

JAIME MANUEL PONTES SOARES

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

**O Pensamento Filosófico português no programa da disciplina de Filosofia do  
Ensino Secundário – Quatro propostas de Abordagem**

2012

Orientador: Maria Celeste Lopes Natário Alves dos Santos

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

“(…)Combater sem agressividade, esperar sem se tornar passivo, acreditar haver saída para tudo, conservar-se na marcha geral embora escolhendo seu próprio caminho e jamais esquecendo seu rumo, abertos sempre a todas as ideias e acolhedores de todos os estímulos. Sempre internas quebras, navegar no que parece impossível, sem desânimo, adiantar a tarefa sem temer o paradoxo, dar toda a eternidade à corrida do tempo, sem pressa, nunca cessando a marcha. E ver em todos os companheiros não um grupo que se seguia, o que logo faz surgir hierarquias, mas o nosso amparo, o nosso incitamento: Mestres, afinal não discípulos.”

Agostinho da Silva in *Carta Vária*

## **ÍNDICE**

**Agradecimentos** **iv**

**Resumo** **v**

Introdução 1

### **Capítulo I**

1. Estatuto e condição da Filosofia no Ensino Secundário em Portugal -  
Breve Abordagem Histórica 5
2. O atual programa da disciplina de Filosofia nos 10º e 11ºanos – uma  
continuada omissão do Pensamento Filosófico Português 35

### **Capítulo II**

3. Propostas de Abordagem do Pensamento Filosófico Português  
para o Ensino Secundário 47
  - 3.1 Propostas de abordagem para o 10º ano 51
    - 3.1.1 Agostinho da Silva – “Sete Cartas a um Jovem Filósofo” e  
“Conversas Vadias” 51
    - 3.1.2 D. Duarte e o “Leal Conselheiro” 70
  - 3.2 Propostas de abordagem para o 11º ano 78
    - 3.2.1 Francisco Sanches e o “Que nada se sabe” 78
    - 3.2.2 Vergílio Ferreira, “O Existencialismo é um Humanismo”  
e a “Aparição” 88

**Conclusão** 96

**Bibliografia** 98

**Anexos** 107

## **Agradecimentos**

Todo o trabalho inerente ao processo de investigação, apesar de se constituir como solitário, implica sempre uma estreita colaboração e relação com inúmeras pessoas que contribuíram para o seu resultado e para o sucesso final.

Desta forma, não posso deixar de agradecer a todos os professores dos Seminários do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário que estiveram connosco ao longo destes dois anos de trabalho na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço especialmente à Mestre Blandina Lopes, orientadora cooperante da Escola Secundária Aurélia de Sousa que teve a oportunidade de partilhar connosco de forma sempre cordial e humanista toda a sua experiência de largos anos de Ensino.

Agradeço também à Mestre Lídia Pires, pelo trabalho de supervisão atento e rigoroso, que se constituiu sempre como potenciador de um progresso relativamente à prática pedagógica.

Agradeço à Doutora Celeste Natário, orientadora do Relatório de Estágio, a motivação e a confiança que sempre foi transmitindo ao longo da realização desta investigação e, sobretudo o facto de, enquanto docente da cadeira de Filosofia em Portugal em 2004 me ter despertado todo o interesse pelo pensamento filosófico português.

Finalmente não poderia deixar de fazer um agradecimento muito especial à colega Maria Inês Gomes, com quem tive oportunidade de partilhar uma experiência marcante e marcada nesta viagem que compreendeu este segundo ano do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e que sempre se pautou por uma enorme partilha, por uma dádiva constante e por uma grande confiança mútua.

## **Resumo**

Este trabalho de investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e procura dar forma às exigências de elaboração de um relatório que surge na sequência do cumprimento do processo de Estágio em Ensino da Filosofia desenvolvido na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa durante o ano letivo 2011/12.

Indo ao encontro dos pressupostos inerentes ao processo de investigação-ação procurou-se desenvolver uma pesquisa sobre o estatuto e a condição da disciplina de Filosofia ao longo da História do Ensino em Portugal. A partir dessa abordagem histórica foram identificados, por um lado, os escassos momentos em que se valorizou o pensamento filosófico português, e, por outro lado, identificaram-se situações potenciadoras dessa valorização efetiva. Serviu esta primeira parte para concluir da desvalorização desse pensamento filosófico português nos programas da disciplina de Filosofia que perduraram até à atualidade. Face a essa evidência inicial, dedica-se, numa segunda parte do trabalho quatro propostas de abordagem e de valorização desse pensamento filosófico português e da sua inclusão no programa da disciplina de Filosofia para o Ensino Secundário. Dessas quatro propostas, duas destinam-se ao programa da disciplina de Filosofia do 10ºano e outras duas do 11ºano.

Palavras chave – Pensamento filosófico português, Filosofia portuguesa, disciplina de Filosofia, Ensino.

## Introdução

“Que importa que já o saibas? Só se sabe o que já nos não surpreende”.

Vergílio Ferreira in *Escrever*

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que resulta da elaboração de um relatório final que dá corpo à conclusão da Iniciação à Prática Profissional, iniciada com a realização do estágio na Escola Secundário 3/ Aurélia de Sousa durante o ano letivo 2011/2012. A inspiração para o trabalho surgiu do conhecimento e da leitura dos escritos de Agostinho da Silva, que resgatamos para este nosso trabalho, de forma a estabelecer pontos de contacto com uma metodologia assente na investigação-ação.

No ano de 1925, um jovem estudante da Faculdade de Letras do Porto, escreve nas páginas do jornal académico *Acção Académica* três artigos com destinatários bem definidos e frontalmente identificados. Esse jovem com um pensamento eivado de forte nacionalismo, resultante de uma herança deixada pelos reflexos patrióticos do *Ultimatum* Inglês de 1890 era Agostinho da Silva. Entre Setembro e Dezembro de 1925, o ainda jovem e desconhecido George Agostinho da Silva, produz três artigos na *Acção Académica*. No primeiro, datado de Setembro de 1925 endereça duras críticas a Eça de Queirós, acusando-o de ser dos que mais ajudaram a desmantelar e a anarquizar a sociedade portuguesa num artigo intitulado «As responsabilidades de Eça de Queiroz». Mais tarde em dois artigos intitulados de «Futurismo I – O Mal» e «Futurismo II – O Remédio», lança farpas ao surgimento do movimento futurista encabeçado pelo também jovem Almada Negreiros, um movimento que era considerado por Agostinho da Silva de hipertrofiante da cultura clássica, símbolo de uma exuberância e de um certo exotismo que faziam perigar o retorno ao clássico e à tradição.

Num primeiro vislumbre, estes escritos de Agostinho da Silva no alvor da sua juventude nada oferecem de particularmente relacional com o ensino de Filosofia no ensino secundário e na formulação de uma proposta de abordagem que se quer como derradeira de um processo formativo que agora se encerra. No entanto, esse vislumbre corporiza-se e enforma-se para se tornar na matriz estrutural que caracteriza o nosso trabalho. O modelo implicado nesta abordagem conotado com uma prática da investigação-ação, faz-nos imergir nos episódios contínuos de uma experiência de um ano de Iniciação à Prática Profissional e a partir daí envolve-nos numa espécie de arqueologia pedagógica,

ou de uma forense atividade, levando-nos à identificação de um diagnóstico e das suas problemáticas subjacentes, e nas etapas subsequentes à formulação e elaboração de propostas debeladoras de problemáticas ou ensaiadoras de resoluções, de correção ou mero aperfeiçoamento.

“O Mal” apontado no artigo escrito por Agostinho da Silva foi transposto por nós para um contexto espaço-temporal presente, que surge como um enorme hiato ou abissal indiferença relativamente à filosofia portuguesa no programa da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Abraçado a este, e resgatando também o artigo crítico destinado a Eça de Queirós, assumimos a concretização de um esboço sob a forma de abordagem histórica sobre a presença / ausência do pensamento português no ensino de Filosofia no nível secundário em Portugal, refletindo a partir desse percurso sobre as responsabilidades de tal agonia indiferentista.

Fazendo cumprir as etapas subjacentes à metodologia de investigação-ação, o nosso trabalho apresenta uma dupla divisão. Numa primeira parte do trabalho desenvolvemos uma abordagem histórica que pretende de forma sucinta, apontar os momentos históricos que se caracterizam por serem reformistas relativamente ao ensino de Filosofia no ensino secundário em Portugal, apontando ainda paralelamente os planos de estudos que vigoraram durante esses momentos históricos, que vão da Idade Média à atualidade.

Esta primeira parte do trabalho, para além de permitir esse conhecimento da evolução do ensino de Filosofia em Portugal, torna visível a problemática de partida para este nosso trabalho – a omissão do pensamento filosófico português nos currículos da disciplina de Filosofia.

Detetado esse problema resultante de uma prática letiva desenvolvida durante um ano de estágio na Escola Secundária /3 Aurélia de Sousa e durante a nossa experiência letiva anterior de oito anos, tentamos esboçar uma proposta de abordagem de autores portugueses, de forma a repor ou solucionar a problemática diagnosticada.

Assim, no primeiro capítulo da segunda parte do nosso trabalho, fazemos uma abordagem introdutória e mais geral à nossa proposta, referindo, sobretudo os autores e respetivas obras que serão integrados no programa da disciplina de Filosofia para o 10º e 11º anos.

Esta proposta será explicada e analisada com maior detalhe no segundo capítulo da segunda parte do nosso trabalho, aludindo à pertinência da utilização daquelas obras e

daqueles autores, no âmbito do programa da disciplina de Filosofia para os 10º e 11º anos.

Importará ainda referir que este nosso trabalho, resulta de uma proposta que ainda que desenvolvida com o conhecimento e aprovação dos elementos responsáveis pela nossa orientação de estágio, ela não chegou, contudo, a ser colocada em prática, por questões relacionadas com a escassez de tempo inerentes à planificação de um conjunto de aulas que obriga a alguma flexibilidade por parte dos seus intervenientes, e que impossibilitam, muitas vezes a sua concretização efetiva.

# CAPÍTULO I

## 1. Estatuto e condição da Filosofia no Ensino Secundário em Portugal – Breve Abordagem Histórica

Para além da criação do Estudo Geral no séc. XIII (1288) por D. Dinis, durante a Idade Média, dirigido para um ensino mais aristocrático, o Ensino em Portugal estava centrado nas instituições de índole religiosa. Os mosteiros, as ordens conventuais e as instituições com uma vertente mais episcopal ou monasterial chamavam-se a si a tarefa de ensinar. Do *curriculum* que tinha como finalidade última a Teologia constava o *Trivium* (ensino da Gramática, Retórica e Dialéctica) e o *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astrologia). O ensino da Idade Média valoriza o enciclopedismo, e constitui-se como sendo assumidamente dogmático e acrítico.

Será importante fazer notar as primeiras obras de valor concetual e filosófico assinalável nesta altura, o *Leal Conselheiro* e o *Livro da Enseñança e Bem Cavalgar*, consideradas obras complementares por abordarem níveis distintos do homem medieval, mas igualmente significativos – a sua dimensão social e militar. Acrescente-se também a estas duas obras o *Livro da Bem Feitoria* do Infante D. Pedro, considerada também na mesma amplitude concetual das anteriores.

Terá sido com a Geração de Avis que a reforma pedagógica em Portugal terá ocorrido de uma forma mais evidente, não só ao nível institucional como ao nível curricular. O então designado Estudo Geral adquire novas reformulações, abrindo o leque opcional curricular. A formação de base passa a ser exercida nos colégios e a formação superior é exercida na Universidade. Ao nível curricular a oferta estaria distribuída por um curso básico de Artes dando depois a possibilidade de alcançar um nível superior composto por três níveis. Importará salientar que o segundo e terceiro níveis eram compostos por disciplinas filosóficas. Assim e citando as palavras de Irene Ribeiro, o curso era composto da seguinte forma:

“Esta reforma estabelecia um curso básico, chamado Artes, que dava depois acesso aos cursos superiores e que incluía três ciclos: (...) um segundo nível de Lógica, que durava três anos, onde se estudavam além de Súmerulas Lógicas aristotélicas, a Filosofia Natural (Física e Astronomia) e a Filosofia Moral (Ética e Política);

finalmente, um terceiro nível, a Filosofia, um conjunto de estudos já mais especializados e complementares dos anteriores.<sup>1</sup>”

Já no Renascimento surgem na Europa as primeiras reações a uma escolástica que respirava o último fôlego. Esse tom marcadamente dogmático, avesso à crítica e ao experimentalismo, vigiado pela Santa Inquisição vê nascer embrionariamente as primeiras movimentações de confronto com um paradigma concetual instalado. Em Portugal, a empresa dos Descobrimentos, a notoriedade dos melhores cartógrafos europeus que riscavam o mundo e a proliferação de cronistas que transportavam consigo a memória desse contacto com a alteridade foram insuficientes para em pleno Renascimento continuarmos onde sempre estivemos ao nível concetual, na Escolástica. Enquanto o mundo pula e avança, em Portugal, a Companhia de Jesus ganha terreno no ensino, adquirindo uma hegemonia invejável que se verifica não apenas ao nível académico mas também ao nível religioso e político. Essa hegemonia é tão significativa que o atrevimento de concorrer diretamente com a Companhia de Jesus era inexistente. Assim entre o século dezasseis e o século dezoito, que fez surgir a figura do Marquês de Pombal e que fora uma figura fatalmente trágica para os jesuítas, o saber estava literalmente nas mãos da Companhia de Jesus que detinha esse «monopólio». Esta presença efetiva da Companhia de Jesus ao longo de dois séculos transformava-a no maior movimento de defesa da Contra-Reforma e por inerência da vigilância de um ensino cujas raízes advinham da Idade Média. Desta forma, não é de estranhar a metodologia do seu ensino centrado nas especificações do ensino medieval, privilegiando as técnicas da *lectio* e da *disputatio*. Ao nível curricular, o ensino continuava a estar intencionalmente dirigido em última instância para a Teologia. Os três níveis (preparatório, intermédio e superior) estavam distribuídos por “Latim” no nível preparatório, “Filosofia ou Artes”, que contemplava as disciplinas de “Dialética”, “Física”, “Lógica” e “Metafísica” num segundo nível designado de intermédio, e, finalmente o último nível era composto pelo ensino da Teologia. Este sentido quase imperial ao nível do ensino em Portugal teve alguns efeitos colaterais notados não só ao nível de um certo atraso relativamente ao ensino na Europa, mas também ao nível da inadmissão das concessões resultantes do Renascimento que ofereceram ao mundo

---

<sup>1</sup> Irene RIBEIRO, *Filosofia e Ensino Secundário em Portugal*, in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1842.pdf>, p.410.

obras de novidade crítica relativamente à convenção, cujo resultado foram novas concepções cosmológicas, astrológicas, filosóficas e literárias. A título meramente representativo deste tudo quanto excede o que é excessivo, desse abismo entre o Portugal renascentista e a Europa, veja-se o que ocorreu com o *Discurso do Método* de Descartes que apenas foi autorizado em Portugal no ano de 1753, apesar de ter sido publicado mais de um século antes.

Ainda assim surgem no contexto português frestas de onde brilha um sol intenso de contestação. A este propósito ressalva-se a figura de Francisco Sanches que produz a partir de Toulouse a sua obra: *Quod Nihil Scitur* (1581) que se constituía como uma composição de sulfurosa acidez relativamente às concepções da escolástica herdadas sobretudo de Platão e Aristóteles, este último particularmente visado por Sanches a quem cognomina de “Ditador da Verdade”. Para além deste destaque-se também a obra: *Auto do Fidalgo Aprendiz* (1665) da responsabilidade de Francisco Manuel de Melo. Ao contrário da anterior esta obra criticava em tom jocoso e mordaz o ensino português, profundamente aristocrático e elitista<sup>2</sup>. Note-se também que conforme refere Irene Ribeiro: “Os sucessivos Cursos Conimbricenses de responsabilidade jesuítica, vão apesar de tudo fazendo algumas concessões à modernidade”<sup>3</sup>.

Conforme referimos anteriormente este abandono e privilégio atribuídos à Escolástica só terá efeito com a «intromissão» do Marquês de Pombal que inicia uma reforma do ensino em Portugal a partir de 1759. Contudo, importará ainda salientar as contribuições de outro pensador português que já no dealbar do Iluminismo lança obras importantes, pelos caracteres que imprimem às suas concepções de Metafísica, Ética, Cosmologia e Educação. Luís António Verney que Lopes Praça no seu livrinho dedicado à História da Filosofia em Portugal designa de «impugnador da Escolástica»<sup>4</sup> publica uma obra intitulada: *Verdadeiro Método de Estudar* em 1746. Nesta obra, Luís António Verney propõe uma reforma ampla de todos os graus de ensino, dando ênfase à Filosofia. No ensino da Filosofia que Verney considerava como sendo disciplina propedêutica e obrigatória para o ensino superior, a sua proposta é de dois anos. O primeiro ano seria consagrado ao estudo da “Lógica” que integrava também o estudo da “Geometria”, da “Aritmética” e da “Álgebra”. Enquanto que o segundo ano estava consagrado ao estudo da “Geometria”, da “Física” e da “Ética”.

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.412

<sup>3</sup> *Idem*, *Ibidem*.

<sup>4</sup> Lopes Praça, *História da Filosofia em Portugal*, Guimarães Editores, 3ª edição, Lisboa, 1988, p.242

O que movia Verney era uma crítica ao monolitismo do nosso ensino demasiadamente arreigado à escolástica, vista já como «cadáver» concetual que arrastava o país para um abismo e fazia-o embarcar num atraso científico, literário e filosófico que deixava entretanto marcas profundas que tiveram reflexos duradouros. O *Verdadeiro Método de Estudar* desenterrou inimigos que se apresentavam a Verney sob a forma de pseudónimos como foram os casos de Arsénio Piedade e de R. D. Aletófilo Cândido de Lacerda. Sobre o combate de Luís António Verney diz Lopes Praça na abordagem a este autor:

“A necessidade de reforma dos nossos estudos estava na consciência de todos os homens ilustrados e desprevenidos, e por isso a causa de Luís António Verney não podia de deixar de conseguir o triunfo que merecia, em prejuízo das velhas doutrinas e dos sistemas anacrónicos de ensino que desgraçadamente predominavam nas nossas escolas.<sup>5</sup>”

Conforme fomos referindo anteriormente, seria com a escolha de D. José que o Marquês de Pombal se torna responsável pela grande reforma que ocorrerá no país. Se o Renascimento tinha já visto nascer um primeiro impulso relativamente a uma tendência laicizante de todo o pensamento europeu, em Portugal a figura do Marquês de Pombal empreende uma verdadeira estocada no ensino jesuítico. Para concretizar a sua reforma funda a Junta de Previdência Literária. Os primeiros indícios desta reforma pombalina verificam-se com a decisão de criar um sistema de escolas estatais, laicas, e com um reforço de um cientismo que se desejava presente no ensino em Portugal. Paralelamente empreende alterações ao nível da Universidade portuguesa. Os métodos e os manuais da responsabilidade da Companhia de Jesus são interditados no ensino português. Os professores cuja seleção era da responsabilidade da Companhia de Jesus passam a ser contratados e pagos pela Coroa Portuguesa. A grande bandeira pombalina simbolicamente representativa do poder do Marquês de Pombal tinha sido a supressão da Universidade de Évora, que fora entretanto retirada aos jesuítas e em seguida suprimida. A par desta supressão funda duas novas faculdades – a de Matemática e de Filosofia Natural.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.249

Naquilo que mais diretamente diz respeito à Filosofia, continua essa valorização atribuída à disciplina de figurar nos então designados Estudos Menores, anteriores aos Estudos Superiores. No âmbito dos Estudos Menores a Filosofia é estudada e a sua abordagem é subdividida em Lógica e Ética. Ao nível superior surge uma Faculdade de Filosofia que substitui a Faculdade de Artes e que oferece um plano de estudos composto por quatro anos que continham cinco cadeiras:

“O curso universitário de Filosofia tinha a duração de quatro anos ao longo dos quais eram ministradas cinco cadeiras: no primeiro ano, Filosofia Racional e Moral, que incluía Prolegómenos Gerais de Filosofia, História da Filosofia, Lógica, Metafísica e Moral; no segundo, História Natural, incluindo Zoologia, Botânica, Mineralogia, História; no terceiro, Física Experimental, que incluía estudos de Dinâmica, Estática, mecânica, Acústica, Óptica, etc; no quarto ano, a disciplina de Química nas suas diferentes áreas.”<sup>6</sup>

A reforma pombalina estende-se não só à área da Educação, mas também à área cultural. É com o Marquês de Pombal que surgem outras instituições de carácter mais cultural como o Museu de História Natural, o Jardim Botânico, uma farmácia, um laboratório de física e química, um teatro anatómico. Não menos importante é também a criação da Arcádia Lusitana, uma agremiação que bebia já os valores da burguesia Iluminista e iluminada e que fora importante sobretudo no campo literário, valorizando o mérito dos seus membros.

Apesar de alguma oposição e de confrontos que surgirão em Portugal na sequência desse despotismo pombalino e da nomeação de novos secretários de Estado por parte de D. Maria I, aquilo que ficou conhecido como o movimento da «Viradeira», que devolve algum poder à Igreja restituindo-lhe alguns dos privilégios retirados pelo Marquês de Pombal, a reforma tal como a pensou o Marquês continuará até ao final do século XVIII. Será ainda importante ressaltar que a tentativa do Marquês de Pombal de superar o elitismo e o sentido discriminatório do ensino em Portugal não foi conseguida. Este movimento da «Viradeira» deu origem a nova Reforma do Ensino, retrocedendo relativamente às medidas anteriores, sendo agora de novo entregue ao poder eclesiástico. De algumas das novidades desta reforma composta por quatro graus de

---

<sup>6</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.414.

ensino destaque-se a possibilidade da frequência do ensino acessível a todos os estratos sociais, no designado grau primário, disponibilizado também para os elementos do sexo feminino e o facto de a Filosofia constar do terceiro grau que se constituía como uma preparação para um grau superior, o quarto, relativo à Universidade. A Filosofia que integrava este terceiro grau era a Filosofia Racional e Moral. Na linha da própria designação («A Viradeira»), assiste-se a um regresso do ensino aos espaços religiosos, sobretudo aos conventos que passam a receber de novo as atividades pedagógicas.

O século XIX oferece-nos em termos de ensino uma série de tumultuosas reformas, de avanços e recuos, oscilações entre correntes mais progressistas e mais tradicionais. A isto não serão alheios os acontecimentos ligados às Invasões Francesas e ao refúgio da Família Real no Brasil, ou as lutas pelo poder entre absolutistas e liberais. Este é também o século da profusão do debate metodológico, da problemática em torno dos conceitos polémicos de «instrução» e «educação» que perduraram até ao século XX em Portugal. A este propósito refiram-se algumas obras que tinham já em si essa tentativa de refletir sobre a pedagogia: *Mentor da Mocidade ou Cartas da Educação* de Borges Carneiro em 1829 numa fase da vida portuguesa pós-revolução liberal e *Da educação* escrita por Almeida Garrett em 1834.

Do século XIX importa fazer referência à reforma promovida por Mouzinho da Silveira onde a disciplina de Filosofia é reduzida à Lógica e à Retórica e o trabalho empreendido por Passos Manuel, escolhido por D. Maria II para levar a cabo uma reforma do ensino. É com Passos Manuel e o chamado movimento setembrista que se verifica uma efetiva valorização do ensino liceal já iniciada pelo Marquês de Pombal no século XVIII, mas nunca concretizada. Passos Manuel tem a ideia de criar um conjunto de liceus em todas as capitais de distrito, no entanto a dificuldade e a ausência de infraestruturas viárias adequadas impossibilitou que o seu projeto tivesse alcançado o sucesso expectável<sup>7</sup>. Se antes se fazia sentir esse abismo entre o ensino em Portugal e o resto da Europa é com a intervenção de Passos Manuel que se tenta acompanhar a «locomotiva» científica e técnica do resto da Europa. Havia uma clara necessidade de apetrechar o país com quadros possuidores de uma formação média que de alguma forma garantisse a

---

<sup>7</sup> Apesar de ambiciosa a proposta de Passos Manuel, a sua implementação revelou-se morosa. Em 1844 apenas existiam liceus em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora. Entre 1845 e 1850 foram criados os liceus de Aveiro, Beja, Bragança, Castelo Branco, Faro, Guarda, Leiria, Portalegre, Santarém, Viseu e Vila Real. Em 1853 é criado o liceu de Viana do Castelo. Estes liceus eram frequentados apenas por alunos do sexo masculino, sendo que só em 1888 surgem liceus femininos nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra.

continuidade da ordem política vigente. São claramente definidas as linhas da proposta de Passos Manuel e delineado o espírito do seu projeto que identificam como grandes debilidades da educação em Portugal um frágil Ensino Secundário e fraquezas ao nível do ensino técnico e científico. Passos Manuel apelida o sistema de «Instrução Pública» como sendo de erudição estéril, quase inútil para o estudo das ciências e impeditivo do progresso do país. No que se refere à disciplina de Filosofia, o plano de estudos mantém o essencial da reforma de Mouzinho da Silveira, acrescentando-lhe apenas uma outra área designada de “Ideologia”.

A figura de Fontes Pereira de Mello representativa do movimento da Regeneração e a sua dimensão tecnocrática retirará mais tarde alguma da valorização adquirida pela disciplina de Filosofia. Se já anteriormente, com o Marquês de Pombal surge a intenção de criar um ensino marcadamente técnico é com Fontes Pereira de Mello que ele se concretiza. Em 1852 assiste-se ao surgimento de reformas no ensino agrícola, comercial e industrial e cria-se um *curriculum* de primeira e de segunda nos liceus portugueses. Desta forma a Filosofia encontrava-se ausente no ensino técnico e ao nível do ensino liceal apenas eram destinadas quatro horas semanais ao estudo da disciplina de Filosofia que constava do quarto ano e que apresentava uma subdivisão entre a “Filosofia Racional e Moral” e “Princípios de Direito Natural”. Ao nível do ensino superior existia também um curso de Filosofia do qual faziam parte 18,43% do total de 884 alunos matriculados entre 1851/52.

Esta valorização do ensino técnico continua ao longo do século XIX com a intervenção do Duque de Loulé que junta a Escola de Comércio e o Instituto Industrial naquilo que será o Instituto Comercial e Industrial de Lisboa. Assiste-se também a uma discriminação do poder vigente entre os liceus das grandes zonas urbanas, Braga, Porto, Coimbra, Lisboa e Évora, e o resto do país. Esta discriminação encontra direta tradução na incapacidade do governo para estender essa proposta de valorização do ensino técnico ao resto do país que só viria a ocorrer na década de 80 do século XIX, com a intervenção de Emídio Navarro, José Luciano de Castro e Bernardino Machado.

Na década de 70 do mesmo século verifica-se uma redução ainda maior relativamente ao ensino da Filosofia reduzida agora a três horas semanais.

A década de 70 e o conhecido movimento intelectual da Geração de 70 que juntava um escol de intelectuais portugueses compostos por nomes como Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins Téofilo Braga, Antero de Quental, entre outros, promovia as

conhecidas conferências públicas com o intuito de pensar o país, fazendo despertar a sociedade portuguesa para os problemas da sua sociedade e da sociedade europeia. Para além destas conferências são dadas ao prelo obras importantes que plasmavam de alguma forma esse espírito crítico. São exemplo desse movimento, obras como *As Farpas*, *O que é a Internacional?*, *As Causas da decadência dos Povos Peninsulares*. A alusão a este escol de intelectuais portugueses potenciadora de uma profusão de expressões seria indiciadora de uma aparente ou ansiada aspiração à valorização do pensamento filosófico português, enquanto parte integrante do plano de estudos das escolas portuguesas. Para além disso, será ainda neste final de século que um novo acontecimento despertará o país para uma onda patriótica e nacionalista – o *Ultimatum* Inglês. Este panorama finissecular e esta contagiante onda nacionalista com tudo o que de problematizador, teórico e argumentativo trouxe sobre o destino português poderia por si só ser terreno fértil para o surgimento de um olhar atento sobre o pensamento filosófico português, no entanto mais uma vez a esperança na sua verdadeira aceção, não passará disso mesmo, uma esperança. Sobre este fim de século XIX atentemos nas seguintes palavras:

“O Ultimatum britânico de 1890 foi o acontecimento político que mais repercussões teve nos meios culturais portugueses e que mais serviu de pretexto para a intensificação de uma meditação apaixonada sobre o destino português.

(...)foi um movimento de fundo que arrastou ideólogos e criadores, jornalistas e publicistas, políticos e artistas. O Ultimatum transformou-se num facto cultural, de longa temporalidade e alcance, mais do que num facto político, que, inegavelmente, também o foi.

O Ultimatum não significou a oclusão do processo colonizador português. Bem pelo contrário, ele permitiu o despertar de uma consciência colonial e a sua conexão com sentimentos nacionalistas, realidade que se prolongará pela primeira metade do século XX.”<sup>8</sup>

“Com a humilhação do Ultimato Inglês de 1890, a questão europeia da afirmação dos nacionalismos teve em Portugal uma expressão particularmente intensa na vigorosa reacção a que deu origem. Surge aqui claramente delineada uma

---

<sup>8</sup> Fernando Catroga, Paulo A. M. Archer de Carvalho, *Sociedade e Cultura Portuguesas II*, Universidade Aberta, Lisboa, 1996, p.251.

consciência nacional, que se vai manifestar num renascimento do patriotismo, concretizado em termos artísticos, literários, jornalísticos e, evidentemente políticos. À frente deste movimento está uma elite intelectual sinceramente empenhada no desenvolvimento pelos portugueses, de uma identidade colectiva que fosse factor de confiança nacional e de progresso.”<sup>9</sup>

Abortados os anseios da Geração de 70 e proibidas as palestras, no seguimento da morte de Antero de Quental, os seus elementos vêm-se mergulhados no conformismo e na diluição de uma apática e derrotada condição. Este anseio de valorização da identidade nacional enquanto princípio norteador não encontrou tradução numa valorização do pensamento filosófico português. A confirmação dessa inalteração relativamente ao ensino da Filosofia decorre de uma situação que vigorava desde as diversas reformas promovidas por Luciano de Castro na década de 80 e que se caracterizava pela permanência da disciplina de Filosofia subdividida nas áreas de “Filosofia Racional e Moral” e “Direito Natural” no ensino liceal, agora dividido em dois cursos – Letras e Ciências em 1880. Luciano Castro foi ainda responsável por outras duas reformas, 1886 e 1888. Relativamente a esta última que vigorará durante seis anos, a disciplina de Filosofia no ensino liceal passa agora a ser designada de “Filosofia Elementar” e é distribuída em cinco horas semanais.

Só em 1894 se assiste a uma reforma do ensino que pretende abraçar os melhores modelos pedagógicos praticados na Europa. Esta reforma apelidada de reforma Jaime Moniz, foi inspirada no modelo alemão e pretende pôr cobro a uma certa desorganização no ensino secundário em Portugal. A reforma de 1894 surge como algo paradoxal, uma vez que, se por um lado o seu responsável lança críticas à Companhia de Jesus que tinha voltado a adquirir alguma da hegemonia perdida através das concessões de D. Maria I, por outro lado os planos de estudos favorecem um ideário conservador, valorizando de novo o retorno ao saber clássico e enciclopédico. Assim o “Latim” passa a ser uma das disciplinas mais valorizadas, tornando-se mais importante no plano de estudos do que o “Português” e a “Matemática”. No que se refere à disciplina de Filosofia, mantém-se a sua obrigatoriedade para todos os cursos complementares, sendo a sua carga horária de quatro horas semanais. Quanto ao programa, verifica-se aqui uma alteração que irá perdurar até à queda do regime

---

<sup>9</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.420

totalitário de Salazar e que tem a ver com a introdução da “Psicologia” no programa da disciplina de Filosofia. Outras alterações prendem-se também com a introdução da utilização do livro único e do regime de classe em vez do anterior regime por disciplinas. Este regime de classe visava, sobretudo a criação de um ambiente interdisciplinar. Segundo Irene Ribeiro:

“O programa de Filosofia, da autoria do próprio Jaime Moniz, incluía, no seu primeiro ano, para além de uma Introdução, o estudo da Psicologia e da Lógica; no ano seguinte, estudar-se-ia Moral e Noções de Metafísica. O manual utilizado era o ‘Compendio de Philosophia Elementar’ do Padre Augusto de Madureira, professor de teologia na Universidade, editado em Coimbra em 1886; tratava-se de um texto de orientação tradicional, aristotélico e espiritualista. (...)”<sup>10</sup>

Uma nova reforma acontece no ano seguinte que não trouxe alterações ao nível do teor do programa. Começa também no final do século XIX um dos problemas que irá persistir ao longo de todo o século XX no que se refere aos programas de filosofia e à sua exequibilidade. Esta reforma dita uma extensão muito grande do programa de Filosofia que o torna inexecutável e que gerou protestos junto dos estudantes.

O século XX não foi um tempo de afirmação da importância e da valorização da disciplina de Filosofia. Mau grado os movimentos convulsivos que afetaram o século XX, a atenção dada pelo poder político à disciplina de Filosofia em geral e ao pensamento filosófico português em particular continuaram inalterados.

Fazendo uma análise transversal do posicionamento e da condição da disciplina de Filosofia, conseguimos verificar que a medida tomada desde logo em 1905 de reduzir a disciplina de Filosofia para uma hora letiva semanal apenas para os Cursos de Letras denota já esta desvalorização. Esta redução da carga horária da disciplina arrastou-se por largas décadas, voltando a ganhar novo fôlego apenas depois do 25 de Abril de 1974. Tal como fomos referindo anteriormente, a extensão do programa de Filosofia em 1905 tornava inviável a sua utilidade em apenas uma hora. Relativamente ao programa da disciplina ele distribuía-se por áreas recorrentes. Do programa da disciplina de Filosofia em 1905 apenas para os Cursos de Letras constava uma introdução vasta que tratava sobretudo questões epistemológicas, no sexto ano eram abordadas unidades

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p.421

relativas à “Matemática”, “Biologia” e “Cosmologia” e no sétimo ano as unidades relativas aos problemas relacionados com as disciplinas de “Psicologia”, “Lógica”, “Moral” e “Religião”, às quais se acrescentaria também aqui uma novidade ao nível dos conteúdos programáticos com a introdução da unidade de “Sociologia”. Este programa apresentava uma divisão em quatro grandes núcleos: “filosofia das ciências matemáticas (Matemática)”, das “ciências físicas (Cosmologia)”, das “ciências naturais (Biologia)”, das “ciências sociais (Sociologia)”, isto no que se refere à sexta classe. Relativamente à sétima classe ela apresenta como conteúdos: o “Problema fisiológico”; o “Problema lógico”; o “Problema moral”; o “Problema religioso” e o “Problema sociológico”.

Apesar de existirem aspetos menos positivos, nomeadamente quanto ao volume e extensão do programa João Boavida considera que:

“(…) o programa de 1905 procura uma renovação profunda no ensino da Filosofia. A disciplina continua a ter por função a sistematização e a mais alta generalização de todas as ciências, mas a verdade é que há já um razoável substrato científico sobre o qual se poderá exercer essa sistematização e essa generalização.”<sup>11</sup>

Com o surgimento dos republicanos e a sua subida ao poder, o ensino secundário não sofreria alterações, uma vez que toda a energia política era dirigida para o combate ao analfabetismo que assolava o país. A prioridade passou a ser por isso dirigida para o ensino primário e para a preparação de professores. Nesta fase só em 1917 é que surge a primeira reforma republicana para o Ensino Secundário. A disciplina de Filosofia é por esta altura de novo integrada, não só nos cursos de Letras, mas também nos cursos de Ciências. Entre 1918, já em plena ditadura e 1919 não se verificam grandes alterações ao nível do ensino da Filosofia no ensino secundário, notando-se apenas que a disciplina passa a ter uma carga horária semanal de duas horas letivas e a ser obrigatória para todos os cursos, passando de novo a designar-se de “Propedêutica”, tal como já acontecera anteriormente. Quanto ao programa de 1918, verifica-se a presença de unidades de “Lógica”, “Psicologia” e “Moral”. O pendor positivista dos nossos governantes poderá estar na origem da exclusão da unidade relativa à Metafísica que não constava agora do programa de 1918. Segundo Irene Ribeiro, em 1919 e após nova reforma do ensino, a disciplina de Filosofia sofre novo retrocesso, passando de novo a

---

<sup>11</sup> João Boavida, *Filosofia - do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem*, 1ª edição, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1991, p.60.

ser obrigatória nos cursos de Letras e Ciências, vindo aumentada o seu número de horas letivas semanais, passa a disciplina anual. Assim no sexto ano a disciplina de Filosofia consta do programa dos cursos de Letras e no sétimo ano dos cursos de Ciências.

Se as páginas que fomos escrevendo denotam claramente uma longa «travessia no deserto» no que se refere ao pensamento filosófico português e à sua (des)valorização, é por esta altura que se verificam algumas alterações, sobretudo pela mão de Leonardo Coimbra. Em 1919, Leonardo Coimbra ocupava o cargo de Ministro da Instrução Pública<sup>12</sup> e mantivera-se atento às fragilidades do ensino em Portugal, juntamente com António Sérgio que fora também altamente crítico das nossas debilidades ao nível da formação. Algumas das medidas reformistas promovidas por Leonardo Coimbra prendem-se com as alterações introduzidas ao nível do Regulamento do Ensino Secundário que defendia o regime de coeducação dos sexos, permitindo às raparigas aceder ao ensino que estivera até então vedado. Para além desta medida, foi também Leonardo Coimbra que pela força da lei atualizou os vencimentos dos professores dos liceus, apontando seis razões para essa decisão, analisemos apenas algumas delas:

“1ª que os vencimentos dos professores dos liceus, fixados pelo decreto com a força de lei nº 4650 de 19 de Julho de 1919, não correspondiam de forma alguma ao equilíbrio que era necessário manter entre a situação económica das diversas classes, de cuja acção de conjunto deriva o desenvolvimento progressivo da nossa nacionalidade.

4ª que era flagrante a desproporção existente entre os vencimentos do ensino secundário e os professores dos diferentes graus de ensino geral e técnico, o qual se tornava inadiável corrigir por forma a facultar ao professorado liceal o cumprimento fiel e dedicado da sua alta missão educativa.”<sup>13</sup>

Na linha do Professor Manuel Patrício também Irene Ribeiro defende a posição que a grande intervenção de Leonardo Coimbra se deu ao nível do Ensino Superior. Este aspeto merece uma nota especial por se considerar que pela primeira vez se dá uma atenção concreta à Filosofia em Portugal. Uma primeira análise sobre a intervenção de Leonardo para o Ensino Superior merece uma referência ao facto de o filósofo ter estruturado todo um edifício para a educação em Portugal. Esse facto fica

---

<sup>12</sup> Leonardo Coimbra ocupará pela segunda vez o cargo de Ministro da Instrução entre 30 de Novembro de 1922 e 8 de Janeiro de 1923.

<sup>13</sup> Manuel Ferreira Patrício, *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, Porto Editora, Porto, 1992, p.575

evidentemente fundamentado com a publicação da sua obra *O Problema da Educação Nacional* e outros artigos que versavam diretamente a temática universitária como aquele, não assinado, que foi publicado em 1907 na revista *Nova Silva* ligada ao movimento da Escola Livre intitulado *Universidade de Coimbra*. As experiências que Leonardo Coimbra tivera, quer com a Universidade de Coimbra, onde fora aluno ainda da Faculdade pombalina de Filosofia, quer com a Universidade de Lisboa, que se tinha constituído como espaço produtor de um episódio marcante para a sua vida profissional<sup>14</sup>, juntamente com a forte ligação ao Porto poderão ter conduzido o filósofo português à formulação do decreto lei nº 5491 de 2 de Maio de 1919 que alterava o quadro das disciplinas que faziam parte do sexto grupo das Faculdades de Letras de Lisboa e que atingia claramente as chamadas ciências filosóficas de Coimbra, e do Decreto nº 5770 de 10 de Maio de 1919 que criava a Faculdade de Letras do Porto, entretanto desanexada à Faculdade de Letras de Coimbra. Sobre as razões da criação da Faculdade de Letras do Porto:

“O preâmbulo do Decreto refere as principais razões justificativas da medida. O país tinha à data duas Faculdades de Letras: a de Coimbra e a de Lisboa. Era delas que saíam os diplomados que se destinavam ao professorado liceal. As quais completavam a sua habilitação nas Escolas Normais Superiores. O legislador apontava como inconvenientes na localização de uma Faculdade de Letras em Coimbra: o meio era essencialmente universitário, sem a dinâmica social e económica indispensável ao conhecimento prático da vida que deviam ter os professores do ensino secundário, para assim formarem adequadamente o carácter dos alunos. Em Coimbra o professorado e o corpo docente da Universidade viviam (...) como que insulados no seu trabalho especulativo, literário ou científico.”<sup>15</sup>

Esta visão panorâmica de Leonardo Coimbra sobre a educação em Portugal é de tal forma abrangente que era também um dos seus objetivos tratar a questão da problemática formação de professores em Portugal. Apesar disso, a sua curta passagem pelo governo não lhe permitiu concretizar essa reforma, fazendo-se notar apenas a nomeação de uma Comissão que teria como missão estudar as medidas para que as

---

<sup>14</sup> Leonardo Coimbra abandonou o processo concursal para assistente de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em divergência com os métodos de seleção de Silva Cordeiro. O filósofo português denotou sempre desconfiança ao longo da seleção para aquelas funções, acabando por abandonar o concurso.

<sup>15</sup> Manuel Ferreira Patrício, *op. cit.*, pp.577-578

instituições do Ensino Normal nascidas já na República desempenhassem as funções para as quais foram criadas. O espírito reformador de Leonardo Coimbra é inegável, no entanto João Boavida considera que o programa da disciplina de Filosofia de 1919, constitui-se como um retrocesso relativamente ao programa de 1905, afirmando, contudo, como sendo positivos os aspetos do documento relativos às indicações didáticas que sugerem a utilização de um percurso analítico: real antes do formal; exposição; observação antes da sistematização e que segundo o mesmo autor [...]”deverá significar que se pretende utilizar sempre que possível a referência ao real e à sua observação, e só depois a sistematização, a que o aluno deverá aderir por uma exigência classificadora e sistematizadora do espírito.”<sup>16</sup>

Com a implementação da ditadura e a formação ideológica do Estado Novo, surgem novas reformas que visam instaurar os valores do novo regime. Neste sentido o novo regime está preocupado em fazer esquecer os ideais republicanos, sendo que é em 1933 que se consolidam as novas orientações ideológicas do Estado Novo. As reformas de 1926 e 28 fazem recair sobre a Filosofia um papel secundário. É assim reduzida a sua carga no plano de estudos para apenas um ano para o curso complementar e duas horas de carga horária semanal. Quanto às unidades que constam do programa destacam-se a “Psicologia”, a “História da Filosofia” e a “Lógica”. Segundo Irene Ribeiro o texto do programa é sintético e os conteúdos parecem resumir-se mais a um enunciado de objetivos parcelares. Entre 1926 e 1929 não se verificam alterações relativamente ao programa que só sente nova reforma nos anos 30 do século XX. Este período que vai desde os meados dos anos 20 e se prolonga pelos anos 30 em Portugal é profusamente povoado por movimentos intelectuais que ora posicionando-se numa dimensão mais nacionalista e tradicional, como foram o caso do *Movimento da Renascença* e da sua publicação *A Águia* liderada por Pascoaes ou do *Integralismo Lusitano* de Sardenha inspirado no movimento da *Action Française* de Mauras, ora numa posição mais europeísta e vanguardista, como foi o caso da *Seara Nova* liderada por Sérgio ou dos jovens futuristas Almada, Pessoa, Sant’Ana Dionísio e Amadeo, dão origem a uma troca de argumentos alimentada de forma mais ou menos panfletária pela imprensa nacional. Serve esta pequena referência para defender mais uma vez um período que pela sua conjuntura cultural, pela riqueza do seu debate e dos intervenientes envolvidos poder-se-ia ter constituído como terreno fértil para uma abordagem de clara afirmação

---

<sup>16</sup> João Boavida, op. cit., p.62

do pensamento filosófico português no ensino, que não se verificou, salvaguardando raras exceções, que apesar de tudo nunca se verificaram ou nunca problematizaram sequer o Ensino secundário, mas antes o Ensino Superior. Uma destas exceções foi a criação, através do Decreto nº 18003 de 25 de Fevereiro de 1930, da cadeira de “História da Filosofia em Portugal” nas Faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa, que tinha inicialmente um caráter semestral e passou depois a anual (a partir de 1957). Este aspeto da criação da cadeira de História de Portugal, segundo Celeste Natário não será exagerado se se afirmar que “[...] se deve, em muito significativa parte às movimentações filosóficas geradas no país, às quais alguns dos homens da nossa primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto, não foram de todo alheios.”<sup>17</sup>

O Estado Novo profundamente marcado e conduzido pelos ideais religiosos, mas também patrióticos passa a valorizar muito mais o “Português” e a “História” em detrimento de outras disciplinas. No entanto este pendor religioso e moralista introduz nos programas da disciplina de Filosofia algumas alterações. Segundo João Boavida os anos de 1930, 1931, 1934 e 1935 apresentam no programa de Filosofia, os conteúdos relativos à “Psicologia” agrupados em três áreas: “a vida cognitiva”, “vida afetiva” e “vida ativa”. Para além disso faz ainda parte do programa de Filosofia de 1931 a “Lógica”, agora com uma estrutura mais moderna e a “Metafísica”. Os programas não sofreriam grandes alterações em 1934 e 1935, sendo que em 1934, a unidade relativa à “Metafísica” apresenta uma organização e uma estrutura, visto que para além do estudo da noção de “Metafísica” propõe o estudo de alguns sistemas: o dogmatismo, ceticismo, idealismo, positivismo e pragmatismo e faz ainda uma referência às grandes explicações metafísicas: o panteísmo e o teísmo. Importa ainda salientar que segundo o mesmo autor, o programa faz ainda algumas advertências quanto à relação entre a idade dos alunos e a complexidade dos temas a abordar nas disciplinas, aconselhando-se que o ensino seja “muito elementar”, que se coloque de lado toda a teoria que o programa não refira expressamente e que a aprendizagem deve ser mais formativa do que informativa. São também aconselhados bons exemplos especialmente sobre moral, tirados de bons autores. No ano de 1935, o programa mantém-se praticamente inalterado, acrescentando-se apenas uma unidade de “Moral” relativamente às anteriores. Este acréscimo vem na sequência do que fomos referindo anteriormente e que se prendia

---

<sup>17</sup> Maria Celeste Natário, *Filosofia em Portugal I: relatório programático da disciplina*, texto policopiado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, julho de 2007, p.8.

com as preocupações ideológicas do regime, marcadas por vínculos católicos e morais. Diz João Boavida sobre o programa de Filosofia em 1935:

“Ora tendo em consideração que no mesmo ano há já um capítulo sobre Moral, ou antes que, juntamente com a Lógica e a Metafísica ‘muito elementar’, todo o programa da ‘7ª classe’ não contém mais que ‘moral’, não deixa de ser significativa esta colocação da Metafísica ao serviço da Moral. Que todo o programa era feito em função desta ideia prova-o o último período das observações: «A moral, a psicologia, na parte em que esta pode contribuir para desenvolver o espírito de interioridade, de autoanálise, deve ter um especial destaque no ensino da filosofia».”<sup>18</sup>

Neste mesmo ano de 1935 convirá não olvidar parâmetros importantes da nossa História da Educação em geral e do ensino da filosofia em particular. O Ministério passa agora a ser designado de Ministério da Instrução, é criada a Mocidade Portuguesa, obrigatória para as crianças portuguesas até aos 14 anos em estreita ligação com a Legião Portuguesa. A ditadura estava sobretudo mais preocupada com o analfabetismo, investindo por isso muito mais no ensino primário, desinteressando-se quer do ensino liceal, quer do ensino superior. Sobre esta fase importará referir as palavras de Irene Ribeiro:

“O Estado Novo pretendia que o ensino liceal permitisse o desenvolvimento intelectual moral e físico dos portugueses a quem daria, acima de tudo, uma cultura geral, isto em detrimento de uma eficaz preparação científica, preparatória para o ensino universitário. Para tal, simplificou-se o plano de estudos: reduziu-se o terceiro ciclo a um só ano, reintroduziu-se o regime de disciplinas, deixou de se fazer distinção entre Letras e Ciências, acabou-se com as provas orais, implementou-se um sistema de revisão e reafirmação das cotações dos exames. Tudo isto diminuía a exigência e facilitava uma melhor assimilação do ideário salazarista, que era afinal o objectivo mais importante a promover.”<sup>19</sup>

Um outro aspeto a considerar nesta reforma de 1935 é o desaparecimento da expressão “liberdade de pensamento” do programa de Filosofia.

---

<sup>18</sup> João Boavida, *op. cit.*, p.63

<sup>19</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.433

Em 1936 surge novo programa para a disciplina de Filosofia que agora passa a ser entendida como “a ciência que se preocupa com as exigências mais profundas da razão humana”, no entanto e paradoxalmente a “Psicologia” passa a ser considerada a raiz das ciências filosóficas, sendo que o programa da disciplina reflete todo este peso atribuído à “Psicologia”, visível também na forma como eram abordados os problemas filosóficos a partir de uma matriz da “Psicologia”. Afirma João Boavida que no capítulo relativo à relação da “Psicologia” com alguns problemas filosóficos, são tratados os problemas da “Moral” e da “Metafísica”. Existindo, para além deste, um capítulo autónomo sobre “Lógica Formal” e “Metodologia”. Esta orientação programática que segundo Boavida correspondia a uma visão da “Psicologia” numa versão introspetiva e atomista como a melhor forma para estudar Filosofia, reduzia o estatuto da “Psicologia” enquanto ciência e implicava uma conceção distorcida e limitada da Filosofia. Uma breve nota também importante prende-se com a referência que os organizadores do programa colocaram nas suas observações finais e que indicavam uma pretensa preocupação de que “[...] nenhuma ligação entre os conhecimentos dos alunos e estas matérias devem ser desprezadas”<sup>20</sup>, sugerindo um aproveitamento da experiência pessoal dos alunos. Ora acrescenta logo de seguida o autor: “Se acrescentarmos que eram as mesmas postas ao serviço de uma ideia que mutila à nascença a Filosofia, e se nos lembrarmos do tipo de ensino então predominante, concluímos facilmente que esta solicitação à experiência dos alunos não poderia passar de mera intenção.”<sup>21</sup>

Esta reforma empreendida em 1936 e que tinha já assistido à perseguição do regime em relação aos professores e a uma grande parte dos intelectuais portugueses que não comungassem do ideário salazarista, como o prova a promulgação da chama *Lei Cabral*<sup>22</sup> só veria nova alteração em 1947. Esta nova reforma contempla a criação do curso geral composto por cinco anos e um curso complementar de dois anos onde se apresentam separadamente os cursos de Letras e Ciências. É de novo valorizado o “Grego” em detrimento do “Latim” e continua também a valorização atribuída à Mocidade Portuguesa. Este período compreendido entre 1936 e 1947 que apenas aparece balizado desta forma por registar períodos reformistas no ensino em Portugal deu ao prelo obras de significativa relevância. Uma obra incontornável por tudo o que

---

<sup>20</sup> João Boavida, *op. cit.*, p.63

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

<sup>22</sup> A Lei Cabral obrigava todos os funcionários públicos a declararem que não pertenciam a associações secretas e por inerência subversivas ao Regime.

significou de problematização e de agitação concetual do país que se prolongou até aos anos 60 foi *O Problema da Filosofia Portuguesa* de Álvaro Ribeiro redigida em 1942 e apenas publicado, depois de vários adiamentos em 1944. Esta obra foi escrita, segundo Álvaro Ribeiro, por constatar que:

“[...] a eliminação da filosofia do programa político e religioso das comemorações centenárias da Fundação e da Restauração apresentou ao meu pensamento a motivação mais funda de uma reflexão que me tem acompanhado pela vida inteira. Sem autonomia cultural, não podia haver independência política.”<sup>23</sup>

Segundo Joaquim Domingues<sup>24</sup>, este livro de Álvaro Ribeiro deverá ser visto como elo de ligação com outro livro publicado antes pelo seu mestre Leonardo Coimbra e já anteriormente referido por nós, *O Problema da Educação Nacional*. Aquela obra de Álvaro Ribeiro pretendia em primeira instância contestar teses repetidamente utilizadas pelos intelectuais portugueses sobre a ausência de um sentido especulativo dos portugueses, tese a que voltaremos mais tarde. Os seus alvos eram essencialmente Sant’Ana Dionísio e Eudoro de Sousa. Sobre esta problemática, afirma Joaquim Domingues: “Estes últimos saídos no início de 1943, negavam a capacidade especulativa dos portugueses com o argumento de que a especulação filosófica não corresponderia ao nosso génio; a prova estava na falta de desenvolvimento orgânico de um pensamento próprio no passado.”<sup>25</sup> Ora face a esta acérrima crítica, Álvaro Ribeiro propõe uma metodologia, que na sua perspetiva seria a mais adequada para dar à filosofia a posição primordial que ela merece no espaço da Universidade. Essa solução, na senda de Junqueiro ou de Pascoes deveria ser encontrada internamente, na tradição e no seio do povo português. Algumas das linhas da proposta de Álvaro Ribeiro eram as seguintes:

“Tudo depende, não de aclimar, não de continuar, mas de recomeçar uma tradição; tudo depende da eleição do ponto de partida e da acção de um escol que venha a revelar em actual expressão ontológica o pensamento implícito nos documentos teológicos, políticos e literários que assinalam os decisivos passos da vida do nosso

---

<sup>23</sup> Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado*, Guimarães Editores, 1ª edição, Lisboa, pp.50-51.

<sup>24</sup> Joaquim Domingues, *Filosofia Portuguesa para a Educação Nacional*, Fundação Lusíada, Lisboa, 1997, p.64

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

povo e que venha a formular em sistema ou sistemas, a filosofia própria da fisionomia nacional.<sup>26</sup>

Tal como Leonardo Coimbra, o esforço e o impulso potenciado pela intervenção de Álvaro Ribeiro que se prolongou por algumas décadas não surtiu nas hostes intelectuais portuguesas o efeito desejado. No entanto, é indiscutível o esforço iniciado por Junqueiro, Leonardo e Pascoaes e que Álvaro Ribeiro fizera discorrer não só pelos livros que publicava, mas também pelos artigos que escrevia na revista *Litoral* que foi um dos seus projetos fundadores. A receção à sua obra foi sempre ambígua, sobretudo devido à sua autonomia de pensamento, muitas vezes vista como marginal e contrapoder, ou antagonicamente classificada como seguidista de um ideário nacionalista e patriótico próximo do Estado Novo. Certo é que os reflexos da obra de Álvaro Ribeiro não se fizeram sentir nas alterações ocorridas ao nível do plano de estudos no Ensino.

No que se refere à Filosofia, só em 1948 se assistirá a nova reforma do seu programa. A grande conclusão de base desta reforma de 1948 é a significativa ênfase que se dá à “Psicologia” enquanto matriz de abordagem da Filosofia e dos problemas filosóficos que perdura até 1974. Este peso atribuído à “Psicologia” faz-se sentir logo no 6º ano que é preenchido quase na totalidade com aquela disciplina que passa a introduzir uma unidade designada “O Valor Prático da Psicologia”. À parte desta continuidade, assiste-se a um aumento considerável dos conteúdos que irão constar do programa. No 6º ano para além dos conteúdos de “Psicologia”, ele contém ainda uma introdução sobre “Ciência e Filosofia” e tipos de conhecimento. Para além da unidade relativa ao “Valor Prático da Psicologia”, integram ainda o programa: “os fenómenos psíquicos” e a “vida psíquica”, aos quais se juntam aquelas unidades que vigoravam já em programas anteriores e que contemplavam as três grandes divisões da “vida intelectual”; “vida afectiva” e “vida activa”. Quanto ao 7º ano é aqui que se verifica um considerável alargamento dos seus conteúdos. Do seu programa fazem parte a “Lógica formal aristotélica” e nesta uma unidade de “Logística”, “Metodologia”, “Teoria do Conhecimento”, “Ética”, “Estética” e “Metafísica”. Relativamente a estas disciplinas analisadas em detalhe, é possível verificar que a “Teoria do Conhecimento” e a “Metafísica” são agora abordadas separadamente, surge também pela primeira vez a

---

<sup>26</sup> Álvaro Ribeiro, *O Problema da Filosofia Portuguesa*, Inquérito, Lisboa, 1943, p.23.

“Estética”, e a “Moral” é agora abordada na unidade relativa à “Ética”, tratando temáticas como a “Moral Formal”, a “Moral Prática” e a “Economia Política”.

Enquanto isso, a “Metafísica” surge na parte final do programa e integra as unidades relativas à “Ontologia”, “Cosmologia Racional”, “Psicologia Racional” e “Teodiceia”. Esta reforma de 1948 traz consigo ainda dois aspetos de somas importância, sobretudo para a temática que importa aqui tratar, dedicada ao pensamento filosófico português. Para além das indicações que o programa de 1948 inclui, sugerindo a familiarização dos alunos com as grandes obras dos filósofos, pela primeira vez na História do ensino secundário em Portugal surgem claras indicações de abordagem de autores portugueses no âmbito da disciplina de Filosofia. Destes autores constam referências a Pedro Nunes, Garcia de Orta, Amaro Lusitano, Duarte Pacheco, D. João de Castro, Guerra Junqueiro, Eça de Queirós e Antero de Quental.

Antes da revolução de Abril de 1974, a disciplina de Filosofia e o ensino secundário em Portugal assistiriam ainda a mais duas reformas, a primeira em 1954 e a segunda em 1972. Sob a égide de Fernando Pires de Lima a reforma de 1954 leva à alteração dos conteúdos do programa de Filosofia. Destas alterações refere Irene Ribeiro que desaparece a referência à “Logística” e a abordagem à “Teoria do conhecimento” numa perspectiva histórica, passando a ser abordada de acordo com os distintos problemas gnosiológicos. Também as unidades relativas à “Metafísica”, à “Ética” e à “Estética” veem reduzidos os seus conteúdos. No essencial este programa mantinha grande parte do que se apresentava já na reforma de 1948, sendo que as referências bibliográficas eram as mesmas da reforma anterior.

A última reforma pré 25 de Abril ocorre em 1972 e comparativamente com a reforma de 54 possui significativas alterações. A prevalência dada à “Psicologia” persiste, no entanto em moldes distintos. Segundo as referências de Irene Ribeiro, no que se refere à Psicologia no agora 4º ano que corresponde ao antigo 6º ano, sugere-se ao professor que aborde algumas das questões numa perspectiva genética, por se considerar que será a estratégia que melhor se encaixa na faixa etária à qual se destina o programa. No que se refere ao 5º ano, antigo sétimo, continua-se a assistir a uma proliferação de conteúdos que mantêm alguns dos aspetos relativos à reforma anterior, contudo surgem novas alterações. Assim, refere a autora que as “Ciências Humanas” deixam de ser designadas como “Ciências do Espírito”; na “Metafísica” introduz-se uma nova unidade designada “Liberdade e Determinismo”; na “Ética” assiste-se à retirada da unidade relativa à

“Moral Prática” e na Estética assiste-se à substituição da unidade “A arte e a moral” por uma nova unidade designada “Arte e comunicação”. Um outro aspeto a considerar de significativa relevância é a continuidade do reforço da ideia do contacto dos alunos com os textos originais produzidos pelos filósofos.

Com a revolução de Abril de 1974 registaram-se grandes alterações ao nível do ensino em Portugal. Claramente preocupados com as grandes taxas de analfabetismo que se verificavam ainda no país, era notória a estratégia de direccionar a prioridade para esta fraqueza do país. Se durante longos anos e séculos o ensino em Portugal tinha um carácter elitista, permitindo o acesso limitado das populações, sobretudo aos graus superiores, os governantes pós-revolução estão empenhados em criar um sistema democrático de ensino, promovendo o acesso massivo de toda a população à Educação.

Ao nível programático e naquilo que se refere mais diretamente com a disciplina de Filosofia, a reforma de 1974 não trouxe grandes alterações ao ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. À disciplina de Filosofia eram destinados os dois anos (4º e 5º) de todos os Cursos do Ensino Liceal, sendo lecionadas quatro horas semanais.

Aquilo que é possível afirmar é que o lugar da “Psicologia” e o peso curricular que ela tem no plano de estudos da disciplina de Filosofia continua ainda a ser bastante significativo, indiciando também que na sua generalidade o programa de 1974/75 mantinha as linhas gerais das anteriores reformas de 1954 e 1972. Das pequenas alterações que se fizeram notar, é possível referir no primeiro ano a supressão de uma unidade introdutória designada: “O Objecto da Filosofia” e uma nova estruturação dada aos conteúdos de “Psicologia” que passam agora a estar divididos em quatro unidades programáticas: “A Psicologia como ciência”; “O Dinamismo Psicológico do Homem”; “A Construção do Mundo” e “A Personalidade”. Relativamente ao segundo ano a grande alteração que se verifica, segundo Irene Ribeiro é a possibilidade de abordagem de obras de autores de Filosofia, podendo-se fazer uma escolha de quatro autores de entre os quinze que eram fornecidos e que se encontravam distribuídos por diferentes épocas históricas. Das diferentes épocas são disponibilizadas duas obras clássicas, uma da época medieval, seis da época moderna e seis da época contemporânea. A mesma autora refere ainda que pela primeira vez integram o ensino da filosofia, as correntes existencialistas e o materialismo dialético. Estas inclusões são já na nossa perspectiva indiciadoras da inflexão ideológica em que o país se envolvia e que era uma decorrência do ansiado abandono do ideário do Estado Novo e da assunção de um novo

ideário consonante com a revolução, entretanto despoletada com o 25 de abril. As grandes alterações programáticas ocorrem no segundo ano. Verificam-se alterações logo no primeiro capítulo, onde a introdução ao estudo de Filosofia realça a problemática da atitude e dos problemas filosóficos. Ao nível da “Lógica” e “Ciências Matemáticas”, passa a incluir-se não apenas a “Lógica aristotélica”, mas também a “Lógica dialéctica”. No capítulo dedicado ao “Conhecimento Experimental” separam-se as ciências biológicas e as ciências físico-químicas. Autonomizam-se também as ciências humanas num outro capítulo tornado agora independente, sendo colocadas à disposição do professor duas unidades que devem ser escolhidas separadamente entre “História” e “Sociologia”. São também separados dois capítulos que tratam de forma independente “A Natureza e Valor da Ciência” e a relação entre “Filosofia e Ciência”. É suprimido o capítulo relativo à “Metafísica” e integrado em seu lugar um outro designado “O Conhecimento e o ser”. O último capítulo é dedicado à “Axiologia”: “O Homem e os seus valores” propondo-se a abordagem de apenas uma das diferentes tipologias de valores que se deve escolher entre: estéticos, éticos ou religiosos. Tal como fomos referindo anteriormente um dos problemas que se foi verificando ao longo dos anos foi a inexequibilidade do programa de Filosofia, considerado sempre demasiado extenso o que impossibilitava também o seu sucesso ao nível didático. É tendo como base este problema que se farão novas reformas nos anos de 1977/78 e 1978/79, com repercussões diferentes ao nível da condição atribuída à disciplina de Filosofia. Na primeira destas duas reformas (1977/78) as grandes mudanças verificam-se, sobretudo no segundo ano que vê suprimido algumas das unidades que integravam a reforma de 1974/75. Destas supressões refiram-se a título meramente representativo: desaparecem as unidades relativas às “Ciências Humanas” e às “Ciências Biológicas”, desaparece também o capítulo designado de “Natureza e Valor da Ciência” e reduzida a abordagem às obras de autores importantes no âmbito da Filosofia que passam agora para apenas dois, comparativamente com a proposta de abordagem anterior que referia quatro. Também o capítulo relativo às Ciências Matemáticas perde a sua autonomia no âmbito do grande capítulo dedicado à “Lógica e Ciências Matemáticas”.

A segunda destas duas reformas, a de 1978/79 traz consideráveis reformulações para a disciplina de Filosofia. Se durante uma grande parte do século XX, a “Psicologia” integrou e ocupou em grande medida os planos de estudos do ensino da Filosofia, secundarizando-a, é com esta nova reforma que as duas disciplinas se autonomizam.

Importará não esquecer que foi nesta data que os Cursos Complementares foram reestruturados na sequência das anteriores reformas, surgindo novas alterações ao nível da disciplina de Filosofia nos 10º e 11º anos. Relativamente à “Psicologia” ela autonomiza-se da Filosofia, tornando-se numa disciplina agora opcional. Enquanto isso, a disciplina de Filosofia torna-se obrigatória para todos os Cursos Complementares. Os conteúdos programáticos do 10º ano estavam distribuídos em três capítulos, o primeiro dos quais mais introdutório designava-se de “Reflexão Filosófica” e os restantes dois tratavam de algumas questões ainda do âmbito da Psicologia, definidas nas suas dimensões cognitiva, afetiva e ativa e designava-se “O Homem como realidade psíquica” e a última tratava os problemas da “Axiologia” e designava-se “O Homem e os seus valores”. No 11ºano, parece assistir-se a um regresso a algumas decisões anteriores à reforma de 1977/78, com algumas nuances. Os conteúdos programáticos distribuía-se da seguinte forma: “Ciência e Filosofia”; “Pensamento Lógico-matemático”; “Conhecimento nas ciências” que aborda separadamente a “História” e a “Sociologia”; “O Conhecimento e o Ser”. Relativamente a esta última unidade é incluída uma nova temática direcionada para a problemática ontológica designada por “O Ser, o Devir e a Contradição”. Um aspeto de relevância para a problemática que pretendemos abordar está relacionada com a indicação do programa da disciplina que, mantendo a sugestão de tratamento das obras de autores de referência, passa contudo, a integrar agora também autores portugueses: Leonardo Coimbra, António Sérgio, Vieira de Almeida e Delfim Santos. No que se refere ao 11º ano não se verificam alterações, fazendo-se, no entanto notar de novo a indicação dada para que os professores possam abordar autores portugueses. Sobre esta medida de integrar autores portugueses no programa da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, afirma Irene Ribeiro:

“[...] a propósito do capítulo “O Conhecimento e o Ser”: Acrescentaram-se, entretanto, alguns autores portugueses para estudo da respectiva fundamentação do conhecimento e correspondente atitude metafísica, indo-se desta forma ao encontro de um desejo repetidamente expresso e que pareceu, de facto pertinentíssimo. É sem dúvida discutível a escolha feita, mas afigura-se que, em termos de filosofia contemporânea, se torna perfeitamente justificável, até pelo que pressupõe de pluralidade de orientação gnosiológica e metafísica.”<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.451

A reforma de 1979/80 e 1980/81, esta última que surge na sequência da velha problemática das dificuldades didáticas e que vem ditar um “Programa Mínimo” relativamente ao Programa de 1979/80, prolongar-se-ão por alguns anos, sobrevivendo mesmo à Lei de Bases do Sistema Educativo que irá estruturar todo o sistema de ensino em Portugal. Relativamente à primeira destas reformas, Irene Ribeiro considera que relativamente ao programa de Filosofia este é “(...) o primeiro verdadeiramente inovador, ou seja, menos dependente da tradição assumida pelos textos programáticos posteriores a 1974”. É também talvez a primeira vez em que o programa deixa de ser visto como uma constante desarticulação de conteúdos parcelares, passando a possuir uma estrutura sequencial própria, lógica e coerente. Em termos muito gerais os conteúdos do 10º e 11º anos focalizam-se em duas temáticas fundamentais: no 10º ano, a “Ação” e no 11º ano, o “Conhecimento”. Esta estrutura perdurará até à atualidade que dedica à disciplina de Filosofia uma abordagem semelhante. Do 10º ano constam as unidades: “A Emergência do Filosofar”; “A Dialética do Conhecimento: a dominância da ação”; “A atividade religiosa”; e uma de entre duas possibilidades: “A atividade ético-política” ou a “Atividade estética”. No 11º ano são abordados os seguintes conteúdos: “A Dialética da Ação e do Conhecimento: a dominância do conhecimento”; aborda-se ainda o pensamento de quatro autores de referência, sendo que se indica ser obrigatória a abordagem a Galileu e a Descartes, assim como também uma abordagem aos conteúdos mais ligados à epistemologia, indicando-se de novo como obrigatória a abordagem do pensamento de Piaget ou em sua alternativa a Bachelard. Indicada a obrigatoriedade da sua abordagem restará apenas a escolha autónoma do professor relativamente a um autor. Para além destes conteúdos acrescenta-se ainda um outro remetido para a parte final do programa designado “O Problema da Verdade”. Uma característica que importa relevar neste programa é o pioneirismo relativamente à contemplação de objetivos gerais e específicos. Outro aspeto ainda a considerar neste programa foi a sua impraticabilidade didática devida à sua extensão, o que provocou nova reforma no ano de 1980/81 com a entrada em vigor daquilo que se denominou como um “Programa Mínimo” para a disciplina de Filosofia que suprimiu em grande medida algumas das rubricas dos programas do 10º e do 11º ano. Apesar de se ter empreendido este “Programa Mínimo” na sequência do problema da execução do programa resultante da reforma de 1979/1980, paradoxalmente, o programa de

1979/1980 faz nova aparição no ano de 1983/84 para todos os Cursos Complementares, quer diurnos, quer noturnos. A volumosa extensão do programa de Filosofia, associada à escassa carga horária da disciplina, resumida apenas a três horas letivas semanais continua a originar problemas de exequibilidade.

O final da década de 80, constitui-se como um dos maiores ataques do poder político à disciplina de Filosofia. Seguindo os cânones do pior que se fazia na Europa que ia retirando dos seus planos de estudo do Ensino Secundário, a disciplina de Filosofia, ao contrário dos Estados Unidos da América que iam cada vez mais reforçando o seu papel nas Escolas<sup>28</sup>, sugere-se a retirada da disciplina de Filosofia praticamente de todos os cursos, permanecendo apenas nos Cursos de Estudos Humanísticos, mas analisemos em detalhe a proposta. Em 1988 o Ensino Secundário dispunha de uma oferta de cinco áreas distintas: “Estudos Científico-Naturais”; “Estudos Científico-Tecnológicos” “Estudos Económico-Sociais”; “Estudos Humanísticos” e “Estudos Artísticos”. Dos cinco cursos que existiam à época, a proposta defendia que a disciplina de Filosofia devia apenas integrar a área de “Estudos Humanísticos”. Para além disso, a mesma proposta da responsabilidade da Comissão da Reforma encabeçada por Fraústo Silva defendia a criação de uma disciplina de História e Cultura das Ideias para o 11º e o 12º anos que seria de formação geral. Esta dupla proposta provocou no país uma acesa discussão sobre o papel, a posição, a função e a condição da Filosofia, tendo-se verificado a organização de inúmeros debates, reuniões, palestras, conferências que correspondeu efetivamente a um grande dinamismo e vitalidade do pensamento filosófico português. A este propósito afirma Irene Ribeiro:

“[...] E talvez nunca como neste período se escreveu e reflectiu tanto, em termos públicos alargados sobre o significado, o papel e o valor do ensino da Filosofia em Portugal. § Retomou-se o fio da experiência histórica desse ensino na formação geral de gerações de cidadãos e pesou-se a importância da dinâmica do pensamento filosófico português, ou do pensamento filosófico em língua portuguesa, na actualidade. Vieram a lume inúmeras manifestações de vitalidade filosófica patentes na cultura nacional do presente, nomeadamente no que diz respeito a

---

<sup>28</sup> A este propósito importará analisar o brilhante texto de Maria José Cantista “Filosofia Hoje: porquê e para quê?” proferido no ato de abertura do Encontro Nacional de Professores de Filosofia, subordinado ao tema «A filosofia face à cultura tecnológica», organizado pela Associação de Professores de Filosofia na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, em 22 e 23 de Janeiro de 1988.

publicações periódicas da especialidade, realizações de reuniões e de congressos, movimento editorial, cursos de mestrado, etc.<sup>29</sup>”

O país de norte a sul viveu e assistiu a uma onda de enorme consenso em defesa da continuidade da disciplina de Filosofia que abarcou as mais diferentes áreas desde o Jornalismo, passando pela Cultura, pela Universidade, pela Literatura, pela Política, e à Comissão de Reforma apenas lhe restou dar um passo atrás e não avançar com a proposta. No entanto, mais uma vez também e de forma recorrente se gorou mais uma possibilidade de revalorização do pensamento filosófico português. Esta imensa energia dialógica, prova de uma vitalidade e de uma resistência atentas lançou as sementes para os debates que se iriam revelar mais tarde. Garantida a permanência da disciplina de Filosofia no ensino secundário, novas discussões se abririam em torno de duas questões fundamentais: a primeira dizia respeito aos maus programas da disciplina de Filosofia que arrastavam consigo um velho problema identificado desde há muito e que tinha que ver com a sua extensão; a segunda questão está diretamente relacionada com a prática docente e com a impreparação dos seus profissionais. Assim em 1990, uma Comissão coordenada por Manuel Maria Carrilho fora incumbida de redigir uma proposta que seria endereçada às escolas para a disciplina de Introdução à Filosofia para os 10º e 11º anos e de Filosofia para o 12º ano. Esta proposta foi bastante contestada pelos professores de Filosofia por consideraram excessivo o peso atribuído à uma corrente mais contemporânea da Filosofia centrada em demasia na epistemologia, mas igualmente por assumir uma supremacia da filosofia analítica e de se centrar em modelos europeus, evidenciados numa bibliografia parca de obras portuguesas. Um dos mais reconhecidos opositores foi o Professor Roque Cabral, Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Porto que num artigo do Jornal “Público” de 29 de Abril de 1990 intitulado: *Filosofia: as utopias de um programa* mostra a sua oposição à proposta da Comissão coordenada por Manuel Maria Carrilho. A razão desta nossa referência a Roque Cabral deve-se ao seu argumentário contra a proposta, que assume sempre a posição de uma defesa do pensamento filosófico e da cultura portuguesa. No essencial, na argumentação de Roque Cabral distribuída por sete pontos ou razões para a recusa dessa proposta, as grandes críticas ao programa (considerado utópico) centravam-se na ideia de que ele era estrangeirado, sendo esse estrangeirismo

---

<sup>29</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.458.

plasmado na própria bibliografia que privilegia obras estrangeiras em detrimento das portuguesas. Refiram-se algumas das críticas:

“Programas utópicos porque estrangeirados, fora do nosso ‘lugar’. É o que ressalta logo à primeira vista, sobretudo a fortíssima ‘marca’ anglo-saxónica [...]”

“Mais gravemente ‘estrangeirado’ – e, por isso, utópico – se apresentam os programas na bibliografia recomendada a professores e alunos. Assim, de 523 títulos indicados, apenas 71 são em português, contra 181 em inglês, 226 em francês, umas dezenas em espanhol e italiano e alguns raros em alemão. [...]”

“Mesmo limitando-se à contemporaneidade, há correntes filosóficas importantes e de vasta audiência que são silenciadas”.

E termina o autor deste artigo com um desejo forte e uma clara recusa:

“Falta referir uma última utopia, que ainda falta aos programas. Mas desta vez a utopia é ardentemente desejada, para não dizer imperiosamente exigida: que estes programas não tenham lugar na implantação da Reforma Educativa, ficando sempre utópicos em relação a ela. § Para bem de todos!”

Manuel Maria Carrilho obviamente que responde a esta e a outras críticas num pequeno livro com o título de *O Saber e o Método*, mas os seus argumentos e a sua perspetiva não foram aceites pela maioria dos professores portugueses. A «aversão» de Carrilho ao pensamento filosófico português era por demais conhecido, um desses paradigmáticos episódios ficou traduzido num dos artigos mordazes que ia escrevendo como aquele que endereçou a Agostinho da Silva, intitulado *O profeta e a tribo*<sup>30</sup>. Neste artigo, Manuel Maria Carrilho critica não apenas Agostinho da Silva, afirmando que não possuía nada de intrinsecamente filosófico, como toda a corrente ligada à filosofia portuguesa. Daí que fosse clara também a sua intenção de recusa ou de indiferença à integração do pensamento filosófico português na sua proposta de um novo programa para a disciplina de Filosofia.

---

<sup>30</sup> Manuel Maria Carrilho, «O profeta e a tribo» in *Aventuras de Interpretação*, Editorial Presença, Lisboa, 1995, pp.161-165.

Paralelamente a esta proposta foi ainda lançada à discussão, uma outra da responsabilidade da Comissão Coordenadora da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa. Esta proposta pretendia uma abordagem do programa assente em questões gerais a partir das quais se subdividiam outras mais parcelares. Relativamente ao 10º ano esta proposta apresentava uma divisão por uma unidade de introdução ou familiarização dos alunos com a disciplina de filosofia, temas sobre “o homem e a ação”, “a questão das normas morais”, um capítulo sobre “política e cidadania” e um último sobre temas mais contemporâneos. No 11º ano o programa apresentava quatro capítulos: o primeiro sobre “Estética”, ao qual se seguiam um sobre “Lógica”, um sobre “Epistemologia” e o último sobre a problemática da existência humana. O programa defendia que os 10º e 11º anos fossem sobretudo mais gerais, sendo que no 12º ano que apresentava duas temáticas fundamentais: “O Homem como ser racional” e “O sentido da existência no Mundo Contemporâneo” pretendia-se que os professores pudessem fazer um maior aprofundamento dos conteúdos, promovendo de forma efetiva uma reflexão consentânea com a atividade filosófica. Apesar desta proposta e das críticas de Roque Cabral à proposta anterior, na verdade a sua posição mais consonante com esta proposta da responsabilidade da Comissão Coordenadora da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa também não dedicava nem contemplava abordagens ao pensamento filosófico português. Ambas as propostas foram descartadas e o programa de Filosofia do 10 e 11º anos continuou a adotar aquele que tinha resultado da reforma de 1979/80, enquanto no 12º ano o programa era o de 1974/75.

Uma outra reforma decorrente da aprovação do Decreto Lei nº 286/89 de 21 de Agosto e pelo Despacho nº124/ME/91 de 31 de Julho, ainda relativamente ao programa foi a que se verificou entre 1993/94 a título experimental em algumas escolas, passando apenas em 1995/96 a título definitivo em todas as escolas do país. Numa primeira análise uma das alterações que se torna bastante visível é a designação da própria disciplina que passa agora a chamar-se nos 10º e 11º anos de “Introdução à Filosofia”, diz Irene Ribeiro “[...] considerando ponderações de equilíbrio e realismo decorrentes do nível etário dos alunos”<sup>31</sup>.

No que se refere às “orientações pedagógicas” aparece de forma clara um apelo à experiência dos alunos e à articulação do trabalho desenvolvido noutras disciplinas, com o intuito de promover a tão difícil interdisciplinaridade nas escolas. Considerando a

---

<sup>31</sup> Irene Ribeiro, *op. cit.*, p.471

disciplina de “Introdução à Filosofia” e a sua distribuição pelos 10º e 11º anos, o programa apresenta três unidades em cada um dos anos letivos. Do 10º ano constam as unidades: “Unidade Inicial – A Intenção Filosófica e a Diversidade dos Valores”; “Unidade axiológica antropológica – A dinâmica do ser humano no Mundo: a ação e a questão dos Valores”; “Unidade histórico-problemática – A Filosofia no Tempo”. No 11º ano estão integradas as seguintes unidades: “Unidade de Lógica – O Universo da Lógica”; “Unidade epistémico-ontológica – A problemática do Conhecer e do Ser” e finalmente “Unidade Final – O ser humano e o sentido da existência”.

Um aspeto que se torna de novo relevante para a problemática que queremos aqui tratar, é aquele que é apontado por Irene Ribeiro no seu trabalho de investigação e que refere que na introdução ao programa desta reforma é sugestionada uma indicação de “[...] referenciar topicamente este programa, situando-o num contexto da Cultura Portuguesa”<sup>32</sup>, o que indiciava uma alteração no tratamento dado ao pensamento filosófico português, no entanto tal tratamento não chegará a ser concretizado de forma enérgica. Segundo a mesma autora, os pequenos indícios desta valorização do pensamento filosófico português ocorrerão apenas ao nível de uma preferência bibliográfica de textos de autores portugueses que constarão do programa. Relativamente às unidades do programa ou aos seus conteúdos, a autora afirma que aquilo que é possível verificar é uma continuidade relativamente a outros programas anteriores que recebem no programa de 1993/94 uma organização diferente dos seus conteúdos, sendo que, o único ponto que se constitui como novidade é a inclusão da “Lógica Simbólica”. Relativamente ao 12º ano assiste-se a um apelo e a uma defesa da leitura integral das obras. Seguindo este propósito são indicadas vinte e duas obras de uma lista que abarca diferentes épocas históricas: quatro obras relativas à Época Antiga, quatro à Época Medieval, quatro à Época Moderna e dez à Época Contemporânea. O 12º ano abandona assim a abordagem por temáticas e centra-se na leitura integral das obras filosóficas. As indicações dadas pelo programa aos docentes referem a utilização de três obras de épocas distintas, sendo de referir que, das vinte e duas obras listadas, apenas duas delas são de autores portugueses: *As Tendências Gerais da Filosofia na segunda metade do séc. XIX* de Antero de Quental e *A Problemática da Saudade* de Joaquim de Carvalho.

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.471

Antes de nos determos no atual programa de Filosofia que merecerá uma análise mais cuidada da nossa parte por ser objeto principal deste trabalho, importará refletir já alguns dos aspetos mais importante enunciados ao longo destas páginas iniciais. Conforme pudemos verificar através do relato das situações e dos marcos mais importantes que fomos referindo ao longo da História do Ensino da Filosofia em Portugal, sobretudo no Ensino Secundário, podemos afirmar que a atenção que o pensamento e a cultura portuguesas mereceram por parte dos responsáveis políticos e culturais do país resumem-se e epifenómenos isolados cronologicamente que não chegam sequer a acontecer com a efetividade e a convicção necessárias. Para além disso, e apesar de em alguns períodos da nossa história se reunirem as condições, se delas houvesse necessidade ou a legitimação de circunstâncias necessárias propiciadoras da valorização do pensamento e da cultura portuguesas isso não aconteceu. Cronologicamente esses períodos estão perfeitamente demarcados, o final do século XIX e a onda de acérrimo patriotismo na sequência do *Ultimatum* Inglês de 1890, o nascimento e a grande vitalidade filosófica ligados aos movimentos de intelectuais que povoaram o país a partir de meados da década de 20, a própria ideologia nacionalista do Estado Novo e em contraponto o 25 de Abril de 1974, e finalmente, o grande debate que atravessou transversalmente o país em torno de uma permanência da disciplina de Filosofia, numa prova de enorme resistência, dinamismo e vitalidade de um pensamento resultante de uma genuína atitude e atividade filosóficas. Ainda assim nenhum destes acontecimentos se afirmou como pretexto ou argumento suficiente para integrar nos planos de estudos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, o pensamento filosófico português, e essa travessia em direção a um qualquer oásis continua com o atual programa. Sobre esta matéria, deter-nos-emos em detalhe nas páginas do próximo capítulo.

## **2. O atual programa da disciplina de Filosofia nos 10º e 11ºanos – uma continuada omissão do Pensamento Filosófico Português**

A partir de 1997, começa em Portugal um novo processo de revisão curricular promovido pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, atingindo também os programas da disciplina de Filosofia. Deste processo surge a discussão em torno do Estatuto da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Assim em 22/02/2001 é homologado um novo programa para a disciplina que estabelece a Filosofia como disciplina obrigatória de formação geral nos 10º e 11º anos para os Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos especializados. Relativamente ao 12º ano, em 13/12/2002 é homologado o programa que estabelece a disciplina de “Filosofia A” como opcional para todos os Cursos Científico-Humanísticos, excetuando o Curso de Ciências e Tecnologias. Para além destes, é ainda publicado o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006 que definem os princípios orientadores de Gestão do Currículo e os princípios orientadores da Avaliação das aprendizagens para todos os cursos do Ensino Secundário.

O atual programa de Filosofia subscreve como documentos orientadores para a sua elaboração: *Desenvolver, Consolidar, Orientar – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, publicado pelo Ministério da Educação em 1997; *Ensino Secundário – Ajustar para Consolidar*, também publicado pelo Ministério da Educação em 1998; *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le siècle XXI* publicado em 1994 pela OCDE e *Philosophie et démocratie dans le monde – une enquête de l’UNESCO Paris* publicado pela UNESCO. Para além destes documentos, o programa menciona também como orientação de somais importância o *Relatório Delors: “Educação – Um Tesouro a Descobrir*. É fundamental a menção a estes documentos porque é através deles que melhor se entende as linhas gerais que se apresentam como diretrizes do atual programa de Filosofia. Marcadamente subsidiária de um mundo globalizado e do seu contexto emparedado pela União Europeia, perpassa do programa constantes alusões a dois aspetos nucleares: o primeiro poderia sintetizar-se na expressão utilizada pelos autores do programa e retirada do *Relatório Delors*: “aprender a viver juntos” e o segundo é o intenso reforço que é atribuído à disciplina de Filosofia como fundamental para o contexto político democrático. Analisemos então em detalhe o

programa para a disciplina de Filosofia para os 10º e 11º anos. Logo na sua parte introdutória e fazendo menção desse “aprender a viver juntos” o programa refere o seguinte: “Para a comissão responsável pelo referido Relatório, este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural”<sup>33</sup>. Esta alusão à consciência de uma alteridade próxima merece da nossa parte uma atenção especial. O programa de Filosofia, sobretudo no 10º ano, apela constantemente à formação de uma consciência tolerante, de acordo com os valores humanistas de abertura relativamente ao Outro e isso torna-se patente no grande peso atribuído aos conteúdos centrados fundamentalmente na problemática da Ação e dos Valores. Na assunção da importância da inter e multiculturalidade, dos Direitos Humanos, da Ética, da Axiologia, das conceções políticas que implicam sempre uma felicidade individual com o Outro que é mais «co-felicidade», uma presença interdependente do Outro, o Outro como inferno de mim próprio, mas o Outro também como parte integrante de uma estrutura que se quer em comunhão com... No entanto uma problemática que merecerá questionamento é, se essa consciência da alteridade suprime o indivíduo. Relembre-se que é esta a mesma questão que Rawls colocou noutros moldes, a igualdade não suprime as pequenas parcelas desiguais e distintas de cada indivíduo. Traduzindo esta questão para a problemática que queremos levantar com este trabalho, é problematizar em que medida é que essa preocupação com a alteridade, com esse virar-se para o Outro, para o universal, não olvidou o nacional, a parte. Dito de outro modo, podemos afirmar que a excessiva preocupação em criar um programa com um carácter universalizante acabou por se tornar indiferente à Filosofia Portuguesa. E esta questão remete-nos para a velha problemática em torno das filosofias nacionais e da presença de uma Filosofia Portuguesa. Sobre a existência ou não de uma Filosofia Portuguesa são conhecidas as discussões apologéticas e opositoras, no entanto a intenção deste nosso trabalho, que se afirma pela defesa e a integração do pensamento filosófico português nos currículos da disciplina de Filosofia terá que se assumir pela existência de uma Filosofia Portuguesa. E fá-lo-emos acompanhados de outros argumentos favoráveis a esta posição. Um dos argumentos incontornáveis é o de José Marinho que no artigo *Filosofia portuguesa e*

---

<sup>33</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.3

*universalidade da Filosofia* questiona esta mesma problemática. Neste artigo José Marinho salienta que o problema da filosofia portuguesa está relacionado com um outro de âmbito mais geral ou se quisermos, mais alargado, e que se prende com o problema das filosofias nacionais. Sem esquecer os contributos de Álvaro Ribeiro, Eduardo Lourenço ou Joel Serrão, José Marinho aponta três razões para a defesa da sua posição<sup>34</sup>:

“1º Que o problema da filosofia portuguesa não é, em todo o sentido, problema estrita e restritamente português, mas um problema de âmbito mais geral e bem mais geral sentido; § 2º Que o haver laranjas em Setúbal, assim como nos permite e nos autoriza a chamar-lhes laranjas portuguesas, do mesmo passo aos deliciosos frutos e seu conceito não retira à forma única e universal saber ou sentido; § 3º Que afirmar a existência de uma filosofia portuguesa supõe estas duas coisas: uma capacidade própria de filosofar e seu exercício, o encontro de várias formas de análoga propensão em homens e obras diversamente significativas de uma tradição multissecular, tradição inegável ainda mesmo quando haja de reconhecer-se descontínua, como eu escrevi já, ou difusa e dispersiva, como outros têm escrito”.

José Marinho é um dos que mais coloca a tónica nessa legitimação da Filosofia Portuguesa, enquadrando-a numa questão mais geral. Ao abordar a problemática da Filosofia Portuguesa, aqueles que quer atingir são os intelectuais com quem teve um aceso debate, como foi o caso de Joel Serrão. Esclarece e dissipa possíveis ambiguidades em torno de uma possível confusão entre uma defesa da Filosofia Portuguesa e o nacionalismo. Esclarecimento esse que resgatamos também para a nossa discussão. Importa-nos sobretudo questionar em termos elementares aquilo que é redutível às leis da Física. Essa preocupação programática com o Universal, transfigurado sob a forma do Todo não deverá incluir cada uma das suas parcelas?, ou seja, essa consciência da presença e da proximidade com a alteridade não implica uma identificação com cada um de nós, com a nossa cultura de referência, com uma forja identitária. O programa diz-nos claramente que não importa essa dimensão da cultura portuguesa, ou melhor, o programa nada nos diz, demonstra uma total indiferença que parece conotar-se com um processo de amnésia e com um conceito muito particular a

---

<sup>34</sup> José Marinho, «Filosofia Portuguesa e Universalidade da Filosofia», in *Estudos sobre o Pensamento português contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981, p.10.

José Gil, a *não inscrição*. A mensagem que preside a esta etapa introdutória do programa é a de um apelo a uma exclusiva exterioridade. Ao aluno português de Filosofia é-lhe solicitado que permaneça unicamente na exterioridade que observa, que sinta, que racionalize uma relação com o que está fora de si, como se fosse possível esse estabelecimento interdependente com o Outro a partir do seu esvaziamento, de uma negação da sua própria interioridade. O que o programa da disciplina de Filosofia nos solicita é essa *não inscrição* de José Gil. Uma *não inscrição* que é já um efeito desse medo de inscrever, que se traduz nesse medo de existir. Um medo de existir que procura naquilo que é exterior, que é estrangeiro, os argumentos da sua submissão. Uma submissão que se reflete num constante complexo de inferioridade, resultado de um processo de dessubjetivação. Esse parágrafo do programa não se resume a mera referência ao esquecimento da cultura portuguesa, ele apenas sinaliza o itinerário de negação e de indiferença relativamente ao pensamento filosófico português que se plasma em todo o documento. Relativamente a esta relação de interdependência entre o “Eu” e o “Nós” diz Celeste Natário:

“(…) porque entendemos que o Homem, só se realiza na busca da paz e harmonia consigo próprio, com os outros e o mundo que o rodeia, procurando compreender e participar no Todo, entendemos também que o país, o povo que não valoriza a sua cultura, o seu pensamento demite-se de uma das suas funções essenciais.<sup>35</sup>”

Os responsáveis pelo programa da disciplina de Filosofia dos 10º e 11º anos não se demitiram, pularam sob a forma de uma total indiferença por cima da existência, de um pensamento e de uma cultura portuguesas. E se o fizeram estão diretamente comprometidos com essa negação. Tal como Agostinho da Silva, dissera outrora a Eça de Queirós sobre a sua responsabilidade no declínio do país, também estes fatores do programa, através de uma espécie de fenómeno de evitação são responsáveis por esta ocultação. Conforme refere mais recentemente Boaventura Sousa Santos no seu mais recente livro<sup>36</sup>, os portugueses padecem de um excesso de diagnóstico, negativo obviamente (acrescentamos nós) que nunca abandona a miragem sebastianista. Uma miragem que não raras vezes projeta no Outro fora de nós, «ignorante», porque desconhecedor do Nós que somos e existimos, a solução sob a forma de projeto

---

<sup>35</sup> Celeste Natário, *op. cit.*, pp.9-10

<sup>36</sup> Boaventura Sousa Santos, *Ensaio contra a Autoflagelação*, Almedina, Coimbra, 2011.

realisticamente salvífico. Deste primeiro aspeto e deste tom crítico ressalta uma última conclusão. O programa para a disciplina de Filosofia faz transparecer duas erradas inferências: a primeira é que essa viragem para o Todo, para o Universal deve suprimir as partes; a segunda é que valorizadas as partes perde-se o Todo. Dito de outro modo, o programa faz transparecer essa ideia que a consciência da alteridade anula a particularidade - a Filosofia Portuguesa, e se esta fosse valorizada enquanto particularidade anularia a universalidade. A verdadeira solução está num conceito muito caro a Agostinho da Silva e que Romana Valente Pinho apontou de forma magistral. A verdadeira justiça far-se-ia a partir de um exercício de superação daquilo que poderia ser considerado como antinómico, ou seja, através de um processo de transantinomização, que só terá efeito pela integração de uma dimensão da Filosofia Portuguesa no atual programa, porque a filosofia ainda que possuindo esse carácter inegavelmente universal, daí não se infere que ela negue o pensamento filosófico português por que conforme refere Celeste Natário:

“Sendo o pensamento filosófico inerente ao ser humano, e sendo este sempre já situado no mundo, num tempo e numa cultura, o nosso pensamento não obsta à universalidade da filosofia, não emergisse esta, originariamente, da inquietude do humano face ao existir.<sup>37</sup>”

E também sugestivamente José Marinho:

“Em termos de escola, dissemos, o conceito de filosofia portuguesa depende do conceito de filosofia nacional. É certo que a filosofia, como o seu conceito, e qualquer conceito da filosofia significa, imediatamente um universal apreendido. Os próprios filósofos estão, entretanto neste ponto sujeitos a engano na medida em que supõem que o universal uma vez concebido, queda para sempre no próprio conceito.<sup>38</sup>”

Para concluir esta crítica ainda relativamente a esta fase introdutória do documento, o interesse no “(...) desenvolvimento de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de

---

<sup>37</sup> Celeste Natário, *op. cit.*, p.12

<sup>38</sup> José Marinho, *op. cit.*, p.15

relações e dependências recíprocas<sup>39</sup>” só se concretizará se de igual modo for tratado e reintegrada uma vertente do programa dedicada ao pensamento filosófico português.

E relativamente a esta posição nem as mais duras críticas que foram endereçadas aos defensores da existência de uma Filosofia Portuguesa nos devem afastar deste intento. Ao longo de várias décadas foram várias as críticas apontadas, utilizando-se os mais variados argumentos: a falta de capacidade especulativa, cuja direta correspondência seria a ausência de um pensamento próprio<sup>40</sup>; a assistemática e inorgânica do pensamento ou a falta de originalidade. No entanto, estas críticas não demovem nem apagam a grande atividade dos pensadores portugueses que vão da Idade Média à atualidade. Esta posição não implica necessariamente uma exacerbação relativamente ao valor da Filosofia Portuguesa, conforme pretendia Álvaro Ribeiro ou mesmo ao valor messiânico de Portugal no Mundo como o vira Agostinho da Silva, mas exige apenas a consideração e a classificação do mérito que lhe subjaz, porque a filosofia rejeita continuamente sentido absolutos, encerrados sob a forma de sistemas, porque encerrar-se é já uma prova da negação de si própria. Fuga ao dogmatismo, à prisão da verdade, à absolutização concetual, ao encerramento nas paredes estáticas dos sistemas, tantas vezes considerados como exclusivistas, é também neste terreno que se constitui a Filosofia Portuguesa, conforme refere Carlos Branco:

“[...] se por filosofia, entendermos toda a forma, não necessariamente racional-especulativa, de reagir espiritualmente perante e sobre o universo e a vida, própria dos indivíduos e dos povos, das épocas e das culturas históricas, em que joga tudo o que neles pode haver de mais íntimo, profundo e total na raiz da personalidade, então julgo também que podemos e devemos afirmar existir de facto uma forte e original filosofia portuguesa.<sup>41</sup>”

Continuando a análise do programa para a disciplina de Filosofia, no seu segundo item “Da Filosofia no Ensino Secundário”, os responsáveis do programa legitimam a integração da disciplina numa componente de formação geral, referindo como um dos argumentos o “[...] consagrar de uma velha tradição portuguesa um papel constante nos

---

<sup>39</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.3

<sup>40</sup> José Gama Caeiro refutará esta posição ao afirmar que a obra “Leal Conselheiro” é já indiciadora de um pensamento enraizadamente português.

<sup>41</sup> Carlos Branco, *Situação Actual do Pensamento Filosófico Português e Outros Ensaios*, Edições Ática, Lisboa, 1960, p.41.

nostros estudos<sup>42</sup>” remetendo para a reforma pombalina de 1791, o início do ensino da Filosofia no Secundário. Ora também relativamente a este aspeto, se bem, que esta é a data dum ensino mais consentâneo com o que temos atualmente, também é verdade que a Filosofia, ainda que com variáveis distintas relativamente a essa data referenciada, desde a Idade Média que figuraram nos currículos portugueses. Para além disso, referir apenas esse aspeto como justificativo da sua integração num plano de formação geral dos cursos é, ao mesmo tempo deixar para trás tudo o que de atividade filosófica se fez em Portugal ou a partir de autores portugueses desde a Idade Média.

Sem querer ainda abordar a questão das finalidades e objetivos do programa que serão objeto de análise no capítulo seguinte, seria pertinente abordar duas declarações de intenção do programa que importa também explicitar no âmbito do nosso trabalho. A primeira delas é a que o programa refere relativamente ao estatuto da disciplina de Filosofia que a considera “[...] como uma 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”<sup>43</sup>. Esta referência remete-nos para uma abordagem que tem grande relevância considerando uma das abordagens que pretendemos fazer, mais precisamente no programa do 11ºano e que se prende com a estreita relação entre a literatura e a filosofia. Esta relação foi sempre tratada com grande polémica pelos vários intervenientes na área da Filosofia. Este trabalho pode ser realizado, se estiver presente uma preocupação de estabelecer uma delimitação de fronteiras entre Filosofia e Literatura, tal como defendeu um dos autores objeto de reflexão posterior, Vergílio Ferreira, ou Ricoeur de forma semelhante, ao defenderem que a atividade filosófica apresenta-se já face à literatura como elucidação segunda e como busca da univocidade. Esta posição não refuta a ideia que a partir da literatura se pode estabelecer a ponte com a atitude e a atividade filosófica. Foi esse o trabalho teorizado e experienciado por Maria Luísa Ferreira, ao selecionar de forma didática para abordagem à última unidade do programa de Filosofia do 10ºano no ano letivo 1993/94, as Mediações de Descartes e o conto *A Viagem* de Sophia de Mello Breyner. Num artigo que reflete este trabalho a autora defende que não é fácil estabelecer muitas vezes essa ponte entre um texto literário e um texto filosófico, ou porque se tende a desvalorizar o texto literário, ou porque nos antípodas desta classificação, se tende a encarar o texto

---

<sup>42</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.4

<sup>43</sup> *Ibidem.*, p.5

literário como filosófico. O que importa, no entanto ressaltar aqui com este artigo é a possibilidade de utilização de textos literários e da aliança entre a Literatura e a Filosofia, não por causa das temáticas tratadas, dos meios e das referências utilizadas por escritores e filósofos que são semelhantes, mas sobretudo conforme refere a autora, porque:

“Sem dúvida que a literatura é um discurso mais solto em que a sugestão, a ficção e a narratividade predominam. A dimensão estética e fruitiva constituem o registo onde o escritor se coloca. A sedução é uma constante e o elemento mitificador ou mesmo mistificador é-lhe co-natural. Diferentemente da filosofia que apela para o contexto da tradição e mesmo da história, o contexto da ficção literária é predominantemente linguística, construindo-se à medida em que o próprio texto se constrói. Tanto a filosofia como a literatura lidam com a experiência humana. Contudo trabalham-na diferentemente. A filosofia reconstrói-se no plano intelectual. A literatura apresenta-a num registo imaginário, mediatizando-a numa narrativa, numa história, em situações forjadas.<sup>44</sup>”

Esta alusão à problemática ligação entre a literatura e a filosofia serve apenas para fundamentar a nossa posição relativamente à utilização também ela porventura polémica que faremos da abordagem de uma das nossas propostas. Neste sentido importará clarificar que é necessário assumirmos a posição de que a Filosofia e o seu discurso não se deve diluir no discurso de outras disciplinas ou de outras áreas, uma vez que ela possui um discurso próprio, intrinsecamente filosófico. No entanto isso, não implica também necessariamente uma recusa do relacionamento com outros saberes, com outras áreas. Ela pode a partir do seu discurso e da sua atividade encontrar terreno problematizador noutras áreas, noutros terrenos produtores e «incitadores» de uma problemática filosófica. Esta preocupação na referência à relação entre a literatura e a filosofia, insere-se na condução que queremos dar a uma das nossas propostas e pretende, além disso legitimar e argumentar a favor de uma ideia presente no programa a partir da qual se pode e deve interpretar o real de diferentes formas, ou de diferentes itinerários. A parte inicial do programa da disciplina de Filosofia apresenta ainda outro aspeto que merece análise e que de alguma forma fundamenta de forma abreviada a sua

---

<sup>44</sup> Maria Luísa Ferreira, «O Texto Literário como Propedêutica do Texto Filosófico» in *Revista Philosophica nº 6 Ensino da Filosofia – Filosofia do Ensino*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, pp. 125-131.

reformulação. Inicialmente o programa refere de forma imperativa que a disciplina deve “[...] promover condições que viabilizem uma autonomia de pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada”<sup>45</sup>. De seguida menciona a importância de uma prática da interpretação dos mais variados suportes como formas de apropriação desse real. Outro aspeto fundamental deste programa é a sua afirmação de continuidade relativamente ao programa anterior de Introdução à Filosofia, aprovada em 1991 pelo Despacho 124/ME/91 de 31 de Julho<sup>46</sup>, pretendendo ser uma reformulação sem rutura e uma reformulação com inovação. Quer o primeiro, quer o segundo aspeto merecerão tratamento na nossa proposta. Se relativamente ao primeiro aspeto já tivemos oportunidade de fazer referência à literatura como um desses suportes a partir dos quais se fará uma interpretação filosófica, acresce a este a proposta, a utilização do multimédia como um dos recursos didáticos que serão utilizados para executar ou concretizar essa proposta, como se explicará com maior detalhe no capítulo seguinte. Relativamente ao segundo aspeto referido anteriormente, o nosso projeto de inclusão de quatro propostas de abordagem relativos a quatro autores portugueses, enquadram-se no espírito dessa reformulação sem rutura e uma reformulação com inovação. Não será nossa intenção a destruição ou a implosão do programa atual e a edificação de um programa novo erguido no seu lugar. Pretendemos valorizar o programa atual e aquilo que se encontra estruturado, respondendo apenas de forma efetiva com propostas que na nossa perspetiva possam colmatar as lacunas por nós diagnosticadas e que passam por essa «justa» e pertinente valorização da Filosofia Portuguesa. Dessas quatro propostas de abordagem, duas serão integradas no programa do 10º ano e outras duas no programa do 11º ano. Não abandonando ainda intrinsecamente o programa e tudo o que nele está contido não deixaremos de fazer notar o quão paradoxal é a forma e o parágrafo com que os responsáveis terminam esta fase introdutória do programa. Na parte final, o programa refere o seguinte: “Neste contexto e porque não há autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo, ou sem enraizamento sociocultural [...]”<sup>47</sup>. Esta referência parece perspetivar uma intencionada vontade de abordagem e de integração do pensamento filosófico português, no entanto essa vontade fica na antecâmara de uma velada

---

<sup>45</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.5

<sup>46</sup> O programa erradamente refere o Despacho 24/ME/91

<sup>47</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.6

concretização. Se o programa refere que o pensar não se pode fazer sem enraizamento sociocultural, estranhamente esse enraizamento resume-se quer no programa, quer na estrutura dos manuais, a excertos de textos de poucos autores portugueses utilizados arbitrariamente pelos docentes, e outras tantas referências em testes de avaliação ou exames, como o texto de Delfim Santos que figurava nos exames intercalares da disciplina de Filosofia para o 11º ano no ano letivo anterior.

Para concluir este capítulo e analisando de forma sucinta o estatuto da Filosofia no contexto das chamadas disciplinas humanísticas, é possível vislumbrar uma ausência de fundo. Se por um lado todas as outras disciplinas de carácter humanista fazem em qualquer momento do seu itinerário curricular uma abordagem ao contexto português nas suas mais particulares dimensões: históricas, literárias, geográficas, psicológicas, sociológicas, por outro lado, a Filosofia aparece no seio deste panorama geral como uma enorme “jangada de pedra”, distante e afastada desse enquadramento como que demonstrando uma altivez assombrada perante uma herança que parece conotar-se com uma certa incomodidade. Esta «falha» do programa só poderá ser reflexo desse conflito «esquizofrénico» da sociedade portuguesa consigo própria, desse lamento, sofrido, dramático e trágico, por um lado, e desejado e prazeroso, por outro. Um sentimento que segundo Eduardo Lourenço é paradoxalmente de “fragilidade nacional e o seu reverso, a ideia que essa fragilidade é um dom, uma dádiva da própria Providência.”<sup>48</sup>

Para concluir importará refletir sobre o estatuto da disciplina no contexto do Ensino Secundário dirigido aos jovens e a esses intentos de “dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.”<sup>49</sup> Essa intenção de criar jovens cidadãos com um grande sentido ético, virados para o Outro, capazes de se integrarem e participarem criticamente na construção e na transformação de uma sociedade democrática, esses jovens com dimensão universalizante, serão sempre e antes de mais, conforme a metáfora das laranjas de Setúbal de José Marinho, jovens portugueses, forjados numa sociedade própria, com identidade distinta, mas em estreito diálogo com o Mundo. Valorizar o Outro e esquecer o Nós, é a grande «falha» deste programa. Mas a tentativa de reposição e resolução desta falha jamais deverá ser vista como defesa «patrioteira» e nacionalista, porque

---

<sup>48</sup> Eduardo Lourenço, *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*, 3ª Edição, Gradiva, Lisboa, 2001, p.12

<sup>49</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.5

foram estas as críticas lançadas a tantos homens como Pascoaes, Junqueiro, Oliveira Martins, Álvaro Ribeiro, José Marinho, Agostinho da Silva e tantos outros. Esta reposição deve ser apenas vista como exteriorização justa de uma atividade cultural, com rosto, com características identitárias, que merece moradia própria no contexto geral da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. É sobre os detalhes dessa reaparição com tudo o que de ontológico tem esse conceito que nos deteremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### 3. Propostas de Abordagem do Pensamento Filosófico Português para o Ensino Secundário

Finalizado o nosso diagnóstico a partir de uma análise histórica dos programas da disciplina de Filosofia, detendo-nos também em especial no programa atual, terreno de discussão do nosso trabalho, resta-nos neste capítulo final apresentar a nossa proposta que entronca nos dois princípios que referimos anteriormente, uma reformulação sem rutura e uma reformulação com inovação. A nossa proposta de abordagem de autores portugueses no programa da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário apresenta a inclusão de dois autores no 10º ano, sendo eles Agostinho da Silva, mais concretamente na sua obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* em conjunto com as *Conversas Vadias*, fundamentalmente a que se realizou entre Agostinho da Silva e dois jovens estudantes: Vasco Ramalho e João Carlos; e D. Duarte com a sua obra *Leal Conselheiro*. No 11º ano propomos a integração dos autores Francisco Sanches com a obra *Que nada se sabe* e Vergílio Ferreira, que pode ser abordado a partir de uma multiplicidade de obras, sobretudo as que se seguiram à sua fase neorrealista: das quais se destacam *Alegria Breve*, *Manhã Submersa*, *Aparição*, *Para Sempre*, *O Existencialismo é um Humanismo*, *Pensar*.

Esta seleção de autores e de obras obedeceu a critérios didáticos de adequação dos mesmos e das suas obras ao desenvolvimento cognitivo dos alunos dos 10º e 11º anos. Importará por isso nesta fase do trabalho analisar em detalhe os princípios orientadores que nortearam esta proposta em particular num contexto mais geral do programa para a disciplina de Filosofia nos 10º e 11º anos.

Curiosamente as finalidades do programa de Filosofia são as que melhor servem de suporte à introdução das obras de autores portugueses que referimos anteriormente, Nas suas finalidades primeiras, o programa defende que a disciplina de Filosofia deve “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e curiosidade científica, para a compreensão do carácter provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida”<sup>50</sup>. No âmbito desta primeira finalidade podemos com toda a certeza enquadrar as obras “Sete Cartas a um Jovem Filósofo” de Agostinho da Silva e

---

<sup>50</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.8

“Que nada se sabe” de Francisco Sanches. Relativamente à primeira escrita com um claro sentido autobiográfico e sob a forma epistolar, destacam-se sobretudo as 3ª, a 4ª e a 6ª Carta, na medida em que é nestas que melhor se reflete a apologia de um conhecimento racional e lógico, próximo do conhecimento e da atividade filosófica. Desta forma, fundamentalmente a terceira carta parece ir ao encontro daquela finalidade de proporcionar o uso pessoal da razão. Mas também a quarta carta apela a uma atitude filosófica de recusa do dogmatismo, de posicionamento de um inconformismo, de uma crítica face às realidades dadas como verdades últimas, mas ao mesmo tempo de defesa de um conhecimento, de um todo estruturado com fundamentos próprios e sequenciais, próximos da filosofia e do conhecimento filosófico. Para além disso, esta obra de Agostinho da Silva faz transparecer sempre uma ideia de serviço, de um amor ao Outro, de valorização de um amor místico e de recusa de um amor matéria, um amor carnal, impelindo sempre o leitor para um sentido ético que começa antes de tudo no âmago de si próprio e que se expande depois para o Todo, para o coletivo. Pelo caráter crítico e dialogante, de dúvida e de afrontamento com a realidade que o envolve, este texto de Agostinho entronca também na segunda das finalidades.

Mas também Francisco Sanches com a sua mordaz atitude de um acérrimo ceticismo e de questionamento das verdades primeiras dos mestres Platão e Aristóteles, plasmados numa posteridade marcada pela escolástica reconhece assumidamente e de forma clara a importância da experiência e da razão. Muita da metodologia do positivismo é já herdeira de Sanches, daí a sua importância no contexto também da primeira finalidade. Sanches sempre sentiu essa necessidade de se assombrar com o espanto, a inquietação, a agitação, a curiosidade e foram essas as forças internas que o impeliram para a sua atividade de médico e matemático.

Relativamente à terceira e quarta finalidades: “Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político, crítico, responsável e socialmente comprometido [...]” e “Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética [...]”<sup>51</sup>, a obra que melhor enquadra o espírito dessa finalidade é o *Leal Conselheiro* de D. Duarte. Defendida por vários autores como uma das primeiras obras filosóficas realizada por autores portugueses, a obra notabilizou-se pelo espírito ético-moral, mas também político que a enforma. Os seus propósitos

---

<sup>51</sup> ME, Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p.8

resultam sempre de uma atividade política, governativa e dirigem-se ao espírito ético dos seus concidadãos. Ainda que considerada como sendo dirigido preferencialmente à aristocracia a obra abre o seu alcance à sociedade. O *Leal Conselheiro* ainda que assumindo-se como um “ABC da lealdade” não deixa em última instância de se constituir como um apelo à sensibilidade estética, na medida em que se constitui como uma das obras inaugurais deste pensamento filosófico português.

Finalmente a quarta finalidade: “Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido de existência [...]”<sup>52</sup> é aquela que melhor enquadra a pertinência da obra de Vergílio Ferreira. Nas suas mais variadas formas: romance, ensaio, entrevista, diário, as obras de Vergílio Ferreira são também com toda a autoridade, aquelas que melhor espelham esta reflexão em torno do sentido da existência.

Considerando a estrutura organizacional do programa da disciplina de Filosofia do 10º ano, considera-se que a obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* juntamente com as *Conversas Vadias* deveriam ser integradas numa nova subunidade que deveria figurar como ponto último da Unidade I relativa à “Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar”. Essa unidade colocada na parte final dessa primeira unidade deveria intitular-se simplesmente: “Atividade filosófica em Portugal”.

Relativamente à obra de D. Duarte, pelo seu carácter, sobretudo, ético-moral deveria figurar na terceira unidade “Dimensões da ação humana e dos valores” e integrada na sequência da abordagem aos subpontos: “Intenção ética e norma moral” e “A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições.

Analisemos agora em pormenor os autores e as obras propostas no âmbito das unidades programáticas da disciplina de Filosofia do 11º ano.

Naquilo que se refere à estrutura organizacional do programa da disciplina de Filosofia para o 11º ano, a nossa proposta vai no sentido de integrar a abordagem a Francisco Sanches e à sua obra *Que nada se sabe* na quarta unidade “O Conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica, e no subponto relativo à “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva. Quanto à obra de Vergílio Ferreira, consideramos com toda a pertinência a introdução da sua abordagem nas últimas unidades do programa da disciplina de Filosofia no 11º ano, mais concretamente na quinta unidade e final “Desafios e Horizontes da Filosofia” que no seu terceiro ponto

---

<sup>52</sup> *Idem, Ibidem.*

trata a “Filosofia e o sentido” que no seu subponto 3.1 trata a problemática da “Finitude e Temporalidade – a tarefa de se ser no mundo”.

É sobre a sua fundamentação e as razões que estão na base da sua valorização filosófica, no âmbito do programa de Filosofia dos 10º e 11º anos dedicaremos a nossa análise nas próximas linhas.

### **3.1 Propostas de abordagem para o 10º ano**

#### **3.1.1 Agostinho da Silva – “Sete Cartas a um Jovem Filósofo” e “Conversas Vadias”**

O pensamento de Agostinho da Silva, à luz da conjuntura atual portuguesa, lança um apelo ao otimismo, à esperança, que por si só, nos impulsiona para um amor à vida. Transformando obstáculos em desafios, Agostinho ergue-se sempre ante as dificuldades que se lhe vão surgindo, considerando cada um deles um exame probatório ao qual o Homem tem que responder. Criticava Sérgio essencialmente pelo seu pendor teórico, carente de pragmatismo, assumindo-se por isso como um Homem que aliava a teoria à prática. Em vários momentos da sua vida o provou, como o confirmam as críticas que fazia na “Seara Nova” aos professores universitários, pela vida ociosa e pouco produtiva que desenvolviam, afirmando que os mestres deveriam produzir textos dirigidos aos alunos sobre o pensamento e os pensadores europeus. Ele próprio iniciou a publicação dos “Cadernos”, que acompanhavam as publicações da “Seara Nova” acompanhando assim as exigências que fazia. Tornou-se um homem de Deus, acolheu o franciscanismo como teoria, através da qual pauta a sua vida. Uma vida de liberdade, de ecumenismo, de coexistência essencialmente religiosa, de apelo à igualdade, de guia, que vai trilhando um caminho redentor em direção à plenitude – Idade de Ouro. A sua vida, fascina e deslumbra, porque carregada de exemplos de altruísmo. Muitos lhe chamaram visionário, profeta e filósofo, Agostinho, via-se unicamente como um homem igual aos outros homens. Capaz de unificar contrários, afirma várias vezes que não é nem ortodoxo, nem heterodoxo, mas paradoxo, numa clara definição de que o paradoxo pode unir diferenças, porque os abarca simultaneamente. Define um conceito de pedagogia, radical, mas inovador, onde os laivos da liberdade individual estão sempre presentes. Próximo de Montaigne, defende uma autonomia de pensamento assente num conceito de liberdade que radica num conceito mais geral de “poeta à solta”. Defende o fim da economia, num regresso ao século XIII, época que melhor espelha, segundo Agostinho a dimensão do franciscanismo. Introduce a ideia de uma comunidade de Irmãos Servidores, que trabalhariam de graça. Nestas comunidades, a liberdade é plena porque é ao mesmo tempo voluntária.

Uma das grandes fontes inspiradoras de Agostinho da Silva é Joaquim de Fiore e o pensamento que este religioso teria inaugurado a partir daquilo que se pode designar

como uma Filosofia da História. Na interpretação que Joaquim de Fiore, faz das Idades da História, estabelece uma relação entre cada uma das Idades e a ideia trinitária de Deus. Assim a Idade do Pai, corresponde a uma idade de poder absoluto, assente na autoridade, fonte de temor e corresponde à época anterior à revelação de Jesus Cristo. A segunda idade, relativa à idade do governo de Deus Filho, corresponde cronologicamente à época histórica em que viveu Joaquim de Fiore e corresponde à revelação do Novo Testamento e à fundação da Igreja de Cristo. A terceira idade é a do Espírito Santo, que ainda há-de vir, corresponde a uma época de amor universal e de igualdade, onde não serão necessárias instituições disciplinadoras da fé e onde se consegue atingir a graça redentora. Corresponde a uma época de liberdade religiosa. Neste itinerário traçado por Joaquim de Fiore, estará sempre presente a esperança, convertida em fé num futuro, que ainda que longínquo, se torna próximo pela ação moral.

Outras das influências de Agostinho da Silva, foi o Padre António Vieira<sup>53</sup> e o seu ideal de Quinto Império, edificado pelos portugueses com uma missão de conduzir o resto dos povos ao reino do Espírito Santo. Agostinho seria ainda um leitor atento de Fernando Pessoa, Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão e Sérgio, assim como de Camões. Em muitos dos seus ideais parece estar mais próximo da Renascença Portuguesa, nomeadamente na glorificação dos valores pátrios, no sebastianismo, na defesa proveitosa da miscigenação, da missão de Portugal no mundo<sup>54</sup>, dos Descobrimentos. No seu conceito de pedagogia vai beber de alguns ideais de Montaigne, verificando-se alguns artigos na “Seara Nova” onde faz uma apologia da pedagogia oratoriana, na qual se incluía Montaigne.

Sempre se afirmou como um homem de grande religiosidade não apenas contemplativa, mas também prática, onde estariam sempre presentes três aspetos fundamentais: a meditação interior, a disponibilidade e a abertura para uma convivência religiosa plural: “(...) Além disso, a própria religião em princípio verdadeira, na limitada apreensão pessoal de cada um, apresenta sempre lacunas e imperfeições, o que abre espaço para a

---

<sup>53</sup> Num artigo escrito em 1930 acusa o Padre Vieira «(...) do mais oco retórico que se pode ». Inicialmente crítico do Pe. António Vieira, acolheu mais tarde o seu pensamento.

<sup>54</sup> Relembre-se a este propósito que Agostinho afirma que Portugal fez a grande revolução mundial porque uniu o mundo. A grande revolução não seria a Revolução Francesa, mas aquela que Portugal teria protagonizado.

meditação de verdades alheias que poderão ajudar-nos.”<sup>55</sup>, e um empenhamento individual, assente numa ação social, que promove a liberdade e a igualdade em direção a um mundo melhor, correspondente ao mundo do Espírito Santo. Todo o seu pensamento é profundamente ético. Vê em Deus o núcleo da autenticidade, sendo o objetivo do Homem alcançar essa dimensão pela defesa do amor. Um amor que sente os outros como se sente a si próprio. Quando perguntam a Agostinho se se sente amado, responde que basta amar os outros para se sentir amado. A propósito desta filosofia do amor diz Agostinho: “[...] Por sua vez, o nosso amor humano, para que pudesse chegar ao puro amor que Deus a si se ama, haveria de purificar-se de todo o egoísmo e leviandade, consistindo apenas no regozijo em que tudo exista, tal como é, na sua autenticidade ontológica »; § “[...] A via do amor é a mais árdua “<sup>56</sup>.

A sua filosofia pode-se entender através da interpretação que fez do pensamento de Joaquim de Fiore. O seu objetivo é trilhar um caminho em que a sociedade vá progredindo lentamente até à consecução do objetivo final, atingir a liberdade plena e a graça redentora que coincide com o Reino do Espírito Santo. Do padre António Vieira vai retirar a inspiração para a defesa do Quinto Império, quinto porque precede os quatro anteriores. Este Império do futuro não pode repetir os erros dos quatro impérios anteriores: o mesopotâmico e o persa que teriam desaparecido por não terem descoberto o Abstrato, o grego por insistir numa primazia da Razão e ter reduzido a fórmula política às cidades-estado e o romano por ter assente a sua organização num sistema militar e ter promovido a Retórica. O Quinto Império encarna o reino do Espírito Santo, porque o Espírito Santo, simbolicamente representado, segundo Agostinho da Silva, pela pomba que vai para onde quer e encarna o povo português.

Agostinho sente um particular interesse pelos Descobrimentos, porque ao contrário de Sérgio que apenas vê fins económicos nessa empresa dos Descobrimentos, aquele vê uma missão aventureira e apaixonante que definiu novos contornos e novas conceções cosmológicas. Dessa interpretação, faz Agostinho uma variação para a missão de Portugal no mundo, conduzir o resto do mundo à autenticidade. O fim de todos os homens é, segundo Agostinho, a santidade, mas uma santidade que não albergue nem o

---

<sup>55</sup> Pedro Calafate (dir.), *História do Pensamento Filosófico Português*, Volume V, Tomo 1, 1ª Ed. Editorial Caminho, 2000, p.281

<sup>56</sup> *Ibidem.*, p.279.

mal nem o pecado. A grande máxima de santidade para Agostinho é: “[...] Sê tu mesmo”<sup>57</sup>.

O caminho para atingir a santidade define-o assim Agostinho: “[...] trata-se em primeiro lugar de ser fiel a uma autenticidade radical que se manifestaria aquém de todas as apetências pelo que é efêmero, violento ou egocêntrico; e de perceber, depois, que o empenhamento na santificação dos outros é condição para a nossa”<sup>58</sup>.

Politicamente, Agostinho afirma que o sistema político mais adequado para Portugal é aquele que vigorou até D. João I, sistema que, segundo ele, unificava o material e o espiritual, no entanto esse sistema devia conter uma organização municipalista republicana:

“[...] O regime que o mundo precisa para sair do atoleiro em que está metido é realmente o da Monarquia Portuguesa anterior a D. João I “; “[...] Essa monarquia, na primeira fase a da ‘Freguesia’ ou ‘Paróquia’, primeiro lugar de entendimento e ‘convivência’ com o sobrenatural. Acima disso, o município, clara e inteiramente ‘republicano’”<sup>59</sup>.

Nesta matéria, o pensamento de Agostinho é também paradoxal, uma vez que apesar de defender este sistema político, Agostinho, também defende o desaparecimento do Estado, o fim da economia, a promoção de uma educação livre, que não seja apenas uma forma de imitação de conhecimentos, mas que inove, que promova o pensamento individual, à maneira de Montaigne<sup>60</sup>, neste sentido é um anarquista. Defende que cada indivíduo se deve governar a si próprio, tornando a liberdade individual mais proveitosa para todos, idealiza uma espécie de Todo harmonizado, regido pelo amor fraterno e por laços de solidariedade: “[...] Suponho que se a humanidade se mantiver sempre nesse caminho de se alargar ao máximo sem desprezar os outros, irá ao máximo de si, procurando que ao mesmo tempo os outros vão ao máximo de si próprios, na medida em que isso se compadece com o viver em sociedade”<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p.283

<sup>58</sup> *Ibidem*, 284

<sup>59</sup> Teresa Sabugosa, *Viva a República, Viva o Rei – Cartas Inéditas de Agostinho da Silva*, 1ª ed., Zéfiro, Lisboa, 2006, p.52.

<sup>60</sup> « [...] Porque estão aqui também manias e opiniões que são minhas; por elas se mostra aquilo em que acredito, não o quês os outros, devem acreditar. Não viso aqui senão a descobrir-me a mim próprio» *in Montaigne, Três Ensaio – Do Professorado, Da educação das crianças, Da arte de discutir*, p.37.

<sup>61</sup> Artur Manso, *Agostinho da Silva – Aspectos da sua vida obra e pensamento*, 1ªed., Estratégias Criativas, V.N. Gaia, 2000, p.49

Os princípios desta sociedade podemos considerá-los anarquistas, mas o próprio Agostinho, afirma não se situar aí: “[...] O paraíso anarquista seria muito bom, simplesmente pareceu-me impossível que uma sociedade humana chegue jamais a qualquer coisa em que não haja um poder de conexão por dentro, um poder de coordenação pelo menos”<sup>62</sup>. Agostinho defendia sobretudo uma democracia direta, uma economia comunitária de índole cooperativista, uma educação pela liberdade criativa, um respeito pela metafísica e mesmo pelo ateísmo.

Em relação ao papel da Filosofia, afirma que ela é um mero instrumento ao serviço da teologia e da meditação, sendo o seu maior mérito o de pensar por si e para si, em Deus e perante Deus. Ainda relativamente à Filosofia, Agostinho aponta um distanciamento entre as aspirações morais e a vida quotidiana, sendo a solução para esse problema a introdução de uma visão filosófica integradora dos valores vigentes.

Relativamente ao papel que a Inteligência teria na nossa vida, Agostinho da Silva, afirma que é ela que problematiza e põe em dúvida aquilo que nos é dado como certo, “[...] porque rastreia no Universo a secreta lógica divina”<sup>63</sup>. Desta interpretação da Inteligência faz uma derivação para a interpretação da teórica, assumindo uma posição de liberdade de pensamento, independentemente das modas, dos paradigmas instituídos, da época. Convém aqui analisar o que afirma Artur Manso: “[...] Todo o seu trabalho será no sentido de levar cada indivíduo a descobrir por si e em si o que de melhor tem o Cosmos e, enquanto tal, fazê-lo sentir-se parte integrante desse todo infinito que o absorve mas sem dele prescindir”<sup>64</sup>.

Relativamente à Religião, Agostinho considera-se católico, segundo Abranches Soveral por proximidade geográfica e valoriza no Catolicismo dois princípios: o ecumenismo e a obediência. Face à teologia, Agostinho da Silva, considera Deus um conciliador de contrários, englobando mesmo a máxima oposição entre o Não-Ser e o Ser. Nega o mal e o pecado, naquilo que se pode considerar um otimismo teológico. Vê nos textos de Joaquim de Fiore uma espécie de terceira revelação, que se fosse aceite pelo Catolicismo, tornaria este último, apenas uma etapa da evolução religiosa, as consequências disso seriam que a religião de Cristo teria que dar o seu lugar a uma religião do Espírito Santo.

---

<sup>62</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>63</sup> Pedro Calafate (dir.), *op. cit.*, p.289

<sup>64</sup> Artur Manso, *op. cit.*, p.49

Importa agora referir a ligação entre Agostinho da Silva e o *Movimento da Renascença Portuguesa* e da *Seara Nova*, dos quais fez parte. Em muitos aspetos Agostinho torna-se próximo da Renascença Portuguesa. Desde logo, por encarnar os valores pátrios, caros àquele: o sebastianismo, o messianismo, para além de que defendia inicialmente que os princípios educativos se deviam fundar na especificidade da Nação Portuguesa. Critica os “seareiros” por desenvolver o seu projeto de educação para o país que teria desprezado a realidade portuguesa. Vê no *Movimento da Renascença Portuguesa* a preocupação intelectual pelos campos ideológicos que Agostinho também se interessava:

“[...] tendo sido atenta neste ponto, a Renascença por sua Águia sempre se reclamou a política certa da dignificação do indivíduo, de autonomia do pensamento, de independência quanto aos Governos, ainda que as circunstâncias tivessem levado a que por vezes se admitisse perigosamente, a possível vantagem de um regime autocrático”<sup>65</sup>.

Agostinho parece, em muitos casos, sintetizar o pensamento de Pascoaes e de Sérgio e isso podemos verificá-lo em várias situações. O ódio ao desenvolvimento da Técnica e o amor aos valores tradicionais portugueses de Pascoaes e em oposição, esse idolatrar da Técnica por Sérgio, Agostinho unifica-os, promovendo os valores tradicionais, mas também valorizando a Técnica enquadrando-a no seu conceito geral de liberdade. A Técnica seria tanto mais interessante quanto mais contribuísse para libertar o Homem do trabalho, conduzindo-o ao ócio, lugar do “poeta à solta”. Também relativamente à negação da importação dos modelos europeus por Pascoaes e a sua valorização por Sérgio, Agostinho, defende uma pedagogia que não esquece a nossa realidade, mas não nega a importância de alguns modelos pedagógicos estrangeiros que deveriam ser aproveitados por nós.

Da sua colaboração na *Seara Nova*, desde 1928, resultam inúmeras críticas, logo iniciadas, pelo facto de os “seareiros” não conhecerem a realidade do país. Dizia Agostinho que os homens da “Seara Nova” criticavam os nossos governantes por conduzirem o país a partir do Terreiro do Paço, desconhecendo os problemas e a

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p.51

realidade da população. Ora os seareiros, diz Agostinho estavam mais preocupados em criticar esses governantes do que em contribuir para o esclarecimento da população.

Referindo-se à *Seara Nova*, diz Agostinho da Silva:

“[...] Afinal o que predominava era a importação de modelos político-sociais do exterior para o interior e a tentativa de os adaptar a uma nova realidade que era o nosso país, mas esses senhores imitando os políticos do Terreiro do Paço, também não saíam de Lisboa para observar os verdadeiros anseios dos seus compatriotas”;  
“[...] Este era o país real, onde abundava uma percentagem excessiva de analfabetos que com a força dos braços extraía das entranhas da terra o pouco que ela lhes oferecia”<sup>66</sup>.

No entanto, Agostinho da Silva, considera também a *Seara Nova* um foco de resistência ao poder instituído, totalitário, ainda que, apenas aceitasse as opiniões dominantes.

Na *Seara Nova*, torna-se amigo de Sérgio, que considerava ser um homem que evitava afrontar os problemas filosóficos mais profundos, preferindo manter-se na certeza. Vê António Sérgio, essencialmente como um político que desejava transformar o país de acordo com os seus ideais, sempre preocupado com as linhas orientadoras do país. Agostinho conta algumas situações em que Sérgio, uma espécie de teórico revolucionário, estaria sempre a engendrar esquemas de revolta. Um desses episódios ter-se-ia passado quando Agostinho da Silva estudava em Espanha com uma bolsa atribuída, tendo-o mandatado Sérgio para ser mensageiro duma conspiração revoltosa. O sentimento que Agostinho tem relativamente a Sérgio é o de uma forte amizade, que teria sido reforçada quando Agostinho foi bolseiro em França e Sérgio se teria também aí exilado. Amizade essa, que se notaria aquando do abandono de António Sérgio da “*Seara Nova*”, na sequência da polémica com Câmara Reis. No entanto esta amizade, não evitava que Agostinho visse em Sérgio uma grande diferença de carácter, declarando várias vezes a apetência de Sérgio para ser autoritário, arrogante e para se pavonear antes os outros: “[...] Era esse autoritarismo e alguma arrogância patente na conduta de Sérgio que Agostinho sempre rejeitou. Outro aspeto que também lhe observou pela negativa é o esforço constante que fazia para se tornar o centro das atenções nos locais por onde passava”<sup>67</sup>. Depois do abandono da *Seara Nova* pelas razões que já

---

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

<sup>67</sup> *Ibidem*, p.53

expusemos, passaram-se a fazer tertúlias em casa de António Sérgio, nas quais o próprio Agostinho também participava e que considerou uma segunda faculdade. Mas aqui, mais uma vez, Agostinho, confirmava a sua opinião a propósito das aptidões de Sérgio. Aptidões para se tornar o mestre, à boa maneira socrática, numa discussão aberta, aproveitando muito mais as suas ideias do que as dos outros, tornava-se o líder dessas discussões, sendo responsável pelas decisões que se tomavam. Diz Agostinho: “[...]Sérgio achava que eu, coisas práticas era capaz de as fazer, se a ocasião fosse a adequada, quanto às coisas teóricas, ele pensava por mim, tínhamos o caso arrumado”<sup>68</sup>. Agostinho, sente-se espantado por Sérgio ter negado sempre o seu passado, nunca falou de Damão, da sua passagem por África, por Macau ou pelo Brasil, analisando essas omissões com a falta de sentido prático da sua vida que originavam um apagamento desses lugares da sua vida.

Com Sérgio teve também algumas das suas divergências, nomeadamente no que se refere ao conceito de pedagogia. No decurso da sua colaboração na “Seara Nova”, Agostinho da Silva, critica intensamente os professores e o ensino universitário, muito à semelhança do que fez Montaigne. Diz Montaigne, referindo-se aos mestres: “[...]Quem olhar bem de perto este género de gente, que não é raro, achará, como eu, que, na maior partes das vezes, não se entendem a si nem aos outros e que têm a memória bastante cheia, mas a inteligência inteiramente vazia, a menos que a natureza lha não tenha formado doutro modo”<sup>69</sup>.

Da pedagogia, iria ser Agostinho fortemente influenciado pelo seu professor Leonardo Coimbra, discordando, portanto de Sérgio, principalmente porque este, defendia um ideal pedagógico que contribuísse decisivamente para a formação de um escol cultural e intelectual, ao contrário de Leonardo Coimbra que preconizava uma formação pedagógica que elevasse os níveis de intelectualidade e cultura para todos e não apenas para os escolhidos. Considera Sérgio muito mais um educador do que um professor, cuja experiência pedagógica teria sido nula, apenas tendo lecionado durante um ano Literatura Portuguesa na Universidade de Santiago de Compostela. No entanto, Agostinho parece partilhar da ideia de Sérgio de utilizarmos alguns dos bons exemplos pedagógicos estrangeiros no nosso país: “[...] uma língua nova só a França no-la pode ensinar; temos que aprender com os historiadores e com os críticos franceses a

---

<sup>68</sup> *Ibidem*, p.54

<sup>69</sup> Agostinho da Silva, *Montaigne, Três Ensaios – Do professorado, Da educação das crianças, Da arte de Discutir*, 2ª ed., Veja, 1993, p.19

simplicidade de vocabulário, a simplicidade, que não é pobreza, mas o domínio da abundância”<sup>70</sup>.

Mas Agostinho também critica o movimento da Renascença Portuguesa, pelo seu fixismo ao passado que os impede de acompanhar a evolução dos tempos, diz mesmo: “[...] os puristas, tornam-se a mais seca e estéril coisa que, fora o cardo, existe à superfície da terra» ; “[...] deixai-nos ser incorretos e, como dizeis, anti patriotas; talvez, um dia, nós consigamos, embora desprezando gramáticas e gramáticas que os estrangeiros tenham um pouco mais de consideração com Portugal”<sup>71</sup>. Escreve um artigo na *Seara Nova* intitulado *Carta aos patriotistas sobre patriotismo* e chega a defender a utilização linguística de galicismos e estrangeirismos.

Agostinho vê naquele que pensa diferente de si, algo que alimenta a própria Vida: “[...] o que é talvez mais difícil de atingir – compreensão da necessidade do adversário, do desinteresse absoluto que apresentaria a Vida se todos pensassem do mesmo modo”<sup>72</sup>.

Agostinho da Silva estava convicto de que as suas ideias para uma nova sociedade e um Novo Mundo se iriam realizar progressivamente e não todas de uma vez como ele afirmava. Eduardo Abranches Soveral resume assim o pensamento deste homem:

“[...] O que primeiro há a assinalar é a surpreendente estratégia que propõe, estratégia que pretende, nada mais nada menos, do que aliar utopia e realidade: é necessário ter como meta o impossível, mas só dar, no seu encontro, passos seguros e eficazes”<sup>73</sup>.

Para Agostinho, nada disto seria utópico, porque para ele utópico não quereria dizer impossível, mas tal como ele afirmava: “[...] Utópico é aquilo que não se realizou ainda em parte alguma”.

Estas ideias sobre Educação, aparentemente dispersas, fazem parte de um modelo mais amplo para a Educação de Portugal, que ficou claro numa obra com o mesmo nome Educação de Portugal.

Assim, no que se refere à educação, Agostinho afirma que este é o grande papel de Portugal. Mas este educar o povo não é: “[...] levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação [...]”<sup>74</sup>.

---

<sup>70</sup> Artur Manso, *op. cit.*, p.57-58

<sup>71</sup> *Ibidem*, p.74

<sup>72</sup> *Ibidem*, p.77

<sup>73</sup> Pedro Calafate (dir.), *op. cit.*, p.285

<sup>74</sup> Agostinho da Silva, *Educação de Portugal*, 1ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1989, p.39;

Agostinho relaciona o aprender a ler e a escrever como uma necessidade para a participação mais ampla na vida. Não o mero aprender a ler e a escrever enquanto fim em si mesmo, mas antes a aprendizagem como meio para a participação na vida e não como um fim. Neste sentido Agostinho aponta uma espécie de solidariedade ou versão humanista do ensino, onde aqueles que se deslocam aos sítios mais pobres para aí ensinar devem fazê-lo com um alto grau de apetência e humildade, pensando também que esses pobres das favelas e das aldeias também lhes podem ensinar muita coisa. E o grande ensinamento, por parte desses povos pobres na perspetiva de Agostinho é a de que “[...] apesar de todas as misérias a humanidade não morreu e, por se ter conservado oculta pode agora socorrer os que comprometeram a sua tarefa da técnica<sup>75</sup>”. Para esta tarefa de ensinar devem estar preparados tanto os particulares, como os serviços públicos ou as empresas.

A segunda tarefa essencial nesse processo de educação está relacionada com os conteúdos dos textos que Agostinho afirma não deverem divorciar o homem da realidade. Assim para Agostinho os textos devem “[...] trazer a totalidade dos factos a nosso conhecimento, que nos ponham na posse de tudo quanto de positivo se está realizando, porque só o que se pensa de positivo tem valor para a vida [...]”<sup>76</sup>. Afirma Agostinho que esse papel de preocupação com os textos poderia ser entregue à imprensa.

Numa primeira fase poder-se-ia levar a cabo esse papel de educação do povo português através alunos saídos das Universidades, porque esses alunos “(...)estariam em condições de levar ao povo as técnicas do ler, do escrever e do contar, a informação que lhe seria útil e até às vezes a instrução ou aperfeiçoamento profissional, por elas deveria principiar o trabalho de resgatar de sua ignorância os povos de língua portuguesa”<sup>77</sup>.

Ainda relativamente às universidades, e tendo em consideração que o texto *Educação de Portugal* foi escrito na década de 60, são notórias as críticas de Agostinho da Silva à reforma do ensino nas universidades, não só em Portugal, como noutros países da Europa que conduzem apenas à criação de um falso escol, uma espécie de elite intelectual. Portugal na reforma das suas universidades não deve copiar os modelos franceses ou alemães, à semelhança do que aconteceu com algumas das universidades brasileiras. As reformas a desenvolver em território nacional naquilo que ao ensino diz

---

<sup>75</sup> *Ibidem*, p.40

<sup>76</sup> *Ibidem*, pp.40-41

<sup>77</sup> *Ibidem*, pp. 41-42

respeito não devem ser puramente técnicas, deve Portugal contribuir para um ensino onde existam “[...] mais professores, mais salas de aula, ou mais microscópios ou até mais escolas de nível superior”<sup>78</sup>, em vez de se continuar a copiar modelos estrangeiros. Desta crítica às universidades portuguesas como cópias dos modelos estrangeiros passa Agostinho a Silva à apologia daquilo que seriam as universidades e as escolas perfeitas existentes na Grécia, conforme nos relata Agostinho:

“[...] mas a grande época foi a que se passou nos mercados e nos ginásios, com professores que ninguém nomeava, que não assinavam livro de ponto nem diplomavam ninguém, mas que procuravam cumprir a tarefa fundamental que a Grécia tinha por diante, a de descobrir e estabelecer como base de tudo a ideia geral; era o trabalho em que colaboravam mestres e alunos, numa comunidade de pessoas, e em que era possível ao lado dos que iam na linha de Sócrates, estabelecendo os alicerces de uma política, de uma moral, e de uma ciência, haver os que preveniam, com Heraclito, de que é mais larga a vida do que a mais ampla das filosofias e mais apontavam, como na China Lao-Tsu contra Confúcio, a uma indiferença superior do que a um imediato e pragmático construir. No diálogo se juntavam as grandes artes da dialética e da maiêutica, servindo sobretudo a primeira para fechar os caminhos do absurdo, dando-se à segunda o papel de fazer que cada um, revelando o que era, parindo-se a si próprio, contribuísse com o seu testemunho para o apuramento da verdade e, se verdade não há, para o trânsito livre nas teimosias do buscá-las”<sup>79</sup>.

De regresso ao modelo pedagógico que Agostinho desejava implementar no nosso país, ele afirmava a importância de estabelecer uma distinção entre Universidades e Escolas Técnicas. Ainda neste registo, Agostinho afirma a importância de acabar com os chamados *numerus clausus*, permitindo o acesso às universidades e às escolas a todos aqueles que o desejassem, sendo que para tal tarefa dever-se-ia espalhar o maior número de escolas não só pela capital mas por todo o país. Se se verificar uma escassez de professores para esse número total de escolas, esse problema segundo Agostinho:

“[...] sana-se com relativa rapidez à medida que os cursos vão sendo diplomados, alcançam os melhores bolsas de estudo no estrangeiro e, ao regressar, se colocam

---

<sup>78</sup> *Ibidem*, p.45

<sup>79</sup> *Ibidem*, p.46

logo em nível superior ao que tinham seus mestres; com a escola se melhora o ambiente e, em poucos anos se passa de um meio em que o primitivo era de regra para um em que já não se repele o que antes parecia despropositada audácia [...] <sup>80</sup>.

A essa multiplicação de escolas corresponderá uma multiplicação de professores a quem se deverá garantir os melhores salários e afirma Agostinho da Silva que se não se conseguir garantir a quantidade de professores suficientes para todas essas escolas no espaço geográfico do território português então que se recorra ao trabalho de professores estrangeiros. Critica também aqueles que rogam por melhores condições materiais para o funcionamento das escolas, dando como exemplo, algumas universidades chinesas que funcionavam em cavernas ou em instalações mais precárias como aquelas que tinha registado aquando da sua passagem pelo Brasil, e que nem por isso deixavam de se desenvolver com um trabalho de investigação bastante produtivo.

Relativamente ao financiamento do ensino, Agostinho preconiza um sistema de ensino solidário, em que os alunos com grandes possibilidades financeiras possam ajudar os alunos com menos recursos financiando o seu ensino. Para além disso defende que cada aluno deve ser visto como um operário da Nação, sendo que o sistema de bolsas de estudo se encontra ultrapassado, deve-se garantir um salário ao aluno, tal como se garante ao professor. Curiosas e importantes estas afirmações de Agostinho:

“Dever ser, por outro lado, considerado o aluno como um operário ao serviço da nação; o sistema de bolsas de estudo tem de ser visto como ultrapassado: estudante tem, como professor que deve ser estudante perpétuo, o seu salário e deve contas por ele; a figura do cábula, que pode ser romântica, não é por isso mesmo, de portugueses, povo realista, quaisquer que sejam as invenções do fado que lhe inventaram e impuseram; realista ainda na teimosia de fazer que o sonho se torne verdadeiro e na contínua intuição de sua lírica de quando é frágil toda a beleza de um mundo feito de tempo e espaço. As diferenças entre aluno pobre e aluno rico ou remediado não se apagam com a esmola de uma bolsa de estudo: suprimem-se com um sistema de impostos em que paguem os que muito recebem por e para os que pouco têm; não é nas secretarias das escolas que o problema se resolve: é nas das finanças ou fazenda; quando o plano é bom e os homens surgem para o cumprir, dinheiro há sempre; só que falta ir buscá-lo onde está; ou onde não devia estar”<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, p.50

<sup>81</sup> *Ibidem.*, pp.52-53

Se com a proliferação das escolas por todo o país se deve recorrer aos professores estrangeiros, na existência de uma carência, o mesmo se deve fazer, na perspectiva de Agostinho relativamente aos equipamentos “[...] procurando nos outros países aquilo que lhe sobre que pode ser enviado para quem dele necessite”<sup>82</sup>.

Pensadas que estavam as escolas técnicas dever-se-ia passar ao funcionamento das Universidades e aqui segundo nos parece, Agostinho transporta o modelo implantado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Leonardo Coimbra, onde ele próprio fora aluno. A Faculdade deveria admitir aqueles que tinham finalizado a sua formação académica nas Escolas Técnicas e que desejassem aprofundar as suas pesquisas. Deveriam as universidades admitir como professores, autodidatas, relembre-se muito à semelhança do que acontecera com a Faculdade de Letras, conforme o atesta o exemplo de Teixeira Rêgo. A estes professores ser-lhes-ia pedido que aproximassem os seus conteúdos das vivências do povo. À semelhança também do que Agostinho preconiza para a sua rede escolar, também estas universidades deveriam encontrar-se espalhadas por todo o país e quanto menos oficiais fossem, melhor, abrindo assim a possibilidade de uma maior vivência em liberdade no seio das instituições. Sobre esta matéria Agostinho demonstra bem aquilo que espera das Universidades Portuguesas:

“Seria excelente que nem o nome de Universidade tivessem herdado, que a sua frequência não desse a ninguém direito algum e que fosse total a liberdade de criar; embora se andasse muito pelos domínios da ciência e da arte, mais se veria como próprio o da filosofia, ou melhor o da teologia, o da teologia ecuménica, para que todas as religiões contribuíssem e que, livrando as almas de fantasmas as prepararia para existirem na única teologia que julgo não formulável em discurso, e por isso a melhor, a Teologia do Espírito [...]”<sup>83</sup>.

A propósito do ensino secundário, Agostinho atribui-lhe mais importância do que ao Ensino Superior, assim como teremos oportunidade de verificar também relativamente ao ensino básico, na medida em que conforme vamos descendo na idade dos meninos, conforme refere o autor, mais próximos estamos dessa era primordial – da Idade do Espírito Santo. Considera o ensino secundário o eixo fundamental de uma verdadeira política pedagógica, considerando hierarquicamente tão importante quanto o Ensino

---

<sup>82</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>83</sup> *Ibidem.*, pp.53-54

Superior, apenas se distinguindo por questões meramente orçamentais. Considera o eixo secundário fundamental para libertar o homem “[...] para as tarefas de entender o mundo que há [...]”<sup>84</sup>. Relativamente à pedagogia do ensino secundário Agostinho estabelece uma hierarquia das cadeiras a estudar, afirmando que a prioridade deve encontrar o seu núcleo no mundo que se encontra à volta do homem, para isso deve-se estabelecer como disciplinas fundamentais a zoologia, a botânica e a geografia e “[...] faça-se tudo para se entender o que lhes é fundamental [...]”<sup>85</sup>, com essa preparação alcançarão os meninos a preparação para a filosofia. Numa espécie de segundo patamar hierárquico Agostinho afirma que se deve estudar a física e a química, “[...] sempre do mais complexo para o mais simples [...]”<sup>86</sup>, só depois deverão os alunos estudar a matemática, que Agostinho considera uma disciplina enganadoramente simples. Finalmente e por último devem os alunos ter contacto com os textos portugueses. Atente-se nas suas palavras sobre esta matéria:

“Aos textos portugueses só deve ir o aluno depois de ele próprio ter escrito muito, pois que é mais importante que esteja seguro de seu próprio poder de criação do que venha a admirar o que fizeram outros que foram apenas crianças que escaparam à destruição que as escolas têm tido como obra, ou porque seguiram o outro caminho, se eram mais dóceis, o de as superar, estudando rápido, e tendo o resto do tempo livre e seu. Ninguém leia selectas, mas livros inteiros, que só por esse processo se apreendem os todos e se livram os espíritos das inclinações dos autores antológicos; leia sempre o que de melhor escolheu o tempo dentre os autores ou dentro da obra de um mesmo autor(...)”<sup>87</sup>.

Para o ensino secundário e para o ensino primário, Agostinho da Silva considera que os professores devem ter a mesma preparação que os professores do ensino superior. Na opinião de Agostinho da Silva deve-se fornecer os mesmos métodos, as mesmas didáticas e as mesmas histórias da educação aos professores do ensino primário que se fornece aos professores do secundário e por inerência, nesta sua hierarquia aos professores do superior, que merecem o mesmo tratamento. Considera ainda a este propósito que “[...] a espinha dorsal da ignorância em Portugal”<sup>88</sup> está no recrutamento e preparação dos professores do ensino primário. Por isso, apresenta-nos Agostinho a

---

<sup>84</sup> *Ibidem.*, p.63

<sup>85</sup> *Ibidem.*, p.64

<sup>86</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>87</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>88</sup> *Ibidem.*, pp.67-68

solução ou o remédio para este problema. Na sua perspectiva deve-se escolher dentre todos os professores aqueles que sejam “[...] mais agudos, delicados e ambiciosos de espírito”<sup>89</sup>. E mais uma vez reforça a ideia do pedagogo como um servidor ao afirmar que Portugal só será grande quando os jovens formados incorporarem o ideal de servir “[...] na mais recuada, mais desprotegida, mais incômoda aldeia ou arraial ou sobado de Trás-os-Montes, Piauí ou Tete, levando a humildade mais completa perante quem vai encontrar e lhe pode ensinar muito do que mais importante na vida: aceitação do que está escrito e uma sólida vontade de ajudar a escrevê-lo”<sup>90</sup>.

Ainda relativamente à educação, Agostinho da Silva defende a importância do papel da rádio e da televisão cujas possibilidades de informação e comunicação permitem o acesso a todos. Aliás a este propósito mostra-nos Agostinho o exemplo do funcionamento de uma espécie de telescola na Ilha de Samoa onde os alunos obtiveram melhores resultados que os alunos que eram acompanhados por professores. Atente-se nas palavras de Agostinho sobre a importância da Telescola:

“Note-se mais que, por trazer o mundo imediatamente à nossa presença e porque não há alfabeto pelo meio, a televisão pode ser um dos mais poderosos agentes para nos educar a todos no sentido de que não vivamos separados da vida, de que a existência não é realmente linear mas global e de que as comunidades desfeitas ou abaladas se podem restabelecer sobre uma técnica que, para se afirmar, as pôs em perigo a elas”<sup>91</sup>.

“Há-de ir também com ele a mais actualizada, precisa e exigente das ciências, renovando-lhe os contactos a informação que rádio e televisor lhe trarão diariamente e salvando-se, ou defendendo-se das tentações da moda pela biblioteca básica de clássicos que terá a seu dispor, com seu anexo de documentação visual e de música; na música, dentro do possível, o fazê-la, que é isto que está no povo [...]”<sup>92</sup>.

Finalmente e ainda na área da pedagogia Agostinho mostra-nos a importância que o teatro pode ter ao tornar o homem vário no seio da unidade. Assim para Agostinho da

---

<sup>89</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>90</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>91</sup> *Ibidem.*, p.65

<sup>92</sup> *Ibidem.*, p.68

Silva o teatro lança-nos naquela multiplicidade que todos possuímos no interior de cada um de nós. Aquilo que Agostinho pretende implementar é uma formulação de atitudes que conduza à plena criatividade sem limites, a uma atitude que conduza à rutura do estatismo, do fixismo, da obsessiva preocupação, conforme ele diz, de ser notário por toda a vida fora. O que ele preconiza é um ideal do homem múltiplo que se metamorfoseia a todo o momento, sendo aquilo que desejar ser enquanto homem que se cumpra a si próprio.

O seu ideal de economia cooperativista é extensivo ao funcionamento da escola. Caberá portanto, através das palavras de Agostinho descortinar o funcionamento da cooperativa. Afirma a este propósito o autor que a cooperativa deveria garantir os meios de produção e de transporte através de crédito bancário, numa instituição de índole também cooperativista “[...]sendo as cotas dos sócios transferíveis, a cada promoção final, para a escola de grau imediato que viesse a frequentar”<sup>93</sup>. Toda a vida escolar na perspectiva agostiniana deveria partir da vida cooperativa da escola, considerando-se sempre importante a ligação com a realidade concreta. Agostinho coloca a ênfase do trabalho pedagógico nos alunos. Para além disso devia a escola empregar os pais dos alunos segundo um sistema também ele cooperativista. Os pais dos alunos empregados da cooperativa obteriam melhores salários porque se abolia toda a obsessão pelo lucro e porque permitia a aquisição de produtos que a própria cooperativa podia fornecer. Este funcionamento cooperativista trazia consigo uma alteração ao nível social, na medida em que o homem normalmente detentor da grande fatia de pressão económica sobre a mulher submeti-a a uma espécie de servidão, colocando-a num estatuto inferior relativamente ao homem. Aquilo que o sistema cooperativista permitia, era em primeiro lugar libertar a criança:

“[...] para que por sua vez o pai dela se libertasse e transferisse menos suas próprias falências para a servidão da mulher. E fundassem os adultos suas próprias cooperativas se não quisessem submeter-se à escolar; mas toda a economia, se pode desenvolver livremente, tende a federar-se e mais uma vez se sentiria a escola como guia, e a criança, não o adulto, como primeiro objectivo social”<sup>94</sup>.

À Escola também estaria destinado o papel de ajudar os adultos a serem gente. Um papel que no entendimento de Agostinho da Silva deveria ser protagonizado pelas

---

<sup>93</sup> *Ibidem.*, p.69

<sup>94</sup> *Ibidem.*, pp.70-71

crianças, porque estão mais próximas da era primordial. A Escola deve ter um papel interventor na sociedade e não renegar a ele, assumindo as suas responsabilidades de reformar o mundo a partir da sua intervenção na família e que consiga agregar toda a comunidade em torno de si, ou seja, a Escola deve também ser espaço de discussão, de convívio e de ânimo cuja capacidade pode substituir o das tabernas. Em jeito de conclusão sobre a pedagogia em Agostinho da Silva, aludamos às suas palavras:

“É preciso que o que aprende o menino obrigue o pai a saber; que as técnicas novas se insinuem em casa; que o entusiasmo, a renovada descoberta, o nascer diário que são para a criança a vida penetrem na alma de todos os seus e que os mais pequenos, em lugar de serem as vítimas sem defesa da prepotência dos grandes, e é isto um dos maiores dramas do mundo, como se Herodes, tendo perdido a batalha dos inocentes, viesse agora desferrar-se crucificando Deus Menino, sejam senhores dos seus destinos e, pondo ao revés o que tem sucedido até agora, encaminham os adultos, com paciência, mas sem desfalecer, à sua missão de ser gente”<sup>95</sup>.

No que ao programa atual diz respeito, sugerimos a introdução da abordagem da sua obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* juntamente com o visionamento de uma das suas *Conversas Vadias* promovidas pela Rádio Televisão Portuguesa, numa fase já final da sua vida em que depois de ter regressado a Portugal, o país o redescobriu. A introdução à abordagem deste autor terá toda a sua pertinência numa fase introdutória da abordagem à filosofia e ao filosofar. É neste módulo inicial que os alunos contactam com um discurso novo, de compreensão e tentativa de definição da filosofia como nova disciplina, que entendem as suas dimensões, as suas características distintas relativamente a outras formas de saber. É nessa fase introdutória que os alunos entendem a distinção entre esse filosofar espontâneo e o filosofar sistemático, que identificam as questões e os problemas verdadeiramente filosóficos, ou reconhecem a utilidade da Filosofia. Nesse sentido, tal como referimos anteriormente, seria fundamental um primeiro contacto com estas questões que serão transversais ao longo dos dois anos de contacto com a disciplina, à qual se junta essa presença de uma abordagem à Filosofia Portuguesa. Valendo-nos da nossa experiência de lecionação de alguns anos, não deixaremos de ter aqui apenas como mera referência o programa da disciplina de Psicologia que no seu módulo inicial depois de seguir uma estrutura

---

<sup>95</sup> *Ibidem.*, p.70

semelhante à da Filosofia em termos de conteúdos, não esquece uma pequena referência à Psicologia em Portugal. Referindo não só figuras importantes que abrangem o seu campo de investigação, mas também referindo as suas obras, as suas ideias (veiculadas sempre sob a forma de entrevista em alguns manuais), e até das Associações profissionais que integram essa área em Portugal. Obviamente que não seria nossa intenção transferir esse modelo para a disciplina de Filosofia, no entanto não deixaremos de referir que essa é uma matriz interessante. Aquilo que pretendemos com esta proposta é abordar excertos da obra Sete “Cartas a um Jovem Filósofo”, sendo que, se a obra se abre mais como possibilidade de abordagem de um rol de conselhos a um iniciado na área da filosofia, ela traduz por outro lado mensagens importantes no âmbito desta unidade introdutória que referimos. Da obra, importa realçar os excertos relativos à 3ª, 4ª e 6ª carta por considerarmos que ao nível das temáticas a abordar são aquelas que melhor representam os objetivos desta unidade. As temáticas da 3ª e 4ª cartas permitem assinalar algumas das questões que integram aquela unidade inicial a que fizemos referência. Por um lado é possível identificar essa preocupação de Agostinho em distinguir a atividade filosófica, que faz um uso da razão, da pura imaginação:

“Não julgue nunca você que a filosofia é fácil e que basta para a fazer um pouco de imaginação, algum sentido dos problemas e uma vaga leitura; ao sabor das revistas. A filosofia que se não apoia num perfeito encadear de raciocínios e numa informação que tem de ser a mais sólida e a mais ampla, é apenas literatura, e da pior literatura”<sup>96</sup>.

Mas também é possível vislumbrar essa atitude de constante problematização e questionamento perante o dado, essa fuga ao indiferentismo e em oposição a defesa de uma inquietação constante. Neste sentido ele abrange também a especificidade da própria filosofia, nas suas características, na sua autonomia, na sua radicalidade ao rejeitar na 3ª Carta o dogmatismo como fundada posição, na sua historicidade, na sua universalidade: “Procure compreender os sistemas dos outros antes de criar um seu: se acha errado um grande filósofo, pense sempre que o erro é seu: é fora de dúvida que se não pôs e não venceu a fácil objecção que você lhe levanta (...)”<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Agostinho da Silva, *Sete Cartas a um jovem filósofo*, 4ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1997, p.41;

<sup>97</sup> *Ibidem.*, p.42

Por outro lado, as Cartas de Agostinho remetem-nos para uma outra questão do programa que entronca com a anterior. Elas desencadeiam também a discussão em torno dos motivos que estão na origem da atitude filosófica, o espanto, a dúvida, a questão do sofrimento traduzido sobre a forma sacrificial do professor ou do filósofo que rejeita a materialidade para servir apenas:

“Não sei porque motivo o meu amigo põe de lado tão ligeiramente os interesses materiais: não ignora decerto que há países em que a profissão de filósofo, de filósofo de ensino, não dá nenhuma espécie de compensação material: é um trabalho para vegetar, não dá realmente para viver”<sup>98</sup>; “Há outro problema, e muito grave. Posso estar na vida em três atitudes principais: a de dar, a de receber e a de dar e receber. Como tipo da primeira, poderíamos pôr Jesus, como tipo da segunda eu, que você está sempre a acusar de egoísmo, como tipo da terceira atitude os milhões e milhões dos nossos semelhantes. O seu caminho parece ser o de dar, sem nada pedir, o que leva quase sempre a nada querer receber e até, por uma espécie de esclerose, a nada querer receber (...)”<sup>99</sup>.

Finalmente não poderíamos deixar de fazer referência à 6ª Carta por ser aquela que melhor retrata a questão da alteridade, da tolerância, desse abrir-se ao “Outro” que se encontra plasmada nas finalidades do programa e distribuída ao longo dos objetivos do mesmo. Nesta 6ª Carta a mensagem é a de uma Filosofia do Amor, porque é o Amor, traduzida sob a forma de adesão livre ao Outro que melhor espelha essa forma de ver a pedagogia e o papel do Professor como um “Servidor”:

“O essencial na vida não é convencer ninguém, nem talvez isso seja possível; o que é preciso é que eles sejam nossos amigos: para tal seremos nós amigos deles; que forças hão-de trabalhar o mundo se pusermos de parte a amizade? Em lugar de 'penso, logo existo', empregue o 'sinto, e só existo quando sinto, e por sentir, o universo existe' e verá como se lhe abre diante uma larga estrada de fraternidade e de útil trabalho”<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> *Ibidem.*, pp.10-11

<sup>99</sup> *Ibidem.*, p.12

<sup>100</sup> *Ibidem.*, p.64.

Em conjunto com esta abordagem dos excertos de *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* entendemos também utilizar uma das *Conversas Vadias* transmitidas pela Rádio Televisão Portuguesa. Neste caso importa-nos não só problematizar as dimensões teóricas e práticas da Filosofia, mas também contribuir para o estabelecimento de um contacto com um dos pensadores portugueses através do visionamento do vídeo. Na “Conversa” que escolhemos ele desenrola-se entre dois estudantes do ensino secundário João Carlos e Vasco Ramalho. Para além de questões mais ou menos conjunturais, de somenos importância, os alunos poderão contactar com uma preocupação de Agostinho da Silva com a realidade, permitindo transmitir a ideia de que a Filosofia está radicada na própria realidade envolvente. Além disso, há sempre a preocupação por parte de Agostinho da Silva de permanecer com uma atitude filosófica assente numa capacidade de construir argumentos para defesa das suas posições. Tanto a primeira abordagem como a segunda tiveram a preocupação de obedecer a uma adequação não só linguística, relativamente à idade dos alunos e à sua dimensão cognitiva, mas também relativamente à adequação de estratégias. Neste sentido, a valorização do audiovisual e as suas vantagens para a disciplina de Filosofia podem contribuir para aumentar a atenção; aumentar a quantidade e a qualidade de informação transmitida; introduzir e formar conceitos; investigar e analisar criticamente temas e questões; motivar e / ou consolidar conteúdos lecionados; formar e sensibilizar para a realidade audiovisual.

### **3.1.2 D. Duarte e o “Leal Conselheiro”**

A figura de D. Duarte e as suas obras mais emblemáticas: “O Leal Conselheiro” e o “Livro da Ensinança e Bem Cavalgar” devem ser contextualizadas mais amplamente no contexto da chegada ao poder da Ínclita Geração. Uma geração que assume os destinos do país, promovendo mudanças de fundo quanto ao seu destino. Valorizando fortemente a cultura e a educação, esta geração a que Camões faz alusão nos *Lusíadas*, vive duplamente entre um período de crise e de vitalidade, e marca fortemente uma necessidade e uma concretização de um novo ordenamento para o país. A figura de D. Duarte, juntamente com a do seu irmão, o Infante D. Pedro, evidenciam já uma

perspetivação distinta, um olhar atento sobre a Corte internamente e o país externamente.

Falar de D. Duarte e da sua obra impele-nos antes de mais, à explicitação de dois aspetos fundamentais que servirão de guia a toda a argumentação em torno da sua introdução no programa da disciplina de Filosofia no 10ºano. Ambos os aspetos são problemáticos, e como quase todos os problemas filosóficos não são consensuais. O primeiro diz respeito à «classificação» de D. Duarte como filósofo, uma vez que é denominado por muitos autores de Rei-filósofo. Conforme refere Abílio Pinto, na sua dissertação de mestrado<sup>101</sup> apresentada a esta faculdade, relativamente à questão de D. Duarte como Rei-filósofo existe um rol de autores que ora se coloca favoravelmente a esta denominação, como são os casos de M. Rodrigues Lapa, J. de Carvalho, A. Botelho, A. Braz Teixeira, Pinharanda Gomes, J. Veríssimo Serrão, Dalila Costa e muitos outros, ora defendem uma posição contrária a esse epíteto, como: J. Piel, e João Barbosa (que aliás afirma claramente seguir a linha de Piel), considerando que ela é «descabida»<sup>102</sup>. Relativamente a esta problemática, quer Gama Caeiro, que considera excessiva a posição de João Morais Barbosa, quer Maria Cândida Pacheco, quer o próprio Abílio Pinto recusam esta não atribuição do epíteto de filósofo a D. Duarte. Sobre a sua argumentação dizem os autores o seguinte:

“(…) Cremos que neste passo, o malgrado e saudoso medievalista Morais Barbosa orientado decerto pela proba e vigilante atitude crítica de prevenir excessiva ênfase valorativa quanto aos aspectos filosóficos da obra de D. Duarte, caiu, ele também, no exagero da depreciação - conforme se pode inferir deste nosso estudo”<sup>103</sup>.

“(…) a noção de filosofia como sabedoria abrange todos os saberes e se integra numa cultura cristã de que a Igreja é a inspiradora, não pode deixar de ser considerado como filósofo”<sup>104</sup>.

Também Abílio Pinto comunga desta posição, fazendo-a notar, quer ao longo do seu trabalho de investigação, quer na conclusão final:

---

<sup>101</sup> Abílio Pinto, O Leal Conselheiro de D. Duarte, Texto policopiado, Dissertação de Mestrado em Filosofia Medieval, FLUP, Porto, 1997

<sup>102</sup> João Morais Barbosa, D. Duarte, Leal Conselheiro, INCM, Lisboa, 1982, pp.10-11.

<sup>103</sup> Gama Caeiro, «D. Duarte à luz da Cultura Portuguesa» in *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo 47, fasc.3 de 1991, p.410.

<sup>104</sup> Maria Cândida Pacheco, «A razão escolástica - como recusa do círculo» in *Revista Mediaevalia - Textos e Estudos*, nº2, Porto, Publicação do Gabinete de Filosofia Medieval da Faculdade de Letras do Porto e da Faculdade de Teologia da Universidade Católica, 1992, p.118.

"A notável capacidade de observação e reflexão sobre a realidade e personalidade humana, nomeadamente a análise introspectiva de pecados e paixões, bem como das virtudes, feita com a colaboração do coração-sensibilidade, da memória, do entender e da razão, que parece ser uma exigência da filosofia moral cristã medieval, e as diversas reflexões sobre as mudanças da época, o gosto pela observação das coisas, de si próprio e da vida social, a sua preferência pelos temas psicológicos e pela moral prática, bem como a defesa da razão e do bom senso sobre os excessos dos sentimentos, são aspectos já precursores do humanismo renascentista, que fazem do monarca um genuíno filósofo espontâneo, embora sem a sistematicidade e coerência racional dum filósofo erudito ou letrado.<sup>105</sup>"

Desta primeira problemática de D. Duarte – Rei-filósofo, decorre uma outra sobre a classificação da sua obra como filosófica e surgem nesta discussão os mesmos intervenientes. No entanto, importará deixar aqui refletida a posição de José Gama que defende que para além de temas ético-morais, a obra de D. Duarte reflete temáticas ligadas à pedagogia e ao desporto. Esta posição é defendida de forma semelhante quer por Abílio Pinto, quer por Maria Cândida Pacheco, que afirmam que a obra se pode integrar numa temática mais geral da moral filosofia. A posição de José Gama é, contudo, a mais paradigmática, uma vez que depois de problematizar a questão da existência ou inexistência da filosofia portuguesa e da profusa problematização que ainda hoje alimenta os académicos portugueses, defende que o *Leal Conselheiro* de D. Duarte insere-se naquilo que ele considera uma filosofia da cultura portuguesa porque “[...] Mais do que autores individuais e sistemas particulares de pensamento, o modo de ser próprio duma cultura deverá integrar efectivamente a expressão filosófica que corresponde ao objecto próprio e peculiar duma filosofia nacional”<sup>106</sup>.

Cumprido este esclarecimento inicial, importará agora refletir sobre a obra e a sua pertinência no âmbito mais geral do programa da disciplina de Filosofia para o 10º ano. As duas grandes obras de D. Duarte são: o *Leal Conselheiro* e o *Livro da Ensino e Bem Cavalgar*. Cada uma delas cumpre-se enquanto reflexão de duas dimensões distintas do ser humano: a sua dimensão mais social, a de cidadão e de homem circunstanciado pelo seu ambiente, no caso do *Leal Conselheiro* e a sua dimensão

---

<sup>105</sup> Abílio Pinto, *op. cit.*, p.187.

<sup>106</sup> José Gama, *A Filosofia da Cultura Portuguesa no Leal Conselheiro de D. Duarte*, Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Lisboa 1995, p.253.

militar, de cavaleiro, se quisermos, mais profissional, no caso do *Livro da Bem Ensinança e Bem Cavalgar*. Relativamente à nossa proposta, será objeto da nossa análise apenas a primeira, por ser a que melhor se adequa, aos objetivos e finalidades do programa da disciplina de Filosofia para o 10º ano.

O *Leal Conselheiro* foi escrito na primeira metade do século XV, em 1438, a pedido da Rainha D. Leonor, esposa de D. Duarte, a partir de um conjunto de textos que o rei português elaborava com base em apontamentos e notas que ia retirando das leituras que fazia em horas de menor expediente, conforme refere ele próprio na obra. O «pretexto» da solicitação de D. Leonor terá levado D. Duarte a estruturar esses temas, dando-lhe um sentido mais organizado, no entanto, conforme referem por exemplo João Barbosa e José Gama, é notória a assistemática da obra, sobretudo, depois do capítulo 90. É também de notar que o próprio D. Duarte, consciente das suas limitações face a outros pensadores, nunca desejou que a obra fosse sistemática. Assim D. Duarte escreve o “*Leal Conselheiro*”, apresentando logo no seu início as intenções da obra. Ela pretende ser um ABC da Lealdade, “[...] entendendo-se pelo A «os poderes e paixões que cadahum de nós há», pelo B «o grande bem que percalçom os seguidores das virtudes e bondades» e pelo C «dos malles e pecados nosso corregimento»”<sup>107</sup>. Esta divisão em três partes pode indiciar uma sistematicidade da obra, que, não se verifica. Uma outra questão relativamente ao *Leal Conselheiro* é sobre os seus reais destinatários. A posição de vários autores oscila entre a defesa de uma obra destinada sobretudo à aristocracia defendida, como a que é defendida por João Morais Barbosa, e as posições de Maria Cândida Pacheco, Abílio Pinto e José Gama que defendem que a obra, quanto aos seus destinatários apresenta uma amplitude de atuação e de alcance mais vasto, estendendo-se às características peculiares do povo português. Das três partes que compõem a obra, aquela que melhor se adequa às finalidades e aos objetivos do programa da disciplina de Filosofia é a primeira que vai do capítulo 1 ao capítulo 90, por ser a que melhor expressa a presença de uma moral filosofia. Sem abandonar ou renegar as suas raízes cristãs, o *Leal Conselheiro* reflete sobre a sociedade e os homens que a compõem, apreciando dicotomicamente as faltas e os pecados, por um lado, e as virtudes, por outro. Ao apreciá-las reflete e perspetiva as suas consequências e a necessidade de um evitamento das primeiras e um acolhimento das segundas. Esta reflexão é apoiada criticamente pelas faculdades da sensibilidade, do entendimento, da razão e da vontade.

---

<sup>107</sup> João Morais Barbosa, *op. cit.*, p.9.

Uma razão que para D. Duarte deve ser mais uma razão prática do que uma razão especulativa, uma razão que demonstra, que exemplifica, que constrói modelos, que são sempre para o rei português, modelos éticos.

Cumprida essa escolha dicotômica entre o ético e o anti-ético, ou entre o moral e o imoral em direção ao «telos» bem determinado como postulado ético universal, o *Leal Conselheiro* lança um conjunto de diretrizes que permitem ao homem alcançar essa plenitude. Este projeto ético de D. Duarte assume-se como germinador de uma ética individual para se amplificar para o coletivo, o povo português, e o Universo, sob a forma da tolerância, dessa abertura ao Outro a que o próprio programa de Filosofia tanto apela. Uma abertura ao Outro que só se faz a partir de uma introspectiva reflexão de cada um de nós, da nossa personalidade. Assim, não é de estranhar essa necessidade de harmonizar as paixões e as virtudes interiores de cada um de nós. Um justo meio individual à maneira aristotélica é o que D. Duarte «reivindica» no *Leal Conselheiro*. Um justo meio individual razoado, refletido e consciente de si que deve contagiar a família e a casa, para se projetar na sociedade e no mundo. Nesta obra não falta também, essa filosofia do amor, um amor que para D. Duarte é tripartido (amor divino, paternal e filial) e da amizade. Para D. Duarte a melhor demonstração desse amor é aquela que reflete a relação com o seu irmão D. Pedro. Neste sentido, o *Leal Conselheiro* ao projetar um outro homem, constitui-se como uma obra também antropológica que em última instância reflete uma outra forma de Ser, um Ser que asceticamente vislumbra como horizonte a plenitude da bondade como virtude projetada por Deus. No sentido de uma valorização da ética e da moral, o *Leal Conselheiro* é povoado por uma série de conceitos-chave fundamentais nesta abordagem: o amor, a amizade e a caridade utilizados muitas vezes de forma indistinta; a prudência considerada por D. Duarte como um ideal de perfeição humana, a virtude, a liberdade, a esperança e a lealdade para consigo mesmo, para com os nossos semelhantes e para com Deus. Para além destes, outros tantos são referenciados de forma hierárquica por D. Duarte: a Benquerença, o Desejo de Bem Fazer, o Amor, a Amizade. Esta última, para D. Duarte surge nesta hierarquia de valores como a que atinge o mais alto grau de perfeição. Conforme refere Abílio Pinto:

"A benquerença é definida negativamente e positivamente ao nível da vontade geral, ou seja, ao nível do não querer mal ou querer bem às outras pessoas, quer por

motivos espirituais, quer por motivos fisiológicos". §[...] A segunda maneira de amar já não é situada ao nível da vontade genérica, mas ao nível da vontade específica de inclinação para a prática das boas acções. §[...] Os amores, como terceira maneira de amar ou amor-paixão, caracterizam-se por ser egoístas, contrários e cegos nos seus desejos e afeições. §[...] A amizade, como quarta maneira de amar, integra as anteriores e acrescenta-lhes a perfeição e boa consciência"<sup>108</sup>.

Um outro conceito fundamental, por dar o título à obra, mas também por figurar na sua introdução e transversalmente ao longo de toda a obra é a “Lealdade” que é já esse reflexo de um itinerário teleológico em direção a Deus. Lealdade a Deus é sinónimo, em D. Duarte de fidelidade às leis divinas, que é também indiciadora da influência cristã na Idade Média. Contudo, essa Lealdade não deixa de lado a esfera individual de cada homem, porque, ao partir de Deus é pertença de cada homem, ou se quisermos com um sentido mais prático, assume-se como virtude prática de cada homem. Por isso D. Duarte afirma que a Lealdade é uma só, com níveis diferentes de aplicação, mas envolvendo sempre a pessoa na sua totalidade.

Para além destes conceitos, é importante referir, que o *Leal Conselheiro* foi também a primeira obra a introduzir um conceito charneira para uma boa parte da Filosofia Portuguesa e referimo-nos ao conceito de “Saudade”. Essa filosofia da “saudade terá visto em D. Duarte e no *Leal Conselheiro*, o seu momento inaugural. O capítulo 25 da obra dedica-lhe especial atenção, não a considerando, no entanto como conceito demonstrador da melancolia e da tristeza, mas antes considerando-a como “expressão privilegiada da sensibilidade”<sup>109</sup>. Para além da “saudade”, o *Leal Conselheiro* abre ainda uma possibilidade de abordagem de conceitos como os que se relacionam com a utilização das faculdades: a sensibilidade, a razão, o entendimento, a vontade, que poderão projetar-se para os conteúdos que serão abordados posteriormente no âmbito dos conteúdos do 11º ano, nas unidades relativas à “Estrutura e ato do conhecer” e da “Análise de duas teorias explicativas do conhecimento”. Um outro conceito que poderá ainda ser lembrado com a abordagem desta obra e que surgiu já no programa de Filosofia do 10º ano é o conceito de liberdade e de *livre alvidro* (livre arbítrio), que é particularmente analisado na subunidade “1.2 – Análise e Compreensão do Agir –

---

<sup>108</sup> Abílio Pinto, *op. cit.*, p.92

<sup>109</sup> José Gama, *op. cit.*, p.253.

Determinismo e Liberdade” relativa ao ponto “1. A Ação Humana – análise e compreensão do Agir” da “Unidade II – A Ação Humana e os Valores”.

No âmbito do programa da disciplina de Filosofia para o 10º ano, e das suas finalidades: “Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético político crítico, responsável e socialmente comprometido [...]”<sup>110</sup>, quer com os seus objetivos no domínio cognitivo: “Desenvolver uma consciência crítica e responsável, que mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro”, e no domínio das atitudes e valores: “Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância rompendo com a indiferença e “Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política”<sup>111</sup>, a obra de D. Duarte parece afirmar-se com toda a pertinência. Tendo como pano de fundo o programa de Filosofia, entendemos que esta obra pode ser analisada, através da leitura e discussão das suas problemáticas do ponto III – A Dimensão ético-política – Análise e compreensão do agir, e mais detalhadamente na subunidade 3.1.2 – “A Dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições” da “Unidade II – A Ação Humana e os Valores”. Nesta unidade aquilo sobre o qual se pretende refletir é o conceito de “pessoa”, com capacidade para realizar ações com vontade, com consciência e com intenção, (co)habitando o Outro e com o Outro, na medida em que os seus atos têm um reflexo para o Outro. Um indivíduo com capacidade para optar, para se formar e se desenvolver enquanto ser moral ou imoral. Neste sentido esta formação faz-se lado a lado com o Outro, mas a partir desse si mesmo.

O *Leal Conselheiro*, por perspetivar intrinsecamente esta relação com o Outro a partir da necessidade de um progresso e aperfeiçoamento ético individual parece desembocar na reflexão e na problemática que integra a subunidade 3.1.2 relativa à “A Dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições”. Um aperfeiçoamento que ainda que partindo dessa esfera pessoal, se pretende que ela se alargue até à esfera da família, da casa, da sociedade e do Mundo. Desta forma parece também ser possível uma articulação clara entre a obra e uma recusa do egoísmo ético. Em última instância, O *Leal Conselheiro* pode surgir como instrumento refrator de uma moralidade que reivindique para si a presença do Outro, observado e tratado como se fosse esse outro eu. A abordagem à obra permite, na nossa perspetiva esse “colocar-me no lugar do

---

<sup>110</sup> ME, *op. cit.*, p.8

<sup>111</sup> ME, *op. cit.*, p.9

outro” porque a sua mensagem extravasa as paredes individuais para se amplificar no desejo de uma sociedade e de um mundo eticamente mais desenvolvido.

Além disso, ao reafirmar os ideais de tolerância e de respeito pela diferença, (relembre-se que o *Leal Conselheiro* não deixa de referir o respeito pelas diferentes religiões) a obra dialoga com os conteúdos anteriores e posteriores, como são os casos da discussão em torno dos valores e dos critérios valorativos abordados anteriormente e dos Direitos Humanos que surgirão posteriormente no programa.

Para terminar, não podemos deixar de referir aquilo que também José Gama refere na sua investigação que resultou na sua tese de doutoramento. Ainda que descoberta tardiamente, nos finais da década de 70, potenciada porventura pela revolução de Abril, a obra de D. Duarte permanece atual. *O Leal Conselheiro* lançou as primeiras pistas de uma «visceral» portugalidade. Uma portugalidade apontada e presentificada por D. Duarte pela atribuição da Lealdade como característica intrinsecamente portuguesa, da saudade, desse sentir *merencórico*, mas também desse sentido prático dos portugueses, e paralelamente dessa recusa do especulativo. Mas D. Duarte é também atual por nos empurrar para uma reflexão sobre o nosso modo de ser homens e sobretudo de ser portugueses. A sua obra constitui-se também como obra pedagógica, a partir do *corpus* político no qual se encontrava integrado. É a partir da sua condição de governante e da necessária exigência ética dessa função, que D. Duarte reflete, escreve e observa a sociedade envolvente. E é a partir desse sincrético processo que lança através do “Leal Conselheiro” o desejo de construção de uma sociedade mais evoluída eticamente. Se os tempos de crise, são os momentos mais propiciadores de uma reflexão sobre o país, o “Leal Conselheiro” continua mais do que nunca sempre atual. Esta obra de D. Duarte é uma fuga ao estabelecimento da “não inscrição” de José Gil. É uma tentativa de devolução da nossa subjetividade portuguesa, distinta, mnemónica e sobretudo histórica.

### **3.2 Propostas de abordagem para o 11º ano**

#### **3.2.1 Francisco Sanches e o “Que nada se sabe”**

Francisco Sanches terá nascido em Braga em 1550 ou 1551<sup>112</sup>, a sua educação literária tê-la-á feito também na “diocese bracarense” tal como o próprio refere. Passados alguns anos, em 1562, viaja para França fazendo-se acompanhar dos seus pais que o matriculam na cidade de Guyenne. Estuda também em Roma e regressa logo de seguida de novo a França, à cidade de Montpellier para cursar Medicina. É em Montpellier que conseguirá o seu grau de Doutor em 1574, depois de ter já obtido o bacharel e a licenciatura. Mais tarde, vendo recusada a sua admissão para o lugar de professor naquela cidade francesa, parte então para a cidade de Toulouse em 1575 onde começará a exercer a sua profissão de médico a partir de 1581, mas também onde constituirá família e onde será convidado para ocupar o lugar na Faculdade de Artes em 1610, e mais tarde pela Faculdade de Medicina desde 1610 e até 1623, ano do seu falecimento. Das suas obras publicadas apenas duas o foram quando era Francisco Sanches ainda vivo: *Carmen de Cometa* e *Quod Nihil Scitur*. Postumamente outras obras são publicadas, sobretudo por iniciativa de Delassus, (considerado seu amigo próximo e discípulo) e dos seus filhos. Assim a partir de 1636 são publicadas as obras: a *Opera Medica*; o *De longitudine et brevitare vite*; o *In Aristotelis physiognomicon commentarius* e o *De divinatione per somnum ad Aristotelem*. Para além destas, outras obras estariam em preparação conforme ele refere ao longo da obra *Quod Nihil Scitur*. Dessas obras, Joaquim de Carvalho<sup>113</sup> refere que Francisco Sanches alude ainda nos seus escritos às seguintes: *Examen rerum*; *De modo* ou *Methodus sciendi*; *De anima* e ainda os tratados: *De loco*; *De vita*; *De elementis* e *De seminis*.

De todas elas, a obra que mais o notabilizou e que será objeto particular da nossa análise é o *Quod Nihil Scitur*.

Ainda segundo o mesmo autor, a recetividade à obra de Francisco Sanches sofreu várias oscilações e assistiu a várias interpretações sobre as temáticas de fundo. Inicialmente era visto, sobretudo, como um cético na sua contemporaneidade, mas a visão da sua obra iria entretanto mudar ao longo dos séculos. Apesar de no século XVII, a obra ter

---

<sup>112</sup> Joaquim de Carvalho refere que o seu batismo teve lugar em 25 de Julho de 1551.

<sup>113</sup> Francisco Sanches, Joaquim de Carvalho (apres.), *Que nada se sabe*, Edições Veja, Lisboa, 1991, p. 12.

um reconhecido mérito, visível nas várias reedições a que assistiu, ela desapareceu no Iluminismo, voltando a reaparecer mais viva, apenas no século XIX, devido aos trabalhos de Ludwig Gerkrath em 1860, e de Menéndez e Pelayo em 1891. Relativamente ao primeiro, ter-se-á detido na crítica de Sanches a uma concepção escolástica da Ciência, ao mesmo tempo que ia já instaurando as linhas de uma concepção positivista do saber. A análise desta investigação adquire particular importância por se afirmar distinta daquelas que viam na obra de Francisco Sanches um pendor cético e destruidor, sem nada edificar do ponto de vista concetual. Assim aquele autor defende que a obra de Francisco Sanches se posiciona entre o «negativismo cético» e o «positivismo construtivo». No que se refere ao segundo autor Menéndez e Pelayo e aos seus trabalhos realizados em Espanha sobre a origem do ceticismo e do ceticismo, com o objetivo de encontrar os percussores espanhóis da figura de Kant, Joaquim de Carvalho refere que a grande tese daquele insigne historiador espanhol é a de que Francisco Sanches não seria um cético vulgar porque: “[...] havia sido um verdadero precursor del criticismo positivista”, dado que o seu ceticismo análogo ao dos “médicos alexandrinos sucessores de Enesedimo”, “es pura e sencillamente la expresión mediata de aquel aforismo capital entre los positivistas: la relatividad del conocimiento”<sup>114</sup>.

Já no início do século XX, foram importantes as investigações à obra de Sanches desenvolvidas por Senchet que avança com uma interpretação daquela obra assente em três aspetos fundamentais: o racionalismo positivo de Aristóteles, o empirismo de Galeno e o ceticismo relativo de Sexto Empírico. Da defesa desta tese, ressalta a problemática questão que se desdobra numa dupla: por um lado pergunta-se se Francisco Sanches pelo tom crítico e mordaz, de um acérrimo ceticismo que confere à obra, não será um continuador do ceticismo grego, como aquele que foi defendido por Pirron, e por outro lado, se não será já Francisco Sanches um precursor “mais ou menos afastado” de Bacon, Descartes e mesmo Kant. Outras investigações centraram-se também na comparação entre a presença da dúvida metódica em Sanches e em Descartes, como as que foram desenvolvidas por Iriarte a partir de 1935.

Importa também aqui considerar o surgimento da obra *Quod Nihil Scitur*, fortemente influenciada pela conjuntura do Renascimento. A época renascentista marca uma fase crítica relativamente à Escolástica e às concepções de que era herdeira, a concepção do

---

<sup>114</sup> *Ibidem.*, p.14

Indivíduo e da Natureza marcadas sobretudo pelas teorias aristotélicas. Daí que não seja estranho que Aristóteles denominado de “Ditador da Verdade” ou “Tribunal da Verdade”<sup>115</sup> seja particularmente visado na obra, tal como são visados os escolásticos, como os caso de Averróis e Santo Agostinho, o primeiro por ter comungado das Ideias de Aristóteles, o segundo como exemplo demonstrativo de uma recusa da aprendizagem da silogística, que seria indiciadora das suas fragilidades metodológicas. A crítica à Lógica e à Dialética, vistas como concepções meramente discursivas, verbalistas sobre a Natureza são criticadas por Sanches, assim como as concepções antropológicas e físicas de Aristóteles, a Teoria da Ideias de Platão, os átomos de Epicuro, os números de Pitágoras ou a concepção cosmológica de Ptolomeu:

“Efectivamente quem será capaz de compreender o que não existe? Daí os Átomos de Demócrito, as Ideias de Platão, os Números de Pitágoras, os Universais de Aristóteles, o intelecto activo e as inteligências. Buscam diligentemente aos que estas coisas ignoram, apresentando-se como conhecedores do que não se não sabe e reveladores dos arcanos da Natureza.<sup>116</sup>”

Se o Renascimento é já uma renúncia a este ideário, é também um regresso aos clássicos, sobretudo ao estoicismo, ao epicurismo, e ao ceticismo grego que se lhes seguiu. O Renascimento é também marcado por uma nova metodologia de investigação e de observação da realidade. O período renascentista representa essa transição, de um lado a ciência experimental que se ocupa das causas próximas e observáveis, e do outro lado a metafísica que continua a ocupar-se das causas últimas. A filosofia está radicada naquele conhecimento das causas próximas, traduzida em Sanches sobre aquilo que ele define como investigação sobre a Natureza.

Neste sentido pode-se afirmar que a sua obra é atravessada por duas grandes temáticas: uma Teoria sobre a Ciência e uma Teoria explicativa da Natureza. Conforme refere Joaquim de Carvalho<sup>117</sup>, a obra de Francisco Sanches ocupa-se de diferentes definições em torno da Ciências mais aceites na época. Dessas definições, submetidas ao «Tribunal

---

<sup>115</sup> (...)chamando-lhe ainda por cima o Ditador da Verdade, o tribunal da Verdade, o domínio da Verdade, epítetos realmente dignos de tão ilustre elogiado e de tão notáveis panegiristas, mas que parecem e merecem buscar mais a glória fundada no elogio alheio e no embelezamento da expressão do que no domínio da Verdade. Com efeito no domínio e no tribunal da Verdade, nada a não ser a Verdade; ao passo que em Aristóteles há muitas coisas alheias a ela, como a seu tempo veremos” (...), Idem, p.59.

<sup>116</sup> *Ibidem.*, p.57

<sup>117</sup> *Ibidem.*, p.20

da crítica» por Francisco Sanches, duas delas são aristotélicas: “ciência é a conformidade que os conhecimentos adquirem pela demonstração”, e “saber é conhecer pelas causas”, uma outra é platônica: “saber é recordar”, e a última da autoria de Sanches e apresentada por este como antítese do ceticismo: “ciência é o conhecimento perfeito do objeto”<sup>118</sup>.

Apresentadas as temáticas fundamentais da obra *Que nada se sabe*, Francisco Sanches propõe-se empreender uma estrutura concetual explicativa que parte de um descontentamento, uma inquietação natural, que é também um reflexo desse antidogmatismo patente em Francisco Sanches. Sobre esse aspeto fala-nos ele no início da obra, explicando o processo que o levou a iniciar esta sua obra legitimamente a partir da dúvida:

“Voltei-me então para mim próprio; e pondo tudo em dúvida como se até então nada se tivesse dito, comecei a examinar as próprias coisas: é esse o verdadeiro meio de saber.

Levava as minhas investigações até aos primeiros princípios. Iniciando aí as minhas reflexões, quando mais penso, mais duvido; nada posso compreender bem.<sup>119</sup>”

(...) “Consulto os Doutores buscando neles avidamente a verdade. Que respondem? Foi-se cada um deles construindo a ciência com alheias ou próprias fantasias: destas inferiram outras, e destas outras ainda; e assim nada ponderando bem e afastando-se da realidade, arranjaram um labirinto de palavras sem algum fundamento de verdade. Aí não obterás a compreensão das coisas naturais, mas aprenderás a textura de novas coisas e ficções, de cuja inteligência nenhum espírito é capaz. Efectivamente quem será capaz de compreender o que não existe? Daí os Átomos de Demócrito, as Ideias de Platão, os Números de Pitágoras, os Universais de Aristóteles, o intelecto activo e as inteligências. Buscam diligentemente aos que estas coisas ignoram, apresentando-se como conhecedores do que não se não sabe e reveladores dos arcanos da Natureza.

Acreditam-no esses ignorantes, e sem grande dificuldade correm a Aristóteles, folheiam, revolvem, decoram: e o que mais passagens de Aristóteles souber de cor, esse é o mais douto.<sup>120</sup>”

---

<sup>118</sup> *Ibidem.*, p.20

<sup>119</sup> *Ibidem.*, p.57

Esta incomodidade face aos sistemas dados, como explicação para a Natureza, levam-no a assumir esse caráter interpelador da dúvida e de um radical ceticismo. Ao longo de todo a obra é visível um tom sempre mordaz e agressivo na sua escrita. A forma como lança críticas de forma contundente e ácida, fica demonstrada no tratamento discursivo que dá a Aristóteles, mas também aos dialéticos, aos retóricos e aos Lógicos:

“As belas frases convêm aos retóricos, aos poetas, aos áulicos, aos namorados, às cortesãs, aos proxenetas, aos adutores, aos parasitas e semelhantes, para os quais o falar é um fim. Para a ciência basta, e é necessária mesmo, a propriedade, o que não pode conjugar-se com aquilo. Não exijas também de mim muitas citações, ou uma reverência para com os autores que é mais própria de um ânimo servil e inculto do que de um espírito livre e que busca a verdade. A autoridade manda crer, a razão demonstra aquela é própria da fé; esta, da ciência.<sup>121</sup>”

Francisco Sanches é influenciado pelas argumentações de Enesedimo e Agripa, mas também de Henri Estienne e as de Diógenes Laércio, enquanto outros autores referem ainda a influência de Guilherme de Ockam num nominalismo que defendem também estar presente, ainda que de forma residual no seu pensamento<sup>122</sup>, e ainda Montaigne e Charron.

Sanches duvida das conceções explicativas do conhecimento platónicas e aristotélicas, a primeira por defender ideias separadas da realidade e a segunda por defender universais que serviriam para explicar cada realidade particular. As críticas de fundo de Francisco Sanches remetem para a ausência de um sensismo que era já reclamado pelo Renascimento. Assim para Sanches, o conhecimento científico não implica necessariamente uma “existência de princípios, formas ou universais que precedem ou transcendem a experiência sensível.<sup>123</sup>”

Por estas razões as principais críticas presentes na obra são à silogística, à Lógica, à dialética da escolástica, à fundamentação do conhecimento científico e à cosmologia.

O grande problema da dialética escolástica era a defesa dos «universais» herdada de Aristóteles. Para Francisco Sanches esta ciência dos universais era vã, porque o nosso

---

<sup>120</sup> *Ibidem.*, p.58

<sup>121</sup> *Ibidem.*, p.60

<sup>122</sup> Pedro Calafate (dir.), *op. cit.*, p.436.

<sup>123</sup> Francisco Sanches, Joaquim de Carvalho (apres.), *op. cit.*, p. 18

conhecimento da realidade é sempre um conhecimento concreto, dos singulares. Arreigada a esta dialética estava a silogística como grande fonte de saber, assim considerada e defendida pelos escolásticos. Por isso Sanches crítica também esse saber enredado numa Lógica que nada diz sobre a realidade, apenas se constituindo como formulação técnica do raciocínio:

“Dos nomes, uns são comuníssimos, como, por exemplo, Ente, verdade, bem, se quiseres; outros menos comuns, como por exemplo, substância, corpo; outros, próprios, como por exemplo, Sócrates, Platão. Os primeiros significam todas as coisas; os segundos, muitas, os últimos, uma só. Segue-se que, quando se diz - Sócrates é homem, e portanto animal, etc. isso quer dizer que isto que eu indico (Sócrates) é designado assim por esse nome particular; mas juntamente com os seres que lhe são semelhantes, na forma como é designado com o nome comum de *homem*; juntamente com o cavalo e todos os seres dotados de movimento, mas com forma diferente da humana, é designado pela palavra *animal*; e juntamente com todos os seres é designado pelo nome comuníssimo de *Ente*. O mesmo a respeito das outras categorias.<sup>124</sup>”

Conforme refere Joaquim de Carvalho, “o problema primacial de Sanches consistia na fundação radical dos conhecimentos científicos, cujo desenvolvimento dependeria da firmeza das bases e do «methodus sciendi» [...]”<sup>125</sup>.

Abandonadas que foram então essas concepções, importava a Sanches buscar essa nova fundamentação do conhecimento e indicar esse método científico, tal como o refere Joaquim de Carvalho. Um método radicado na experiência e na razão, ainda que a experiência se sobreponha mais fielmente à razão como forma de encontrar a verdade: “Concluamos. Todo o conhecimento vem dos sentidos. Tirando esse, tudo é confusão, dúvida, perplexidade, adivinhação: nada há certo. O sentido só vê as coisas exteriores; não as conhece.<sup>126</sup>”; “A nossa razão julga das coisas por simulacros. Poderá porventura ser exacto esse juízo?”<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Francisco Sanches, Joaquim de Carvalho (apres.), *op. cit.*, pp.68-69.

<sup>125</sup> *Ibidem.*, p.20

<sup>126</sup> *Ibidem.*, p.111

<sup>127</sup> *Ibidem.*, p.114.

Ora, se para Francisco Sanches faltava essa valorização do sensismo no conhecimento científico, os intentos da Metafísica de dedicar a sua investigação à Teoria do Ser, dos predicamentos e predicáveis seria desnecessária:

"O que é saber? Conhecer as coisas pelas suas causas, dizem eles. Esta definição ainda não satisfaz: é obscura, pois surgirá imediatamente a questão das causas, que é mais difícil que a primeira. Para conhecer uma coisa será preciso conhecer todas as causas? A eficiente, não: efectivamente para o conhecimento de mim próprio que importa o meu pai? Que importa também o fim? Além disso, se quiseres conhecer perfeitamente o causado, convém também que conheças perfeitamente as causas. que se segue de aí? Que não se sabe nada, se quiseres ter um conhecimento perfeito da causa eficiente e da final. E se não, vejamos.

Para um conhecimento perfeito de mim próprio convém que eu conheça perfeitamente o meu pai: para conhecer este, é preciso conhecer o pai dele, e assim sucessiva e interminavelmente. Com as outras coisas sucede o mesmo, e o mesmo se dá com relação à causa final. Dirás que não consideras os particulares, que não cabem sob a alçada da ciência, mas os universais, homem, cavalo, etc. Assim é, e isso mesmo já o dizia eu: a tua ciência não é do verdadeiro homem, mas de aquele que tu inventas, e por isso nada sabes.<sup>128</sup>"

Uma Metafísica que fazia também estender os seus princípios à explicação da cosmologia que rejeitava também o experimentalismo e a observação e que assentava num saber eminentemente livresco. O que preocupa Sanches é uma explicação da verdade científica, a partir da razão e da experiência: "Quero-me com aqueles que, não se tendo obrigado a jurar nas palavras de um mestre, examinam com os recursos próprios as questões, levados pelos sentidos e pela razão.<sup>129</sup>", e uma explicação da realidade, da Natureza a partir de princípios imanentes à própria Natureza.

A propósito desta nova proposta epistemológica de Francisco Sanches, diz Joaquim de Carvalho: "[...] a epistemologia de Sanches baseia-se nesta intuição fundamental: é vão o saber que não radique imediata e exclusivamente na empiria da sensações.<sup>130</sup>"

Se Francisco Sanches critica esse aquele saber por ser vão, por ser um falso conhecimento científico, propõe-se a instaurar o verdadeiro conhecimento assente numa

---

<sup>128</sup> *Ibidem.*, pp.83-84

<sup>129</sup> *Ibidem.*, p. 58

<sup>130</sup> *Ibidem.*, p. 17

ciência “firme e fácil”. Sobre essa ciência promete ele no final das linhas do *Que nada se sabe* publicar noutra obra *De methodus sciendi* que não chegou, entretanto a concretizar.

Importará agora refletir sobre a importância desta obra e deste autor no âmbito mais geral do programa para a disciplina de filosofia do 11º ano. O programa para a disciplina de Filosofia do 11º ano, ao contrário do que acontece no 10º ano, centrado sobretudo na questão da Ação e dos Valores, tem como grandes núcleos temáticos as Teorias do Conhecimento e a Epistemologia. A segunda unidade do Programa do 11º ano aborda as temáticas: “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” nas suas duas subunidades: “Estrutura do ato de conhecer” e “Análise comparativa de duas teorias do conhecimento”. Analisados em detalhe estes aspetos do programa podemos verificar que se pretende problematizar as questões relativas à origem, natureza, validade e limites do conhecimento, conforme refere o próprio programa no possível percurso de abordagem. Para abordar algumas destas questões é sugerida a abordagem a partir de uma análise fenomenológica do conhecimento e dos caminhos que a fenomenologia husserliana abriu com a sua nova conceção. Dentre algumas das questões levantadas pela fenomenologia está a interação entre o sujeito (cognoscente) e o objeto (cognoscível) e os resultados que daí advêm: as relações de oposição, de correlação, de apreensão, de representação e de modificação, assim como a valorização da comunicação e da linguagem enquanto instrumento de significação dessa realidade – objeto, por parte do sujeito cognoscente. É a partir desta relação, aparentemente dicotómica, mas interdependente que se fornecem os dados para a perspetivação das diferentes ciências. Esta relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido remete para os conceitos de realidade e de conhecimento. Desta abordagem à realidade e ao conhecimento se parte para a definição, limites, natureza, origem (fontes) e validade desse conhecimento na subunidade seguinte. Se por um lado, a obra “Que nada se sabe” de Francisco Sanches encontra nestes conteúdos um suporte visível para a sua integração, ela fica ainda mais reforçada se analisarmos a subunidade seguinte relativa à “Análise comparativa de duas teorias do conhecimento”. Uma questão de partida quando se aborda esta unidade é, desde logo, problematizar a validade e possibilidade do conhecimento como equivalentes de uma outra: O sujeito apreende o objeto? Esta unidade por levantar questões relativas à verdade ou aproximação da verdade do conhecimento, de um conhecimento parcial ou total da realidade é a que melhor ilustra

as possibilidades de abordagem que foram comuns na nossa perspectiva às de Francisco Sanches. No âmbito desta subunidade aborda-se ainda as diferentes perspectivas filosóficas em torno da possibilidade e validade do conhecimento: o Dogmatismo e o Ceticismo na sua visão tripartida: ceticismo absoluto ou radical, mitigado e metafísico. Curiosamente, alguns manuais fazem referência à figura de Pirron de Élis como personificadora daquele ceticismo radical.

Em primeira instância a obra poderia ser abordada, integrando-se também nesta parte dos conteúdos, talvez mais intuitiva e mais visível para os alunos, nomeadamente quanto à demonstração válida da dúvida metódica que verá mais tarde em Descartes uma revalorização dessa perspectiva. Em segunda instância e considerando que também durante esta subunidade se aborda a problemática da origem do conhecimento, a partir da razão ou da experiência, a obra de Francisco Sanches pode ser integrada nesta abordagem por reclamar para si este recurso à razão e à experiência como fundadoras de um conhecimento verdadeiro.

Para além disso, a obra *Que nada se sabe* abre diversas possibilidades de abordagem que se farão ao longo do programa. Se o programa da disciplina de Filosofia do 11º ano perspectiva criticamente e dialogicamente o racionalismo cartesiano, o empirismo de Hume e o idealismo ou criticismo de Kant, como possibilidades. Francisco Sanches pode constituir-se como um autor que permite uma abordagem introdutória a estes autores permitindo uma articulação entre conceitos que são abordados e aprofundados posteriormente. Relativamente à abordagem feita ao racionalismo cartesiano é ainda possível estabelecer uma proximidade analítica entre a dúvida metódica de Descartes e a de Francisco Sanches, assim como uma comparação entre os seus edifícios concetuais, que no caso de Sanches se ficou pela intenção do *Methodus Sciendi*, e por inerência não chegou a ser concluída. Para além disso, várias aceções poderão ser feitas à sua obra articulando-a também com as questões epistemológicas que serão abordadas mais à frente no programa. Se é feita uma abordagem histórica relativamente ao conhecimento científico (as suas características e a sua evolução), e se o positivismo é particularmente visado nesse ponto, Francisco Sanches lança os elementos embrionários ou germinadores do que será o conhecimento positivista.

As suas referências à constante ignorância do Homem, a essa procura incessante da Verdade, ao próprio carácter provisório da verdade, visível na afirmação que faz da alteração da verdade ao longo do ciclo de desenvolvimento do Homem, assim como o

seu antidogmatismo, e a preocupação em defender as suas posições a partir de uma argumentação estruturada, remetem também para conteúdos posteriores do programa relativos à ciência e à sua construção.

Em Sanches está sempre patente essa relação entre um cognoscente e um cognoscível, mas está também essa preocupação com a atitude e a atividade filosóficas, com a construção de argumentos sólidos com recurso à razão. A obra de Francisco Sanches, pelo que projetou concetualmente ao nível da Filosofia, potenciando as teorias de Bacon e do seu *Novum Organon*, mas também de Descartes e da sua dúvida metódica e mesmo daquilo que foi mais tarde uma atitude científica positivista, merece uma clara referência no âmbito do programa de Filosofia do 11º ano. A importância de Francisco Sanches e da sua obra “Que nada se sabe” para as conceções epistemológicas posteriores é inegável, conforme refere Joaquim de Carvalho:

“(…) posso tornar a dizer à maneira de Aristóteles, porque na conceção sanchesiana, embora menos expressiva e vibrantemente que na de Bernardo Telesio, pulsa a ideia que os segredos da Natureza somente serão esclarecidos por princípios activos inerentes à própria Natureza. Por outras palavras, anuncia a alvorada da conceção de lei natural e da função prática da Ciência, cuja condição prévia e relativamente próxima radica neste esforço filosófico-científico que libertou o estudo da Natureza da ação das potências ocultas e maravilhosas para o orientar no sentido das forças estritamente naturais.<sup>131</sup>”

A abordagem à obra *Que nada se sabe* de Francisco Sanches, pela defesa do uso da experiência e da razão e pela sua preocupação de instauração de uma conceção de ciência verdadeira, desemboca na primeira das finalidades do programa da disciplina de Filosofia para o 11º ano: “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica [...]”<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> *Ibidem.*, p. 27

<sup>132</sup> ME, *op. cit.*, p.8

### 3.2.2 Vergílio Ferreira, “O Existencialismo é um Humanismo” e a “Aparição”

Vergílio Ferreira nasce em Melo, uma pequena aldeia de Gouveia junto à Serra da Estrela em 1916. A sua vida e a sua obra serão profundamente marcadas pela emigração dos seus pais que viajam para os Estados Unidos, tinha Vergílio apenas 4 anos de idade, um episódio que corresponde a uma orfandade para Vergílio Ferreira. Juntamente com os seus dois irmãos Tomás e Evaristo foi criado pelas tias maternas. Durante a infância entra no Seminário do Fundão, onde permanecerá até aos 16 anos e que será uma experiência que ficará também visível nas suas obras, como no caso de *Manhã Submersa*. Em 1932 depois de abandonar o Seminário, conclui o curso Liceal na Guarda. Mais tarde ingressa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra onde faz a licenciatura em Filologia Clássica em 1940.

A sua obra, vasta, e que começou a ser publicada em 1943, com *O caminho fica longe*, espalha-se em ensaios, romance, e mesmo diário e poder-se-á dividir em duas fases distintas – a primeira, uma fase marcadamente neorrealista até à publicação de *Vagão J* em 1946 e uma segunda fase, a partir de 1949, marcadamente existencialista com a publicação do livro *Mudança*. Esta mudança no sentido literal e estilístico da sua obra marca essa viragem de uma preocupação com o sentido de um coletivo, onde estão presentes os problemas sociais, económicos e políticos, para uma preocupação mais existencial centrada no EU, um EU individual que se vê solitário no mundo. O núcleo temático das suas obras transfere, por isso, o herói-grupal do neorrealismo, para o herói-individual da sua fase existencialista. Sobre esta mudança, faz Eduardo Lourenço esta análise, referindo-se a uma das suas personagens de *Mudança*: “Carlos é já um herói existencial, a antítese do herói neorrealista [...].<sup>133</sup>”. Uma fase existencialista onde sempre permanecerá até aos últimos dias da sua vida.

Sobre a classificação da sua obra, a posição é consensual. Vergílio Ferreira enquadra a sua obra no que se configura designar de filosofia existencialista. As perspetivas relativamente à defesa de uma obra vergiliana, existencialista multiplicam-se. A título de exemplo mencionamos apenas as reflexões de Maria Manuela Correia<sup>134</sup>, Luís

---

<sup>133</sup> Eduardo Lourenço, Prefácio ao romance «Mudança», 3ªed., Portugalia Editora, Lisboa, 1969., p.17.

<sup>134</sup> Maria Manuela Correia, *Vergílio Ferreira: Um itinerário Filosófico*, texto policopiado, Dissertação de Mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas, apresentada à Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2003, p.35

Araújo, Eduardo Lourenço, Dionísia Sá<sup>135</sup> ou até posições que alargam esta classificação ao considerarem a obra de Vergílio Ferreira como genuinamente filosófica, como no caso de Maria José Cantista ou denominam Vergílio Ferreira de Filósofo lusitano, como acontece com José Rafael Meneses<sup>136</sup>.

“Vergílio narra, romanceia – num estilo de que só ele é capaz – temáticas matricialmente existenciais, de alcance genuinamente filosófico. Nos ensaios, a teorização está tão próxima das páginas dos fenomenólogos da existência, do seu processo descritivo, que não saberíamos designá-la senão como obra filosófica. Na dificuldade de distinções tão subtis, poder-se-ia dizer que à filosofia foi Vergílio Ferreira buscar o miolo das questões, para as romancear, não para as trabalhar em discurso exaustivo [...]”<sup>137</sup>

Abandonado que fora aquele «estágio» neorrealista, onde se profetizavam já os laivos desse existencialismo posterior, Vergílio Ferreira é influenciado pelas correntes existencialistas e pela filosofia de Jaspers, Heidegger, Sartre, Camus e sobretudo por Malraux. É a Malraux que ele vai buscar essa heroicidade trágica, porque solitária, presente nos seus personagens. O próprio Vergílio afirmará em entrevista: “Quem me ensinou a refletir foi Malraux”<sup>138</sup>. Em Portugal sabe-se que era próximo de Raúl Brandão e de Delfim Santos. Apesar disso, Vergílio tem a consciência da distinção entre a Filosofia e a Literatura, a sua literatura: “Na Filosofia teoriza-se, no romance vive-se”<sup>139</sup>. Por isso, Vergílio prefere a designação de romance-problema, relativamente à sua obra romanesca em vez de romance filosófico, ou romance ensaio.

Em Vergílio Ferreira conseguimos com uma nitidez absoluta vislumbrar as temáticas existencialista, a morte de Deus «decretada» por Nietzsche em *Assim falava Zaratustra* e a condição desse homem desamparado, sem referente, solitário, que vagueia na vida

---

<sup>135</sup> Dionísia Sá, *Uma Leitura de Vergílio Ferreira no Contexto do Existencialismo*, texto policopiado, Dissertação de Mestrada em Filosofia em Portugal, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009, p.71.

<sup>136</sup> José Rafael Meneses, «Um filósofo lusitano: Vergílio Ferreira» in *Estudos sobre Vergílio Ferreira*, INCM, Lisboa, 1982, p.307.

<sup>137</sup> Maria José Cantista, «Temática Existencial na Obra de Vergílio Ferreira» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995, p.164

<sup>138</sup> Note-se a este propósito que Dionísia Sá refere na sua dissertação de mestrado, uma maior proximidade de Vergílio com Jaspers, citando mesmo as palavras do escritor português: “De todos estes é de Jaspers que me sinto mais próximo, na sua obra *Um Escritor Apresenta-se*

<sup>139</sup> Maria Glória Padrão, *Um escritor Apresenta-se*, INCM, Lisboa, 1981, p.112.

procurando nela o seu sentido, ideia essa também veiculada por Vergílio Ferreira em *O Existencialismo é um Humanismo* quando referindo-se a Dostoievski diz o seguinte: “Dostoievski escreveu: «Se Deus não existisse tudo seria permitido». Aí se situa o ponto de partida do existencialismo. Com efeito, tudo é permitido seu Deus não existe, fica o homem, por conseguinte, abandonado já, que não encontra em si, nem fora de si, uma possibilidade que se apegue”<sup>140</sup>.

Vemos também a partir dessa evidência da falta de sentido da vida e da necessária busca, esse caminhar, que é conforme Heidegger o dizia, a melhor demonstração do Homem, enquanto “ser para a morte”. E vemos ainda Camus e a sua conceção de existência como absurdo e o humanismo latente, um absurdo que perpassa toda a obra existencialista de Vergílio Ferreira, sob a forma da assolação da morte. A companhia da morte que atravessa como uma lâmina *Aparição; Na tua face, Alegria Breve*, apenas para citar alguns.

É a perda de Deus que se assume como motor, como impulso de uma incessante busca em direção a uma bússola orientadora da nova existência. Não há Deus, não há eternidade, não há milagre, apenas o Homem confrontado consigo próprio, com o seu destino, com as suas limitações, medos e anseios, há apenas vida e um caminho em direção ao absurdo da morte. No entanto, o homem ao confrontar-se com o absurdo desse caminho para a morte, descobre-se como EU, um Eu que se abre como pessoa, interagindo com esse Todo, com a realidade, um Eu que é «comandante» vivo do seu destino, naquilo que é uma demonstração desse vitalismo humano. Neste sentido, esta angústia resultante de uma evidência da morte, não apaga a esperança vitalizadora da vida, conforme refere Luís Araújo:

“Vergílio, não encontrando significação para o drama da existência, não desiste da busca de um sentido orientador para um viver desiludido e precário, mas que lhe aparece como ‘uma razão bastante para o homem encontrar o seu lugar no mundo e a inquietação que nos domina encontrar o seu repouso na própria maravilha de se estar vivo.’<sup>141</sup>”

---

<sup>140</sup> Vergílio Ferreira, Jean Paul Sartre, *O Existencialismo é um Humanismo*, Bertrand Editora, Lisboa, 2004, p.208.

<sup>141</sup> Luís Araújo, «Vergílio Ferreira – Problemática antropológica e atitude ética» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995, p.164

É na realidade que o envolve que Vergílio engendra esse questionamento constante, esse indagar da vida, da sua condição de homem fatalmente angustiado por ser conhecedor do seu destino para a morte. A sua obra é povoada por símbolos que refletem o questionamento da sua vivência, a figura do reitor do Seminário do Fundão de “Manhã Submersa”, as tias de “Para Sempre”, o Alberto Soares de Aparição, alter-ego de si próprio em início de carreira, a confrontação entre uma mentalidade reacionária e tradicionalista arreigada a uma férrea religião, reflexo do país da década de 40 e 50 e a perda dessa crença, mais próxima de um existencialismo de raiz ateuista e do seu próprio projeto pessoal, a confrontação entre o seu inconformismo latente e o conformismo instalado. Daí que os seus livros sejam também sempre de uma evocação constante, uma evocação das memórias dos espaços geográficos, das figuras, das agitações, das angústias, das limitações em que se viu envolvido. O próprio Vergílio assim o refere quando afirma que “recordar a infância não é muito agradável, mas evoca-la sim”. Neste sentido, concordamos também com a posição defendida por Dionísia Sá que afirma que esta evocação de Vergílio plasmada na escrita das suas vivências ainda que ficcionais quando colocadas sob a forma de romance funcionam como “(...) uma catarse libertadora, uma realização interior.<sup>142</sup>”

A consciência obscura e trágica do destino do Homem, impele-o para o estabelecimento e para a valorização da esperança como transmissora dessa vitalidade. A esperança presente na obra de Vergílio Ferreira aparece como compensadora da morte, como repositora da dignidade do homem. Dirá um dos seus personagens: “Matar é igual a criar”. Desta forma enquanto consciente de um destino que não é nunca fugidio, esse caminhar para a morte obriga o Homem a pensar-se na sua dignidade pessoal de um Eu ainda preso à vida. A *Aparição* é por isso a obra que melhor reflete este “desvelamento” de si próprio. Alberto olhando-se no espelho, descobre-se ou redescobre-se, revela-se ou aparece a si próprio. Essa obra reflete em plenitude todo o projeto de Vergílio Ferreira. O momento desse aparecimento de um Eu que se manifesta, desocultando-se, revela um outro Eu. Ao revelar esse outro Eu, lança o Homem perante um inquieto espanto, empurrando-o para um questionamento de si próprio enquanto pessoa e da sua posição, da sua condição humanista eivada de toda a dignidade, conforme refere Maria Manuela Correia:

---

<sup>142</sup> Dionísia Sá, *op. cit.*, p.71.

“O romance vergiliano evidencia esse estado admirativo integrado num processo interrogativo e associado à descoberta de uma verdade de vida ou de ser. A constatação de uma essencial diferença, entre a vida e a morte, provoca admiração e, com ela, a interrogação. O estado daquele que admira e interroga é indicado como um estado extraordinário (...).<sup>143</sup>”

O Homem para Vergílio Ferreira encontra-se balanceado entre a morte e a vida, porque ambas se unificam na obra vergiliana. A morte que é Amor, Verdade, Esperança e Vida. Uma simbologia da morte que é repositora de uma ordem ou sinalética dessa busca em direção a uma ordem que se encontra na Vida. A simbologia da morte assume-se como um alarme para a vida, ela não aniquila a vida, ela «hipervaloriza» a vida. A morte está integrada na vida conforme questiona o próprio Vergílio em *Apelo da Noite*: “Integrar a morte na vida: que há mais do que isso?” ou conforme o refere Helder Godinho: “(...) a morte ao jogar-se numa tensão com a vida, cria a necessidade de uma Ordem que a ambas subsuma. Encontrá-la significaria para os heróis vergilianos encontrarem a Verdade, o Amor – e um espaço para serem, libertos da Disjunção de uma vida que é máscara e onde o que parece ser só o é algures noutro lugar.<sup>144</sup>”

A morte coloca o homem perante a dimensão do espanto, do silêncio, do enigma e do mistério, mas ao coloca-lo aí por breves momentos, empurra-o para a busca repositora da perda. Neste sentido a morte funciona como que um alimento homeostático da vida. A perda da referência de Deus que agarrava o homem à vida, encontra na morte e na sua unificação à vida, os melhores representantes da afirmação e da busca de sentido. Por isso Vergílio Ferreira valoriza tanto a Arte e o sentido estético da Arte como exemplos dessa vontade de viver, como imagens dessa ligação à vida, dessa esperança que se abre como impulsionadora de um continuar... Exemplo disso é a personagem de Mário de *Cântico final*, que retrata a figura de um professor assolado pela doença que espera a morte e vê ao mesmo tempo na Arte, uma ligação à vida.

Um outro tema presente na obra vergiliana e de enorme importância para a Filosofia em Portugal é a “saudade”, uma saudade que pode ser, conforme refere Dionísia Sá, saudade de Deus: “Uma saudade de Deus que se ausentou e transformou em inúmeras interrogações, para as quais não há respostas sustentáveis, pois Deus será uma espécie

---

<sup>143</sup> Maria Manuela Correia, *op. cit.*, p.59

<sup>144</sup> Hélder Godinho, «O que é a morte para Vergílio Ferreira» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995, p.283*

de «ideia de sangue», vivida na obra, assim como na vida, sofrida, e que parece ainda não ter-se «desgastado».<sup>145</sup>»

Convirá nesta fase enquadrar a obra de Vergílio Ferreira no âmbito do Programa da disciplina de Filosofia para o 11ºano. O referido programa apresenta na sua Unidade Final três possibilidades de abordagem: “A Filosofia e os outros saberes”; “A Filosofia na cidade” e a “Filosofia e o sentido”. Face às três possibilidades de abordagem consideramos como possibilidade válida de abordagem para a inclusão da obra de Vergílio Ferreira a terceira destas possibilidades, na sua subunidade relativa à “Finitude e Temporalidade – a tarefa de ser no mundo”. Quando analisamos, quer a pequena sinopse do programa, quer a estruturação dos conteúdos que fazem parte dos manuais escolares para a disciplina, encontramos uma total adequação das abordagens relativamente à figura e à obra de Vergílio Ferreira. O programa para a disciplina de Filosofia do 11º ano na subunidade relativa à “Finitude e Temporalidade – a tarefa de ser no mundo” refere que se deve “[...] incidir sobre a dimensão pessoal do dar sentido à sua vida e sobre a contextualização coletiva, histórica e ontológica dessa decisão<sup>146</sup>” e os manuais possibilitam uma diversidade de conteúdos. Dos conteúdos propostos, verifica-se a presença das filosofias existencialistas e da referência às suas figuras: Soren Kierkegaard, Jean-Paul Sartre, Karl Jaspers, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Albert Camus. As problemáticas levantadas são semelhantes às levantadas por Vergílio Ferreira. A ideia de um homem reduzido à sua condição, situado no mundo e rodeado pelas suas próprias dimensões, que extravasam o pensamento: a sua razão, afetividade, emoção, as circunstâncias e limitações, a sua vontade, que ao mesmo tempo procura construir-se enquanto pessoa, procurando dar sentido à sua própria existência e à realidade que o envolve.

Da mesma forma que faz Vergílio Ferreira, também as orientações do programa transportam os alunos para itinerários de abordagem semelhante. A ideia de desorientação, o sentimento de crise existencial e de angústia face a uma referência perdida que encontram as suas razões na confrontação com a dor, a finitude do Homem, traduzida na morte, ou na ideia de ser para a morte. Daqui decorre essa problemática da vida como absurdo, conforme a coloca Camus de forma metafórica no *Mito de Sísifo* ou no *Estrangeiro*. O homem que submetido ao hábito toma consciência do caráter irrisório

---

<sup>145</sup> Dionísia Sá, *op.cit.*, p.86.

<sup>146</sup> ME, *op.cit.*, p.35

da morte e a inevitável razão de viver. Um homem que se vê ainda estranho (estrangeiro) num mundo de ansiada tranquilidade, mas que apenas lhe pode ofertar a dor, o sofrimento, a finitude, a morte. Um Estrangeiro que se vê privado do seu harmonioso mundo e que se confronta com um mundo antagónico, desesperado e desesperançado.

Mas a posição de Camus, diferente da de Vergílio Ferreira quanto à ideia de esperança, não coloca de fora outras abordagens. E uma dessas abordagens é exatamente a importância atribuída ao conceito de “esperança”. Porque apesar de Camus ser mais prudente quanto à esperança, ou à procura desse sentido salvífico, outras abordagens se poderão fazer, derivando-se daí para as próprias concepções religiosas.

Ora Vergílio Ferreira, pela proximidade de temáticas, relativamente a Camus, mas também a Sartre, a Heidegger, a Jaspers, conforme referimos anteriormente teria toda a pertinência para ser incluído nesta unidade. Para além disso, as suas semelhanças com Camus estendem-se também ao próprio estilo da sua escrita. Camus escolheu também o romance como estilo literário para a problematização filosófica.

Mas Vergílio Ferreira deve ainda ser incluído nesta unidade, pela atualidade da sua mensagem, carregada de esperança ante o trágico. Intrinsecamente a mensagem de Vergílio Ferreira confronta os alunos numa fase próxima da adolescência com o trágico da vida, mas agita consciências conformadas, desinstala-as, desconforta-as, mas ao mesmo tempo motiva-as, impele-as à mudança, agarra-as à vida e à busca que é a mais radical atitude filosófica.

Didaticamente são várias as possibilidades de abordagem de Vergílio Ferreira, entre o romance e o Ensaio. No entanto, arriscamos avançar duas das possibilidades de abordagem. No contexto do programa da disciplina de Filosofia, consideramos que se poderiam abordar excertos das obras *Aparição* e *O Existencialismo é um Humanismo*. A primeira por ser a obra que melhor sintetiza esta dimensão existencial da obra vergiliana. É nela que nos confrontamos com todas as questões e problemáticas que fomos elencando, a confrontação com a morte logo no início da obra, mas repetida vezes sem conta ao longo da mesma, o absurdo da vida, mas também a vitalidade, a esperança ou o confronto entre uma atitude mais filosófica, na personagem do Alberto e a Évora da década de 50, estática, «sofista». A segunda por abordar de forma esclarecedora os principais fundamentos da Filosofia existencialista, da distinção teórica dos seus representantes, na sua primeira parte dedicada a uma abordagem

histórica que vai da fenomenologia husserliana até Sartre e na segunda parte mais dedicada ao existencialismo sartriano. Ambas se adequam, na nossa perspectiva à abordagem que o programa defende e que refletem a última das finalidades do programa: “Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo [...]”<sup>147</sup>”

---

<sup>147</sup> ME, *op. cit.*, p.8

## Conclusão

Este trabalho reflete de alguma forma a atividade heurística que acompanha a prática letiva e a prática científica. Aquilo que se procurou destacar com este trabalho foi a ausência de uma dimensão importante relativa ao pensamento filosófico português dos currículos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. A partir daquela abordagem histórica do ensino da Filosofia no ensino secundário procuramos demonstrar, por um lado, a desvalorização a que sempre foi votado o pensamento filosófico português, e por outro lado, procuramos legitimar e encontrar argumentos que revalorizassem esses conteúdos, esses autores e essas obras relativas ao pensamento filosófico português.

Relativamente ao primeiro ponto, se por um lado as abordagens ao pensamento filosófico português foram sempre ténues e «temerosas», por outro lado, as condicionantes históricas que se constituíram como propiciadoras dessa abordagem não chegaram nunca a ser enérgicas o suficiente para se assumirem com autoridade para a integração e abordagem do pensamento filosófico português.

O trabalho não procura encontrar responsáveis ou constituir-se como juiz de um «crime de omissão», que apesar de tudo continua por explicar. Ele procura sobretudo refletir e problematizar aquilo que na nossa perspetiva se constitui como uma clamorosa falha no programa de uma disciplina que transversalmente apela a uma universalidade esquecendo a identidade nacional, a nacionalidade, a particularidade. Essa falha parece agigantar-se ainda mais quando analisamos os conteúdos da disciplina de Filosofia de forma particular, no âmbito mais geral das disciplinas de base humanística que integram os planos de estudos do ensino secundário. Daí afirmarmos convictamente que esta condição em que a disciplina de Filosofia se encontra, parece sobrelevá-la relativamente às restantes disciplinas, mas ao sobrelevá-la, isola-a e coloca-a como uma enorme “Jangada de Pedra” ao nível da desvalorização dos conteúdos com uma dimensão intrinsecamente portuguesa.

Aquilo que o atual programa também nos demonstra é que se não for pela «força» da integração de autores portugueses no programa da disciplina de Filosofia dos 10º e 11º anos, a sua omissão corresponde a uma indiferença cultural e filosófica que não pode deixar de se considerar como doutrinária ou ideológica. Se esse contacto não existir no nível secundário, isto significa que esta reposição só acontecerá para os alunos que continuarão os seus estudos de nível superior, cursando Filosofia. Porque só ao nível

superior é possível estabelecer esse contacto com a Filosofia Portuguesa. E se só nesse momento acontece, ele não deixa de transportar consigo um duplo sentimento de injustiça e desigualdade.

No entanto, considerando que importa também manter os aspetos positivos do atual programa, e porque consideramos ser possível abordar autores portugueses procuramos ao longo do trabalho enunciar argumentos que possibilitam a abordagem de quatro autores portugueses, distribuídos pelos 10º e 11º anos. A seleção dos autores que devem figurar num programa para uma disciplina arrastará sempre consigo dificuldades de consenso, como quase todas as matérias de fundo pedagógico. Por isso, não deixaremos de afirmar e defender que esta seleção de autores resulta sempre de uma perspetiva própria e pessoal, podendo, porventura abrir-se a outros que tenham significativa relevância. Mais do que falar de autores, os objetivos que presidiram a este trabalho, foram sempre de adequação e de harmonização com o programa. Procuramos com este trabalho dar um pequeno contributo para o seu aperfeiçoamento e nunca para a sua destruição total ou parcial. Não deixamos, no entanto de continuar a ver com alguma estranheza a indiferença com que os responsáveis, quer pelo Ministério da Educação em geral, quer pelas inúmeras Comissões nomeadas para a elaboração dos programas, quer ainda pelas associações e grupos de docentes de Filosofia, diretamente implicados se colocam face a esta matéria. Uma indiferença que é tanto mais estranha quanto mais antifilosófica é. Uma indiferença que continua ainda ocupando as páginas dos novos livros dedicados à renovação do ensino da filosofia que não dedicam uma linha ao pensamento filosófico português. Estranhamente parece-nos que aquilo que norteia os argumentos a favor desta ausência do pensamento filosófico português, são meramente qualitativos. Parece que os argumentos que atravessam essa ausência, são sempre de que a Filosofia Portuguesa é uma Filosofia menor, inferior, como se fosse possível em Filosofia estabelecer uma matriz a partir da qual se qualificam todas as outras formas de fazer filosofia.

A Filosofia e os homens que empreendem essa atividade filosófica antes de se projetarem para o universal e para essa viragem para a alteridade, não podem fugir à sua circunstância, conforme o afirmou Ortega y Gasset, por isso, essa abertura ao universal só se fará pelo contacto, pelo conhecimento e pela paixão ao nacional, dito de outro modo, pela paixão ao pensamento filosófico português.

## Bibliografia

### Bibliografia Específica

ARAÚJO, Luís, «Vergílio Ferreira – Problemática antropológica e atitude ética» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995

BARBOSA, Beatriz, *Filosofia, Pedagogia e Didáctica - Temas actuais (Vol.1)*, Edição de Autor, Coimbra, 1984

BARBOSA, João Morais, *D. Duarte, Leal Conselheiro*, INCM, Lisboa, 1982.

BARREIRA, Anibal, Mendes, Moreira, *Pedagogia das competências - Teoria à Prática*, Edições ASA, Porto, 2004

BOAVIDA, João, *Filosofia, do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem*, 1ª edição, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1991.

BORGES, Paulo, *Pensamento Atlântico – Estudos e Ensaios de Pensamento Luso-Brasileiro*, INCM, Lisboa, 2002.;

BRANCO, Carlos, *Situação Actual do Pensamento Filosófico Português e Outros Ensaios*, Edições Ática, Lisboa, 1960.

BRITO, António José de, «Acerca de um velho tema: a existência da Filosofia Portuguesa», in *Razão e Dialéctica – Estudos de Filosofia e de História da Filosofia*, INCM, Lisboa, 1994, pp.121-134.

CABRAL, Roque, «Filosofia: as utopias de um programa» in *Jornal Público* de 29/04/1990, p.19.

CAEIRO, Gama, «D. Duarte à luz da Cultura Portuguesa» in *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo 47, fasc.3 de 1991.

CALAFATE, Pedro (dir.), *História do Pensamento Filosófico Português, Volume I*, Caminho, Lisboa, 1999.

CALAFATE, Pedro (dir.), *História do Pensamento Filosófico Português, Volume V, Tomo I e II*, Caminho, Lisboa, 2000.

CALAFATE, Pedro (dir.) *História do Pensamento Filosófico Português, Vol. II Renascimento e Contra-Reforma*, Editorial Caminho, Lisboa, 2001.

CAMPOS, Fernando, «A redacção da Action Française» in *Jornal Ide'a Nacional*, nº 94, 18 de Julho de 1927a.;

CAMPOS, Fernando, «A influencia do pensamento maurrassiano» in *Jornal Ide'a Nacional*, nº 95, 19 de Julho de 1927b.;

CANTISTA, Maria José, «Crítica do saber tradicional e cepticismo na época dos Descobrimentos: a obra de Francisco Sanches (1551-1623)» in *Revista de Filosofia* nº7, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1990, pp.115-124.

CANTISTA, Maria José, «Temática Existencial na Obra de Vergílio Ferreira» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária*, *Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995.

CARRILHO, Manuel Maria, «O Profeta e a Tribo» in *Aventuras da Interpretação*, Editorial Presença, Lisboa, 1995, pp.161-165.

CARRILHO, Manuel Maria, *O Saber e o Método*, INCM, Lisboa, 1982.

CORREIA, Maria de Fátima, «Percepção dos actuais programas pelo corpo discente» in *Os actuais programas de Filosofia do secundário – Balanço e Perspetivas*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do ME, Lisboa, 1998, pp.75-90.

CORREIA, Maria Manuela, *Vergílio Ferreira: Um itinerário Filosófico*, texto policopiado, Dissertação de Mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas, apresentada à Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2003.

DOMINGUES, Joaquim, *Filosofia portuguesa para a Educação Nacional*, Fundação Lusíada, Lisboa, 1997.

FERREIRA, Vergílio, *Alegria Breve*, Circulo de Leitores, Lisboa, 1980.

FERREIRA, Vergílio, *Manhã Submersa*, Bertrand Editora, Lisboa, 1980.

FERREIRA, Vergílio, *Aparição*, Bertrand Editora, Lisboa, 1983.

FERREIRA, Vergílio, *Para Sempre*, 7ª edição, Bertrand Editora, Lisboa, 1987.

FERREIRA, Vergílio, *Pensar*, Bertrand, 3ª Edição, Lisboa, 1992

FERREIRA, Vergílio, SARTRE, Jean Paul, *O Existencialismo é um Humanismo*, Bertrand Editora, 3ª edição, Lisboa, 2003.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro, «O texto literário como propedêutica do texto filosófico» in *Revista Philosophica* nº6, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa, 1995.

FONSECA, Fernanda Irene (org.), *Vergílio Ferreira, Cinquenta anos de vida literária*, *Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995.

GIL, José, *Portugal Hoje – o medo de existir*, 12ª edição, Relógio d'Água, Lisboa, 2008.

GILOT, Fernando, *Do ensino da Filosofia*, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

GODINHO, Hélder, «O que é a morte para Vergílio Ferreira» in *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Actas do Colóquio Interdisciplinar organizado pela Faculdade de Letras do Porto*, Fundação Engº António de Almeida, Porto, 1995.

LOURENÇO, Eduardo, *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*, 3 edição, Gradiva, Lisboa, 2001.

MACHADO, Luís, *A Última Conversa, entrevista a Luís Machado*, 11ª ed., Casa das Letras, Lisboa, 2006.;

MANSO, Artur, *Agostinho da Silva - Aspectos da sua vida obra e pensamento*, 1ª Ed., Estratégias Criativas, V.N. Gaia, 2000.;

MANSO, Artur, *Agostinho da Silva: 1906 – 1994*, 1ª Ed., Estratégias Criativas, Porto, 2004.;

MANSO, Artur, “O nacionalismo monárquico de Agostinho da Silva” in SABUGOSA, Teresa, *Viva a República! Viva o Rei!, Cartas Inéditas de Agostinho da Silva*, 1ª ed., Zéfiro, Lisboa, 2006, pp.111-118.;

MANSO, Artur, “Nacionalismo e Patriotismo no jovem Agostinho da Silva” in *Agostinho da Silva Pensador do Mundo a Haver – Actas do Congresso Internacional do Centenário de Agostinho da Silva*, 1ª Ed., Zéfiro, Lisboa, 2007.;

MARINHO, José, *Estudos sobre o pensamento português contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981.;

MARINHO, José, *Nova Interpretação do Sebastianismo e outros textos*; INCM, Lisboa, 2003

MARINHO, José, *Estudos sobre o pensamento português contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981.

MARINHO, José, «Filosofia Portuguesa e universalidade da Filosofia» in *Estudos sobre o pensamento português contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981, pp.9-15.

MARNOTO, Isabel, *Didáctica da Filosofia I e II*, Universidade Aberta, 1990.

MARQUES, A. H. de Oliveira, *A sociedade medieval portuguesa: aspectos da vida quotidiana*, 4ª ed., Sá da Costa, Lisboa, 1981.;

MENESES, José Rafael, «Um filósofo lusitano: Vergílio Ferreira» in *Estudos sobre Vergílio Ferreira*, INCM, Lisboa, 1982.

MOTA, Maria Helena Briosa, “Educar para a cidadania segu(i)ndo Agostinho da Silva” pp.91-108, in AAVV, EPIFÂNIO, Renato (org.), *Agostinho da Silva e o pensamento Luso-Brasileiro*, 1ª Ed., Âncora Editora, Lisboa, 2006b, pp.91-108.;

MOTA, Helena Briosa e, AZEVEDO, Maria Conceição, “As Palestras radiofónicas de Agostinho da Silva: a actualidade de um projecto de Educação para a Cidadania” in AA VV, *Agostinho da Silva, pensador do Mundo a Haver - Actas do Congresso Internacional do Centenário de Agostinho da Silva*, 1ª Ed., Zéfiro, Lisboa, 2007, pp.99-111.;

MURCHO, Desidério (org.), *Renovar o Ensino da Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2003.

NATÁRIO, Celeste, *Filosofia em Portugal I, relatório programático da disciplina*, texto policopiado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Julho de 2007

NORONHA, Maria Teresa de, *A Saudade - Contribuições Fenomenológicas, Lógicas e Ontológicas*, 1º Ed., INCM, Lisboa, 2007.;

OLIVEIRA MARTINS, Guilherme de, “A lição pedagógica de Agostinho da Silva” in *Agostinho da Silva Pensador do Mundo a Haver – Actas do Congresso Internacional do Centenário de Agostinho da Silva*, 1ª Ed., Zéfiro, Lisboa, 2007, pp. 321-322.;

PACHECO, Maria Cândida, *Para uma antropologia situada: O Leal Conselheiro de Dom Duarte*, in Rev. Portuguesa de Filosofia, t., XLVII, fasc. 3, Braga, 1991.

PACHECO, Maria Cândida, «A razão escolástica - como recusa do círculo» in *Revista Mediaevalia - Textos e Estudos*, nº2, Porto, Publicação do Gabinete de Filosofia Medieval da Faculdade de Letras do Porto e da Faculdade de Teologia da Universidade Católica, 1992.

PADRÃO, Maria Glória, *Um escritor Apresenta-se*, INCM, Lisboa, 1981.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, Porto Editora, Porto, 1992.

PATRICIO, Manuel Ferreira, «Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia» in *Revista Philosophica nº6*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa, 1995.

PINHO, Romana Valente, *O essencial sobre Agostinho da Silva*, 1ª Ed., INCM, Lisboa 2006a.;

PINHO, Romana Valente, *Religião e Metafísica em Agostinho da Silva*, 1ª Ed., INCM, Lisboa, 2006b.;

PINTO, Abílio Fernando Bento, *O Leal Conselheiro de D. Duarte*, texto policopiado, Dissertação de Mestrado em Filosofia Medieval, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1997.

REIS, António do Carmo, *Nova História de Portugal, Das origens, no extremo ocidente da Ibéria, à actualidade, na União Europeia*, 4ª ed (actual.), Casa das Letras, Lisboa, 2005.;

RÉMOND, René, *Introdução à História do Nosso Tempo, Do Antigo Regime aos Nossos Dias*, 1ª ed., Gradiva, Lisboa, 1994.;

RIVERA, Jorge Croce, *Filosofia Portuguesa e Universalidade da Filosofia e outros textos*, INCM, Lisboa, 2007.

REAL, Miguel, *O Pensamento Português Contemporâneo 1890-2010*, INCM, Lisboa, 2011.

RIBEIRO, Álvaro, *O Problema da Filosofia Portuguesa*, Inquérito, Lisboa, 1943,.

RIBEIRO, Álvaro, *Memórias de um Letrado*, Guimarães Editores, 1ª edição, Lisboa, 1979.

RIBEIRO, António, RIBEIRO, Lucie, *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Universidade Aberta, 1990.

SÁ, Dionísia, *Uma Leitura de Vergílio Ferreira no Contexto do Existencialismo*, texto policopiado, Dissertação de Mestrada em Filosofia em Portugal, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009

SABUGOSA, Teresa, *Viva a República! Viva o Rei!, Cartas Inéditas de Agostinho da Silva*, 1ª ed., Zéfiro, Lisboa, 2006.;

SANCHES, Francisco, CARVALHO, Joaquim (apres.), *Que nada se sabe*, Edições Vega, Lisboa, 1991.

SANTOS, Boaventura Sousa, *Ensaio contra a Autoflagelação*, Almedina, Coimbra, 2011.

SILVA, Agostinho da, «As responsabilidades de Eça de Queiroz» in *Jornal Acção Académica*, Setembro de 1925.;

SILVA, Agostinho da, «O Futurismo I – O Mal» in *Jornal Acção Académica*, Novembro de 1925.;

SILVA, Agostinho da, «O Futurismo II – O Remédio» in *Jornal Acção Académica*, Dezembro de 1925.;

SILVA, Agostinho da, «Nota Filológica sobre a palavra nojo» in *A Águia*, Vol. X, Abril a Junho de 1927.;

- SILVA, Agostinho da, «O Nativismo romano» in *A Águia*, Vol. X, Abril a Junho de 1927.;
- SILVA, Agostinho da, «Satura» in *A Águia*, Vol. X, Outubro a Dezembro de 1927.;
- SILVA, Agostinho da, «Sentido Histórico das Civilizações Clássicas» in *A Águia*, 4ª série, nº9, de Abril a Junho de 1929.;
- SILVA, Agostinho da, «No jubileu da Academia» in *Seara Nova*, nº 192, Dezembro de 1929.;
- SILVA, Agostinho da, «Da imitação da França» in *Seara Nova*, nº 197, Janeiro de 1930.;
- SILVA, Agostinho da, BORGES, Paulo A.E. (org.), *Dispersos*, 2ª ed., ICALP, Lisboa, 1989ª.;
- SILVA, Agostinho da, *Considerações e outros textos*, 2ª ed., Assírio e Alvim, Lisboa, 1989b.;
- SILVA, Agostinho da, *Educação de Portugal*, 1ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1989c.;
- SILVA, Agostinho da, *Carta Vária*, 3ª Ed., Relógio d' Água, Lisboa, 1990a.;
- SILVA, Agostinho da, «Portugal ou Cinco Idades» in *Carta Vária*, 3ª Ed. Relógio d'Água, Lisboa, 1990b, pp.117-124.;
- SILVA, Agostinho da, «Dez Notas sobre o Culto Popular do Espírito Santo» in *Carta Vária*, 3ª Ed., Relógio d' Água, Lisboa, 1990c, pp. 106-113.;
- SILVA, Agostinho da, *Reflexão à margem da literatura portuguesa*, 2ª Ed., Guimarães Editores, Lisboa, 1990d.;
- SILVA, Agostinho da, *Montaigne, Três Ensaio – Do professorado, Da Educação das Crianças, Da arte de discutir*, 2ª Ed., Vega, Lisboa, 1993.;
- SILVA, Agostinho da, *Sete Cartas a um jovem filósofo*, 4ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1997b.;
- SILVA, Agostinho da, SIEWIERSKI, H. (org.), *Vida Conversável*, 2ª ed., Assírio e Alvim, Lisboa, 1998.;
- SILVA, Agostinho da, BORGES, Paulo A.E.(org.), *Textos e Ensaio Filosóficos*, 2 vols., Âncora / Círculo de Leitores, Lisboa, 1999a.;
- SILVA, Agostinho da, «As Aproximações», in *Textos e Ensaio Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999b, pp.17-92.;

- SILVA, Agostinho da, «Só Ajustamentos», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999c, pp.93-144.;
- SILVA, Agostinho da, «Ecúmena», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999d, pp.191-207.;
- SILVA, Agostinho da, «Aqui falta saber, engenho e arte», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999e, pp.209-216.;
- SILVA, Agostinho da, «Teologia Humana», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999f, pp.231-233.;
- SILVA, Agostinho da, «Pensamento à Solta» in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999g, pp. 145-179.;
- SILVA, Agostinho da, «Glossas», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. I, Âncora Editora, Lisboa, 1999h, pp.31-66.;
- SILVA, Agostinho da, «Superação do Protestantismo» in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. II, Âncora Editora, Lisboa, 1999i, pp.183-189.;
- SILVA, Agostinho da, «Conversação com Diotima», in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. I, Âncora Editora, 1999j, pp.123-170.;
- SILVA, Agostinho da, «Considerações» in *Textos e Ensaios Filosóficos*, Vol. I, Âncora Editora, Lisboa, 1999l, pp.83-121.;
- SILVA, Agostinho da, BORGES, Paulo A.E.(org.), *Ensaio sobre a Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira*, 2 vols., 1ª Ed., Âncora Editora, Lisboa, 2000.
- SILVA, Agostinho da, BORGES, Paulo A.E.(org.), *Textos Vários / Dispersos*, Âncora / Círculo de Leitores, Lisboa, 2003.;
- SILVA, Agostinho da, *Caderno de Lembranças*, 1ª Ed., Zéfiro, Lisboa, 2006.
- SOVERAL, Eduardo Abranches de, *Agostinho da Silva: um homem de Deus* in *História do Pensamento Filosófico Português*, Vol. V, Tomo I, Editorial Caminho, Lisboa 2000, pp. 273-295.;
- SOVERAL, Eduardo Abranches de, *O Pensamento de António Sérgio – Síntese Interpretativa e Crítica*, Col. Conferências e Debates, 1ªed., Granito Editores e Livreiros, Porto, 2000.;
- SOUSA, José Antunes de, *Vergílio Ferreira e a filosofia da sua obra literária*, Arion Publicações, Lisboa, 2003.
- VENTURA, António, *Anarquistas, Republicanos e Socialistas em Portugal: as convergências possíveis (1892 – 1910)*, Edições Cosmos, Lisboa, 2000.

XAVIER, João Agostinho Vinagre, «Os actuais programas de Filosofia: receptividade e apropriação» in *Os actuais programas de Filosofia do secundário – Balanço e Perspetivas*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do ME, Lisboa, 1998, pp.75-90.

XIMENEZ, Maria Teresa, «Deverá falar-se de ética no Ensino Secundário» in *Revista Philosophica n°6*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa, 1995.

### **Bibliografia Geral**

AA.VV., *Logos, Enciclopédia Luso – Brasileira de Filosofia*, s.ed., 5 volumes, Verbo, Lisboa, 1992

AA VV, *Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, Verbo, Lisboa / São Paulo, 1985.

ABBAGNANO, Nicola, *História da Filosofia*, Vol. XIV, 4ª Ed., Editorial Presença, Lisboa, 1993.

BOUTOT, Alain, *Introdução à Filosofia de Heidegger*, Publicações Europa América, Lisboa, 1993.

CATROGA, Fernando, CARVALHO, Paulo A. M. Archer de - *Sociedade e Cultura Portuguesas II*, Universidade Aberta, Lisboa, 1996.;

HEIDEGGER, Martin, *Ser e Tempo*, 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, S. Paulo, 1988.;

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal – A Monarquia Feudal*, Vol. II, Editorial Estampa / Círculo de Leitores, Lisboa, s.d.;

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal – O Liberalismo*, Vol. V, Editorial Estampa / Círculo de Leitores, Lisboa, s.d.;

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal – A Segunda Fundação*, Vol. VI, Editorial Estampa / Círculo de Leitores, Lisboa, s.d.;

ME, *Programa de Filosofia para os 10º e 11º anos – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, 2001.

SARAIVA, António José, LOPES, Óscar, *História da Literatura Portuguesa*, 12ª ed., Porto Editora, Porto, s.d.;

SARAIVA, António José, *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*, 3ª ed., Gradiva, Lisboa, 1993.;

SERRÃO, Joel, *Antologia do Pensamento Político Português: Liberalismo, Socialismo, Republicanismo*, Inova, Porto, 1970.;

## **Webgrafia**

RIBEIRO, Irene, *Filosofia e Ensino Secundário em Portugal*, in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1842.pdf>

PACHECO, Maria Cândida, *Intelecto Prático e vontade em D. Duarte, Rei de Portugal*, in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1894.pdf>

## **Material audiovisual**

“A propósito de Agostinho da Silva – Conversas Vadias”, DVD I, II, III, IV e V, RTP, Jornal Público, Alfândega Filmes e Associação Agostinho da Silva, 2006

“Grandes Livros – A Aparição de Vergílio Ferreira”, RTP

# ANEXOS

## Anexo I – Planificação de aula

ESCOLA SECUNDÁRIA/3 AURÉLIA DE SOUSA - ANO LETIVO 2011/12						
Professor Estagiário - Jaime Manuel Pontes Soares						
Planificação de curto prazo para aula de 90 minutos – 11º ano						
Sumário – A possibilidade e validade do conhecimento. Dogmatismo e Ceticismo. O Ceticismo de Francisco Sanches e a sua obra “Que nada se sabe”.						
Conteúdos / Temas	Conceitos-chave	Objetivos e competências	Estratégias e Recursos	Forma de Avaliação	Bibliografia	Tempo de aula
<p>1. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ATIVIDADE COGNOSCITIVA</p> <p>1.2 Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p> <p>1.2.1 Possibilidade e validade do conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecimento</li> <li>. Sujeito</li> <li>. Objeto</li> <li>. Relação sujeito/objeto</li> <li>. Validade do Conhecimento</li> <li>. Ceticismo</li> <li>. Ceticismo radical</li> <li>. Ceticismo moderado</li> <li>. Ceticismo metafísico</li> <li>. Dogmatismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Compreender conceptualmente as noções de “possibilidade” e “validade” do conhecimento</li> <li>. Problematizar o caráter relacional do conhecimento</li> <li>. Reconhecer a participação do sujeito (cognoscente) e do objeto (cognoscível) no processo de conhecimento</li> <li>. Identificar diferentes perspetivas filosóficas relativamente à possibilidade de conhecimento</li> <li>. Distinguir o Dogmatismo do Ceticismo</li> <li>. Elencar as diferentes formas de ceticismo</li> <li>. Reconhecer a importância de Francisco Sanches no âmbito do ceticismo radical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Método expositivo</li> <li>. Método interrogativo</li> <li>. Método dialógico/interrogativo</li> <li>. Leitura de textos de Jean-Paul Sartre e E. Mounier.</li> <li>. Realização de uma ficha de trabalho</li> </ul>	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Preenchimento de grelha de observação para avaliação de atitudes e valores;</li> <li>. Preenchimento de grelha de avaliação relativa ao trabalho ao domínio cognitivo;</li> <li>. Realização de uma ficha de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. BLACKBURN, Simon, <i>Dicionário de Filosofia</i>, Gradiva, Lisboa, 1997;</li> <li>. CANTISTA, Maria José, «Crítica do saber tradicional e ceticismo na época dos Descobrimientos: a obra de Francisco Sanches (1551-1623)» in <i>Revista de Filosofia n.º7</i>, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1990, pp.115-124.</li> <li>. COUTINHO, Jorge, <i>Filosofia do Conhecimento</i>, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2003.</li> <li>. HESSEN, Johannes, <i>Teoria do Conhecimento</i>, Arménio Amado, Coimbra, 1960.</li> <li>. SANCHES, Francisco, CARVALHO, Joaquim (apres.), <i>Que nada se sabe</i>, Edições Vega, Lisboa, 1991.</li> </ul> <p>Bibliografia consultada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Edições ASA, Porto, 2000;</li> <li>. BARREIRA, Anibal, Mendes, Moreira,</li> </ul>	90 minutos

Anexo I – Planificação de aula

					<p><i>Pedagogia das competências - Teoria à Prática</i>, Edições ASA, Porto, 2004</p> <p>. BARBOSA, Beatriz, <i>Filosofia, Pedagogia e Didática - Temas atuais (Vol.1)</i>, Edição de Autor, Coimbra, 1984;</p> <p>. CORREIA, Fátima Sá, MAGALHÃES, João Baptista, <i>Introdução à Filosofia</i>, Edições Contraponto, Porto, 1994;</p> <p>.GILOT, Fernando, <i>Do Ensino da Filosofia</i>, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.</p> <p>. MARNOTO, Isabel, <i>Didática da Filosofia 1</i>, Universidade Aberta,1990.</p> <p>RIBEIRO, António, RIBEIRO, Lucie, <i>Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem</i>, Universidade Aberta, 1990.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

## **Anexo II - Fundamentação científica**

No caso particular desta aula direcionada para o 11ºano, ela versará sobre a unidade relativa à “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva” e das subunidades relativas à “Análise comparativa de duas teorias do conhecimento” e a “Possibilidade e Validade do Conhecimento.

Considerando que nas aulas anteriores os alunos puderam já ver abordados os conteúdos relativos aos diferentes tipos de conhecimento, nesta aula pretende-se centrar os conteúdos na problemática da possibilidade e validade do conhecimento. Esta problemática da possibilidade e validade do conhecimento remete para uma outra problemática que passa pela defesa ou rejeição do carácter relacional do conhecimento, na medida em que as posições epistemológicas subjacentes a essa problemática a acolhem ou renunciam a ela. Dito de outro modo, aquilo que se pretende é estabelecer um paralelo entre esse carácter relacional sob a forma das perspectivas filosóficas do dogmatismo e do ceticismo.

Abordar a possibilidade do conhecimento equivalerá a abordar esse carácter relacional, ou seja, equivalerá a questionar se o sujeito (cognoscente) apreende o objeto (cognoscível).

Ao abordar o dogmatismo e o ceticismo pretende-se também abrir já possibilidade de abordagem, que ainda que surjam de forma ténue nesta fase, encontraram uma decorrência ainda mais pertinente nas abordagens que se farão das perspectivas de Descartes, Hume e Kant, que surgirão mais adiante.

Ainda no âmbito dessa distinção entre diferentes posições epistemológicas, pretende-se elencar as diferentes formas de ceticismo, estabelecendo uma relação entre outro aspeto que pretendemos abordar e que se prende com a importância que terá neste caso, a figura de Francisco Sanches e da sua obra “Que nada se Sabe”.

Assim, considerando as diferentes formas de ceticismo propostas para abordagem, destacam-se o ceticismo radical ou absoluto, o ceticismo moderado e o ceticismo metafísico. Relativamente a estas três formas de ceticismo importa salientar, sobretudo, o ceticismo radical e o ceticismo metafísico. O último terá no âmbito do programa da disciplina de Filosofia do 11º ano uma abordagem mais cuidadosa, no momento em que se fizer a abordagem da perspectiva de David Hume relativamente ao conhecimento. No caso do ceticismo radical será pertinente a referência a Francisco Sanches e não apenas a Pirron, como referente mais longínquo.

A referência e abordagem à obra de Sanches servirão como legítima demonstração dessa posição epistemológica que valoriza o ceticismo radical. A obra de Francisco Sanches: “Que nada se sabe” permite evidenciar essa recusa dos sistemas dados como estáticos, ao mesmo tempo que valoriza o sentido indagador da dúvida constante como negação da autoridade dos sistemas que Sanches recusa sempre serem fechados. Se a maior parte dos manuais fazem referência a Pirron como representante do ceticismo radical, a obra e a figura de Sanches permitem não só estabelecer relações legítimas com os autores e as perspectivas que surgirão mais tarde, como a de Descartes, e para alguns autores também para Kant. Esta relação ganha uma legitimidade reforçada, se analisarmos a estrutura sequencial do próprio programa da disciplina de Filosofia do 11º ano. Para além disso, existe ainda um paralelo entre os conteúdos que se pretendem aqui abordar, na medida em que inauguram o contacto dos alunos com a epistemologia e a própria figura de Francisco Sanches, que na nossa perspectiva lança as sementes da preocupação e da problematização epistemológica em torno das concepções que o antecederam e que adquiriram particular autoridade.

Com Francisco Sanches conseguimos entender em jeito de vislumbre as concepções de Descartes, de Kant, mas também do positivismo assente no primado da experiência e da razão como instrumentos legitimadores do conhecimento científico.

### **Anexo III - Fundamentação pedagógico-didática**

Definidos os pressupostos, importa por ora refletir sobre a forma como se pretende abordá-los. Tal como fizemos inúmeras vezes ao longo do ano letivo, parece-nos com toda a pertinência ser possível utilizar a Taxinomia de Bloom enquanto instrumento de estruturação da aula. Desta forma pretendemos fazer o caminho em termos de ensino-aprendizagem a partir dos diferentes níveis fixados por Bloom. Os seis níveis propostos por Bloom no domínio cognitivo refletem a forma de abordagem que preconizamos ao longo das diversas. Assim ao nível do domínio cognitivo, estamos implicitamente a abordar a etapa relativa ao conhecimento quando fazemos uma revisão de conteúdos lecionados anteriormente ou quando empreendemos numa fase inicial da aula a explicitação de conceitos, fazendo um apelo à memorização de conteúdos assimilados e solidificados. Esta etapa também encontra tradução numa metodologia mais expositiva ou de uma aprendizagem recetiva de que falaremos mais adiante. As três etapas definidas por Bloom: compreensão, aplicação e análise encontram-se na forma como se pretende trabalhar os textos, quer de Ferrater Mora, quer de Francisco Sanches e no trabalho que se pretende desenvolver em torno da leitura, da análise, da aplicabilidade de conceitos expostos a uma situação nova como sejam a de um trabalho hermenêutico inerente à disciplina de Filosofia. O mapa concetual que pretendemos construir e fornecer aos alunos como forma de sistematização das ideias e de organização concetual apresentam-se como instrumento que pretende ir ao encontro da quinta etapa definida por Bloom – a síntese. O mapa concetual, figura no manual e sistematiza de forma breve os conteúdos abordados ao longo da aula. Finalmente a etapa de avaliação cumprir-se-á através da realização de uma ficha de trabalho que pretende refletir os conteúdos realmente apreendidos pelo aluno, constituindo-se por isso como forma de aferição dos conhecimentos adquiridos. Estas seis etapas definidas por Bloom, vão por aquilo que anteriormente expusemos ser operacionalizados sob a forma de três momentos distintos da aula. Uma fase inicial de exposição e clarificação de conteúdos, uma fase intermédia de identificação desses conteúdos a partir de uma base hermenêutica e uma fase final de aferição e avaliação dos conhecimentos.

Esta forma de abordagem pode ainda converter-se diretamente sob duas formas distintas de aprendizagem. Numa primeira parte da aula centraremos a nossa atividade numa aprendizagem recetiva verbal e numa aprendizagem recetiva significativa que não suprime de modo algum a aprendizagem por descoberta presente quer na forma do

diálogo promovido, quer na leitura e análise do texto que se pretende abordar, promovendo uma espécie de superação dos anteriores conceitos já conhecidos ou assimilados e na resolução de novas situações.

O recurso ao mapa conceitual também oscila entre uma vertente de aprendizagem significativa e aprendizagem pela descoberta, pretendendo-se destacar de forma significativa as informações mais relevantes através da sua sintetização na forma de mapa conceitual.

A aprendizagem por descoberta encontra a sua aplicabilidade no trabalho hermenêutico desenvolvido a partir da leitura dos textos, onde se pretende que o aluno possa agrupar informações, integrá-las na sua estrutura cognitiva e produzir algo novo a partir daí, ou seja a partir de algo que não possui ainda o caráter significativo. Obviamente que esta aprendizagem pela descoberta é antes de tudo uma aprendizagem orientada para a descoberta, porque é o professor que orientará essa descoberta, pela forma como escolhe os materiais e conduz os alunos a essa descoberta. A escolha dos materiais, neste caso concreto dos textos, não é inocente, ela transporta consigo um discurso e um conjunto de conceitos que conduzem o aluno a essa descoberta

As estratégias e os recursos que devem ser utilizados ao nível pedagógico-didático devem ter em consideração não só a estrutura cognitiva dos alunos, mas também outras variáveis como sejam o caso da motivação, do interesse para aprender ou dos objetivos da sua aprendizagem. No caso da disciplina de Filosofia adquire particular importância a questão das estratégias. Importância essa que se encontra também legitimada no Programa de Filosofia redigido pelo Ministério da Educação.

Estes aspetos que acima aludi, não são por isso pouco relevantes, são inversamente, de somas importância porque podem ditar o sucesso ou insucesso, o interesse ou desinteresse, a motivação ou desmotivação dos alunos na disciplina de Filosofia. É sobre estes aspetos que importa refletir.

Considerando esta incursão ainda iniciática dos alunos na disciplina de Filosofia e ainda que considerando que todos os alunos são capazes de operacionalizar conceitos e situações anteriores, (conforme referiu Piaget ao explicar as diferentes etapas da aquisição do conhecimento, a assimilação, a acomodação e a equilibração), convirá nesta fase desenvolver uma metodologia mais expositiva na primeira parte da aula sem descuidar outras dimensões didáticas. O que se pretende dizer com isto é que estando o aluno mergulhado numa linguagem com uma especificidade própria como é o caso da linguagem filosófica, o professor deve afirmar-se como responsável na referência aos

conteúdos que considera serem significativos. Em termos didáticos esta explicitação inicial será feita sempre em operacionalização com o manual utilizado, que permite um acompanhamento e uma clarificação imediata de dúvidas entretanto surgidas. Convém esclarecer que esta primeira fase da aula, apesar de se revestir de uma dimensão mais expositiva, ela não pretende ser unilateral, mas bilateral, afirmando-se na sua vertente dialógica, tão cara à atividade filosófica

A problemática da atenção é bastante pertinente na aprendizagem, na medida em que ela se focaliza muito mais em determinados aspetos do que noutros. Se optássemos pela utilização de uma estratégia indiferenciada e independente dos momentos da aula, consideramos que a sua eficácia seria nula ou estaria votada ao fracasso. Importa, por isso repensar estratégias que possam quebrar uma certa uniformização. É a este propósito que o Programa de Filosofia do Ministério da Educação refere a importância do Princípio da diversidade de estratégias e de recursos. Relativamente a este ponto não deixaremos de seguir algumas das suas orientações, nomeadamente quanto à utilização de textos filosóficos, e, em segunda instância às orientações dadas no sentido da sua análise e da sua interpretação. A exegese e a hermenêutica são duas vertentes de grande importância na disciplina de Filosofia, pela importância que o pensamento verbalizado sob a forma de discurso tem enquanto fator germinador de novos conhecimentos e novas abordagens. Tal como refere MARNOTO (1990)<sup>148</sup>:

“O recurso ao texto no ensino da Filosofia é inevitável, quer se faça referência em sentido estrito (ao texto escrito que se analisa e comenta na aula), quer no sentido mais lato, ao texto do manual, das antologias e apontamentos do professor, ou quer, num sentido mais lato ainda, ao texto oral dos múltiplos discursos dos alunos e professores, ao texto icónico dos mass media e dos materiais de recurso a que quotidianamente o professor recorre”.

Considerando esta importância do texto filosófico que adquire a categoria de fundamental, entendemos selecionar dois excertos, um de Ferrater Mora e outro, um excerto da obra “Que nada se sabe” de Francisco Sanches. Tal como referimos anteriormente esta é uma forma de conferir significação a uma aprendizagem que inicialmente não é ainda significativa. Num segundo nível dado à importância do texto filosófico não deixaremos de fazer referência e alertar para a necessidade de os alunos se familiarizarem com os conceitos filosóficos e com os aspetos histórico-culturais que

---

<sup>148</sup> MARNOTO, Isabel (coord.), Didáctica da Filosofia 1, Universidade Aberta, 1990, p.285.

contextualizam a obra e o pensamento dos autores. Assim, a familiarização dos alunos com os dicionários de Filosofia e as Histórias da Filosofia não deixarão de acontecer, como acontece com o texto de Ferrater Mora que se trata de um texto que integra o Dicionário de Filosofia. Fazendo mais uma vez alusão à taxinomia de Bloom o texto que utilizaremos nesta aula contará ainda com uma ficha de trabalho que irá problematizar as duas posições epistemológicas: o dogmatismo e o ceticismo que ocuparão o tempo de lecionação desta aula.

Finalmente importará ainda refletir sobre a utilização e o recurso ao mapa conceitual, assim como explicitar o momento em que o mesmo ocorrerá. Na nossa perspectiva o mapa conceitual adquire particular importância se for remetido para um momento final da aula, uma vez que a sua função será a de um «resumo esquema» dos conteúdos aprendidos ao longo da aula. A propósito dos mapas conceituais como «resumo esquema», atente-se nas seguintes palavras: “Os mapas conceituais proporcionam um resumo esquemático do aprendido e ordenado de maneira hierárquica(...)”<sup>149</sup>.

É exatamente esta função de sintetizar a informação a partir das virtudes que compõem o mapa conceitual que pretendemos aproveitar. A isso não serão alheias as suas principais características: A hierarquização da informação, a seleção da informação e o impacto visual que os mapas conceituais possuem. Relativamente às características e no caso da hierarquização em particular ela permite dispor os conceitos por ordem de importância e grau de inclusão<sup>150</sup>. No que se refere à seleção ela permite fazer uma escolha dos termos e dos conceitos que têm particular interesse para o professor, mas também para os alunos. Finalmente e no que se refere ao impacto visual, não deixamos de ter em conta a especificidade dos nossos alunos para quem a imagem adquire grande relevância. Por isso, e para além das virtudes funcionais do mapa conceitual ele pode constituir-se como fonte de interesse e de motivação adicional em termos de aprendizagem.

---

<sup>149</sup> AAVV, *Mapas conceituais – Uma técnica para aprender*, Edições ASA, Porto, 2000, p.28

<sup>150</sup> Cf. Idem, p.32

## Anexo - Texto IV

O dogmatismo entende-se principalmente em três sentidos: 1) Como a posição própria do realismo ingénuo, que admite não só a possibilidade

de conhecer as coisas no seu ser verdadeiro (ou em si), mas também a efectividade deste conhecimento no trato diário e directo com as coisas. 2) Como a confiança absoluta num órgão determinado de conhecimento (ou suposto conhecimento), principalmente a razão. 3) Como a completa submissão, sem exame pessoal, a alguns princípios ou à autoridade que os impõe ou revela. Em filosofia entende-se geralmente o dogmatismo como uma atitude adoptada no problema da possibilidade do conhecimento, e, portanto, compreende as duas primeiras acepções. (...) O dogmatismo absoluto do realismo ingénuo não existe propriamente na filosofia, que começa sempre com a pergunta acerca do ser verdadeiro e, portanto, busca este ser mediante um exame crítico da aparência. Tal sucede não somente no chamado dogmatismo dos primeiros pensadores gregos, mas também no dogmatismo racionalista do século XVII, que desemboca numa grande confiança na razão, mas *depois* de a ter submetido a exame.

Ferrater Mora (1994), *Diccionario de Filosofia*, vol. 1, Barcelona, Editorial Ariel, S. A., p. 929.

## Anexo - Texto V

"A princípio o meu espírito, ávido de saber, contentava-se com qualquer alimento que se lhe oferecia; a breve trecho, porém, se lhe tornou impossível digerir e começou a vomitar tudo o que ingerira. Tratava eu já de ver com todo o cuidado o que havia de dar-lhe que ele digerisse e assimilasse bem: nada havia que satisfizesse os meus desejos. Passava em revista as afirmações dos passados, sondava o sentir dos vivos: respondiam o mesmo, nada porém, que me satisfizesse."

[...]"Voltei-me então para mim próprio; e pondo tudo em dúvida como se até então nada se tivesse dito, comecei a examinar as próprias coisas: é esse o verdadeiro meio de saber.

Levava as minhas investigações até aos primeiros princípios. Iniciando aí as minhas reflexões, quando mais penso, mais duvido; nada posso compreender bem. [...]. Consulto os Doutores buscando neles avidamente a verdade. Que respondem? Foi-se cada um deles construindo a ciência com alheias ou próprias fantasias: destas inferiram outras, e destas outras ainda; e assim nada ponderando bem e afastando-se da realidade, arranjaram um labirinto de palavras sem algum fundamento de verdade. Aí não obterás a compreensão das coisas naturais, mas aprenderás a textura de novas coisas e ficções, de cuja inteligência nenhum espírito é capaz. Efectivamente quem será capaz de compreender o que não existe? Daí os Átomos de Demócrito, as Ideias de Platão, os Números de Pitágoras, os Universais de Aristóteles, o intelecto activo e as inteligências. Buscam diligentemente aos que estas coisas ignoram, apresentando-se como conhecedores do que não se não sabe e reveladores dos arcanos da Natureza.

## Anexo VI - Ficha de Trabalho

### ACTIVIDADES

1. «Entendemos por dogmatismo (...) a posição epistemológica para a qual não existe contudo o problema do conhecimento. O dogmatismo tem por supostas a possibilidade e a realidade do contacto entre o sujeito e o objecto. É para ele naturalmente compreensível que o sujeito, a natureza cognoscente, apreende o seu objecto. Esta posição assenta numa confiança na razão humana, ainda não sujeita a qualquer dúvida.»

J. Hessen (1960), *Teoria do Conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado, p. 37.

- 1.1 Caracterize, a partir do texto, o dogmatismo ingénuo.

- 1.2 Explique o conceito de dogmatismo no âmbito da filosofia de Kant.

2. «Enquanto que o dogmatismo desconhece de certo modo o sujeito, o cepticismo não vê o *objecto*. (...) A sua atenção dirige-se inteiramente aos factores subjectivos do conhecimento humano.»

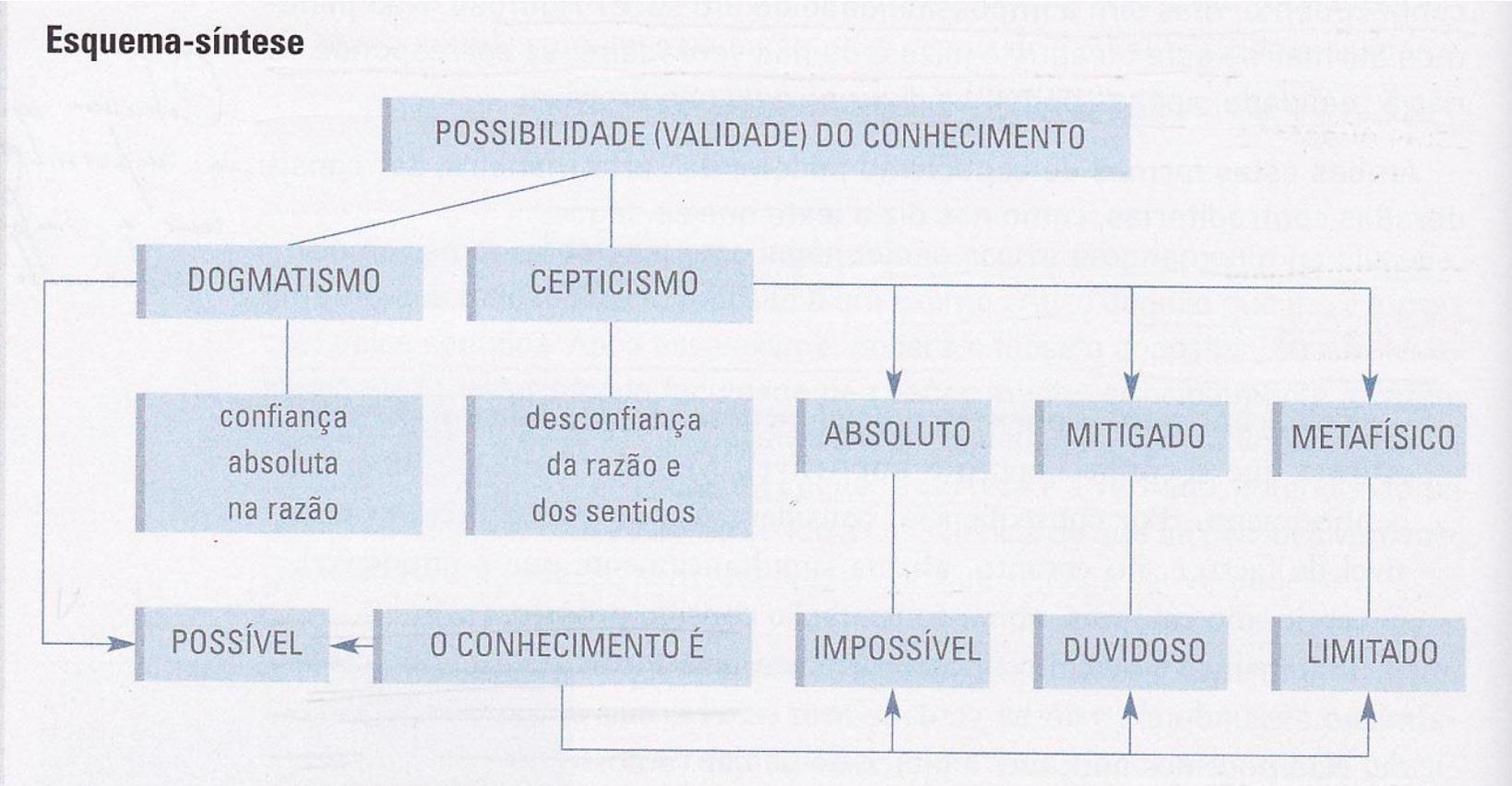
J. Hessen (1960), *Teoria do Conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado, p. 40.

- 2.1 Partindo destas afirmações, distinga estas três modalidades de cepticismo: absoluto, mitigado e metafísico.

- 2.2 Esclareça a argumentação usada pelo autor do texto 13 para a defesa da tese de que o cepticismo absoluto e o cepticismo mitigado se anulam a si próprios.

3. Assinale a importância da postura céptica.

Anexo VII – Esquema-síntese



**Anexo VIII - Grelhas de observação de Aula (Domínio das atitudes e valores)**

Alunos	Responsabilidade / Empenhamento				Autonomia		
	Cumpre as regras	Respeita os outros	Está atento	Realiza as tarefas	Autodisciplina-se	Tenta ultrapassar as suas	Preocupa-se com a qualidade do
1-							
2-							
3-							
4-							
5-							
6-							
7-							
8-							
9-							
10-							
11-							
12-							
13-							
14-							
15-							

<b>16-</b>							
<b>17-</b>							
<b>18-</b>							
<b>19-</b>							
<b>20-</b>							
<b>21-</b>							
<b>22-</b>							
<b>23-</b>							
<b>24-</b>							

**Avaliação**

**Mau – M**

**Medíocre – Me**

**Suficiente – S**

**Bom – B**

**Muito Bom - MB**



<b>16-</b>										
<b>17-</b>										
<b>18-</b>										
<b>19-</b>										
<b>20-</b>										
<b>21-</b>										
<b>22-</b>										
<b>23-</b>										
<b>24-</b>										

**Avaliação**  
**Mau – M**  
**Medíocre – Me**  
**Suficiente – S**  
**Bom – B**  
**Muito Bom - MB**