporciona, cumprem adequadamente a sua função.

Para uma resposta adequada a esta questão importa, antes de mais, situar o Programa no contexto em que ele foi elaborado e adotado. Um tal contexto era caracterizado por duas circunstâncias fundamentais. Por um lado, ele foi elaborado e adotado num contexto em que a avaliação da disciplina era feita apenas ao nível da escola, não havendo nem avaliação sumativa externa nem, conseqüentemente, o problema da harmonização nacional das práticas letivas que essa mesma avaliação inevitavelmente teria introduzido. Por outro lado, a circunstância de a disciplina de filosofia pertencer não à formação específica de um curso, mas à formação geral dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, levou a que a distinção artificial – por vezes repetida *ad nauseam* – entre “transmissão de conhecimentos” e “desenvolvimento de competências” tivesse desembocado na ideia de fazer um Programa muito aberto, centrado em temas a desenvolver e completamente indeterminado nos autores a abordar. A justificação do caráter indeterminado de um tal Programa encontrava-se assente precisamente na centralidade das “competências” em relação aos “conteúdos”. Independentemente dos autores e dos textos filosóficos que trabalhassem, cuja eleição deveria ser deixada ao critério dos professores e da planificação da escola, importaria sobretudo que os estudantes do ensino secundário desenvolvessem as competências que deveriam despertar por ocasião do seu estudo e tratamento: competências no domínio dos valores, centradas justamente na abertura crítica à diferença no contexto de uma sociedade multicultural, e competências no domínio cognitivo, centradas no raciocínio lógico, na discussão e na argumentação. No entanto, como teria sido antecipável, a opção de deixar o Programa tão completamente aberto e indeterminado, apesar

² Ibid., p. 5.

de compreensível nos seus pressupostos, não pôde deixar de se revelar uma escolha profundamente errada. E o erro de uma tal opção tornava-se imediatamente compreensível por uma razão simples: não é possível desenvolver competências filosóficas sem aceder a uma cultura geral filosófica que surge, nessa medida, como a própria condição de possibilidade do cultivo e da aquisição dessas competências.

Em Portugal, no ensino secundário, criou-se a ideia de que ensinar filosofia, isto é, estudar os grandes marcos do pensamento filosófico ocidental, no âmbito de uma disciplina dedicada ao cultivo da formação geral e de competências transversais, equivaleria a prejudicar tal transversalidade e como que a “endoutrinar” os estudantes através da obrigatoriedade de estudar esta ou aquela posição filosófica. A posição curricular da filosofia, enquanto componente da formação geral, e o carácter indeterminado e aberto do Programa, levou então a uma atitude a que poderíamos chamar verdadeiramente anti-canónica na abordagem do ensino da filosofia. Segundo esta atitude, querer centrar o ensino da filosofia numa abordagem dos grandes marcos da cultura filosófica ocidental, através de uma abordagem introdutória de um cânone ocidental dos grandes autores filosóficos e das grandes questões filosóficas com que se confrontaram, seria uma espécie de violência dogmática e etnocêntrica. Por outras palavras: ensinar filosofia através de um percurso introdutório pelos marcos fundamentais da sua história e tradição foi tomado como um ensino dogmático, arbitrariamente seletivo e meramente historiográfico, incapaz de despertar nos estudantes a cultura cívica aberta e democrática bem como a curiosidade intelectual e o espírito crítico que eram almejados. Consequentemente, o Programa de Filosofia abriu caminho a duas atitudes diferenciadas e por vezes até aparentemente contrapostas, mas que são, na verdade, convergentes nos seus resultados.

Por um lado, abriu-se caminho a uma prática letiva que encontrava na disciplina de filosofia o espaço para uma espécie de animação cultural dos estudantes, no qual estes, através dos mais variados recursos mas sem qualquer base histórico-conceptual que pudesse elevar teoricamente tais discussões, deveriam ser conduzidos para discutir vagamente sobre arte ou política, sobre princípios éticos ou estéticos.

Por outro lado, criou-se também a ocasião para interpretar de um modo *sui generis* a maiêutica socrática, bem como a conhecida expressão kantiana de que, mais do que ensinar filosofia, o ensino da filosofia deveria tratar de ensinar a filosofar. Se, em vez de ensinar filosofia, o ensino da filosofia deveria ensinar a filosofar, tal quereria dizer agora que na

disciplina de filosofia se deveria aprender a raciocinar e a analisar argumentos, identificando as posições nas suas teses fundamentais, reduzindo os textos filosóficos à expressão de tais posições e abordando tais textos através de uma análise meramente formal. Naturalmente, uma tal versão de uma “filosofia analítica”, desenvolvida como uma mera análise formal de argumentos filosóficos, não pôde deixar de traduzir-se numa espécie de técnica de etiquetagem de “teses”. Ela constituiu-se como uma espécie de escolástica na qual os estudantes, supostamente chamados a “pensar pela sua cabeça”, deveriam ser chamados ao exercício de classificar com “ismos” um conjunto de problemas filosóficos e de autores que são, para o efeito, despojados da sua especificidade histórico-conceptual.

Em comparação com a primeira das possibilidades que mencionamos, ou seja, em comparação com a possibilidade de transformação da disciplina de filosofia numa espécie de vaga animação cultural, a qual foi permitida pela conjugação entre o carácter excessivamente indeterminado do Programa e a inexistência de qualquer avaliação externa, esta última abordagem tinha o mérito sedutor de tornar aparente a discussão autónoma e crítica pelos alunos de teses e de argumentos filosóficos. No entanto, apesar deste mérito, a absolutização desta mesma abordagem, isto é, o pressuposto de que estudar filosofia não requer uma hermenêutica do texto filosófico nem um estudo de história conceptual, mas consiste unicamente numa análise formal de teses e argumentos, como se os problemas fossem transversais e independentes dos contextos em que surgem, e como se os textos filosóficos tivessem uma “linguagem comum” e fossem abordáveis simplesmente na base de um *common sense*, não pode deixar de ter um carácter nocivo.

Dir-se-ia então que, se uma primeira abordagem do Programa parece permitir que, na pior das hipóteses, um aluno passe os dois anos de estudo da filosofia num contacto muito rudimentar com ela, a segunda abre a possibilidade de os alunos se persuadirem de que sabem filosofia não tendo qualquer noção da história conceptual que lhe está subjacente, cultivando a noção vaga de que aplicar a um texto um conjunto de critérios de validade formal e informal é já suficiente para “filosofar” e “pensar por si mesmo”, e acompanhando tal noção com a representação de que estudar filosofia significa elaborar um mapa de respostas possíveis – um mapa de “ismos” – para um conjunto de problemas tomados como transversais e atemporais. Por outras palavras: dir-se-ia que uma tal abordagem mais “analítica”, uma vez absolutizada, dificilmente escapa à tentação de espalhar pelos estudantes a ideia de que podem reduzir

rapidamente um determinado filósofo à expressão de um “ismo” qualquer, e de que confrontar-se com um texto filosófico, explorando a sua rede conceptual e confrontando-se com o modo como ele coloca as suas questões, é algo dispensável e inútil. Um texto de Desidério Murcho oferece aqui uma versão clara da atitude teórica subjacente a esta tentação. Diz o seguinte: «A filosofia é algo que cada um faz com a sua própria cabeça, em diálogo crítico com os outros. A filosofia não consiste em ler textos e “comentar” o que esses textos dizem. A filosofia consiste em pensar nos mesmos problemas que são tratados nesses textos, o que é muito, muito diferente»³. Uma tal formulação é sobretudo curiosa na contraposição que estabelece entre “ler e comentar textos”, por um lado, e “pensar sobre os problemas dos textos”, por outro. Trata-se, no fundo, de cultivar (ingenuamente ou não) a ficção politicamente correta de que pensar filosoficamente é algo que requer o mero “senso comum”, como se as questões filosóficas e os conceitos por elas suscitados fossem transversais e atemporais, existindo antes e independentemente dos textos e dos contextos conceptuais em que realmente emergem.

Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2006, com a introdução do exame nacional de filosofia, a proposta de uma redução do ensino da filosofia na escola secundária a uma espécie de exercício escolástico de etiquetagem de argumentos converteu-se de mera possibilidade aberta pelo Programa em perspectiva tacitamente privilegiada na abordagem a este mesmo Programa. Esta inesperada evolução tinha a sua base nos problemas gerados pelo exame nacional, designadamente pela necessidade de encontrar uma fonte para tentar harmonizar as práticas letivas sem contrariar a tendência explicitamente assumida pelo Programa de não prescrever o estudo de autores ou de “filosofias”. Assim, se o exame nacional exigia a redação de Orientações para a Lecionação do Programa que o compatibilizassem com critérios de avaliação sumativa externa, estas foram elaboradas sob a tutela de uma tal atitude teórica, num processo conturbado e apressado que mereceu fortes críticas por parte quer dos autores do Programa quer da Associação de Professores de Filosofia. Não impondo o estudo de autores, o Programa deveria agora a ser interpretado como um conjunto de problemas, teses e argumentos que deveriam ser analisados formalmente segundo o simples *common sense*. E as Orientações constituíam-se como um guia das perguntas que o professor deveria levantar como “as” questões filosóficas, assim como a lista de “ismos” a apresentar como as hipotéticas

³ Desidério Murcho, “Os problemas da filosofia”:

http://www.esec-alberto-sampaio.rcts.pt/filosofia/problemas_filosofia_murcho.htm

soluções para os problemas levantados (soluções essas que, apresentadas aos alunos de forma neutra, deveriam supostamente despertar neles a suprema faculdade filosófica de, autonomamente, concordar ou discordar “fundadamente” de teses filosóficas).

Pode-se dizer, portanto, que o carácter aberto e indefinido do Programa em vigor, em conjugação com o estabelecimento de um exame nacional, abriu a possibilidade para que se tentasse usar este estabelecimento como um pretexto para tentar impor uma visão dogmática e unilateral do que é a filosofia, bem como uma perspectiva muito limitada e restrita do que deve significar ensiná-la. Para uma tal visão dogmática, tudo aquilo que escapa a esta versão escolástica do pensamento filosófico não seria pura e simplesmente filosofia, não passando de “conversas de café” de gente ignorante e incompetente. O grau de empenho e veemência com que se tentou impor tal visão pode ainda hoje ser testemunhado sobretudo nas páginas portuguesas da internet dedicadas ao ensino da filosofia na escola secundária, as quais dão conta do grau de agressividade e de dogmatismo com que decorreram muitas discussões em torno do Programa e do exame nacional. No entanto, não é apenas a *web* que dá testemunho desta tentativa. Ela é testemunhada também pelo próprio facto de os exames nacionais de 2006 e 2007 terem sido elaborados deliberadamente de acordo com esta visão fechada e dogmática da filosofia, aparecendo assim como um instrumento colocado ao serviço de uma estratégia de imposição de uma tal abordagem do seu ensino. Recordemos aqui, apenas para exemplo, a pergunta com que começou o exame nacional de filosofia de 2007, na sua 2ª fase. Tratava-se de uma pergunta de escolha múltipla que perguntava o seguinte: «Em qual das seguintes opções é formulado um problema filosófico?». E as respostas possíveis apresentadas à escolha eram: a) Porque é que há pessoas que se suicidam? b) Será que há regras morais absolutas? (supostamente a única resposta correta); (c) Haverá seres extraterrestres inteligentes?; (d) Foi a filosofia de Kant influenciada pela sua educação religiosa?»⁴. Considerando, por exemplo, a hipótese que é colocada em a), e supondo que os autores da prova não eram ignorantes de um texto como *O Mito de Sísifo* de Albert Camus, dir-se-ia que a formulação de uma tal questão de escolha múltipla, simbolicamente colocada como a primeira questão da prova, não pode deixar de manifestar aquilo a que, de acordo com uma terminologia habermasiana, se poderia chamar o “pensamento estratégico” que lhe está subjacente. Tratar-se-ia de estabelecer

⁴ Cf. http://www.educacao.te.pt/images/exames_nacionais/exame_546.pdf

dogmaticamente o que é ou o que não é filosofia, ou o que vale como filosofia boa ou má, num critério cuja estreiteza deixaria fora do pensamento filosófico “pensadores” como Nietzsche ou Camus, Jaspers ou Heidegger, Kierkegaard, Fichte ou Hegel (e a lista poderia alargar-se indefinidamente).

Tendo em conta esta estratégia de instrumentalização do exame, torna-se compreensível que a eliminação da avaliação externa em filosofia, depois de 2007, se tenha constituído para muitos professores de filosofia como um alívio ou um mal menor. Tal não era, como se aventou, uma disposição contrária à existência de avaliação externa em filosofia, mas antes uma reação natural e compreensível à sua utilização como pretexto para impor estrategicamente uma visão dogmática da filosofia e do seu ensino. No entanto, independentemente do modo como tenha sido recebida a supressão do exame nacional, é importante reconhecer que a eliminação de qualquer critério de avaliação externa em filosofia entregou a disciplina, na segunda metade da primeira década do século XXI, à possibilidade de práticas letivas que a reduziram, muitas vezes, a um conjunto de tarefas de animação cultural ou mesmo a uma caricatura do que deveria ser. A ausência de avaliação externa associada a um Programa tão aberto e indeterminado dava azo, assim, à realização das piores possibilidades nestas práticas letivas, para além de ter conduzido, objetivamente, a uma desvalorização tácita da disciplina.

Face a uma tal degradação da lecionação da filosofia no ensino secundário, a comunidade filosófica foi quase unânime na defesa da reposição de um exame nacional que representasse um restabelecimento do estatuto da disciplina, e mesmo da “dignidade” que lhe tinha sido anteriormente reconhecida no contexto do currículo do ensino secundário em Portugal. Hoje, reposto finalmente o exame, há certamente que corrigir algumas heranças deixadas pelo processo anterior de implementação dos exames de 2006 e 2007. Por exemplo, torna-se claro o carácter insuficiente das novas Orientações para a Lecionação do Programa, entretanto elaboradas, cujo trabalho de preparação foi totalmente condicionado, nas suas opções, pela necessidade de as compatibilizar com os Manuais escolares mais vendidos, os quais, por sua vez, tinham sido elaborados sob a referência das anteriores Orientações e da opção que marcou inconspicuamente a sua origem: a opção de contrariar “por dentro” o Programa (pense-se apenas, para só dar um exemplo, na recusa obstinada em nelas fazer qualquer menção a Paul Ricoeur, apesar de qualquer leitor honesto e filosoficamente informado

reconhecer o pensamento de Ricoeur como estando na base da terminologia usada, no 10º ano, para a abordagem da “rede conceptual da ação”). No entanto, apesar destas dificuldades, e sobretudo apesar de ser forçoso reconhecer, na conclusão de todo este processo, que a manutenção do exame nacional não pode deixar de desembocar na necessidade de uma alteração do Programa, a qual deveria ser preparada com calma, com participação e sem “golpes palacianos” por parte de pretensos iluminados, importa admitir que o processo de reposição do exame nacional de filosofia é sobretudo uma grande oportunidade para que o ensino da filosofia na escola secundária conheça um desenvolvimento de que estava carente.

Assim, o grande desafio que se oferece ao futuro do ensino da filosofia na escola secundária em Portugal consiste, hoje, em aproveitar as possibilidades abertas pela reposição do exame nacional. Na medida em que ele aparece com o estatuto de exame opcional, entre os quatro exames necessários para a conclusão do ensino secundário, a sua valência para o acesso ao ensino superior é fundamental para o sucesso da sua implementação. E, com os dados que temos até agora, devido sobretudo ao número de cursos que solicitaram a filosofia como exame válido para o acesso e ao número de alunos inscritos para exame, é hoje já possível dizer que esta implementação tem sido, até agora, bem sucedida. Naturalmente, para quem procurou usar o exame como um instrumento para impor a visão estreita e escolástica da filosofia de que davam testemunho os exames de 2006 e 2007, é natural que o atual processo relativo à realização do exame de filosofia adquira alguns contornos de frustração. Esta frustração toma forma no tom inaceitável das críticas movidas à equipa encarregada de elaboração do exame, críticas cuja injustiça se torna gritante quer para quem tenha consciência das limitações formais a que esta está sujeita por parte do modelo de exames determinado pelo GAVE, quer para quem comparar objetivamente a qualidade do trabalho atualmente desenvolvido com o resultado produzido pelo trabalho em torno das provas dos anos de 2006 e 2007.

Uma eloquente manifestação do tom e conteúdo destas críticas pode ler-se, por exemplo, na entrada de 20 de abril de 2012 do blog *Rerum Natura*. Nesta, Desidério Murcho escreve o seguinte: «Para se fazer tolices destas, ainda por cima a nível nacional, mais vale acabar com os exames nacionais e deixar os filhos de cada qual entregue às arbitrariedades dos seus professores e escolas - desse modo, pelo menos alguns terão a sorte de ter professores competentes, que irão prepará-los com carinho e rigor para o que é crucial em filosofia, ao passo que com exames nacionais deste cariz todos são vítimas da incompetência educativa

nacional costumeira. Ou será que estou a ver mal?». Dir-se-ia que o problema aqui não é ver bem ou mal: como se sabe, vemos muitas vezes apenas o que queremos ver. Mas o que se vê bem, a partir de semelhantes observações, é o quanto a insistência de outrora, por vezes quase fanática, na defesa da reposição do exame nacional de filosofia, como se dele exclusivamente dependesse a “dignidade” e a “salvação” da disciplina, teve, para alguns, apenas a finalidade de tentar impor, de um modo instrumental, uma visão muito estreita da filosofia e uma perspetiva bastante limitada do seu ensino; e uma visão que, ainda por cima, cega para as suas graves limitações, se permite tratar como mentecaptos e incompetentes os professores que não a partilham. Face à atitude subjacente a esta visão, importa hoje, sobretudo, procurar corrigir, com calma e abertura, as consequências prejudiciais que um tal modo de pensar deixou, nos últimos anos, nas práticas letivas em filosofia e até no estado de ânimo de muitos dos seus docentes. E importa ter consciência também de que, mais tarde ou mais cedo, todo este processo não poderá deixar de resultar numa mudança do Programa de Filosofia que o adequa melhor às exigências da avaliação sumativa externa. Essa mudança, no meu entender, deveria tornar a disciplina de filosofia, lecionada a adolescentes, na promoção de um primeiro contacto dos estudantes do ensino secundário com um cânone de grandes autores e dos grandes problemas e conceitos filosóficos ocidentais. A proposta de definição de um tal cânone levanta certamente problemas, e a sua elaboração, se fosse tentada, dificilmente seria consensual, desde logo porque a sua tradução num Programa mais determinado seria sempre problemática. No entanto, uma abordagem sensata e construtiva torná-la-ia exequível. E tratar-se-ia, sem dúvida, de um esforço frutífero: seria, afinal, a oportunidade de tornar o ensino da filosofia, na escola secundária portuguesa, um meio essencial para uma formação mais exigente e para um contacto de gerações de jovens com os grandes problemas humanos de que a filosofia, nos grandes marcos da sua história, é expressão privilegiada.