

**O ENSINO DA FILOSOFIA
ENTRE OS EXAMES E OS MANUAIS**

Luísa Nogueira



Ficha técnica

O ensino da Filosofia entre os exames e os manuais

© Luísa Nogueira, 2013

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

Tradução: Alexandre Franco de Sá

Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia

O ENSINO DA FILOSOFIA ENTRE OS EXAMES E OS MANUAIS

Luísa Nogueira

(Professora do Ensino Secundário)

§1. Breve introdução.

Começo por agradecer o convite que me foi endereçado pelo Presidente da Associação de Professores de Filosofia. É para mim uma honra participar neste 8.º Encontro de Didática de Filosofia. Nestes tempos duros para todos nós, é bom podermos encontrar e não deixar que o desânimo e a desistência tomem o lugar do entusiasmo e do gosto da partilha.

Esta comunicação pretende ser um contributo para pensar o trabalho filosófico no contexto do ensino secundário, no âmbito de um Programa e de um sistema de ensino, que inclui, entre outros aspetos, um processo de avaliação externa (sob a forma de Testes Intermédios ou de Exames Nacionais).

Para isso, recorrerei a alguns momentos do percurso histórico da disciplina de Filosofia que nos ajudarão a olhar para o presente com maior lucidez e distanciamento crítico. Parafraseando livremente Hanna Arendt, o mundo já cá estava quando nós cá chegámos...

§2. Da existência de exames nacionais.

Antes de mais quero assinalar dois pressupostos desta comunicação:

1. Concordo com a existência de provas de aferição nacionais na disciplina de Filosofia;
2. Considero que, da existência de exames, advêm riscos para o ensino da Filosofia e para o trabalho filosófico na sala de aula.

Quanto ao primeiro pressuposto, acompanho José Pacheco quando diz que «ao nível dos discursos dos professores,[...] a avaliação externa faz parte de um processo que credibiliza a imagem da escola e reforça o *status* profissional do professor» (PACHECO, 1998). Bastariam

estes argumentos para ver como positiva a reposição do exame nacional de Filosofia no 11º ano, em 2011. Com efeito, o facto da disciplina de filosofia integrar o conjunto das disciplinas que exigem uma avaliação externa para a obtenção de um certificado, dá-lhe um acréscimo de reconhecimento institucional, maior visibilidade social e valorização da disciplina e do trabalho do professor.

No entanto, comparando com outras disciplinas do currículo sujeitas a avaliação externa, nenhuma outra como a de Filosofia se encontra tão desfavorecida na carga letiva semanal. Inclusivamente, assistimos no início deste ano, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, a uma diminuição da sua carga horária – de 190 para 150' semanais, em grande parte das escolas, passando a ocupar *o último lugar do currículo*, só acompanhada pela disciplina de Educação Física, ambas com três tempos semanais de 50'. Assinalamos esta contradição: ao mesmo tempo que é reposto o exame nacional, a disciplina vê diminuída, para um mesmo programa, a sua carga letiva semanal.

Esta contradição não é inédita nem a fragilidade da disciplina é de agora. O seu percurso histórico permite verificar que ela oscila entre períodos em que tem um lugar prestigiado no currículo e outros em que é quase residual. Inédita, já parece ser a situação de o seu exame constituir uma opção. Valorização por um lado, mas menoridade do seu estatuto enquanto disciplina de exame.

Mutatis mutandis, vemos aqui semelhanças com o que aconteceu na Reforma do Ensino Secundário de 1894-95. Nesta altura, assistimos à valorização da disciplina, com um programa e orientações metodológicas consistentes (da autoria do filósofo neo-kantiano Jayme Moniz), à qual não correspondia o seu lugar no currículo, com apenas duas horas letivas semanais.

Única e incomparável, é a situação criada pelo contexto legislativo atual, em que não existem *turmas* inteiras submetidas a exame, mas apenas alunos dispersos oriundos de turmas e de opções de curso diferentes, com diferentes motivações. Esta situação não é comparável com a de nenhuma outra disciplina e criará dificuldades na análise e avaliação dos resultados obtidos em exame.

Numa escola seletiva, que tem como uma das suas funções a certificação, a existência de exames nacionais, de provas idênticas realizadas pelos alunos em igualdade de circunstâncias, corrigidas sob anonimato e com critérios de correção que se pretendem de

aplicação uniforme de modo a garantir a sua fiabilidade, é uma necessidade do sistema, contribuindo para o valor social da escola e o prestígio da profissão docente.

Note-se, no entanto que nenhuma destas razões tem diretamente a ver com a atividade do professor na sala de aula, com os métodos e estratégias de ensino, com o processo de ensino-aprendizagem nas suas múltiplas vertentes. Os eventuais efeitos positivos da existência de um processo de avaliação externa serão, quanto muito, colaterais, como possa ser a influência na atitude dos alunos, o seu maior grau de motivação e um reforço da autoridade do professor. Mas não alimento a ilusão de focalizar na existência ou não de exames a resolução dos males do ensino da disciplina, de qualquer disciplina.

Até 1974, os exames faziam parte de todo o sistema de ensino, nomeadamente do ensino liceal, em cujo currículo se inseria a disciplina de Filosofia. Porém, exames a nível nacional só datam da Reforma do Ensino Liceal de 1947, tendo sido, até esta data, da responsabilidade de cada Liceu. No preâmbulo do Decreto-Lei nº 36 507 que promulga a Reforma desse ano refere-se que «a boa elaboração de pontos é condição essencial para que se obtenha essa justiça e igualdade, e o ponto uniforme, elaborado por entidade competente, é um forte estímulo ao trabalho, tanto para os alunos, como para os professores». Nesse mesmo ano, é criada a Inspeção do Ensino Liceal que ficará com esta incumbência. Analisemos, então, o contexto mais amplo em que decorre o ensino-aprendizagem da filosofia, através dos seguintes tópicos: o conceito de “filosofia escolar”, os programas de filosofia, os manuais e o professor de filosofia.

§3. A Filosofia Escolar.

O ensino da Filosofia em contexto escolar situa-nos diretamente perante a condição da filosofia como disciplina escolar que supõe a ensinabilidade no quadro de um sistema de ensino e a transmissibilidade mediada por processos de didatização. Programas de ensino, integração em objetivos educativos e num determinado sistema de avaliação, ensino através de livros escolares elaborados ou adoptados para o efeito e por meio de determinadas práticas pedagógicas constituem elementos mediadores da Filosofia no ensino, que a diferenciam do saber propriamente filosófico que está na sua raiz e do qual herda o nome. À filosofia ensinada

no espaço da escola, tal como é ensinada – submetida a objectivos gerais de educação e de ensino, a uma estrutura curricular e a um sistema de avaliação, a um programa escolar determinado, a manuais de ensino, a uma tradição escolar e a uma prática docente - a esta filosofia, que se distingue do pensamento filosófico constituído, denominamos *filosofia escolar*. Este conceito permite delimitar o campo de onde surgem os problemas do ensino da filosofia e como orientar a procura de soluções. A disciplina de filosofia constituiu-se, assim, paralelamente ao surgimento e desenvolvimento de um sistema público de ensino, acompanhando a organização e o desenvolvimento curriculares.

O prestígio curricular e académico da disciplina de Filosofia (forte ou fraco) e as mudanças no plano dos seus conteúdos programáticos não estiveram dissociados do seu enquadramento epistémico e cultural, das orientações das reformas educativas e dos planos curriculares, das funções atribuídas à Escola e ao Ensino Secundário, do desenvolvimento da Pedagogia, da Didáctica e, no geral, da política escolar e educativa.

Assim, como exemplo, atentemos na situação da disciplina de Filosofia na Reforma da Instrução Secundária de 1905. Não vemos como um acaso que, numa reforma de ensino que pretende satisfazer os «partidários de um ensino moderno» cujo espírito é dominado pelo «utilitarismo», num ambiente intelectual dominado pelo positivismo, o programa da disciplina de Filosofia seja positivista, de forte pendor comtiano. Pela primeira vez havia um programa de ensino tido como inovador, contrariando tudo o que tinha sido até então o ensino da disciplina, um programa de acordo com as exigências dos novos tempos. No entanto, de forma apenas aparentemente contraditória, a disciplina de Filosofia encontrava-se num lugar curricular residual. Com uma carga horária de 1 tempo letivo semanal, durante os dois anos do Curso Complementar de Letras e ausente no Curso Complementar de Ciências (o último nível do curso liceal encontrava-se bifurcado em Letras e Ciências) é a disciplina com menos peso curricular, enfrentando uma situação única e irrepetível (está atrás da Geografia e da Educação Física, ambas com 2 tempos semanais em ambos os cursos). Dir-se-á que apesar de renovada, apesar de ausente a estéril e palavrosa metafísica, a filosofia continua a não poder considerar-se um saber útil...

Um outro exemplo, agora em sentido inverso. Com as Reformas do Ensino Liceal de 1936 e de 1947/48 disciplina de Filosofia adquire um grande prestígio curricular. Em 1936 é a disciplina com maior peso curricular, com 4 tempos nos dois semestres do último ano do curso

liceal; em 1947-48 tem 4 unidades letivas por semana no então denominado 3º ciclo do curso liceal, o último, sendo disciplina obrigatória em qualquer opção, apenas ultrapassada pelo Latim e pelo Alemão. Nestes casos, não serão alheios a orientação humanista das reformas, muito especialmente a de 1947/48, o seu enquadramento numa política educativa que partilha a visão cristianizante da sociedade determinada pela Constituição de 1933, a ascensão da influência do pensamento cristão e da filosofia tomista que se constituem como pressupostos e orientação dos programas de Filosofia dos anos trinta e quarenta.

A situação difícil da disciplina de Filosofia no ensino secundário de hoje, nesta segunda década do novo século, incluindo neste diagnóstico a situação dos professores de filosofia (dos professores em geral, aliás), não pode deixar de ser perspectivada no âmbito da escola e da sociedade que temos. A situação curricular dos cursos científicos-humanísticos, herdeiros das tradicionais Humanidades, incluindo aí as diferentes exigências avaliativas em relação às exigidas nos cursos científicos, o prático desaparecimento da disciplina de Filosofia no 12º ano, são seguramente um sinal da importância conferida pelo sistema aos diferentes saberes e às disciplinas que os representam escolarmente. A profunda mutação que se adivinha, sem um quadro estável de referências valorativas, dificulta, apesar de tudo, que se perspetive um caminho. As grandes mudanças envolvem sempre uma quantidade tal de variáveis em interação que é muito difícil combinar as suas múltiplas possibilidades e prever com segurança os resultados. Além disso, qualquer processo de mutação com vários atores supõe um conjunto de interesses e de ações nem sempre em sintonia, ou mesmo em conflito, que são, no entanto, os elementos desencadeadores da mudança. Da mudança e da esperança.

§4. Programas de Filosofia.

Os programas de ensino, tal como se foram desenvolvendo a partir do século XIX, podem ser considerados herança de um trabalho de exposição oral da exclusiva responsabilidade do professor. No entanto, a organização de um sistema público de ensino, o aumento do número de alunos, as exigências de avaliação em função de um modelo seletivo e ainda o desenvolvimento de um modelo escolar de um ensino uniforme, conduziram, ao longo dos séculos XIX e XX, até ao 25 de Abril de 1974, à elaboração de programas normativos,

tendendo à uniformização e à homogeneização da atividade letiva. Paralelamente, assistimos à publicação de livros escolares, da autoria de professores do ensino liceal, elaborados para apoio ao ensino da disciplina e ao cumprimento do programa.

No início, os programas assemelham-se a um conjunto de tópicos que o professor informado desdobra pelo número de aulas de que dispõe. O desenvolvimento da Psicologia e da Pedagogia nos finais do século XIX (e por todo o século XX), a preocupação com a Escola e com os processos de aprendizagem vão conduzindo a exigências pedagógico-didáticas cada vez maiores. Os programas tendem, então, a ser mais cuidados sob o ponto de vista da sua organização interna, da sua justificação filosófica e pedagógica ou da sua intencionalidade didáctica.

Os programas da disciplina de Filosofia do século XX são normalmente constituídos por um conjunto organizado de conteúdos, rubricas e temas, apresentados em tópicos e apenas diferenciados pelo grafismo: maiúsculas, negrito, itálico... Não há matérias opcionais e, em alguns casos, acrescenta-se, no final, a indicação de que deve ser acompanhado de um compêndio. Nalguns programas consta igualmente um texto complementar, denominado «instruções» ou «observações», consistindo num texto discursivo com indicações de carácter filosófico, doutrinário, de perspetivação dos conteúdos ou de carácter metodológico e pedagógico-didático, de forma ora mais ora menos aprofundada. É o que acontece nos programas de 1895 e de 1918, com «Instruções» e nos da década de trinta e de quarenta, com «Observações»¹.

São as «Instruções» ou «Observações» que fornecem um sentido, filosófico e pedagógico, para a prática letiva na relação com os conteúdos que tinham sido apresentados de forma esquemática, podendo ter maior ou menor desenvolvimento. As Instruções/Observações dão orientações para o ensino com base em pressupostos filosóficos - nem sempre claramente explícitos - e em princípios metodológicos, embora tanto estes como aqueles não apareçam sob essa designação ou sob qualquer marca de distinção textual.

As orientações normativas para o ensino, na legislação geral, vão também, ao longo da primeira metade do século XX, assumindo progressivamente um carácter mais rígido. A partir da

¹O programa de 1954, que introduz algumas alterações no programa de 1948, mantém as Observações deste. Situação idêntica se regista entre os de 1930 e o de 1931 e os de 1934 e de 1935. De fora, ficam apenas os programas de 1905, 1919 e de 1926.

década de trinta, desenvolve-se a ideia do carácter «taxativo» dos programas, da importância da uniformidade da sua lecionação e da necessidade do cumprimento rigoroso das suas determinações, acentuando-se o seu carácter fechado.(introduzir cit legislação). Não há obras de leitura obrigatória, nem referência obrigatória a filósofos.

A legislação da Reforma de 1947/1948 que consignará, pela primeira vez, a existência de exames a nível nacional, «pontos elaborados no Ministério da Educação Nacional» (Artº 15º), e não ao nível de cada liceu como até então, acrescentará ao programa enquanto orientador do ensino, o compêndio, que reforça o seu peso institucional e estatuto legal. Intérprete de tal modo «seguro», como se dizia da legislação de 1931, que se determina agora como um dos «deveres do professor» «orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados, indicando diariamente no livro próprio a parte versada do programa» (Art.º 170.º, alínea j) da legislação de 48). Assim, os compêndios são determinantes para que possa ser objetivamente definido o que se entende por «cumprimento do programa». O programa é operacionalizado nos compêndios adotados para uso escolar, sendo o «cumprimento do programa» determinado a partir da ordem das matérias e do desenvolvimento que neles consta.[«O professor e o aluno devem encontrar no livro oficialmente aprovado um *intérprete seguro* dos programas»²]

§5. Manuais escolares ou compêndios.

Os manuais escolares têm uma longa tradição no ensino. *Manual* ou *compêndio* são as designações para os livros escolares, os livros que compilam o saber com a finalidade de orientar e facilitar o estudo em determinada disciplina escolar. Remontando à origem etimológica dos termos, vemos que «manual» remete para o facto de ser facilmente transportado «à mão», e «compêndio» remete para o processo a que é submetido o saber para efeitos de ensino. Apesar de se poderem referir a uma mesma realidade, esta diferente origem dos termos pode canalizar-nos para problemas que, embora relacionados, devem ser considerados diferentes. No primeiro caso, temos o problema da relação entre o manual e o estudo, na perspectiva do aluno e das suas necessidades. No segundo caso, temos o problema da relação do compêndio com o

²Decreto n.º 20 741 de 18 de Dezembro de 1931 (sublinhado nosso).

saber a que se refere, na perspectiva das consequências para aquele saber a sua representação compendiada. Quer num caso, quer noutro, não é possível abstrairmo-nos das condições do sistema de ensino e de uma perspectiva didáctica.

Remontamos às aulas magistrais, em que o professor expunha/lia um determinado assunto, que era objecto de ditado ou apontamentos por parte dos alunos, que acabavam por ter tradução escrita. Os manuais surgem, assim, em relação directa com um determinado tipo de ensino num processo de mediação em segundo grau. O autor não tem aqui relevância, pois de que autor se trata? Do que compila por escrito a palavra de outro? Ou daquele que, tendo proferido o discurso, no entanto, não o escreveu? O saber que se trata de registar é aquele que surgiu já trabalhado e mediado pela palavra do professor. Dissociado do acontecimento da aula, mas tendo como referência a palavra do Mestre, o manual apresentará principalmente conclusões. Numa situação que faz lembrar a da escrita em relação à oralidade, como no mito de Teuth no *Fedro* de Platão³, podemos também dizer que o manual, separado da situação na qual teve origem, comporta a mesma deficiência da escrita relativamente à oralidade: a impossibilidade de responder quando interrogado, a fixidez e rigidez das suas proposições, a necessidade de ajuda do «Pai» / do professor⁴. Eles são «Mudos professores», como lhes chama Coménio, que só com «a voz do professor» ganham vida⁵. Fora da sala de aula, da vivacidade da comunicação oral, o texto do manual é letra morta.

Recuemos no tempo para perceber como surge a necessidade de um livro para uso dos estudantes para além da palavra viva do professor. Nos colégios do século XVI, ler-ouvir-escrever ou ditar-escrever seriam procedimentos comuns durante as aulas que tornavam inevitavelmente o processo de aprendizagem moroso, frequentemente não ultrapassando a actividade de mero registo mnemónico e conseqüente repetição. A necessidade de um

³ Cf. Platão, *Fedro* 274 d - 275b; vd. tb. *Carta VII*, 341c-344e.

⁴ Para Fernando Gil, referindo-se à situação de ensino na Idade Média, «mesmo compendiário, revisto, laminado, sumariado, o escrito recolhe ainda um eco da palavra prestigiosa e fundadora do mestre, não tendo o ensinante, em princípio, nenhuma contribuição pessoal a acrescentar-lhe». Fernando Gil, *Mimesis e Negação*, Lisboa, Imprensa Nacional, p. 363.

⁵ «[...] as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas, mas, quando aos livros se junta a voz do professor (que explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a pôr em prática), tornam-se cheios de vida, imprimem-se profundamente nos seus espíritos, e assim, finalmente, os alunos entendem verdadeiramente aquilo que aprendem.» Coménio, *Didáctica Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996, p. 460-461.

compêndio justifica-se por exigências em tornar o ensino mais *eficaz*, quer nos coloquemos na perspectiva do aluno, do professor ou do sistema. Na perspectiva do aluno, na medida em que passa a ter um registo escrito das lições (*lectio*) dos professores com maior comodidade e que facilita o estudo e preparação para o exame ou prova final; na perspectiva do professor, na medida em que permite libertar tempo (que já não será passado no ditado) para a exposição ou outras actividades didácticas; na perspectiva de um sistema de ensino estatal à medida que este se constitui, porque pode mais facilmente garantir qualidade e uniformidade de ensino. Com bons manuais, menos se exige do professor e mais garantia se tem acerca da orientação de ensino. O papel do professor será cumprido mais cabalmente, mesmo por aqueles que possam ser menos dotados, pois que o seu papel será, como diz Comênio: «[...]sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já pronta e com instrumentos já preparados, colocados nas suas mãos»⁶.

Em qualquer circunstância, a importância do manual reduz-se a uma questão de eficácia, quer sobre uma perspectiva económica (conseguir mais e melhor com menos tempo e menos esforço tanto no que diz respeito ao ensino dos professores como ao estudo e aprendizagem dos alunos), quer sobre uma perspectiva de controlo das aprendizagens e uniformidade de ensino. Este último aspecto é particularmente importante durante o período do Estado Novo que comprometeu o ensino e as aprendizagens com a letra do manual.

Esta suposta eficiência associada ao uso do manual parece estar, antes de mais, ligada a uma determinada concepção do processo de aprendizagem e de transmissão do saber em que domina um modelo de passividade e de obediência.

Organização, simplicidade e clareza são os principais valores didácticos para a exposição sintética e abreviada de um corpo de conhecimentos. O compêndio apresenta, assim, os conhecimentos que constam de um programa determinado, as *matérias*, sob forma discursiva, sintética e sistematizada. Deste modo, entre o programa e o manual tende a estabelecer-se uma relação exclusiva. O manual tende a instituir-se como intérprete único do programa. Em vez de mero auxiliar ou recurso educativo, foi-se constituindo como elemento primeiro na cadeia que vai do programa ao professor. No Estado Novo, o compêndio conquista todo o espaço da sala de aula e adquire o estatuto legal de «intérprete» do programa e de «guia» seguro. O seu domínio

⁶ Comênio, ob. cit. p. 457.

alarga-se ao aluno, como material de estudo, ao professor, como guia de orientação da exposição, ao ensino, como referência de exame.

Assim, sistematizando, as aludidas vantagens dos manuais são:

- 1) Garantia de unidade e uniformidade no ensino, sob o ponto de vista do sistema;
- 2) Apresentação ordenada e sistematizada de um conjunto de conhecimentos ensináveis, sob o ponto de vista da aprendizagem;
- 3) Facilitação do processo de ensino e de aprendizagem, sob o ponto de vista do professor;
- 4) Possibilidade de controlo e de vigilância sobre o saber ensinado, sob o ponto de vista da administração;

No entanto, a hegemonia dos manuais no ensino apresentam um perigo sob o ponto de vista do ensino e aprendizagem da filosofia, o do desvio do foco do ensino: da voz do professor para a leitura do compêndio, da palavra, do pensamento e da sabedoria dos filósofos para a sua imagem degradada. Como refere Eduardo Lourenço em palavras escritas em 1956, «o manual tornou-se assim uma espécie de terra de ninguém da sabedoria, que não é outra coisa que uma sabedoria degradada. Em vez de mestres são-nos servidos compiladores» («Da filosofia e da sua relação com a ideologia», *Heterodoxias III*, FCG, Lisboa, 2011, p. 488).

Na fase que todos estamos a atravessar, podemos perguntar-nos se este risco da colagem do ensino ao manual não aparece também reforçado. Enfrentando uma disciplina cuja carga horária dificilmente é capaz de dar resposta às exigências programáticas de domínio de conhecimentos instrumentais e de treino de competências filosóficas, enfrentando uma carga semanal de trabalho que pouco tempo deixa para um trabalho pessoal de investigação, enfrentando a pressão das direções para o sucesso escolar medido pela estatística das classificações, é previsível que o manual apareça como facilitador do trabalho, à falta de tempo e de entusiasmo para um maior investimento profissional. A História não se repete, mas há semelhanças perturbadoras.

§ 6. Professores de filosofia, entre o saber e o poder.

O predomínio do manual como intérprete único do programa, como encontramos, por exemplo, no período do Estado Novo, acaba por ser a face visível de uma conceção de ensino segundo a qual tanto o professor como o aluno são destituídos do seu poder ativo. Face ao discurso autorizado do compêndio, todos os outros discursos se apagam. A passividade é o modelo ajustável tanto aos professores como aos alunos, estando o papel do professor reduzido a de mero executante. Esta desvalorização do professor não está dissociada de uma atitude institucional de desvalorização do saber/da ciência. No entanto, num dos textos legislativos das melhores reformas que, a meu ver, alguma vez tiveram lugar em Portugal, a Reforma do Ensino Secundário de 1894-95, o papel mediador do professor é expressamente reconhecido, independentemente da existência de compêndios.

O problema da interpretação do programa coloca-se sempre na prática letiva. O que nos prende a atenção nesta legislação de 1895, da autoria de Jayme Moniz, é que quando se refere uma possível «interpretação ou execução defeituosa dos programas», considera que este não se resolve com o apelo ao compêndio mas com «o saber e consciência do professor» e com a «inteligente» interpretação da lei.

Por esta mesma época, também o pedagogo e filósofo neotomista Ferreira Deusdado apresenta o professor como investigador a quem cabe, antes de ensinar, a tarefa, o «dever», de procurar a verdade:

«O professor na exposição do seu sistema precisa ter como primeiro dever — trabalhar para o progresso da ciência — como segundo dever para o desenvolvimento da inteligência dos alunos»⁷.

É desta imagem que denomino do “professor-investigador” que a legislação de ensino de 1895 se faz eco, conferindo ao saber e à atitude de investigação os sinais distintivos da profissão docente. O primeiro compromisso do professor é com o saber do qual é representante; o seu primeiro dever é face à ciência, que só por ela lhe advém autoridade na escola. É esta conceção de um papel *ativo* e *inteligente* do professor no processo de condução

⁷ Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da Filosofia em Portugal no século XIX», in Cunha Seixas, *Princípios Gerais de Filosofia*, p. V. Apesar de Deusdado concluir este parágrafo dizendo que «Bem raro é o professor português que tem atingido o primeiro fito»....

do ensino-aprendizagem que desaparece, por exemplo, da legislação produzida ao longo do Estado Novo e sempre que o professor é reduzido a mero recurso humano ou a simples funcionário público.

Ao longo do período do Estado Novo, a imagem de professor-investigador dará lugar ao professor-funcionário, cujo compromisso se estabelece acima de tudo com o sistema administrativo. Ao compromisso intelectual do investigador com o saber e a verdade substitui-se o compromisso do funcionário com o Estado numa situação de serviço, de submissão e de obediência. A imposição legal de um livro único é apenas um aspeto do exercício de um poder que pretende o domínio total. O que se torna verdadeiramente importante é o exercício do poder de forma sistemática e continuada, visando ocupar os espaços de iniciativa individual por formas institucionalizadas e submetidas ao seu crivo. O mecanismo de seleção de um livro escolar para todos os professores e para todos os alunos, *em certas disciplinas* (História e Filosofia no ensino liceal) sujeito a um critério de aprovação oficial por uma Comissão superiormente designada para o efeito, pode considerar-se equivalente, para a instituição escolar, ao mecanismo da Censura que se praticava sobre qualquer forma de publicação escrita. O facto de este sistema ter funcionado deficientemente nada significa no plano dos princípios, apenas evidencia as dificuldades de qualquer sistema de poder que pretenda o domínio total sobre os indivíduos e sobre a sua ação, mesmo concebida sob um plano público e institucional.

[«Em lugar de obras, a escolaridade secundária serve de preferência manuais», nas palavras de Eduardo Lourenço escritas em 1956]

Na escola, o saber filosófico tenderá a configurar-se de modo compendiário, abreviado e sistematizado e a perder-se o elo direto do ensino ao saber. O que devia ser um trabalho filosófico tenderá a ser reduzido a mera reprodução de um discurso feito para consumo escolar.

A colagem do ensino ao manual e a cristalização da prática pedagógica e didática em formas rotineiras são os maiores riscos no ensino da disciplina, que se agravam com a existência de exames e com o pouco tempo previsto para trabalho com os alunos, numa escola e numa sociedade que tem vindo a secundarizar o trabalho intelectual. Neste contexto difícil para o ensino-aprendizagem da Filosofia, disciplina que exige tempo e demora, o ensino e o trabalho filosóficos tendem a dar lugar a um ensino compendiado, balizado pelas páginas de um manual e cada vez mais circunscrito aos conteúdos de exame.

Sistematizando, as tendências que se agravam no ensino-aprendizagem da disciplina pela existência de exames nacionais são:

1. O acentuar da colagem do ensino ao manual pela pressão do tempo, pela suposta facilitação do ensino e da aprendizagem e por uma certa ilusão de segurança;
2. o relegar para segundo plano o programa da disciplina, afinal o único normativo legal para o ensino-aprendizagem da disciplina;
3. o privilegiar um ensino centrado nos conteúdos de exame, se não mesmo reduzi-lo a esses conteúdos;
4. a desvalorização de uma leitura e interpretação do programa que dê sentido e unidade ao processo de ensino-aprendizagem;

Conclusão.

Depois de falhada a tentativa de relacionar a democratização do ensino com a quase completa ausência de exames nacionais - principalmente na década de oitenta – os exames parecem hoje instalados no sistema de ensino. No entanto, este afã em fazer proliferar os exames corre o risco de fazer ver neles a solução para os males do sistema educativo e da escola⁸. A cada coisa o seu lugar. Não se faça dos exames o que eles não podem ser; não se faça dos exames o que eles não são. Nem a salvação nem a catástrofe, eles são apenas mais uma peça num sistema de ensino. Num sistema de ensino, numa escola e numa sociedade, não podemos esquecer, em profunda mutação.

De forma mais ou menos ostensiva, não serão mecanismos de poder, independentemente da sua origem, que nos obrigam à escolha de um manual, que nos alicia com a comodidade, que nos pretende mostrar como tudo pode ser mais fácil e, quiçá, como quase poderíamos desaparecer e dar lugar aos powerpoints, aos filmes, às fichas de trabalho já

⁸ Na reforma curricular planeada na década de 1980 por dois importantes especialistas da educação, Roberto Carneiro e Marçal Grilo, a pedagogia da “avaliação formativa” funde-se com a preocupação de “combate ao insucesso escolar”, conduzindo a uma substituição dos “exames” por outros processos de avaliação. Não foi preciso muito tempo para compreender que estávamos perante uma falsa democratização. **Mas, perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a denúncia e a celebração dos exames. (NÓVOA, 2005)**

feitas, às respostas já dadas. Atração fatal. Uma vez que o manual se substitua ao professor, o que resta da filosofia no ensino desaparecerá também.

Nas minhas palavras não deve ler-se qualquer espécie de saudosismo nem, pelo contrário, qualquer utopia para realizar. Considero que nem o passado nem o futuro têm existência e transportá-los para o presente é fonte de equívocos e de cegueira. Só o presente existe e só nele lemos os sinais para agir ajustadamente e justamente. No entanto, o passado e o futuro e a nossa consciência deles são o húmus mais ou menos indistinto que suporta as nossas palavras e as nossas ações presentes. A nossa consciência profissional, a nossa formação filosófica e a nossa vontade são as forças ativas que orientam diretamente as nossas palavras e as nossas ações. Que alguma coisa mude, para o bem ou para o mal, será sempre, como ficou referido, o resultado da confluência de múltiplos fatores, entre os quais está o nosso agir. Porque, quer queiramos, quer não, estamos numa rede de poder, no sentido dado por Foucault, que se exerce disseminadamente e sem centro, em que todos podemos ser agentes e resistentes.