

*Algumas considerações sobre a possibilidade da “Filosofia
como Modo de Vida” no ensino secundário.*

Tiago Miguel Marques Ribeiro

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino
Secundário.**

Índice

Introdução.....	1
1. Descrição Geral da Prática do Ensino Supervisionada	
1.1. Contextualização e Descrição do Agrupamento e Escola Cooperantes	3
1.2. O Núcleo de Filosofia e as Reuniões de Estágio.....	5
1.3. Observação de Aulas e Descrição das Turmas Lecionadas.....	6
1.4.a. Considerações preliminares sobre as Estratégias usadas	8
1.4.b. A Lógica Proposicional e a Filosofia Política	12
1.4.c. A Filosofia Política.....	16
1.4.d. A Filosofia do Conhecimento.....	17
1.4.e. A Filosofia da Ciência	18
1.4.f. A Filosofia da Arte.....	21
1.4.g. Filosofia da Religião.....	23
1.5. Atividades.....	25
2. A Filosofia como Modo de Vida: uma alternativa à desfiguração da <i>atividade concetual crítica</i>?	
2.1. <i>Atividade concetual crítica e Perfil dos Alunos</i> : um problema de expetativas	26
2.2. Filosofia como Modo de Vida: uma visão muito panorâmica.....	31
2.3. O rosto da filosofia nos manuais: um caso de desfiguração?	33
2.4. Aproximando o olhar: entre dificuldades e possibilidades.....	37
3. A possibilidade da Filosofia como Modo de Vida dentro e fora da sala de aula.	
3.1. Uma outra forma de apresentar o rosto da Filosofia	47
3.2. A filosofia como modo de vida nos conteúdos lecionados.....	49
Breve nota final	59

Relatório da Prática do Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do professor doutor Luís Manuel Bernardo.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao professor doutor Luís Bernardo pela infinita paciência, sensibilidade e diligência, símbolos inequívocos de uma profunda vocação pedagógica e humanista.

À professora Helena Serrão pela orientação na prática do ensino.

Ao meu amigo Clayton Silva, espírito raro que conserva ainda a alegria das grandes visões, e que por acaso foi igualmente meu colega de estágio, bem como à sua família, cuja generosidade me deixa mudo.

E ainda ao Eduardo Jordão e ao Élio Rodrigues, inextinguíveis companheiros na tarefa do pensar, que é também a do viver.

Por fim, a todos aqueles, hoje mais perto ou mais longe, que souberam sempre restituir aos meus dias a sua original leveza.

Introdução

Este relatório da Prática de Ensino Supervisionada divide-se em três partes. A primeira consistirá numa descrição dos aspetos que mais fundamentalmente marcaram o meu estágio, que se realizou na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, sob supervisão da professora Helena Serrão.

Esta inicia-se com uma apresentação da escola que me recebeu, do seu projeto educativo, e também do agrupamento onde se insere. Depois de algumas palavras sobre o núcleo de filosofia e as reuniões de estágio, bem como do processo de observação das aulas lecionadas pela professora Helena, passarei a uma descrição das turmas que lecionei, uma do 10º ano e outra do 11º.

O momento que se segue, o núcleo desta primeira parte, consiste numa caracterização reflexiva das aulas lecionadas. Trata-se de descrever e refletir sobre o percurso que realizei ao longo do ano letivo como professor estagiário. Para iluminar esse caminho, nomeadamente ao nível das estratégias que procurei privilegiar (nem sempre com sucesso), começo por dedicar alguma atenção e reflexão a certas abordagens teóricas, que pretendem pensar os processos de ensino-aprendizagem.

Passarei depois às aulas propriamente ditas. No 10º ano coube-me lecionar a Lógica Proposicional, bem como duas aulas de Filosofia Política. No total foram 10 aulas de 90 minutos. No 11º ano coube-me lecionar principalmente a Filosofia da Ciência e a Filosofia da Arte, mas também duas aulas de Filosofia do Conhecimento e duas de Filosofia da Religião. No total foram 15 aulas de 90 minutos. É abordado, para cada conteúdo lecionado, aquilo que considero ter sido mais instrutivo. A totalidade do processo de leção é tido em conta: da planificação da aula, passando pela seleção e criação dos recursos, até à sua concretização, não esquecendo os momentos de avaliação. Apesar das limitações óbvias, que nos obrigam a selecionar partes de uma experiência complexa e rica como esta, procuro dizer uma palavra sobre cada aula, detendo-me naquilo que considero mais marcante para mim enquanto professor, nomeadamente as dificuldades com que me fui confrontando, mas também o que me pareceu ter corrido melhor.

Ainda nesta parte terei em conta, brevemente, as atividades que eu e o meu colega de estágio tentámos levar a cabo. Além disso, mencionarei as atividades em que participámos com a professora Helena.

Na segunda parte abordarei nos seus traços gerais uma conceção de filosofia (e não só) denominada *Filosofia como Modo de Vida*, através dos escritos de Pierre Hadot, e sugirirei que haverá algumas vantagens, mas também dificuldades, em adaptá-la ao nosso Ensino Secundário, tendo antes identificado aquilo que, à luz do postulado pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, me apareceu como uma insuficiência concetual (e prática) no modelo vigente.

Começaremos, aqui, por observar como é que o problema da didática da Filosofia aparece como um problema filosófico. Perceberemos, então, que qualquer decisão ao nível do *como* ensinar melhor Filosofia pressupõe uma decisão acerca da própria Filosofia, ou melhor, acerca de *o que é* a Filosofia – uma decisão metafilosófica. Aqui temos duas esferas distintas, mas intimamente relacionadas: a da metafilosofia e a da

didática: a primeira parece determinar a segunda: deverá, por isso haver uma coerência entre elas. Esta relação é visível ao nível da *Aprendizagens Essenciais*, onde a Filosofia é entendida como *atividade concetual crítica*, e onde são recomendadas certas estratégias ao nível da didática. A apresentação da filosofia nos manuais deverá ser também um desdobramento disto.

No entanto, este esquema parece estar incompleto: é preciso considerar que se espera algo da Filosofia. Isto é: que a prática filosófica no Ensino Secundário obrigatório pressupõe que ela faça algo aos alunos, que aja sobre eles de algum modo. Numa palavra: que os (trans)forme. Testemunha disto é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, onde essas expetativas (trans)formativas ganham forma.

Descobrem-se assim dois problemas. Fazendo uso das palavras de Daniele Lorenzi, que aqui se refere à original leitura de M. Foucault da Carta *VII* de Platão – o problema fundamental da “«realidade» do empreendimento filosófico, daquilo que faz da filosofia algo digno de ser praticado, isto é, aquilo que garante que ela não se reduza a um jogo estéril de palavras vãs e de conceitos vazios.” (Lorenzini, 2022, 174). E intimamente associado a este, parece-me, o problema da justificação da filosofia no Ensino Secundário.

Inicialmente dar-nos-emos conta da necessidade de procurar uma máxima coerência entre as três esferas: metafilosófica, didática e (trans)formativa. Esta última diz respeito aos efeitos que podemos esperar que a Filosofia produza nos alunos. A hipótese que aqui desenvolveremos é que a conceção metafilosófica vigente talvez não seja a que reúne melhores condições para produzir os efeitos (trans)formativos sobre os alunos com o alcance integral que é pressuposto pelo *Perfil dos Alunos...*

De seguida apresentaremos, nos seus traços gerais, uma outra conceção de Filosofia, que, segundo Pierre Hadot, terá sido a forma como a filosofia foi entendida na sua aurora grega original: a filosofia como modo de vida. Descreveremos ainda a sua leitura da decadência deste modo de ver a Filosofia e a partir daqui assumiremos a hipótese de estarmos, hoje, perante uma filosofia *desfigurada* – isto é: reduzida à sua dimensão mais teórica, abstrata e concetual. Será assim que faremos uma breve leitura, algo hermenêutica, ao modo como é apresentada a Filosofia aos alunos do 10º ano, tentando observar a sua desfiguração, mas também os traços originais, nomeadamente na sua vocação (trans)formativa original. Depois debruçar-nos-emos sobre o conceito central nesta forma de entender a filosofia – o conceito de *exercícios espirituais*. É ele o elemento decisivo, capaz de, pelo menos teoricamente (e espera-se que também na prática), operar uma (trans)formação integral ao nível do modo de ser do aluno – sendo essa insuficiência apontado à filosofia entendida como *atividade concetual crítica*.

Por fim, numa terceira parte, refletiremos sobre alguns outras vantagens e dificuldades em tentar adotar, nos seus traços gerais, uma conceção de filosofia deste género, tendo em conta a experiência de outros que o fizeram e fazem, mas também, e sobretudo, as linhas orientadoras do nosso contexto, como é o caso do *Perfil do Aluno* e das *Aprendizagens Essenciais*. Além disso, e este será o ponto central da última parte, procuraremos olhar para os conteúdos que lecionamos vendo como é que, de acordo com a filosofia como modo de vida, e tendo em conta certos exercícios em particular, eles poderiam ter sido apresentados e praticados se inscritos num horizonte mais existencial.

1. Descrição Geral da Prática do Ensino Supervisionada

1.1. Contextualização e descrição do Agrupamento e Escola Cooperantes.

Nesta primeira parte do relatório que ora se inicia procurarei descrever e refletir sobre o meu percurso enquanto professor estagiário de Filosofia no Ensino Secundário. Para isso, começarei por apresentar brevemente o contexto onde se insere o estabelecimento de ensino que me acolheu.

Localizado em Paço de Arcos, e pertencente ao município de Oeiras, esse estabelecimento abriu portas pela primeira vez com o dealbar da década de oitenta – no ano letivo de 1980/1981 –, tendo recebido aí o nome de Escola Secundária de Paço de Arcos.¹ Mas quatro décadas se passaram e com elas esta escola ganhou um novo nome e uma nova roupagem: chama-se agora Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB), em homenagem ao seu patrono, o grande compositor português da primeira metade do séc. XX, e tem hoje uma arquitetura moderna², esteticamente apelativa, onde se pode destacar a “Sala Polivalente” – de um interior em madeira magnífico, com dois pisos, escadaria em caracol, etc –, e também o local onde está a “Portaria”, uma entrada aparentemente algo excêntrica, mas cuja função harmónica se torna evidente quando contemplamos o edifício na sua totalidade.³ Além disso, esta remodelação proveu a escola e a sua comunidade com boas condições materiais: salas confortáveis munidas de computadores, projetores e quadros interativos (esporadicamente falíveis, como é normal); um excelente anfiteatro, uma biblioteca, campos exteriores para práticas desportivas, entre outros. Cada Departamento tinha o seu espaço próprio, onde realizámos as reuniões semanais, e cada espaço tinha os seus computadores, onde por vezes planifiquei e preparei algumas aulas. Quanto aos serviços providos pela escola, gostaria de evidenciar o excelente funcionamento da Reprografia, sem o qual o trabalho dos docentes seria muito mais difícil. A forma como este serviço nos foi totalmente disponibilizado é representativa do modo como eu e o meu colega de estágio fomos recebidos pela ESLFB: fomos tratados, desde o primeiro momento, tanto pelo pessoal docente como pelo não docente, com profissionalismo, cordialidade e uma inextinguível generosidade.

A ESLFB pertence ao Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA), sendo a escola sede deste, o qual foi criado em Junho de 2012, e é composto por mais quatro estabelecimentos de educação: Escola Básica

¹ Um breve resumo da história da ESLFB pode ser consultado em: <https://eslfb.pai.pt/servi%C3%A7os>.

² A renovação da ESLFB deu-se ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, Cf. <https://parque-escolar.pt/pt/programa/programa-de-modernizacao.aspx>.

³ Para conhecer melhor o projeto de requalificação que deu origem à actual ESLFB, mormente nessa vertente arquitetónica, vide: [Escola Secundária Luís de Freitas Branco | Espaço de Arquitetura \(espacodearquitetura.com\)](https://www.joaomorgado.com/pt/reportagens/escola-secundaria-luis-de-freitas-branco). Para uma reportagem fotográfica do interior e exterior da escola já remodelada, vide: <https://www.joaomorgado.com/pt/reportagens/escola-secundaria-luis-de-freitas-branco>.

Dr. Joaquim de Barros, a Escola Básica Dionísio Santos Matias, a Escola Básica Anselmo Oliveira e a Escola Básica Maria Luciana de Seruda. A localização algo privilegiada do AEPA, que se situa “numa zona predominantemente residencial, perto da costa e tendo por horizonte o Farol do Bugio” (AEPA, 2020, 2), pode ser (e foi) experienciada através da vidraça da sala dos professores. Além deste pormenor, convém notar que, num contexto de crescente urbanização têm sido fomentadas

“atividades económicas locais, em especial no setor terciário e terciário superior, com a instalação de vários parques empresariais e de ciência e tecnologia na sua área de influência (...) tal como o “Parque dos Poetas”.” (AEPA, 2020, 2).

Este parque revelou-se, de facto, uma mais-valia: foi palco de duas atividades distintas: uma organizada e pela professora Helena Serrão, onde eu e o meu colega podemos participar, e outra organizada por nós, que retomarei adiante.

Ainda em relação ao AEPA, é de sublinhar a diversidade da sua oferta educativa, que parte da Educação Pré-Escolar e passa pelo Ensino Básico até chegar ao Ensino Secundário (desde 1986/87), mas também a sua inclusividade, na medida em que oferece percursos alternativos, tais como os Cursos Profissionais (desde 2004/05)⁴ e os Cursos de Educação e Formação de Adultos⁵, incluindo ainda a existência de uma Unidade de Apoio à Multideficiência.⁶ No ano letivo em que realizei o meu estágio (2021/22), a escola contava com cerca de 1818 alunos distribuídos por cerca de 77 turmas em regime diurno, sendo que 10 correspondem a Cursos de Formação de Adultos e 14 a Formações Modulares. (AEPA, 2020, 4). No respeitante a professores, o AEPA conta com 320 docentes, estando a maioria nos quadros (e na escola sede). Há ainda 14 assistentes técnicos, 76 assistentes operacionais (cerca de metade encontra-se na escola sede) e 4 psicólogas. (AEPA, 2020, 5) Em termos de oferta educativa ao nível do Ensino Secundário, e concretamente neste ano letivo, foram disponibilizadas quatro áreas de estudos: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Eu e meu colega Clayton Silva tivemos contacto sobretudo com outros docentes de Línguas e Humanidades, mas também trocámos algumas palavras, numa reunião de conselho de turma e noutra com encarregados de educação, ou pelos corredores e na zona da cafetaria, com docentes de outras áreas, ainda que muito pontualmente.

Como seria de esperar, a maioria da população escolar do AEPA é de nacionalidade portuguesa. Porém, e uma vez que a “visão” que orienta este agrupamento, no sentido de se tornar uma “referência”, se pauta pela promoção “de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena” (9), a “inclusividade” de

⁴ Para uma visão mais detalhada das opções concretas que existem sob esta designação: *PCA – Projeto Curricular de Agrupamento*, 2021, p. 21.

⁵ Isto é feito em articulação com o Centro Qualifica (CQ) que opera a partir da ESLFB e existe nesta escola desde 1995/96. Para mais informações, vide: <https://aepaoeiras.weebly.com/centro-qualifica.html>.

⁶ Esta destina-se aos alunos do 1º e 2º Ciclos e está instalada na EB Dr. Joaquim de Barros – AEPA, 2020, 5. Note-se que a “diversidade de oferta educativa” e o “ensino diferenciado e inclusivo” são também duas das grandes orientações definidas pelo projeto curricular do AEPA. Cf. *PI(P) – Plano de Inovação (Pedagógico)*, 2019, 2.

todos aparece como uma das principais preocupações.⁷

Quanto à situação socioeconómica da população escolar, é-nos dito no referido projeto educativo que todas as classes – da média, média-alta, média-baixa, até à de “menores rendimentos” – estão presentes. Para ajudar os mais necessitados existem os SASE (Serviços de Ação Social) que apoiam cerca de 30% dos alunos em regime diurno. (6)

Estes dados mais concretos são apenas as marcas mensuráveis de um Projeto Educativo que se encontra em pleno desenvolvimento, cuja missão é um processo de melhoria constante – e não algo que se possa alcançar em definitivo – no sentido de:

“Promover aprendizagens de qualidade, no respeito pela inclusão e diversidade de escolhas” e “Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e inventivos, capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento” (9)

Para cumprir esta missão, o AEPA desenvolveu o Plano Estratégico que apresenta vários “vetores estratégicos, linhas de orientação, objetivos, indicadores e metas” (11). Este ponto será retomado adiante, com a devida brevidade, no contexto da descrição da atividade que eu e o meu colega desenvolvemos na ESLFB, pois que, foi aí, aquando da sua conceptualização e elaboração, que a professora Helena Serrão, a nossa orientadora de estágio, nos recomendou uma consulta ao Projeto Educativo.

1.2. O Núcleo de Filosofia e as Reuniões de Estágio.

Como já referi, na ESLFB, cada departamento tem o seu espaço de trabalho, com computadores à disposição. A Filosofia está inserida no Departamento de Ciências Sociais. E ainda que não tenhamos participado em nenhuma reunião do Núcleo de Filosofia, nesse espaço do departamento tivemos a oportunidade de conhecer outros professores, não só de Filosofia, como de outras de outras áreas. Uma professora em concreto, de História, ficar-nos-á na memória, pois fora uma presença constante, ainda que muito discreta, com quem amiúde trocámos impressões, quer sobre a escola e a profissão, quer sobre os cruzamentos que existem entre estas duas áreas do conhecimento. Foi também nesse espaço do departamento que eu, o meu colega de estágio e a professora orientadora nos reunimos semanalmente. Essas reuniões decorreram quase sempre à segunda-feira de manhã. Nelas podíamos refletir sobre o que foi feito na semana anterior, bem como planear a seguinte. A professora pedia-nos que levássemos as planificações das aulas que iríamos dar nessa semana e os recursos que pretenderíamos usar. Esses materiais deveriam ser discutidos e as diferentes opiniões escutadas e analisadas. Como é evidente, a palavra da professora Helena – sendo ela a orientadora e a responsável por tudo

⁷ É-nos dito no Projeto Educativo que “existe um número significativo de estrangeiros” (358 crianças e jovens – 9% da população escolar diurna; e 179 formandos adultos – 30% do total). A maior parte é constituída por discentes oriundos dos países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa), sendo que a maioria corresponde à comunidade brasileira (63%), seguida pelos alunos naturais de Angola (8%) e Cabo Verde (6%). Além destes, 10% dos alunos estrangeiros são oriundos da zona Leste da Europa. (6)

quanto fizéssemos com as turmas – foi sempre a última. Além disso, as reuniões serviram também para a elaboração ou alteração conjunta de alguns testes e exercícios, para seleção de textos para resumo, para a correção de resumos ou relatórios, ou para tratar de alguns assuntos de carácter institucional (mais no início).

1.3. Observação de Aulas e Descrição das Turmas Lecionadas.

Foi logo numa das primeiras reuniões com a professora Helena que eu e o meu colega recebemos as listas das turmas e as respetivas fotografias dos alunos.⁸ Decidir essa distribuição foi a primeira tarefa importante. Mas antes observámos as primeiras aulas da professora orientadora. Observar é uma arte difícil e são várias as estratégias que podem ser adotadas. Em primeiro lugar havia que decidir qual o lugar a ocupar na sala de aula. Uma opção seria sentarmo-nos com os alunos, talvez nos últimos lugares, compartilhando com eles a visão da docente. Porém, uma vez que o que queríamos observar realmente era a relação – com tudo o que isso envolve – que a professora estabeleceria com os alunos, achámos melhor sentarmo-nos ao lado dela, de frente para aqueles. Isto revelou-se, creio, uma boa opção, pois também nos ajudou a assumir a nossa posição de professores (ainda que estagiários) desde cedo. Além disso, facilitou a própria observação: de frente para os alunos conseguíamos ver como eles iam reagindo a cada momento da aula. Durante a observação, especialmente no primeiro semestre, fui apontando tudo o que achasse de relevante em relação aos métodos, estratégias e recursos empregues na lecionação da orientadora, qualquer coisa que me cativasse atenção, inclusive o tom de voz, as pausas de silêncio (etc); e isto observado sempre em relação às reações dos alunos – face a um certo tipo de diapositivo, a uma pergunta mais aberta ou fechada, à emergência de determinados temas externos à escola (etc). Também me interessou observar os alunos de forma mais individual, antecipando já a minha lecionação, onde teria de atentar, em simultâneo, a dois níveis ou planos: o da turma como um todo e o de cada aluno enquanto tal: o universal e o singular.

De as aulas observadas, aquelas que mais me marcaram, por ter tido a sensação de que algo potencialmente irreversível era aí decidido, foram as aulas do primeiro módulo (10º ano) – “Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar”. É aqui que os alunos têm o primeiro contacto com esta área de saber, e é aqui, creio, que muitos decidem se vão ou não deixar-se interessar por ela ao longo do ano letivo. Na segunda parte deste relatório, veremos como esta sensação orientou a minha questionação e subsequente investigação em torno do entendimento de Filosofia aqui patente.

Se a memória não me falha, foi logo no fim da primeira semana de aulas que ficou decidida a distribuição das turmas. Como só havia uma turma de 10º ano, a decisão foi entre as duas turmas do 11º ano. Eu fiquei com o 11º B e o meu colega Clayton com o 11ºA, tendo a turma de 10º ano – o 10ºE – sido partilhada pelos dois. Quanto ao 11ºA, uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, eu só assisti às aulas, quer do meu colega, quer da professora.

⁸ Estas listas acabaram por sofrer alterações ao longo do ano letivo. No portefólio apresento as listas iniciais, pois que são as únicas de que disponho. Aqui decidi não expor dessa forma os dados referentes aos alunos.

O 10ºE era uma turma de curso Científico-Humanístico de Língua e Humanidades. A sua composição sofreu de início algumas alterações⁹, sendo que, no fim do ano letivo, a turma contava com 23 alunos: 15 raparigas e 8 rapazes. A média de idades situava-se nos 15,9 anos. Esta era uma turma que apresentava no geral muitas dificuldades de aprendizagens, havendo também vários alunos com Ação Social Escolar. Não houve nenhum caso flagrante de indisciplina durante as aulas, mas aconteceu com alguma frequência os alunos trazerem desavenças exteriores para dentro da sala.¹⁰ A conversa, que por vezes impossibilitou o normal desenrolar das aulas, foi mais ou menos uma constante, ainda que tenha havido uma notável melhoria ao longo do ano. O que melhorou também, além dos resultados, foi a participação. Este, de facto, foi o ponto alto da turma: passaram a participar muito e eram capazes de argumentar. Quando descrever o debate que organizei para esta turma, falarei mais sobre este último aspeto.

O 11º B era uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia. A professora Helena era a sua diretora de turma, à semelhança do que acontecera já no ano letivo anterior. Isso permitiu-me conhecer melhor de antemão os alunos através da orientadora e fez-me vislumbrar um pouco no que consiste o trabalho de direção de turma, tendo assistido também a uma reunião de Conselho de Turma no final do primeiro semestre. Esta turma contava com 20 alunos¹¹, dos quais 7 eram raparigas e 13 rapazes. A média de idades situava-se nos 16 anos. Três alunos, se não estou em erro, tinham Ação Social Escolar. Esta era uma turma que apresentava bons resultados académicos no geral, tendo inclusive alguns alunos excelentes. O que me surpreendeu mais, não obstante, foi o comportamento e civismo exemplares da maioria dos alunos. Exemplar foi também o geral das intervenções, algumas realmente perspicazes e filosoficamente muito relevantes. Esta foi a turma onde lecionei mais aulas e foi com os seus alunos que estabeleci uma maior relação institucional e afetiva; sinto que aprendi muito com alguns deles.

⁹ Ainda antes de eu iniciar a leção houve uma aluna que trocou de curso; depois, quando já estava a meio da leção de Lógica Proposicional, entrou um novo aluno; mais tarde entraram mais três.

¹⁰ Isto aconteceu com maior prejuízo durante a leção da professora Helena, que também nunca tinha tido contacto com a turma. A forma como lidou com essas situações – dando o espaço certo aos alunos, ouvindo-os e retomando eventualmente a aula, mantendo sempre a calma e uma certa afetividade – ensinou-me muito.

¹¹ Houve uma aluna que saiu antes de eu iniciar a leção e outra que entrou mais tarde.

1.4. As aulas lecionadas: caracterização e reflexão

Nesta secção procurarei caracterizar e refletir sobre o meu percurso como professor estagiário. Os necessários limites de extensão textual forçam uma escolha nem sempre fácil entre o que excluir e o que trazer para o relatório. Optei por escolher, por isso, em cada uma das unidades lecionadas, aquilo que me pareceu mais relevante – porque mais instrutivo para mim enquanto professor –, neste caminho. Abordarei, em cada momento, alguns aspetos selecionados em relação aos processos de planificação das aulas, à construção e aplicação dos recursos, às estratégias usadas, aos tipos de avaliação envolvidos, etc.

1.4.a. Considerações preliminares sobre as estratégias usadas.

Este capítulo tem o intuito de ser como um pano de fundo que pretende iluminar o sentido das estratégias particulares a que me referirei adiante. Orientou-me sobretudo o que aprendi durante o Mestrado, quer nos momentos de planeamento, quer no exercício das aulas.¹²

Antes desta pequena aventura nunca tinha pensado na imensa complexidade que está envolvida nos processos de ensino e aprendizagem. Este foi o meu ponto de partida: reconhecer claramente tal complexidade. E daqui surgiram duas questões: a) Porque será que, como aluno, e, portanto, participante desse processo, nunca vislumbrei algo dessa complexidade? b) De onde advém essa complexidade, o que é a que constitui, e de que maneira a sua compreensão nos pode elucidar quanto às melhores formas de lidar com ela?

Estas duas questões estão interligadas, surgiram-me logo no início da leção, e fizeram-me refletir quanto ao sentido das estratégias que haveria de adotar.

Quanto à primeira questão, algo estranha, possivelmente má, podemos dizer: o aluno não está numa posição que o permita atentar nesse processo, não é esse o seu papel; uma outra hipótese, aquela que pretendo ensaiar: o tipo de processo ensino-aprendizagem que formou o aluno, e neste caso o aluno que fui, advém de uma abordagem *objetivista*, que conceptualiza a realidade social como sendo algo exterior ao sujeito que a procura conhecer e manipular, o que se reflete num ensino centrado no professor (o especialista), cuja função

¹² As unidades curriculares de Problemáticas do Ensino da Filosofia, de Didática I e II, bem como de Educação, Currículo e Multiculturalismo, foram especialmente importantes neste aspecto. O que não significa que segui cegamente uma ou outra estratégia, uma ou outra didática, mas antes que, nesse exercício de experimentação que foi o estágio, tentei orientar-me, com maior ou menor sucesso, por aquilo que me foi transmitido (muito diverso) e pelas reflexões – ainda muito verdes – que a partir daí urdi.

é a de meramente transmitir aos estudantes (os novatos) esse saber acabado da realidade independente.¹³ Esta abordagem, ao excluir a participação ativa do aluno, camufla a complexidade constituinte do processo ensino-aprendizagem, impossibilitando também a sua confrontação com situações capazes de lhe mostrar o papel verdadeiramente ativo que desempenha.

A segunda questão tem duas partes. A resposta mais rápida à primeira parte: a complexidade advém da multiplicidade e heterogeneidade dos elementos e agentes que estão envolvidos nesses processos: diferentes condições socioeconómicas, culturais, valorativas, normativas: diferentes mundividências. As consequências disto extraem-se respondendo à segunda parte da questão: se compreendemos, e reconhecemos, essa multiplicidade heterogénea, então precisamos de uma outra perspetiva sobre os processos ensino-aprendizagem que a tenha em conta, visto que *objetivista* falha nesse sentido.

Ambas as respostas indiciam a existência de uma abordagem (a *objetivista*) desadequada aos processos de ensino-aprendizagem, que além de não lidar com a complexidade que os constitui, parece querer ignorá-la, o que impossibilita a reflexão sobre novas formas, mais eficientes e adequadas para todos, de ensinar.

Há algumas décadas que esta abordagem tem vindo a ser amplamente criticada, bem como o tipo de ensino monológico que lhe corresponde.¹⁴ O contacto, no Mestrado, com outras perspetivas, aliado ao reconhecimento da insuficiência geral daquele modelo, levou-me a eleger, como base transversal à escolha das minhas estratégias, uma conceção dialógica dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento.

O mesmo artigo que nos descreve a abordagem *objetivista*, e que traça uma genealogia das principais abordagens à aprendizagem desde a revolução industrial, dá-nos a conhecer duas outras: a) *construtivista*, em que a aprendizagem é vista como um processo cognitivo de associação de novos conhecimentos aos esquemas mentais já existentes, sendo que daí resulta a construção de novos sentidos sobre o mundo; uma boa estratégia seria aquela que facilitasse esse encaixe do novo no esquema antigo, tornando-o produtivo e apto a ser usado¹⁵: assim, os professores devem familiarizar-se (e adaptar-se) com o modo de construção de sentido dos alunos, que são os agentes centrais no processo;¹⁶ b) *comunicativa*, em que a aprendizagem é vista como algo que se constrói em conjunto a partir da malha complexa de relações intersubjetivas que compõe o tecido social. É esta última que procura defender e pôr em marcha uma conceção dialógica dos processos de aprendizagem. Passo, brevemente, a caracterizá-la.

Ao contrário das outras duas, que estão associadas ao paradigma característico de uma sociedade industrial, esta última, que é interdisciplinar, pretende ser a mais apta para esta sociedade de informação e

¹³ “The objectivist conception of learning was based on structuralist or systemic perspectives of social reality, in which reality is external and independent from the subject. Those holding this perspective believe it is possible to know reality externally, so learning was seen to occur as an expert transmitted knowledge to a novice, without much need for the learner to engage more actively in the process. – Racionero, S. & Padrós, M., 2010, 146.

¹⁴ Dir-se-ia até que teoricamente é anacrónico falar dela, no entanto, na realidade concreta, a minha experiência indica-me que está ainda muito presente.

¹⁵ “In this perspective, learning basically means finding the right schema for a problema and then, to produce a solution knowing how to use the facts and problem-solving rules and strategies that the schema contains.” [...] Within this framework, the mission of schools is teaching students the facts, rules, and beliefs they will need in life, and how to apply them in the right situations.” – *Ibid.*, 148.

¹⁶ *Ibid.*, 146. Consultar quadro comparativo das diferentes abordagens na página seguinte.

complexidade. Defende uma aprendizagem dialógica: o que se deve promover, ao nível do ensino, e abrangendo tanto a comunidade escolar como não escolar, é a interação e o diálogo multidirecionais, a troca intersubjetiva de mundividências sob o signo de iguais na diferença, uma vez que é a partir daí, alcançando-se consensos, que se conhece e transforma a realidade social. Isso significa, desde logo, que é necessário atentar em todos aqueles fatores descurados pela abordagem *objetivista*, apontando especialmente para questões como a das desigualdades de participação entre cada grupo de toda a comunidade, e como é que isso afeta as oportunidades de aprendizagem.¹⁷

A perspetiva da aprendizagem dialógica, própria desta abordagem *comunicativa*, tem sido fundamentada por vários autores e teorias providas de diversas áreas do conhecimento (relevantes para o ensino). Nomes sonantes como o de Paulo Freire, com a sua “teoria da acção dialógica”, que afirma a importância do diálogo para a aprendizagem e emancipação através do pensamento crítico; ou o de Mikhail Bakhtin, e o seu conceito de “responsividade”, que descreve o facto de que quando dizemos X estamos simultaneamente a responder a Y e a antecipar Z; ou ainda J. Habermas e a sua “teoria da acção comunicativa”, que afirma que os seres humanos têm a capacidade de estabelecer diálogos orientados para a resolução de conflitos de forma consensual, são apenas alguns exemplos importantes.¹⁸

Não obstante, talvez o nome a destacar seja mesmo o do psicólogo soviético Lev Vygotsky. É ele o responsável pela tese de que a criação e desenvolvimento dos processos cognitivos encontra-se em primeira instância um contexto social e cultural, através da interação entre as pessoas, e entre elas e o meio. É a partir da partilha de instrumentos e sistemas de signos próprios de um contexto que se inicia a aprendizagem, sendo que só num segundo momento é que esses processos sociais são interiorizados e se convertem em funções psicológicas dos indivíduos.¹⁹ O que é essencial, portanto, é o estabelecimento dessas relações dialógicas, intersubjetivas, necessariamente assimétricas, onde, no caso do ensino escolar, um indivíduo (ex: o professor) é mais capaz do que outro indivíduo (ex: o aluno).²⁰ Aqui, ser mais capaz significa *apenas* que o professor é o participante da interação que já internalizou os significados socialmente partilhados dos assuntos tratados no currículo escolar. Mas desta assimetria nada mais se segue, o professor não tem direitos especiais no diálogo, além de ser o responsável pelo sentido último deste. Mas como tentar garantir que o diálogo é bem-sucedido?

Fundamentando-se nos autores já referidos (e noutros), e a partir de investigações práticas que procuram pôr à prova a eficácia de uma aprendizagem baseada no diálogo – onde se destaca o projecto *INCLUD-ED*²¹ –

¹⁷ *Ibid.*, 147-148.

¹⁸ *Ibid.*, 150.

¹⁹ Vygotsky, L., 2012, 101.

²⁰ Vygotsky pensa especialmente este tipo de relações bidirecionais, e tendo em conta as condições de ensino hoje, é sobretudo neste nível que podemos desenvolver os diálogos. Porém, o ideal, na aprendizagem dialógica (como é hoje defendida) é que as relações, mesmo no ensino, extravasem o âmbito da escola e da relação professor-aluno, envolvendo toda a comunidade.

²¹ Denominação completa: *INCLUD-ED, Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da Educação (2006-2011)*. Este projeto, de grande ambição, escopo e recursos, debruçou-se sobre escolas que, apesar de localizadas em contextos socioeconómicos desfavorecidos, apresentavam resultados académicos e de coesão social positivos quando comparados com outras escolas em contextos semelhantes. Uma tarefa central, consistia em identificar, nas escolas escolhidas, práticas educacionais que fomentam o sucesso académico e a integração social, e cuja condição necessária é

foram delineados sete princípios que devem permear as interações de forma a garantir um maior sucesso escolar. O *INCLUD-ED* destacou-se sobretudo pela metodologia usada²², que tentou incorporar maximamente os seguintes princípios: **a) o diálogo igualitário**, que procura ativamente minimizar os efeitos das relações de poder que atravessam todas as interações: assim, todos devem ter a mesma oportunidade de falar e ser escutado, contando apenas a validade e força dos argumentos, e não a posição hierárquica e social de quem os formula; **b) a inteligência cultural**, releva o facto de que há uma inteligência que emerge da cultura e dos contextos específicos dos indivíduos, e que deve ser tida em conta quando se pretende encontrar consensos aos mais variados níveis; a atenção à diversidade de mundividências é enriquecedora para os processos de ensino-aprendizagem; **c) a transformação**, as interações promovidas não devem ser adaptativas aos contextos sociais, mas procurar alterá-los; interações transformativas (positivas) estão associada a expectativas altas face aos estudantes; a escola aparece aqui como um potencial agente de mudança; **d) a criação de sentido**, que releva a necessidade de se atentar na dimensão mais individual de cada aluno; as suas demandas e necessidade devem ser tidas em conta, o que se deve refletir nas aprendizagens; é o diálogo, a partilha dessas necessidades individuais, que cria o sentido, simultaneamente universal e particular: cada aluno, e toda turma, reconhece que algum aspeto da aprendizagem é importante para si, sentindo-se motivado para aprender; **e) solidariedade**: devem-se fomentar situações que possibilitem a emergência de relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas, onde todas as comunidades se podem expressar livremente; isto implica também vigiar e resolver situações em que os direitos por todos partilhados são de algum modo desrespeitados; **f) a dimensão instrumental**, que nos aponta para a necessidade de não adaptar currículos em contextos desfavorecidos, promovendo antes os instrumentos fundamentais para a superação dessas desigualdades e para a participação ativa na sociedade de informação: o diálogo, a reflexão, a leitura, a escrita, a interpretação de textos, o uso das tecnologias de informação e comunicação, as línguas, etc; **g) a igualdade de diferenças**, que no fundo permeia todos os outros princípios: a igualdade só é realmente igual quando no seu seio comporta e celebra as diferenças, especialmente culturais, sexuais, estéticas, religiosas, etc. A igualdade real assume-se sempre como heterogénea.

Retomando Vygotsky, e para que se entenda melhor o papel do professor, é necessário referir um dos seus conceitos principais: a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP)– esta zona, dinâmica e complexa, individual e em metamorfose no tempo, corresponde à distância entre dois níveis: o de *desenvolvimento real*, isto é, aquilo que ele (o aluno) é capaz de fazer/aprender sozinho, e de *desenvolvimento potencial*, isto é, aquilo

terem um carácter universal, passível de replicação num outro contexto, também ele à partida desfavorável; verificou-se que essas práticas têm em comum uma natureza dialógica.

Para aprofundar: vide: INCLUD-ED Consortium (2015), *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*, Ramon Flecha, (ed.), Springer.

E também: Racionero, S. & Padrós, M., 2010, 152-158.

A Direção Geral da Educação disponibiliza todos os recursos elaborados pelos integrantes do Projecto INCLUD-ED; vide: <https://www.dge.mec.pt/recursos-3>.

²² Conhecida como Metodologia Comunicativa Crítica, esta assenta numa concepção dialógica dos processos de aprendizagem, onde investigadores (professores, educadores, funcionários, políticos) e usuários finais (alunos, familiares, comunidade no geral) colaboraram horizontalmente.

Para uma boa síntese da metodologia usada, vide: Puigvert, L., *et al*, 2012, 513-526.

Para um resumo dos resultados que ela possibilitou, vide: Flecha, A., *et al*, 2009, 183–96.

que ele é capaz de fazer/aprender com a ajuda do professor (e/ou colegas mais capazes): os mediadores entre as duas zonas.²⁴ As relações dialógicas servem a mediação, mas o processo é complexo: o professor deve apontar ligeiramente para lá do desenvolvimento cognitivo do aluno, questionando-o e incentivando-o com um sentido preciso, e, no entanto, não pode ultrapassar certos limites, tem de respeitar a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, sob pena de perder o interesse do aluno. Também aqui, creio, um cuidado inspirado nos princípios acima mencionados pode contribuir para um melhor equilíbrio dessa relação tensional que constitui o professor enquanto mediador.

Foi isso que tentei fazer ao longo do estágio: apresentar-me como um professor mediador cujas estratégias são inspiradas pelos princípios atrás mencionados. Falarei de um ou outro momento em que isto me pareceu ter corrido bem, mas devo notar que nem sempre fui bem-sucedido. Além do que em mim precisa de ser melhorado, e que não é pouco, senti sempre uma grande pressão exercida pelo calendário, sacrificando, algumas vezes, o desenvolvimento de relações mais dialógicas em favor de uma exposição mais monológica, onde podia controlar o tempo. Além disso, o diálogo, creio, deve ter um sentido, uma intenção última (mais ou menos aberta) por todos partilhada, o que implica, no contexto dos conteúdos, manter algum rigor conceptual e crítico. Quando isso era esquecido e os temas se perdiam, e tentando redirecionar o diálogo para o seu cerne, verifiquei que afastava alguns alunos. Verifiquei ainda que essas relações são difíceis de manter quando alguns alunos se recusam a participar.

1.4.b. A Lógica Proposicional. (10ºE)

Estando a distribuição das turmas já acordada, a próxima tarefa consistiria em decidir quais os conteúdos a lecionar. Começando com o 10º ano, a professora disse-nos que um de nós teria de lecionar a Lógica Proposicional. Como a paixão não é muita, confesso que não me sentia tão preparado como gostaria para lecionar de forma rigorosa e segura esses conteúdos. Porém, esta era uma boa oportunidade para colmatar essa falha.²⁵ Ficou decidido, então, que eu lecionaria a Lógica Proposicional. Foi também por esta altura que a professora me deu a planificação do 1º semestre (10ºE)²⁶.

No total lecionei 8 aulas (de 90 minutos) sobre Lógica Proposicional à turma do 10ºE. Isto inclui também a realização de uma ficha de revisões (45 min) e a correção de um teste de avaliação (+/- 50 min). A aula do teste de avaliação, no qual fui responsável pelas perguntas de Lógica Proposicional, não está incluída nesta contabilidade.²⁷

Primeiro foi-me pedido que elaborasse uma planificação que contemplasse os tópicos essenciais da

²⁴ “It [ZDP] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” – Vygotsky, L., 1978, 97.

²⁵ Nesse sentido, decidi fazer uma Formação em Ensino da Lógica Proposicional, por minha conta e via *zoom*, com a prof. Ana da Gama, docente no Colégio Novo da Maia e co-autora do Manual de Filosofia “Como Pensar Tudo Isto?” (ed. ASA, 2022). Consolidei assim os conteúdos e pude discutir vias pedagógicas com a prof. Ana e outros docentes.

²⁶ Esta pode ser encontrada nos anexos. Vide infra: Anexo 1, p. 64.

²⁷ Para uma consulta dos sumários destas aulas, vide infra: Anexo 2, p. 65.

unidade em causa: esta planificação temática serviria, depois, como suporte para as individuais. Os conteúdos relativos à Lógica Proposicional, como se pode observar pelas *Aprendizagens Essenciais*²⁸, constituem parte do módulo “Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico.”²⁹ Outro documento consultado foi a planificação anual do grupo de Filosofia da escola, que divide o mesmo módulo em três secções: “A Filosofia e os problemas filosóficos”, “A Lógica proposicional”; “A Lógica Informal”.³⁰ Eu planifiquei e leccionei apenas aquilo que corresponde à segunda secção – “A Lógica proposicional” –, o que exclui o último conteúdo presente nas *Aprendizagens Essenciais*, mas também, por opção da orientadora, o “O quadrado da oposição”.³¹ Assim, guiando-me por estes dois documentos, bem como por alguns exemplos concedidos pela professora, fiz a primeira planificação temática.³²

Imperfeita como está, a versão que apresento da planificação temática (em anexo) é já a final. Pelo caminho deparei-me com algumas dificuldades. As primeiras versões eram excessivamente grandes e pormenorizadas – nomeadamente ao nível da fragmentação dos objetivos/competências.³³ Recorri ao conselho da professora Helena, do meu colega de estágio e de outros colegas mais experientes. Assim socorrido, acabei por estabelecer um número máximo de três páginas para as planificações temáticas, trazendo para estas somente os objetivos principais e os conteúdos que lhes correspondem, em número de três ou quatro por aula, uns e outros apresentados de forma sintética.³⁴

Quanto à formulação dos objetivos, fui confrontado com outra dificuldade: a de os diversificar e ordenar corretamente/eficazmente. Este aspeto é fundamental pois, tal como aprendi na cadeira de Didática I, são os objetivos/competências a adquirir/desenvolver, que norteiam toda a planificação. Tudo o resto, e desde logo os conteúdos, devem estar-lhe subordinados: este foi o ensinamento basilar que me guiou nas planificações. A título de exemplo: se tenho como objetivo que os alunos verifiquem em que condições uma proposição complexa é verdadeira ou falsa segundo as regras dos operadores verofuncionais, então o conteúdo consistirá numa descrição dessas mesmas regras; e a estratégia usada para alcançar esse objetivo poderá ser (entre outras) a correção/resolução conjuntas de um exercício de uma ficha, este que é, por sua vez, o recurso.³⁵ Apesar de ter tentado melhorar este aspeto ao longo do estágio, sei que há ainda muito a fazer.

Uma terceira dificuldade teve que ver com a economia do tempo: como dividir os objetivos e os conteúdos totais num certo número de aulas, alcançando um equilíbrio (na velocidade das aulas) que garanta a

²⁸ AE, 2018, 6. Este documento acompanhou-me durante todo o Estágio, guiando-me nos momentos das planificações, mas também, por vezes, nos de escolha de estratégias e selecção de recursos.

²⁹ Este subdivide-se em vários conteúdos: “Tese, argumento, validade, verdade e solidez”, o “Quadrado da oposição”, as “Formas de inferência válida”, as “Principais falácias formais” e “O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais.” – AE, 2018, 6.

³⁰ Vide infra: Anexo 3, pp. 66-67.

³¹ Estes conteúdos ficaram ao encargo da professora orientadora.

³² Vide infra: Anexo 4, pp. 68-71.

³³ Nas planificações usei “Competências”, pois assim me foi indicado. Porém, e depois de algumas explicações, creio que “Objectivos”, neste contexto, é o mais correto. Com efeito, falarei de “objetivos” e não de “competências” sempre que me referir ao que nas planificações aparece como “competências”.

³⁴ Creio que no início da construção desta primeira planificação não estava a olhar para o tema como um todo, mas para cada tópico individualmente, o que se refletia na sua dimensão.

³⁵ Retirei este exemplo de uma planificação de aula que fiz. Vide infra: Anexo 5, p. 72.

aprendizagem dos alunos? Aqui não me parece que existam respostas certas, e talvez só a experiência nos conceda uma certa intuição, pois que esta tarefa tem muito de especulativo e de contingente. Nesta temática, que fora planejada para seis aulas (segundo as diretrizes da professora), acabei por precisar de mais duas (como se pode verificar pelos sumários).³⁶

Passemos agora a uma breve reflexão sobre as estratégias e os recursos usados. Como disse, o meu horizonte foi sempre o de promover uma relação de ensino-aprendizagem dialógica, assumindo aí um papel de mediador entre as diferentes zonas de desenvolvimento dos alunos. Esta temática permitiu-me descobrir que isso pode ser feito de formas distintas e que é necessário saber escolher as mais eficazes: o que pode significar, por exemplo, saber jogar com alguns elementos que fazem a mediação entre o professor (ele próprio mediador) e os alunos. Os *diapositivos* são um desses elementos e a alteração no uso que fiz deles ao longo da leção da Lógica Proposicional reflete esse processo de descoberta e aprendizagem. Passo a explicar.

Uma preocupação sempre presente foi a de convocar os alunos para a participação na aula, nomeadamente para a resolução mais ou menos constante de pequenos exercícios.³⁷ Fiz apresentações de *PowerPoint* para cada aula, e especialmente as das primeiras três aulas, foram feitas com esse fito: continham os exercícios e suas resoluções, que só entravam mais tarde, através de animações planeadas, de forma que os alunos pudessem – dialogando comigo e com o desenrolar dos próprios *diapositivos* – rever conteúdos, antecipar respostas, levantar problemas, relacionar coisas distintas, etc.³⁸ Precitaria de muito mais espaço para tornar clara esta estratégia, pois em cada situação concreta ela assume traços distintos. Não obstante, um exemplo simples permite-nos perceber de que forma pensei os *diapositivos* como agentes integrantes e dinamizadores da relação dialógica (alunos-*diapositivo*-professor). Trata-se de um exercício de revisões que intentou condensar o essencial sobre a argumentação e consistiu em apresentar um argumento que deveria ser decomposto e analisado pelos alunos (encontrar a tese/conclusão, o indicador de premissa, a premissa explícita, a premissa implícita). Cada um destes elementos foi adicionado à vez na apresentação do *diapositivo*, de forma que os alunos pudessem interagir com ele.³⁹

Na mesma linha, importa dizer que, algumas vezes, foi também através de exercícios mediados pelos *diapositivos* que procurei explicitar e distinguir, nessa lógica de possibilitar a antecipação, certos conceitos. A título de exemplo: a caminho da distinção entre *validade* (forma) e *verdade* (conteúdo), e da apresentação da Lógica Proposicional, ficou combinado que caracterizaria e distinguiria primeiro os argumentos dedutivos dos argumentos indutivos. Assim, criei um exercício onde os alunos eram desafiados a inferir as conclusões de quatro argumentos (dois dedutivos e dois indutivos), anotando aquelas que fossem mais fáceis de inferir. Boa

³⁶ Dadas as dificuldades da turma, creio que os alunos teriam beneficiado de mais uma aula; ou então que tivesse havido uma aula entre a ficha de revisões, que foi dia 5/11/2021, e o teste, que foi dia 11/11/2021, na aula seguinte. Ainda que tenha enviado a correção da ficha aos alunos – via plataforma *Teams* – os fracos resultados do teste confirmaram as dificuldades.

³⁷ Para suscitar algum interesse procurei usar uma outra pequena estratégia, que consistia em criar exemplos (nos argumentos) que se relacionassem diretamente com a turma.

³⁸ Deixo no Anexo 6 as planificações dessas primeiras aulas, p. 73-75.

³⁹ Vide Anexo 7 (pp. 76-77) para explicitação do exercício com o *diapositivo* em causa. Note-se que o próprio conteúdo do argumento pretende ser didático e ajudar a antecipar a introdução da Lógica como instrumento de avaliação de argumentos.

parte da turma conseguiu inferir as conclusões dos argumentos dedutivos e também assinalaram que eram esses os mais fáceis. A questão agora era a de se refletir acerca do *porquê* de assim ser. Essa reflexão conduziu-nos à caracterização e distinção entre os dois tipos de argumentos; compreendemos, por exemplo, que é o facto de a conclusão estar já logicamente contida nas premissas – nos argumentos dedutivos – que a torna mais previsível, e por isso mais fácil de inferir.⁴⁰

Este jogo constante que prevê a antecipação dos alunos tentou também dar corpo àquela ideia de Vygotsky de que o professor deve apontar ligeiramente para lá do desenvolvimento cognitivo do aluno, tentando manter o equilíbrio que respeita as potencialidades desse desenvolvimento. Só que, na verdade, este equilíbrio tem de ser mantido não com um aluno, mas com toda a turma. Talvez tenha sido aqui que falhou a minha estratégia inicial. Alguns alunos responderam bem aos exercícios nos *diapositivos* e à dinâmica que com eles fomos criando; a maioria, porém, participou pouco e estava com dificuldades. Isto ficou claro nas primeiras três aulas, especialmente quando verifiquei que essa maioria não fazia os trabalhos de casa – essencialmente exercícios de fichas que criei (a serem corrigidos em aula).⁴¹

E foi isto que me levou a alterar a estratégia. O papel dos *diapositivos* deixou de ser tão central e passou a servir mais como suporte, onde os conteúdos aparecem esquematizados e exemplificados, os exercícios corrigidos, etc. Agora o cerne das aulas passou a ser a resolução de exercícios – sobretudo a construção de tabelas de verdade e respetiva aplicação de inspetores de circunstâncias – pelos alunos no quadro. O meu papel aqui era essencialmente o de auxiliar nessa resolução, aproveitando as dificuldades do aluno em questão para esclarecer o resto da turma. Isto também ajudou a turma, sempre algo barulhenta, a focar-se mais na aula, observando o colega e contribuindo por vezes para a resolução do exercício. Aqui a professora Helena instruiu-nos no sentido de mobilizar até ao quadro aqueles alunos que tinham mais dificuldades e que por vontade própria jamais participariam. Isso implicaria de algum modo pôr a claro as relações de poder ali envolvidas, insistindo para que determinado aluno fosse ao quadro. No início custou-me adotar essa postura, mas reconheço que essa estratégia resultou para o bem desses alunos. Neste conteúdo em particular, parece-me que uma estratégia mais monológica – e não mediada pelos *diapositivos* – de resolução de exercícios, onde os alunos têm de fazer eles próprios, apesar de mais demorada, será porventura a mais eficaz.

Um problema que senti quanto à leção da Lógica Proposicional foi o de cativar os alunos. Os símbolos trouxeram a sombra da Matemática e ela ficou – apesar de eu ter tentado manter essa dimensão de abstração associada a situações mais concretas, ensinando, por exemplo, as regras dos operadores verofuncionais e a construção e leitura das tabelas de verdade, a partir de exemplos palpáveis. Por exemplo: para ensinar a regra da conjunção parte-se da seguinte situação: “Uma empresa quer recrutar um funcionário que fale inglês e espanhol.” Fazendo a tabela de verdade, encontramos a única situação em que isso ocorre, descobrindo aí que a conjunção só é verdadeira quando ambas as conjuntas são verdadeiras.⁴² Foi também

⁴⁰ Deixo no Anexo 8 os *diapositivos* respeitantes a este exercício, pp. 78-79.

⁴¹ Deixo no Anexo 9 as duas primeiras fichas (já corrigidas). Alguns exercícios foram criados por mim, mas a maioria foi adaptada de outros manuais/cadernos de exercícios. Todas as fichas foram corrigidas com os alunos, pp. 80-83.

⁴² Dois outros exemplos podem ser consultados no Anexo 10, pp. 84-85.

resolvida uma ficha, em aula e como trabalho de casa, para aplicar estas regras e treinar as formalizações.⁴³

Quanto aos recursos, além das apresentações de *PowerPoint* e das fichas com exercícios, fomos construindo um *glossário* com os termos centrais da Lógica, que no fim reuni num documento Word que disponibilizei aos alunos via *Teams*.⁴⁴ Além disso, a professora Helena transmitiu-nos a prática de selecionar, em cada aula, um aluno para fazer o relatório dessa aula e outro para resumir um texto escolhido por nós. Na aula seguinte os alunos teriam de ler o seu trabalho e toda a turma podia comentar brevemente.⁴⁵ Corrigi sempre os resumos dos textos que entreguei, bem como os relatórios, tentando sempre anotar, para que o aluno lesse, aquilo que estava bem e aquilo que podia ter sido melhorado. Esta prática repetiu-se para todas as aulas do estágio, pelo que não me referirei a ela adiante.

Em relação à avaliação, fui tirando algumas notas durante as aulas, especialmente sobre a participação, a realização dos trabalhos de casa, dos resumos e relatórios, e também sobre o comportamento. Confesso que podia ter gerido melhor essas notas: por vezes fazia-o em folhas soltas, outras vezes não o fiz com a constância requerida, não sentindo esse exercício – que vi quase como um policiamento – como algo que é natural ao meu temperamento. Reconheço, no entanto, que esses elementos de avaliação são fundamentais. Por fim, fiz a ficha de revisões com os conteúdos de Lógica e os exercícios do teste de avaliação que versaram sobre esses mesmos conteúdos, bem como as respectivas correções⁴⁶. Uns e outros foram feitos com a supervisão e ajuda da professora Helena.

1.4.c. A Filosofia Política. (10ºE)

Foi já no final do segundo semestre que voltei a lecionar o 10ºE. A turma estava mais interessada e participativa. O seu crescimento foi notório. Lecionei as duas últimas aulas relativas ao módulo de Filosofia Política.⁴⁷ Na primeira debruçamo-nos sobre duas críticas à teoria da justiça de J. Rawls: a crítica libertarista (R. Nozick) e a comunitarista (M. Sandel).

Com o intuito de estabelecer diálogo e discussão, abri a primeira aula apresentando um caso inventado, onde os alunos tomaram posição e tentaram argumentar.⁴⁸ Depois foi exposta e analisada a teoria de Nozick, que terminou com a apresentação de um vídeo-síntese (ver planificação). Passou-se então à discussão da crítica de Sandel, tendo usado aqui, além dos *diapositivos*, uma entrevista concedida pelo autor. A aula terminou com a passagem de alguns excertos de uma aula de Sandel sobre as reivindicações da comunidade.⁴⁹

A segunda aula consistiu num debate cuja temática era *os limites da intervenção do Estado nas*

⁴³ Deixo a ficha já corrigida no Anexo 11, pp. 86-88.

⁴⁴ No Anexo 12 podemos encontrar esse documento, pp. 89-91.

⁴⁵ Os critérios de correção para esses relatórios/resumos estão no Anexo 13, pp. 92-93.

⁴⁶ No Anexo 14 podemos encontrar o teste de avaliação corrigido (apenas as questões de Lógica), bem como a sua matriz, pp. 94-102.

⁴⁷ Denominação nas *Aprendizagens Essenciais*: “Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade.” – p. 11.

⁴⁸ Os *diapositivos* que usei para suscitar o diálogo e a discussão estão no Anexo 15, p. 103.

⁴⁹ Todas as ligações para estes recursos podem ser encontradas na planificação desta aula, disponível no Anexo 16, p. 104-105.

liberdades individuais. O contexto onde situei este tema, através da feitura de um texto de introdução ao debate, foi o da pandemia causada pela doença do coronavírus (COVID-19). Esse texto introdutório foi lido por dois alunos que assumiram o papel de moderadores. A turma foi dividida em 5 grupos, cada um com 2 a 4 elementos. Os alunos restantes fizeram o papel de público e puderam fazer perguntas aos grupos. Escrevi para cada grupo um pequeno texto/conto que foi lido para a turma. Cada grupo, e cada elemento, assumiu a sua personagem a partir desse texto, tendo de argumentar a partir da sua situação e ponto de vista.⁵⁰ Os grupos e suas posições foram propositadamente diversas e contraditórias, de modo a sustentar o debate, relevando em simultâneo a complexidade das questões que o orientaram, e que foram apresentadas no texto introdutório: “Até que ponto, e sob que circunstâncias, é justo o Estado limitar as liberdades individuais dos cidadãos? O que é prioritário – essa liberdade individual ou o bem comum?””.

O debate correu especialmente bem e talvez tenha sido a atividade que mais prazer me deu planear. Os alunos mostraram-se interessados, conseguiram problematizar e argumentar. Eu só tive de introduzir as linhas gerais da atividade. A partir do momento em que os moderadores assumiram o seu papel, o debate desenrolou-se praticamente sozinho. Este foi também um momento onde muitos daqueles princípios da aprendizagem dialógica estiveram de algum modo presentes, pois os alunos encarnaram, de facto, as personagens e os seus dramas existenciais, e criou-se, ainda que de forma fictícia, um diálogo produtivo entre semelhantes na diferença. Esse elemento existencial como catalisador de reflexão e discussão pareceu-me essencial para a motivação dos alunos. A segunda parte deste relatório será também sobre isso.

1.4.d. A Filosofia do Conhecimento (11ºB)

Ainda antes do fim do primeiro semestre tive a primeira experiência de lecionação com o 11ºB, lecionando duas aulas sobre Filosofia do conhecimento. A primeira versou sobre D. Hume, mais concretamente sobre as problemáticas da causalidade, da indução, e do ceticismo.⁵¹

O recurso ao *PowerPoint* manteve-se, mas agora, logo na primeira aula, alterei o estilo da apresentação. Além de continuar a esquematizar e a sintetizar as ideias centrais, criei alguns momentos de diálogo entre as personagens aqui envolvidas: D. Hume e R. Descartes.⁵² Servi-me tanto de citações dos autores como de palavras minhas na construção dos diálogos. Quis ainda introduzir momentos mais humorados, como fazer aparecer Descartes de óculos de Sol, ou fazê-los falar uma linguagem mais coloquial.⁵³ Um dos objetivos foi tentar apresentar a filosofia e o pensamento como algo de vivo e pulsante, algo que tem o seu grau de seriedade, mas que também pode ser divertido. Esta estratégia de ensinar através da criação de diálogos assumiu outro

⁵⁰ Tínhamos um casal com uma viagem de sonho cancelada, porque recusaram vacinar-se; dois irmãos e um marido que não puderam despedir-se da mãe/esposa que faleceu com COVID-19; representantes de pequenas/médias empresas que faliram; dois representantes da comunidade científica (médicos), acompanhados por um representante do Estado; e duas irmãs pequenas que perderam a avó. – Vide o plano integral do debate no Anexo 17, pp. 106-108.

⁵¹ A planificação está presente no Anexo 18, p. 109.

⁵² A aula foi sobre o primeiro, mas fazer aparecer o segundo ajudou-nos a rever algumas das suas ideias centrais em relação às daquele.

⁵³ Deixo alguns exemplos desses *diapositivos* no Anexo 19, pp. 110-111.

desenvolvimento (em especial) numa das aulas de Filosofia da Ciência, pelo que falarei dela adiante.

Ainda nesta aula gostaria de destacar o uso de um vídeo (a ligação está na planificação), que, segundo me pareceu, resultou bem. Foi um vídeo de *Freestyle* de Snooker em câmara lenta.⁵⁴ Serviu para tentar demonstrar a tese de Hume de que não conseguimos justificar o princípio da causalidade nem pela razão (*a priori*) – pois ela, sem recurso à experiência, não nos permite conhecer as causas e os efeitos dos objetos –, nem pela experiência (*a posteriori*) – pois a percepção dos objetos não inclui a percepção da sua causa nem dos seus possíveis efeitos (ou seja: não existe nenhuma impressão a que corresponda a ideia de relação causal). Houve ainda a reprodução e comentário de um segundo vídeo, onde, partindo de vários estudos nas áreas de psicologia e neurociência, se realça a dimensão alucinatória (e necessária) das representações que o nosso cérebro cria da realidade. Isto foi mostrado aquando da explicação psicológica (do hábito mental) que Hume dá para a nossa crença no princípio da causalidade.

A segunda aula nesta temática foi dividida em duas partes.⁵⁵ A primeira consistiu na exposição e análise de algumas críticas ao empirismo de D. Hume – tais como a possibilidade do princípio da bifurcação (que afirma só haver proposições de dois tipos: relativas a questões de facto ou a relações de ideias) ser auto-refutante, ou a possibilidade de não podermos associar a ideia de sucessão temporal à ideia de causalidade (crítica de Thomas Reid), ou, com B. Russel, a possibilidade de, não negando o problema da indução, podermos não obstante justificar as crenças que depositamos nos raciocínios indutivos (através da abdução) –, e também, num segundo momento, na elaboração de uma síntese comparativa entre este D. Hume e R. Descartes. Recordo-me de que o projetor falhou e não pude usar a apresentação de *PowerPoint*, onde tinha esquematizado as críticas e comparado as posições dos dois autores quanto a diferentes tópicos do programa. Não obstante, a aula foi cumprida tal como planeada.

Na segunda parte realizou-se um jogo didático que inventei previamente.⁵⁶ O objetivo do jogo era envolver toda a turma num exercício de revisões para o teste. No momento da aula, as regras do jogo (que estão no anexo), foram ligeiramente alteradas por sugestão de alguns alunos com um gosto e apetência superiores às minhas para este tipo de jogos. A turma foi dividida em duas equipas e foram distribuídos cartões com perguntas e respostas, metade sobre Descartes, metade sobre D. Hume. Cada aluno leu a pergunta do seu cartão e escolheu um adversário para responder, tendo cada um participado, pelo menos, uma vez. Creio que foi um bom exercício. Os alunos aderiram muito bem e parece-me que didaticamente cumpriu os objetivos. Pessoalmente também foi algo que me deu gosto criar.

1.4.e. A Filosofia da Ciência (11ºB)

⁵⁴ A tarefa dos alunos era dupla: a) será que se nunca tivesse visto uma bola em movimento a chocar com outra parada, fazendo-a mover-se, conseguiria, só recorrendo ao pensamento, saber que isso iria acontecer? b) será que consigo observar, mesmo nas filmagens em câmara lenta, a relação de causa e efeito entre as duas bolas? ou será que só observo, primeiro, uma bola em movimento em direção a outra, e depois duas bolas juntas, quando se tocam, e por fim duas bolas que se afastam, sendo que a que estava parada se encontra agora também em movimento?

⁵⁵ Deixo no Anexo 20 a respetiva planificação, pp. 112-113.

⁵⁶ Deixo a descrição e regras do jogo no Anexo 21, pp. 114-116.

A contacto seguinte com o 11ºB foi para lecionar 7 aulas do módulo que aparece nas *Aprendizagens Essenciais* como “O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]”.⁵⁷ A professora Helena iniciou a temática, distinguindo o conhecimento científico do senso comum e apresentando os métodos indutivo e hipotético-dedutivo.

Para todas as aulas usei apresentações de *PowerPoint*, sendo que os estilos e as estratégias aí contempladas foram variando; também recorri, por vezes, à leitura e análise de textos do manual (e não só), e com frequência a vídeos e imagens.

Na primeira aula os diapositivos serviram basicamente para sintetizar o essencial dos conteúdos. Nela apresentei o problema que doravante nos iria guiar – o problema da demarcação: o que nos permite distinguir o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quer dizer: como é que podemos saber se estamos perante uma teoria científica? A partir daqui fiz uma pequena revisão sobre os dois métodos que a professora havia já apresentado, de forma a compreendermos de seguida: 1) as críticas de Popper ao método indutivo – que se desdobram em a) críticas ao papel e natureza da observação e b) críticas à própria natureza dos argumentos indutivos; e 2) a modificação que Popper opera no método de hipotético-dedutivo através da substituição da verificabilidade como critério de demarcação pelo falsificacionismo. Desta aula destacaria os exemplos usados, que me pareceram algo eficazes, nomeadamente aqueles que pretenderam clarificar as críticas de Popper à observação: o primeiro foi a representação da aparência do esperma, desenhada por Nicolaus Hartsoeker, em 1694, onde se vê claramente que a observação foi influenciada pelos pressupostos teóricos; o segundo foi a experiência Michelson-Morley, que apresentei através de um vídeo e desenhando no quadro.⁵⁸

Na segunda aula o tema central foi a defesa de Popper da falsificabilidade como critério de demarcação. Aqui voltei a usar a estratégia do diálogo, mas agora com outros contornos: escrevi um diálogo hipotético entre Popper e a figura do Aluno que o tenta entender. A leitura, análise e comentário do diálogo ocupou cerca de 1h de aula. Cada aluno leu, à vez, uma fala do diálogo. O meu papel foi o de me tentar certificar que não se avançava sem que os alunos entendessem o que estava a ser dito. Para isso fazia questões, explicitava o que me parecia suscitar dúvidas, etc.⁵⁹ Nos últimos trinta minutos da aula, e já depois de termos visualizado um vídeo-síntese dos conteúdos, os alunos realizaram uma ficha que elaborei com a intenção de monitorizar a eficácia pedagógica desta estratégia. Os resultados deixaram-me satisfeito.⁶⁰

De seguida estudámos a proposta de Popper – o Método das Conjeturas e Refutações.⁶¹ Através do uso de *diapositivos*, e sempre em diálogo com os alunos, tentei explicitar cada etapa do método, exemplificando-a passo a passo com a análise de um caso concreto, adaptado dos relatos de Claude Bernard, considerado o fundador da medicina experimental.⁶² Depois de um exercício e da análise de um esquema de síntese, discutimos

⁵⁷ Deixo a planificação temática no Anexo 22, pp. 117-119.

⁵⁸ Podemos encontrar esses *diapositivos* desta parte da aula no Anexo 23, pp. 120.

⁵⁹ Deixo o diálogo na íntegra no Anexo 24, pp. 121-124.

⁶⁰ Deixo a ficha de monitorização e respetivos resultados no Anexo 25, p. 125-127.

⁶¹ Deixo a planificação da aula no Anexo 26, pp. 128-129.

⁶² Deixo os *diapositivos* referentes à apresentação do Método das Conjeturas e Refutações no Anexo 27, pp. 130-132.

algumas críticas que podem ser levantadas contra o método de Popper, como a de Kuhn, que o acusa de não ser fiel ao que realmente acontece nas investigações científicas. Também aqui, como nas anteriores e restantes aulas, os *diapositivos* foram lidos e comentados na íntegra pelos alunos.

Dando início ao estudo de um novo tema, a quarta aula, que ainda foi sobre Popper, versou sobre o problema da evolução e da objetividade do conhecimento científico. Começámos por esclarecer a noção geral de racionalidade científica e dentro dela os conceitos objetividade (aqui usei uma imagem que a turma interpretou em conjunto) e de evolução/progresso, os dois no contexto da ciência. Tanto um como outro foram problematizados. Por fim, a partir da leitura de um excerto de um texto de Popper, analisámos a sua perspectiva estas questões.

Foi já na quinta aula que se iniciou o estudo de Thomas Kuhn. Nesta aula experimentei uma outra estratégia. Entreguei a cada aluno um excerto de um texto⁶³ onde estão resumidas as diferentes fases da evolução da ciência segundo Kuhn. Eu introduzi o texto, delineando os traços gerais a abordagem de Kuhn à filosofia da ciência, e em seguida os alunos leram (sozinhos) a parte correspondente à ciência normal. Terminada a leitura, foram eles próprios que, assumindo o papel de professores, e eu de aluno, me explicaram o que leram. Infelizmente, por motivos de tempo, o exercício não se pode prolongar para todas as fases da ciência, pois só tinha duas aulas para lecionar Kuhn. Mesmo assim a amostra pareceu-me prometedora: eles esforçaram-se realmente, em diálogo, adicionando algo ou corrigindo o que acabou de ser dito (por exemplo), por me explicar bem os conteúdos. Ainda nesta aula, que contemplou as restantes fases da ciência, gostaria de destacar o uso de um exemplo de para o conceito de “anomalia”, que suscitou o interesse e a aderência dos alunos: trata-se do caso de Ignaz Semmelweis, o médico húngaro, pioneiros dos procedimentos antissépticos, que foi ridicularizado por ter descoberto que lavar as mãos, num certo contexto, podia salvar vidas, pois o paradigma médico do seu tempo não reconhecia a possibilidade de transmissão de doenças por contacto. Desta aula, os alunos levaram também um trabalho para casa (questões do manual), cuja leitura e correção, na aula seguinte, revelou ser uma boa fora de rever os conteúdos.⁶⁴

A sexta aula (segunda e última aula de Kuhn), debruçou-se sobre a noção algo polémica da incomensurabilidade dos paradigmas, sobre os critérios objetivos – e insuficientes – para a escolha de teorias e ainda sobre algumas críticas às ideias de Kuhn. Na última aula, a sétima, os alunos fizeram uma ficha de revisões que durou cerca de 50 minutos. Antes disso, fizemos um exercício de revisões, que, além de ter suscitado gargalhas, creio ter cumprido a sua função. Este consistiu na visualização de um vídeo, criado por um professor de Filosofia, que compara as posições de Popper e Kuhn acerca dos tópicos essenciais desta temática. O vídeo é uma colagem de fragmentos, muito bem selecionados, de *Reality Shows* portugueses, onde os participantes aparecem por norma em apaixonadas discussões. O tema de todas as discussões, agora sem o som original, substituído por diferentes modulações da voz do professor, era as divergências entre as posturas de Popper e Kuhn. Estes momentos eram contextualizados e os seus conteúdos científicos explicitados pelo professor.

⁶³ Um texto de Álvaro Nunes, cuja *ligação* está na planificação desta aula, no Anexo 28, pp. 133-134.

⁶⁴ As questões e respetiva correção, que foi projetada na aula, encontra-se no Anexo 29, pp. 135-136.

Enquanto assistiam a este vídeo, dei aos alunos a tarefa de preencher uma tabela comparativa de Popper-Kuhn, sobre os mesmos tópicos. No final, os alunos foram partilhando e discutindo com a turma o que tinham escrito em cada lugar na tabela.⁶⁵ A escolha deste vídeo reflecte aquela que foi sempre a minha primeira preocupação: cativar os alunos para a discussão das problemáticas filosóficas sem sacrificar para além do que é desejável o rigor científico que possibilita uma verdadeira exploração dessas problemáticas.

Quanto à ficha de revisões sobre estes conteúdos, foi elaborada e corrigida por mim, em diálogo com a professora Helena e o meu colega Clayton. A escolha múltipla foi realizada no *Forms* (através do *Teams*); o resto foi iniciado na aula e terminado em casa.⁶⁶ O teste, a que voltarei adiante, também foi elaborado em conjunto.

1.4.f. A Filosofia da Arte [11ºB]

De seguida lecionei quatro aulas do módulo “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte].”⁶⁷

Segundo as *Aprendizagens Essenciais*, o problema central desta subunidade é o da definição da arte: o que é a arte? Além de colocarem esta questão e de refletirem sobre a sua pertinência filosófica, os alunos devem, em última análise, tomar uma posição crítica acerca dela. Para isso, é importante que conheçam algumas das respostas (teorias) já existentes, começando por distinguir entre as que são *essencialistas* e as que são *não essencialistas*. No primeiro grupo, situa-se a teoria da arte como representação, a teoria da arte como expressão, e a teoria da arte como forma signifiicante; no segundo, a teoria institucional da arte e a teoria histórico-intencional da arte. O que distingue estes dois grupos, simplificando, é que as teorias *essencialistas* olham para os objetos à procura daquilo que (*neles*) os torna objetos de arte, e as *não essencialistas* olham para o contexto dos objetos – como são produzidos, mostrados, comercializados, a sua relação com o passado da arte, etc – para descobrirem aquilo que os torna arte.

Esta subunidade foi aquela que mais gozo me deu lecionar e cujos conteúdos mais me dizem. Contudo, ao planear as aulas, e especialmente a de introdução ao tema, onde a professora Helena nos incentivou a fazer algo de diferente, confrontei-me com vários problemas, cuja fonte comum me pareceu ser a direção que é suposto seguirmos nesta temática, e que advém da eleição da questão da definição da arte como questão orientadora, o que de resto me pareceu algo desadequado e talvez pouco produtivo. Destacaria um dos aspetos problemáticos desta questão e do programa que a envolve: a assunção de que os alunos conhecem minimamente a História da Arte.⁶⁸ Como é normal, raramente será esse o caso, o que dificulta muito a reflexão ambicionada.

⁶⁵ No Anexo 30 deixo a tabela como preenchida por mim, p. 137-139. Esta versão foi depois disponibilizada para os alunos estudarem para o teste.

⁶⁶ A ficha de revisões e respetiva correção pode ser consultada no Anexo 31, pp. 140-144.

⁶⁷ A planificação temática pode ser consultada no Anexo 32, p. 145-147.

⁶⁸ Ou então, o que me parece pior, o dar a entender que os diversíssimos objetos que perfazem essa história – que na verdade não é só uma, mas são antes múltiplas – vêm depois de cada definição (cuja natureza meramente descritiva e historicamente situada nem sempre é realçada) apoiando-a ou refutando-a.

Confrontado com isto, decidi fazer algo diferente na primeira aula, que iniciou com uma caracterização genérica do conceito de “happening”. À medida que os alunos iam entrando na sala eu fui-lhes apresentando esse conceito da arte contemporânea, anunciando-lhes que fizéssemos todos algo como um “happening”, cujo tema central seria a Arte. Como co-criadores da aula enquanto obra de arte, disse-lhes que podiam e deviam levantar-se dos lugares e participar, mostrando algo relacionado com o que conhecessem de Arte, por exemplo. Uma forma de fazerem isso consistiu em irem até ao computador pesquisar nomes de artistas e de obras, projetando-as para toda a turma. Eu fui comentando e localizando esses artistas e obras no contexto mais largo da História da Arte. Verifiquei que quase todas as obras selecionadas pelos alunos eram obras pictóricas, do século XX ou XIX (ou anterior, como a *Mona Lisa*). Verifiquei ainda que a grande maioria dos alunos não havia nunca tido contacto com a chamada arte contemporânea, excluindo um ou outro caso mais emblemático, como é o de Marcel Duchamp. Coube-me a mim, portanto, mostrar e comentar obras mais contemporâneas (mas não só), que foram desde as performances de Francis Alys e Santiago Sierra, passando por um clip da cena do “beijo” no filme “A Infância de Ivan” de Tarkovsky, até, por exemplo, um anúncio de um perfume, que por desafiar o género e ter uma coreografia de dança incrível, alguns críticos, de modo algo provocador, consideram uma obra de arte.⁶⁹ Será? Os alunos foram encorajados, desde logo, a tomar uma posição sobre as obras visualizadas.

Além de tentar dar um passo mais longe no que concerne à participação dos alunos na aula, este exercício foi pensado para lhes dar uma ideia, de resto muito telepática, da complexidade e diversidade de obras que são consideradas arte desde o último século e meio – sejam elas pictóricas, esculturais, performáticas, conceptuais, etc –, de modo a perceberem também a dificuldade que teríamos de enfrentar ao procurarmos uma definição de arte. Neste sentido, também foram encorajados a tomar uma posição sobre as obras mais contemporâneas. Quis ainda tentar evitar de antemão certas simplificações que as teorias, como estão formuladas, parecem promover em demasia, chamando especialmente a atenção dos alunos para a relação íntima que há entre o seu aparecimento – e desde logo da grande distinção entre *essencialistas* e *não essencialistas* – e as obras de arte que se faziam quando essas teorias foram pensadas.

Procurei, não só na primeira aula, mas em todas, usar uma amostra variada de obras, situando-as no seu tempo histórico, e, em diálogo com os alunos, refletir sobre o seu valor artístico. Essas obras relacionavam-se diretamente com as teorias, ilustrando-as ou colocando-as em causa. Estou ciente de que alguns exemplos ou contra-exemplos podem não ser consensuais, sendo alguns propositadamente provocadores, mas nunca arbitrariamente selecionados. Não imagino lecionar esta temática sem essas ilustrações e ademais quis aproveitar esta oportunidade para dar a conhecer aos alunos algumas referências artísticas que considero importantes.

Resta dizer que os alunos não tinham os conteúdos desta subunidade no manual, pelo que os apontamentos das aulas e os *PowerPoints* foram os seus recursos primários. Decido, por isso, deixar na íntegra

⁶⁹ Na planificação desta aula, que deixo no Anexo 33 (pp. 148-149) estão referidos alguns dos diversos artistas cujas obras de arte acabámos por visualizar, situar na História de Arte, e comentar ao longo do “Happening”.

(em Anexo) as *apresentações* aqui usadas.

Na segunda aula, entrámos mais diretamente nos conteúdos: distinguimos as teorias *essencialistas* das *não essencialistas*, debruçamo-nos sobre a teoria da arte como imitação (e com algumas modificações, como *representação*), e possíveis críticas, e também sobre a teoria da arte como expressão (como desenvolvida por R. G. Collingwood). Pelo efeito de surpresa suscitado nos alunos, destacaria a visualização/audição de um excerto do *Helikopter-Streichquartett*, de K. Stockhausen, como um contra-exemplo à teoria da arte como representação.⁷⁰ Como exemplo a essa teoria escutámos também uma composição melancólica de Tchaikovsky.

Após as usuais leituras do relatório da aula anterior e do resumo de texto, na terceira começámos por entender e refletir sobre as críticas mais comuns à teoria expressivista. Para isso foi lido e comentado um excerto de uma entrevista a John Cage, onde ele se opõe frontalmente às ideias que essa teoria defende. Antes disso, porém, “escutámos” a sua célebre peça 4’33. Depois abordámos outros contra-exemplos à teoria expressivista, de diferentes áreas da arte, e os alunos puderam contribuir com as suas opiniões. Debruçamo-nos então sobre a teoria formalista da arte, como formulada por Clive Bell, e ainda sobre as suas fragilidades. Nesta aula destacaria a visualização de um vídeo, que me pareceu muito rigoroso e didático, onde é feita uma análise formalista (por especialistas) ao quadro “A Madona do Prado”, de G. Bellini.⁷¹

Na quarta e última aula, após termos clarificado as possíveis críticas à teoria formalista, passámos às teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórico-intencional. Além dos necessários momentos de exposição, recorri, uma vez mais, ao diálogo com os alunos, motivado pelos exemplos que trouxe para a aula. Aqui destacaria, pelas questões levantadas e pelo debate gerado, nomeadamente sobre a abertura destas últimas teorias, aquele que me pareceu ser um exemplo direto da teoria histórico-intencional: a instalação denominada de “Cloaca” (2000), de Wim Delvoye, uma máquina que simula o sistema digestivo humano, criando fezes, que dialoga intencionalmente com uma obra pioneira da arte conceptual, a “Artist’s Shit” (1961), de Piero Manzoni.⁷² A discussão foi também enformada por excertos de uma entrevista a Wim Delvoye, onde o artista revela algumas linhas de sentido da sua obra.

Como balanço final desta subunidade, verificaram-se, creio, algumas alterações nas conceções quanto ao que pode ou não ser arte: se no início a maioria da turma estava inclinada para defender a arte como expressão, no final, houve uma maior divisão de opinião, com alguns alunos a apoiarem mais a teoria formalista e alguns uma das teorias não essencialistas.

O teste de avaliação, onde constaram os conteúdos desta e da unidade anterior, a de Filosofia da Ciência, seguiu a diretrizes da professora Helena, e foi elaborado em diálogo com ela e com o meu colega de estágio.⁷³

Antes de descrever as duas últimas aulas lecionadas no estágio, gostaria de deixar uma nota geral sobre a avaliação e correção. Sempre que me foi possível, quer nos testes, quer nas fichas, tentei alcançar algum tipo de equilíbrio entre as perguntas e a sua cotação. Além disso, fiz os testes tendo em mente não só os conteúdos,

⁷⁰ Planificação e *diapositivos* desta aula nos Anexos 34 e 35, respetivamente, pp. 150-157.

⁷¹ Planificação e *diapositivos* desta aula nos Anexos 36 e 37, respetivamente, pp. 158-164

⁷² Planificação e *diapositivos* desta aula nos Anexos 38 e 39, respetivamente, pp. 166-169

⁷³ Vide a matriz, o teste e a correção, no Anexo 40, 41 e 42, respetivamente (pp. 170-181) A escolha múltipla foi feita em conjunto com o meu colega; a questão nº 3 do grupo II é da sua autoria; a questão nº1 do grupo I foi da professora Helena.

mas aquilo que se passou em aula, quer dizer, a forma como esses conteúdos foram trabalhados.⁷⁴ Para o momento da correção, fui desenvolvendo um método que consistia em corrigir e cotar (numa folha de rascunho, e de acordo com os critérios estabelecidos) a mesma pergunta em todos os testes, fazendo o balanço de cada pergunta (no global da turma) à medida que avançava. Nesta comparação acontecia-me quase sempre ter de retificar algumas cotações, de forma a tentar ser maximamente justo. Depois disto, numa terceira volta, olhava para cada teste de forma individual, comparando como se saiu determinado aluno. Este método, algo moroso, permitiu-se ir tendo uma ideia de como estava a turma no geral (em relação a cada pergunta em concreto), mas também como estava cada aluno em particular (em relação ao geral dos conteúdos).⁷⁵ Quanto à avaliação formativa, estive mais atento, neste segundo semestre, do que no primeiro; aponte com mais frequência a oralidade, a realização dos trabalhos para casa e as notas dos relatórios de aula e resumos de textos.⁷⁶

Também com uma aplicação transversal, gostaria de referir o uso da plataforma *Teams*. Foi lá que partilhei as apresentações de *PowerPoint*, algumas vezes os textos para resumo, mas também textos complementares, e outros recursos, como vídeos de resumo da matéria. Por exemplo, no caso da Filosofia da Arte, alguns alunos assistiram à gravação de um webinar, organizado por grupo de docentes, onde Nigel Warburton resumiu de forma muito clara as diversas teorias da arte presentes nas *Aprendizagens Essenciais*.⁷⁷ Além disso, foi também aí que respondi a dúvidas particulares, com um desenvolvimento que não seria possível no contexto da aula.

1.4.g. Filosofia da Religião [11ºB]

Estas duas últimas aulas não estavam inicialmente previstas. A professora Helena, infelizmente, ficou em isolamento profilático, e nós, eu e o meu colega, substituímo-la. Foram duas aulas de “Filosofia da Religião”, e apesar da professora nos ter dado os seus materiais, devido ao pouco tempo que teríamos para preparar os nossos, eu achei mais enriquecedor tentar lidar com o imprevisto e preparar-me normalmente, fazendo as planificações e apresentações, selecionando os textos para resumo, etc.

As aulas foram dadas essencialmente através dos *PowerPoints*, sempre em diálogo com os alunos. Também foram lidos alguns excertos de textos previamente selecionamos pela professora. A primeira aula iniciou-se com uma revisão ao Argumento Ontológico (Santo Anselmo), seguindo-se depois uma análise a algumas críticas feitas a esse argumento: a de Gaunilo, com o caso da *Ilha Perfeita*; e a de Kant: será que a existência é um atributo da perfeição? Depois debruçámo-nos sobre o Argumento Cosmológico (São Tomás de Aquino) e respetivas críticas. Como fui fazendo ao longo do estágio, essa aula terminou com a visualização e

⁷⁴ A questão nº 2 do Grupo II deste último teste é um exemplo direto disso: os alunos observaram em vídeo como é feita uma análise formalista a um quadro e agora foi-lhes pedido que explicassem o que é a *forma significativa* recorrendo para isso a um quadro em concreto. Na correção verifiquei que vários alunos aplicaram o que aprenderam no vídeo (além do conhecimento do conceito) à análise desse quadro.

⁷⁵ No Anexo 43 está o exemplo do tipo de tabela final que resulta deste processo, p. 182-184.

⁷⁶ No Anexo 44 está a grelha dos instrumentos de avaliação com os registos de sala de aula, relativos ao segundo semestre com a turma do 11ºB, pp. 185-186

⁷⁷ Pode ser consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxbGLyoEsJ8&t=1201s>.

comentário de um vídeo-síntese dos conteúdos lecionados. A segunda foi sobre o Argumento Teleológico (ou argumento do desígnio). Começámos por ler e comentar uma passagem da Bíblia (Job 38, 1-7), onde apareceu uma descrição de “Deus arquiteto”. Foi a partir desta imagem que formulámos a comparação entre o Universo e um artefacto (máquina) humano (ex: relógio) que constitui o cerne deste argumento por analogia. Para o tornar mais explícito visualizámos um vídeo onde William Lane Craig descreve o argumento teleológico. Depois analisámos algumas críticas, como aquela que aponta para a fraca sustentabilidade da analogia e a que faz uso da teoria do evolucionismo de C. Darwin. Por fim, para demonstrar uma visão totalmente oposta da de W. L. Craig, visualizámos um vídeo onde o renomado físico Lawrence Krauss sintetiza a sua tese de que é muito plausível conceptualizarmos a existência e desenvolvimento do Universo sem postular a necessidade de um desígnio anterior.

1.5. Atividades

A escola é muito mais do que aquilo que se passa dentro das salas de aula. Neste sentido, a organização de atividades, por parte dos docentes, que convoquem e desloquem os alunos para outros ambientes, proporcionando-lhes experiências distintas das habituais, é algo importante. Por isso, eu e o meu colega Clayton decidimos tentar proporcionar uma experiência diferente aos alunos do 11º ano. Ambas as turmas foram convocadas, mas só uma, o 11º B, conseguiu participar, devido a uma incompatibilidade de horários. Essa experiência consistiu numa aula de meditação, no anfiteatro do jardim do Parque dos Poetas, facultada pelo maior especialista e divulgador português de pensamento e práticas orientais, o Prof. Dr. Paulo Borges. Nós conhecemos o professor durante a Licenciatura, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde ele lecionava várias cadeiras, de Pensamento Oriental a Filosofia da Religião, sendo de destacar Filosofia e Meditação, onde as aulas eram teórico-práticas. O professor conversou com os alunos sobre diversas práticas contemplativas e fê-lo do ponto de vista da ciência e da saúde mental. Para isso partiu de um recente relatório da Organização Mundial de Saúde sobre a depressão, a ansiedade e os estados de tristeza nos jovens, e depois apontou dados empíricos, provenientes, entre outros, do laboratório do neurocientista Richard Davidson, sobre os efeitos positivos dessas práticas contemplativas ao nível da saúde mental. Esta dimensão mais teórica foi sendo acompanhada pela prática do tipo de exercícios que estavam a ser discutidos. Os alunos tiveram um comportamento exemplar e no geral mostraram-se interessados, fazendo e comentando todos os exercícios. Depois, elaborei um pequeno questionário, com questões orientadoras, e pedimos aos alunos que escrevessem uma pequena reflexão em torno dessa experiência. O resultado foi no geral muito positivo, havendo vários alunos a manifestar vontade de que esses tipos de práticas fossem integrados no início das aulas – essa era uma das questões. Houve um reconhecimento geral de uma melhoria no estado de agitação mental que, muitos deles, só aí, na prática, ao estarem atentos aos seus pensamentos, sem emitirem qualquer tipo de juízo sobre eles, se conseguiram aperceber dessa agitação. Alguns, mais pragmáticos, disseram que se sentiram muito tranquilos, escutando com atenção plena tudo o que se passava em seu redor, e que, segundo os dados a que tiveram acesso, até podiam concordar nas vantagens para a saúde mental e para a diminuição da ansiedade geral (que todos

reconhecem sentir), mas que não haveria tempo para a sua inclusão na sala de aula.⁷⁸

Uma segunda atividade que fora pensada em torno da criação de um cineclube filosófico acabou por não se concretizar. A falta de termos poucas aulas para os conteúdos a lecionar

Além da criação desta atividade, colaborámos ativamente noutras duas. A primeira, no âmbito da Filosofia do Conhecimento, mormente da filosofia de Descartes, e também no Parque dos Poetas. Os alunos, divididos em grupos, e tendo previamente lido alguns excertos do *Discurso do Método*, tiveram de procurar conceitos que se pudessem relacionar com a obra de Descartes nos poemas que se encontram gravados em várias localizações do Parque. Além desta atividade também nos deslocámos com os alunos do 11º ano ao Museu de Arte Antiga, precisamente no contexto da Filosofia da Arte. Eu fiquei responsável por uma das turmas (11ºB) e o meu colega Clayton pela outra (11ºA). A nossa tarefa foi ir ajudando os alunos na leitura das obras de arte e também supervisionar o trabalho que eles iam fazendo num guião para isso elaborado.

2. A Filosofia como Modo de Vida: uma alternativa à desfiguração da *atividade concetual crítica*?

2.1. *Atividade concetual crítica e Perfil dos Alunos: um problema de expectativas.*

A problemática da didática é sempre complexa: atrai outros problemas e desloca aquele que pensa para áreas de estudo limítrofes a esta.⁷⁹ Não obstante, no nosso caso, essa complexidade parece ser redobrada, pois que “(...) a filosofia tem uma relação privilegiada com a sua didática, não se desviando do seu campo quando reflete sobre “o que ensinar” e “como fazê-lo”.” (Cerletti, 2012, 16).

Aqui foram já enunciadas as duas questões que estarão no centro da nossa reflexão: a questão metafilosófica por excelência – “O que é a Filosofia” – e a questão propriamente didática – “como ensinar Filosofia?”. Foi a partir da última, no contexto do estágio, que me vi obrigado a refletir sobre a primeira. O problema que me assaltou foi precisamente este: “como se poderia transmitir algo cujo identificação é já um problema filosófico?” E isto importa ao professor de filosofia porque “(...) o *como* está intimamente ligado à concepção que se tenha da filosofia e do filosofar, e cobrará o seu sentido pleno no contexto real do ensino.” (18).

E o significado disto é claro:

“(...) para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia devem tomar-se uma série de decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, e só depois – e de maneira coerente com elas – se poderá elaborar recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa.” (17).

⁷⁸ Nos anexos 45 e 46, respetivamente, está a planificação da atividade e o cartaz que elaborei para o seu efeito e que foi colado pela escola. (pp. 187-189)

⁷⁹ Não é por acaso que muitas dessas áreas figuram no currículo deste Mestrado. Por exemplo: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Pedagogia, entre outras.

O problema surge porque não parece haver um *fora* da Filosofia a partir do qual possamos tomar decisões didáticas neutras. Qualquer tentativa séria de reflexão nesse sentido está já contaminada, pois pressupõe (por definição) a ocorrência de um filosofar, e este, por sua vez, um conjunto de decisões sobre ele próprio (i.e., a Filosofia), assumidas ou não enquanto tais, que se manifestarão de formas concretas na sala de aula (através das estratégias usadas, dos recursos, etc).

O tópico da didática deslocou-me, por conseguinte, para o da metafilosofia. Mas decisivo para este deslocamento, mais do que esta dimensão teórica, foi a impressão geral, que permeou toda a minha experiência, reiterada por pontuais conversas informais com alunos, de que, no geral, estes não têm interesse pela atividade filosófica, não lhe encontrando grande utilidade, uma vez que esta lhe aparece, apesar daquilo que possamos dizer em contrário, como algo muito afastado das suas vidas e daquilo que desejam para si.

Ora, de que foram tomadas certas decisões *metafilosóficas*, no contexto das *Aprendizagens Essenciais* (AE), com implicações diretas nas sugestões didáticas daí decorrentes, foi algo com o qual me deparei desde o início do estágio. E que deverá exigir-se a observância de coerência entre uma esfera e a outra é algo que – a par de Cerletti – também subscrevemos. Isso parece-nos, no entanto, insuficiente. Para considerarmos este problema em toda a sua extensão é necessário ter em conta um outro documento – a partir do qual, e em articulação com o qual – existem as AE: trata-se do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória* (PA) – o “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo”, cuja finalidade é contribuir com “orientações significativas” para a “organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (PA, 2017, 8)

Se esta descrição é clara quanto à presença deste documento no início e no meio do sistema educativo, o seu título não poderia ser mais explícito quanto à sua ubiquidade: é, de facto, a “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos”, cujo objetivo será recortar um certo *Perfil dos Alunos* – “que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória.” (9). Esta intensão formativa, apanágio de qualquer “perfil de base humanista” (6), é assumida logo no *Prefácio* ao documento – “Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (5). Não é motivo de espanto que indissociável desta missão encontremos uma vontade disciplinadora, ou mesmo domesticadora. (9). Talvez menos comum, e por boas razões, é tomar essa missão e vontade verdadeiramente a sério. Mas é isso mesmo que pretendemos fazer neste trabalho – afinal é este documento que aparece como orientador da composição dos manuais e das decisões didáticas dos docentes.

Para o fazermos é necessário reconhecer a existência de uma terceira esfera, para lá da *metafilosófica* e da *didática*, também ela constituinte do problema da didática da Filosofia, pensado não em abstrato, mas ancorado no nosso contexto: chamemos-lhe de esfera *(trans)formativa*. Esta tem representação material no PA, deverá refletir-se nas AE, e diz respeito aos efeitos transformativos, expectáveis e desejados, que a aprendizagem e prática filosófica operará sobre os alunos. Note-se que esta é uma dimensão absolutamente fundamental: é ela que, em grande medida, justifica a presença da Filosofia no ensino obrigatório, e, no limite, a importância e utilidade da Filosofia em geral. Este reconhecimento confere outra camada ao que se pretende investigar:

num

nível
27

superior,

mais

contextualizado, teremos de tentar garantir a máxima coerência possível entre as esferas metafilosófica, didática, e esta última, a (trans)formativa. E num inferior, igualmente importante, encontra-se o problema da justificação e da importância da atividade filosófica no geral (e por isso também no Ensino Secundário).

Deverá, por conseguinte, haver uma articulação maximamente coerente a três níveis: conceção metafilosófica; didática da filosofia; efeitos (trans)formativos desejados/expectáveis. A questão é: será que ela existe? E até que ponto? Poderá ser melhorada?

Como num trio amoroso, os vetores de influência e interdependência entre as três esferas serão por certo mais complexos do que aquilo que assumiremos. Simplificando, teríamos: no início e no fim, como matriz fundacional e como concretização idealizada, a figura do aluno formado (mas nunca *acabado*) pelo sistema de ensino, e no meio uma conceção de Filosofia que, através da determinação de uma certa didática (estratégias, recursos, exercícios), promoveria essa transformação. A crença de base aqui implícita, e de resto pedra angular de qualquer projeto educativo, coletivo ou individual, é a de que aquele que se envolve em determinadas práticas é alterado por elas: não há como fugir aos efeitos retroativos daquilo que se faz. O grau, a intensidade modeladora, com que se sentem e operam esses efeitos, depende dos contornos que assume a prática. Isto reflete-se na importância que a escolha e diversificação de estratégias e recursos assume para a concretização real dessa figura de aluno. Mas decorrendo estas de anteriores decisões filosóficas sobre a própria Filosofia (nível metafilosófico) é para aí que devemos primeiramente olhar. Por sua vez, estas estão sujeitas a um funambulismo exigente – entre o rigor historiográfico da própria disciplina desde o seu alvor grego, e o perfil oficial delineado pelas entidades responsáveis pela educação obrigatória em Portugal.

Tendo como grelha de referência o PA, começaremos por fazer uma brevíssima análise do rosto que toma a Filosofia nas AE, através do que nesse documento nos é dito. O objetivo é verificar até que ponto parece haver ou não, e em que grau e de que forma, a necessária coerência entre as três instâncias.

Eis como é introduzida a Filosofia nas *Aprendizagens Essenciais*, 10º ano:

“(...) a disciplina de Filosofia deve ser considerada como **atividade intelectual**, na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um **pensamento** autónomo, **consciente** das suas estruturas lógicas e cognitivas, e **capaz de mobilizar** o conhecimento filosófico para uma **leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação** individual e na sua relação como os outros humanos e não humanos.” (AE, 2018, 1)

Adiante, no quadro da “Operacionalização das Aprendizagens Essenciais”, mormente na coluna “AE: Conhecimentos, Capacidades e atitudes”, à questão “O que é a filosofia?”, o aluno deve ser capaz de a caraterizar como uma “**atividade concetual crítica**” (6) – eis o rosto que ele deverá conseguir reconhecer e com qual deverá interagir. Retomando o lugar da definição metafilosófica, é acrescentado que essa atividade, colocando o aluno numa posição de “aprendente ativo e responsável”, vai contribuir para que ele *se torne* “questionador, investigador, crítico, organizador, informado e auto-avaliativo” – caraterísticas que constam no PA e que são “competências imprescindíveis à construção de uma **cidadania ativa**.”. A motivação (trans)formativa é já visível desde o início: afirma-se que esta *atividade concetual crítica*, na medida em que proporciona ao aluno

os “instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão”, e o ajuda a desenvolver “o raciocínio e as capacidades da reflexão”, vai agir sobre ele próprio, (trans)formando-o em “questionador”, “através do exercício de um pensamento crítico”, mas também, e aqui note-se a amplitude desses efeitos no aluno: **“cuidador de si e dos outros”** – como?

“(…) **através de um pensamento e ação éticos** e políticos que mobilizam com crescente complexidade o conhecimento para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos (...), discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autônomas, devidamente fundamentadas e **capazes de sustentar uma cidadania ativa.**” (AE, 2018, 2).

Espera-se ainda que a filosofia, entendida daquela forma, contribua para que o aluno se torne “respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento a ações inclusivos (...) a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes.” (2).

Para levar a cabo a visada (trans)formação, e dessa forma cumprir com maior plenitude a tarefa do projeto educativo delineado no PA⁸⁰, é-nos dito que, quaisquer que sejam as ações estratégicas adotadas, elas devem “ser orientadas para que o aluno desenvolva competências de **problematização, conceptualização e argumentação**” – o culminar desse desenvolvimento? – “a produção de um ensaio filosófico.” (AE, 2018, 3).

Estas são as competências que decorrem da conceção de Filosofia como *atividade concetual crítica*: na medida em que enformam e orientam as escolhas ao nível da didática supõe-se que sejam capazes de possibilitar e fomentar a desejada (trans)formação.

Ora, apesar de panorâmica, a visão até aqui esboçada dá-nos uma ideia dos traços gerais da relação suposta entre as três instâncias. Encetemos agora uma breve leitura crítica ao exposto – é a partir daqui que o corpo desta segunda parte ganhará sentido e fundamento.

A coerência entre o nível metafilosófico e didático não oferece problemas: os três grupos de competências orientadoras das ações estratégicas refletem a Filosofia entendida como “atividade concetual crítica”.⁸¹ Não obstante a necessidade de uma análise mais detalhada, podemos dizer que esta condição, apontada por Cerletti, parece verificar-se. E a preocupação (trans)formativa, como esperado, também aparece. Porém, e é aqui que situamos a nossa atenção crítica, é necessário questionar: será que essa conceção metafilosófica e a sua contraparte didática têm – de facto – condições de promoção de uma (trans)formação com o escopo e o alcance benigno que se afirma? Isto é: estará justificada a crença de que o envolvimento ativo dos alunos nessa “atividade concetual crítica” é conducente a uma (trans)formação integral do seu modo de ser

⁸⁰ “A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens.” – PA, 2017, 32.

⁸¹ Como exemplo concreto de exercício sugerido com vista à caracterização da Filosofia como “atividade concetual crítica”, temos: “Elaboração, pelos alunos e ao longo do ano, de um dicionário de termos filosóficos” (AE, 6). Sendo os “termos filosóficos” essencialmente conceitos, verifica-se a coerência desejável. Poder-se-ia argumentar que seria maior a coerência caso estivesse incluído nas sugestões a dimensão “crítica”, mas isso pressupõe um contato prévio dos alunos com os instrumentos filosóficos, o que não é o caso.

– tal como descrita no PA?

Cremos que não, ou que *não totalmente*. A premissa de que partimos para a nossa leitura é que a Filosofia é aqui concebida como sendo essencialmente *uma atividade do intelecto* – pelo exposto, tal premissa não parece problemática. Assim, e no limite, poderíamos aceitar que o tipo de exercícios/estratégias didáticas que derivam deste modo de conceber a Filosofia possam de facto agir retroativamente sobre o *intelecto*, operando aí uma (trans)formação. Munidos das ferramentas lógicas e de pensamento crítico, e após prolongada prática orientada para o desenvolvimento daquelas competências intelectuais, não é absurdo julgar que alguns alunos vejam, de facto, o seu *intelecto* (enquanto capacidade lógica, analítica, crítica) de algum modo (trans)formado, no sentido de *se tornar mais capaz*, pelos efeitos retroativos da prática, no exercício de tarefas semelhantes. Até podemos conceder isso, mas o que é traçado no PA parece ir muito mais longe: assume-se que a (trans)formação ocorre, e deverá ocorrer, no aluno enquanto tal, na sua totalidade, e não apenas ao nível das faculdades do seu intelecto.⁸²

Uma vez que o documento das AE é elaborado em articulação com o PA, olhando para ele torna-se visível o problema: dá-se aí como óbvia e não problemática essa passagem da esfera do *intelecto* para uma esfera *existencial* – onde o aluno se torna “cuidador de si e dos outros” e ator de uma “cidadania ativa”, devendo “saber agir eticamente”, “ser interventivo”, etc (AE, 2018, 6). Por outras palavras: parece assumir-se que um entendimento teórico-concetual dos conteúdos, associado a um domínio das ferramentas lógicas e críticas, que devem ser exercitadas na formulação de problemas e análise de linhas argumentativas, e que advém do entendimento da filosofia como *atividade concetual crítica*, é condição suficiente para garantir a (trans)formação integral daquele que entende e domina esses instrumentos. É este salto da esfera do *intelecto* para a esfera *existencial* que parece carecer de justificação conceptual. O âmbito da última, na medida em que abarca o modo como o aluno se relaciona consigo, com os outros, e com o mundo, inclui e ultrapassa o da primeira. É aqui, nesta passagem, que não cremos verificar-se a necessária coerência. A corrente conceção de Filosofia, como é apresentada nas AE, apesar de reconhecer, e chamar a si, a instância (trans)formativa, não parece conter, por definição, instrumentos concetuais que possibilitem a satisfação plena daquilo que é englobado nessa instância. No fundo, este é um problema de expectativas: parece esperar-se mais da Filosofia, entendida como “atividade concetual crítica”, do que aquilo que ela pode dar.⁸³

Nesta esteira, surge a hipótese de que talvez precisemos de uma outra conceção de filosofia. Uma que, por um lado, se mostre mais apta na sua aparelhagem concetual para garantir melhores resultados (trans)formativos, e por outro, que seja historicamente válida (o que não significa que não possa ser criticada).

⁸² Isto fica particularmente claro se olharmos para o esquema concetual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Vide, por conseguinte, o Anexo 47, p. 190.

⁸³ Poder-se-ia argumentar que exageramos quanto ao alcance ambicionado dessa (trans)formação. Ou que mesmo sendo integral, dizendo respeito, de facto, ao *modo de ser* do aluno, é-o na conjunção sintética de todo o ensino obrigatório, não recaindo esse peso todo apenas sobre a Filosofia, sendo esta responsável apenas pela dimensão *intelectual*. A isto talvez possamos responder de três formas: 1) nas AE de Filosofia esta é explicitamente apresentada como “fundamento sólido da ação individual” (AE, 2018, 1), o que pressupõe uma ação decisiva – (trans)formativa –, não só ao nível do *modo de pensar*, mas do *modo de ser*; 2) o PA apresenta-se como documento transversal, o que significa afirmar que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências (...)” - PA, 2017, 9.

A alternativa que encontramos com estas características, e que por isso achamos que merece ser considerada, é denominada de *Filosofia como Modo de Vida*. Apresentaremos agora uma breve síntese da leitura da história da Filosofia à luz dessa alternativa, relevando os seus traços gerais de forma muito condensada.

2.2. Filosofia como Modo de Vida: uma visão muito panorâmica.

A ideia da filosofia como modo de vida tem sido desenvolvida e usada em direções e de formas distintas, ainda que interrelacionadas, constituindo hoje um vasto campo de investigação.⁸⁴ Reflexo disto é a publicação, muito recente, entre nós, de uma seleção algo volumosa de textos que se situam nesse campo. Na sua organização são distinguidos três níveis de impacto desta ideia no debate contemporâneo: o *historiográfico*, o *metafilosófico* e o *didático/psicagógico*. (Faustino & Testa, 2022, 33). Os dois últimos relacionam-se diretamente com a nossa tarefa; o primeiro serve de fundamento para o segundo e será o nosso ponto de partida. Atravessaremos, muito à superfície, os três níveis. O nosso foco estará maioritariamente orientado para as obras que em primeiro lugar permitiram o aparecimento e desenvolvimento deste campo⁸⁵: as obras do filólogo e historiador da Filosofia, especialista em Filosofia Antiga e Medieval (mormente na tradição neoplatónica), Pierre Hadot.

Em termos muito genéricos, a tese de Pierre Hadot é que, originalmente, a atividade filosófica não se reduzia à construção de esquemas interpretativos da realidade, a discursos concetuais e críticos, a jogos argumentativos, que se apresentam como um fins em si mesmos, como parece acontecer hoje (nas universidades, sobretudo)⁸⁶, mas que era uma forma de ser e estar consigo, com os outros, e no mundo em geral, uma arte e uma técnica de viver que se constituía mediante a prática constante e dedicada de vários *exercícios* (muito heterogêneos, que Hadot adjectiva de *espirituais*) que visavam alterar o modo ser do praticante, levando-o a transcender certas disposições, hábitos e inércias irrefletidamente adquiridos e indesejáveis, pois que fonte de angústia e desassossego. Em lugar disso, e dentro de uma escola filosófica, sob orientação de alguém mais experiente e em comunhão com outros como ele, esse praticante, o filósofo, constituindo-se como objeto privilegiado do seu filosofar, mudaria de forma radical a sua vida e aproximar-se-ia, gradualmente e num caminho virtualmente infinito, da sabedoria, da realização da vida plena, serena e livre, consciente do seu lugar

⁸⁴ Para uma visão panorâmica do estado da arte desta investigação, vide uma recente intervenção de Marta Faustino, investigadora do Instituto de Filosofia da Nova, disponível na seguinte ligação: <https://www.youtube.com/watch?v=hzKMrht3l5Q> (min: 48:30-1:20:34).

⁸⁵ Teremos como referências principais as duas obras cuja influência é mais notória: *Exercices spirituels et philosophie antique* (primeira edição de 1981, tendo sido depois revista e aumentada em 2002) e *Qu'est-ce que la philosophie antique?* (primeira edição de 1995); a primeira chegou ao mundo anglófono como *Philosophy as a Way of Life* (1995) e a segunda como *What is Ancient Philosophy?* (2004). Uma terceira, publicada entre essas duas, e dedicada às *Meditações* de Marco Aurélio, *La Citadelle Intérieure* (1992), traduzida em 1998 para o inglês, também já contém as linhas gerais da sua conceção de Filosofia Antiga. No entanto, por estar mais orientada para uma obra em particular, só recorreremos a ela se estritamente necessário. Faremos uso, isso sim, de outros textos, uma entrevista, e pequenos ensaios, nomeadamente alguns dos que foram reunidos na antologia – *The Selected Writing of Pierre Hadot*, “Philosophy as Practice”, trad. Matthew Sharpe & Federico Testa, 2020. Sempre que possível faremos uso das versões em língua inglesa.

⁸⁶ Esta crítica atravessa a obra toda de Hadot. Um exemplo: “The task of the philosopher was not primarily one of the communicating “an encyclopedic knowledge in the form of a system of propositions and of concepts that would reflect, more or less well, the system of the world.” – Hadot, 1995, 20-21.

no cosmos e em harmonia com a razão universal, algo nunca definitivamente alcançado, mas um ideal a perseguir.⁸⁷ A direção e o modo concreto disto se dar varia de escola para escola. A dimensão mais discursiva e analítica da Filosofia, que hoje, como quando Hadot pensou e escreveu, é cada vez mais onnipotente, também lá estava, e era necessário estar, mas nem valia por si própria, nem teria primazia face à prática, sendo que, como veremos, uma parte importante dessa dimensão discursiva era também prática.

Esta seria o rosto original da Filosofia, segundo Hadot, ainda que telepaticamente composto e condensado. Mas o historiador não se fica por aqui e traça também a rota da sua desfiguração, que parece culminar no seu entendimento como exclusivamente *atividade concetual crítica*. Dois aspetos são de destacar: o primeiro, conatural à filosofia, diz respeito à tendência que os filósofos sempre tiveram, desde a Antiguidade, de se satisfazerem com o discurso teórico, abstrato e organizado, refugiando-se assim num castelo de conceitos, que não coloca as suas vidas, o modo como as conduzem, e fundamentalmente eles próprios em questão. O segundo, mais controverso, encontra-se na evolução histórica da filosofia, mormente na sua relação complexa com o cristianismo. Desde os seus primórdios, o cristianismo identificou-se como uma filosofia (o modo de vida cristão), incorporando em si exercícios típicos de escolas filosóficas antigas, orientados para alguns fins semelhantes, algo que se torna particularmente explícito no movimento monástico. (Hadot, 1995, 270).⁸⁸ E se aqui os elementos teológicos e filosóficos ainda estavam misturados, é na Idade Média, especificamente nas Universidades aí surgidas, que a Filosofia, fundada na razão, e a Teologia, fundada na fé, tomadas como disciplinas, são distinguidas e colocadas em lugares hierárquicos diferentes: a primeira é relegada, face à segunda, para um lugar secundário: torna-se dela subserviente, dá-lhe os instrumentos de que necessita: os elementos lógicos, concetuais, metafísicos – sendo assim muitíssimo diminuída na sua dimensão existencial e prática: os exercícios espirituais provenientes da filosofia integram-se completamente na espiritualidade cristã e deixam de fazer parte desta, que se reduz a um exercício teórico e discursivo. (Hadot, 1995, 270).⁸⁹

⁸⁷ “During this period, philosophy was a *way of life*. (...) it means that philosophy was a mode of existing-in-the-world, which had to be practiced at each instant, and the goal of which was to transform the whole of the individual’s life. (...) Philosophy thus took the form of an exercise of the thought, will, and the totality of one’s being, the goal of which was to achieve a state practically inaccessible to mankind: wisdom. Philosophy was a method of spiritual progress which demanded a radical conversion and transformation of the individual’s way of being. (...) Thus, philosophy was a way of life, both in its exercise and effort to achieve wisdom, and in its goal, wisdom itself. For real wisdom does not merely cause us to know: it makes us “be” in a different way.” (Hadot, 1995, 265)

⁸⁸ Para exemplos concretos de exercícios, alguns dos quais abordaremos adiante, vide: Hadot, 1995, 270.

Repare-se ainda que este argumento, a ser aceite, também ajuda a fortalecer, retroativamente, a leitura que Hadot faz da filosofia antiga: “The Christians adopted the Greek word *filosofia* to designate monasticism as the perfection of the Christian life, and were able to do so because the word *filosofia* designated a way of life.” (...) “Christianity was indisputably a way of life, so there is no problema about the fact that it presented itself as a philosophy.” (Hadot, 2004, 247-248). Mas também abre espaço a críticas: “[John] Cooper acusa Hadot de projetar algo que se encontra apenas nas filosofias helenísticas tardias – a seu ver já decadentes e «contaminadas» pelo cristianismo – para filósofos anteriores, fornecendo assim uma imagem deturpada da filosofia antiga como um todo” (Faustino & Testa, 2022, p. 35). O “algo” são os *exercícios espirituais*: ao fazer a sua crítica, Cooper diz-nos que o primeiro exemplo que Hadot apresenta encontra-se em Sêneca. (Cooper, 2012, 20). Porém, apesar de algo vago, com muitas alusões, Hadot traça uma “pré-história” desses exercícios. (Hadot, 2004, 180-188).

⁸⁹ E ainda: ““Philosophy”, when placed in the service of theology, was henceforth no more than a theoretical discourse;” (Hadot, 2004, 254) Esta ideia de que houve um corte radical no modo como a filosofia aparece a si mesma na Idade Média em comparação com a antiguidade também não é completamente pacífica. Vide: Cottingham, J., 2013, 154-156.

No entanto, apesar da obliteração geral, o golpe não foi decisivo, uma vez que essa dimensão existencial, pragmática e (trans)formativa do modo de ser estar no mundo, radicado no alvor da Filosofia, lhe é essencialmente constituinte. Assim, segundo Hadot, podemos ver o seu ressurgimento, senão nos mesmo moldes antigos, nas suas motivações basilares, ao longo do tempo: Petrarca, Erasmo, Montaigne (nos *Ensaio*s), Descartes (nas *Meditações*), Espinosa (na *Ética*), Rousseau, Shaftesbury, e mesmo um certo Kant (com a filosofia “cósmica”), Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, Emerson e Thoreau, William James, e mais próximo de nós, Bergson, Wittgenstein ou Merleau-Ponty. (Hadot, 2020, 40).⁹⁰ Apesar destes ressurgimentos pontuais, Hadot é peremptório: “Ancient philosophy proposed to mankind na art of living. By contrast, modern philosophy appears above all as the construction of a technical jargon reserved for specialists.” (Hadot, 1995, 272).⁹¹

Apesar de muito me dizer, a crítica que Hadot endereça ao modo contemporâneo de conceber a Filosofia (que de resto está longe de surgir com ele) – caracterizando-a como uma saber abstracto, teórico, afastado da vida prática concreta, e das grandes questões existenciais que advêm da nossa condição – não nos interessa em si mesma, mas na medida em que: a) ilumina a insuficiência apontada à concepção de Filosofia que vigora nas AE (*atividade concetual crítica*), que é – nesta leitura – um resultado dessa desfiguração redutora, e b) o facto, a ser relevado, de que Hadot faz essa crítica amiúde, o que é indicativo da sua vontade de procurar uma alternativa, revitalizando certos aspetos esquecidos da Filosofia. É também isso que se afirma ao defender-se a existência de uma linhagem movida pelas motivações basilares da filosofia como modo de vida. Nas palavras de John Sellars:

“O ponto importante neste contexto é que isto não é apenas a forma como a filosofia foi concebida há muito tempo atrás, mas também uma opção metafilosófica viva que foi retomada por filósofos ao longo da história da filosofia e que pode ser retomada ainda hoje.” (Sellars, 2022, p. 66)

2.3. O rosto da filosofia nos manuais: um caso de desfiguração?

Caraterizamos, a partir da leitura de Hadot, o rosto da filosofia como desfigurado, e não decepado ou mutilado, pois se aceitarmos que essa vocação (trans)formativa integral lhe está na origem, então é natural que alguns sinais ténues dessa vontade, desse rosto original, mesmo que frágeis, deslocados e pouco visíveis, tentem emergir ainda hoje, uma vez que lhe são inerentes. O facto de se esperar tanto desta atividade, segundo vimos

⁹⁰ “All, in one way or another, were influenced by the model of ancient philosophy, and conceived of philosophy not only as a concrete, practical activity but also as a transformation of our way of inhabiting and perceiving the world.” (Hadot, 2004, 270). Uma das linhas de investigação mais perseguidas tem sido precisamente traçar essa genealogia dessa linhagem. Até ao momento, a obra que mais longe levou esses esforços foi – Ure, M., & Matthew, S., *Philosophy as a Way of Life: from Antiquity to Modernity*, Bloomsbury Academic, 2021.

No entanto, há quem se oponha a essa possibilidade. Vide, Cooper, 2012, pp.15-16. Marta Faustino responde convincentemente a essa oposição, em: “Philosophy as a Way of Life Today: History, Criticism, and Apology” em METAPHILOSOPHY, Vol. 51. Nos. 2-3. April 2020.

⁹¹ “In modern university, philosophy is obviously no longer a way of life or form of life – unless it be the form of life of a professor of philosophy.” (Hadot, 1995, 271).

nas AE, em articulação com o PA, parece apoiar esta hipótese. Sendo um desdobramento das AE, os Manuais devem refletir essa concepção de filosofia, aquando da sua apresentação, na unidade inicial do 10º ano, aos alunos: se for esse o caso, cremos que a hipótese se fortalece. Assim, olharemos agora, com brevidade, para três manuais, a título ilustrativo, destacando alguns pontos onde a hipótese da desfiguração parece verificar-se. Um é o adotado pela escola cooperante, os outros foram selecionados aleatoriamente.

No *Ágora* (Sousa et al, 2021,10), manual adotado pela escola, o primeiro texto com que se encontram os alunos deixa claro que “A filosofia não é um desporto para espetadores”. O envolvimento ativo daquele que a estuda aparece como requisito necessário: “Estudar filosofia envolve aprender a filosofar” (10). A ideia é antiga e a sua contraparte repercute de ecos kantianos: não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar. A Filosofia aparece então como uma atividade, uma prática, e não como um saber acabado que o professor deve transmitir e o aluno receber. Mas o que significa praticar filosofia? Nigel Warburton, autor do texto, esclarece-nos (e aos alunos): significa estar “envolvido no debate filosófico”, isto é, “aprender a pensar como um filósofo” – ou seja, em última análise, “o processo de *nos tornarmos* filósofos.”⁹² Eis o desdobramento concreto do que foi dito anteriormente: a Filosofia pensada como uma atividade que se situa ao nível do pensamento e que tem a capacidade de, no limite, nos transformar naquilo que não éramos antes. Mas tornar-se filósofo, aqui, significa apenas pensar de uma determinada forma, fazendo uso de certos instrumentos. Não somos nós, como seres humanos totais, que não podemos ser espetadores, mas antes o nosso *intelecto*: é ele que deve envolver-se. E a não ser que aceitemos a conclusão absurda de que parece ser ele, o *intelecto*, que se torna filósofo, e não nós, então talvez tenhamos de aceitar a hipótese de que se atribui uma capacidade (trans)formativa integral à atividade filosófica que pode não ser compatível com a definição dessa atividade.

Após esta introdução, e à semelhança dos outros manuais – o *Dúvida Metódica* (Raposo et al., 2021, 8) e o *Como Pensar Tudo isto?* (Faria et al, 2021, 12) –, o módulo é iniciado com a análise etimológica da palavra Filosofia (amor/amizade à sabedoria). Neste ponto, os três manuais identificam *sabedoria* com *conhecimento*.⁹³ A trajetória que se segue, e que consiste em caracterizar a Filosofia (segundo a concepção aceite), explanando em que medida é ela concetual e crítica, é também comum aos três. Destacaremos apenas alguns pontos que consideramos representativos da leitura que estamos a ensaiar.

No manual *Dúvida Metódica*, acompanhando a explanação encontramos pequenos e elucidativos excertos de alguns textos. Destaca-se T. Nagel: “A preocupação fundamental da Filosofia consiste em questionarmos e compreendermos ideias muito comuns que usamos todos os dias sem pensarmos nelas” (10); e “A Filosofia faz-se colocando questões, argumentando, ensaiando ideias e pensando em argumentos possíveis contra elas e procurando saber como funcionam realmente os nossos conceitos.” (11). O primeiro excerto refere a dimensão crítica da Filosofia, o segundo adiciona a concetual: juntos dão-nos a definição completa, uma vez

⁹² O itálico está já presente no texto. Faço a advertência pois, tendo em conta a nossa hipótese, poder-se-ia julgar que estávamos a querer destacar esse aspeto (trans)formativo. Mas é o próprio autor que o faz.

⁹³ Apesar de ser algo consensual a este nível, esta identificação pode ser questionada, e ganhará, de facto, relevo no contexto da nossa reflexão, uma vez que reflete, ou está em consonância, com a leitura já esboçada da Filosofia reduzida à sua dimensão mais teórica e discursiva.

mais situada ao nível do *intelecto*: representam também, no fundo, o que faria o aluno ideal.⁹⁴ De seguida somos deslocados para a prisão, onde Sócrates aguarda a cicuta. Visitado pelos amigos, dispõe-se a refletir sobre a vida e sobre a morte. A invocação desta circunstância serve dois propósitos: relevar o caráter fundamentalmente crítico da Filosofia: não importa a situação – ele poderá ter sempre lugar; e assegurar-nos de que os problemas filosóficos “nascem da nossa vida e relacionam-se com inúmeras situações pessoais”, e que, portanto, “não são meras abstrações desligadas da existência real” (23); e como exemplo é-nos dito que “é apropriado refletir” sobre aquilo que constitui a vida: tomamos decisões, logo devemos *refletir* sobre se são ou não livres; temos amigos, logo devemos *refletir* sobre a amizade (23). Aqui é de notar dois pontos: 1) a dimensão *existencial* é trazida à luz em função da explicitação desse caráter crítico, o que torna clara a posição de segunda ordem que ocupa; 2) mais importante: essa dimensão parece surgir somente como catalisador para a reflexão, como algo anterior e separado do exercício filosófico, e sobre o qual este se exerce. Trata-se de *refletir sobre* a amizade, ou sobre a felicidade, e não da prática concreta da amizade, ou de exercícios que julguemos contribuir para a felicidade. Aquilo que é exercitado situa-se apenas ao nível do intelecto – do discurso teórico, argumentativo, crítico. No entanto, a tal crença que consideramos injustificada – a de que o trabalho (trans)formativo, o trabalho de si sobre si próprio (presente mesmo na relação com o outro), se satisfaz, se realiza, no exercício intelectual e reflexivo – está implicitamente presente: é porque queremos *ser* felizes que convém refletir sobre a felicidade, é porque *temos* ou queremos *ter* amigos que convém refletir sobre a amizade. É neste sentido que, à luz da leitura de Pierre Hadot e da filosofia como modo de vida, diagnosticamos a desfiguração do rosto da Filosofia – por via da redução da dimensão (trans)formativa integral, onde em causa está a alteração de um *modo de ser*, a um discurso teórico sobre o que aí está envolvido. No entanto, se permanece, se resiste ainda que desfigurada, isso parece indicar a existência de uma possibilidade latente de reativação.

Também no *Como Pensar Tudo Isto?* a figura de Sócrates é invocada. Mas aqui serve para relevar a parte concetual da Filosofia: ele buscava acima de tudo conhecer a essência das coisas, o *Belo* ou a *Justiça* de que todas as coisas *belas* ou *justas* participam (por exemplo), e para isso entrava num certo tipo de diálogo com aqueles que se gabavam de conhecer essas essências. Sendo o *Belo* ou *Justiça* conceitos, Sócrates busca acima de tudo conhecer conceitos. É interessante notar como a figura de Sócrates não pode ser esquecida, ainda que a sua presença seja cada vez mais residual, reduzindo-se, como estes dois manuais exemplificam, àquilo que pode ser encaixado no entendimento das Filosofia como “atividade concetual crítica”. O método socrático, por exemplo, já não é ensinado. A mesma dinâmica da desfiguração, uma espécie de presença ausente, que temos apontado à Filosofia, também parece aplicar-se a Sócrates, paradigma do filósofo. Isto também ficará mais claro adiante, quando vislumbrarmos essa figura pelas lentes de uma outra conceção de Filosofia, figura essa que lhe

⁹⁴ Naturalmente, a mesma ideia aparece, formulada praticamente nos mesmos termos, também nos outros manuais. No *Ágora*, o mesmo T. Nagel é citado: “A filosofia assenta apenas no pensamento” e “A filosofia faz-se colocando questões, argumentando, ensaiando ideias e pensando em argumentos” – (Sousa et al, Porto Editora, 2021, 15); e ainda: “A filosofia é uma atividade concetual porque se dedica à análise de conceitos fundamentais. O seu método de trabalho faz-se recorrendo ao pensamento.” (15). No *Como Pensar Tudo Isto?*: para se fazer filosofia é necessário e suficiente formular problemas, analisar conceitos fundamentais, propor teorias, argumentar, imaginar possíveis objeções. (Faria et al, ASA, 2021, 16)

está na origem. Ainda neste manual, e após caracterizar a filosofia e os problemas filosóficos, somos avisados de que há duas conclusões a evitar: 1) que não há respostas certas para os problemas filosóficos⁹⁵; e 2) que – devido a 1) – a discussão filosófica é inútil, uma vez que as respostas não são definitivas: “isso não implica que seja um esforço em vão (...) ver de que lado nos parecem estar as razões mais fortes e ir vivendo de acordo com isso.” (18). A mesma situação pode ser entrevista: por um lado, não é possível omitir por completo a questão existencial, e por outro, ela aparece desfigurada; e ainda, como pano de fundo implícito: a mesma crença de que basta filosofar no sentido intelectual e abstracto (o descortinar das “razões mais fortes”) para que a vida se dê de acordo com isso, isto é, para que o nosso *modo de ser* se altera e façamos o que de outra forma (sem refletir) não faríamos.

Regressando ao *Ágora*, gostaríamos de destacar um excerto usado para endereçar o papel dos *argumentos* na Filosofia, que nos parece extremamente revelador:

“Os **argumentos** servem para **testar as nossas visões**; eles são para a filosofia o que os jogos-treino são para ao desporto – maneiras de ver quão bem estás preparado, quão habilidoso és, e, em filosofia, quão **convincentes** realmente são as tuas opiniões.”⁹⁶ (*Ágora*, 2021, 18)

O primeiro ponto de interesse consiste no campo semântico da analogia – o desporto: a *prática*, o *exercício*, o *treino*. Estes são termos especialmente caros aos que fazem a crítica da redução da Filosofia à sua dimensão mais abstrata, nomeadamente porque o seu oposto, ou o seu estado original, implica de facto um *exercício* (*askesis*). Aqui são usados para dizer o contrário. Além disso, se considerarmos que essa dimensão mais prática, que pode ser identificada com a (trans)formativa ou *existencial*, é constitutiva da Filosofia, então também aqui, apesar de deslocada para a esfera do *intelecto*, do pensamento *discursivo*, vemos como não pode ser completamente erradicada. Depois, o conteúdo algo ambíguo da própria analogia, que, se levada à sua conclusão extrema, não parece abonar em favor da Filosofia. A comparação dá-se entre os “jogos-treino” e os “argumentos”. Quanto aos primeiros sabemos que são uma preparação para os jogos oficiais. Mas e quanto à Filosofia? Onde se situa a sua contraparte oficial? Não nos parece ilegítimo considerar que, tal como a contraparte oficial dos jogos-treino é em tudo semelhante a estes (e se não fosse não serviriam de muito), também a contraparte oficial dos argumentos deverá ser algo muito parecido com esta, onde se testam as “nossas visões”, não quanto à sua relação com a verdade, mas antes quanto ao seu carácter “convincente” – talvez primeiramente para nós mesmos, e isso seria o “treino”, e depois, na realidade, como coisa oficial, para os outros. O ponto extremo desta visão, que alcança um outro nível de desfiguração, parece aproximar-se mais da sofística do que da filosofia. Ainda assim, de modo muito deturpado, essa dimensão (trans)formativa também está presente ao nível do conteúdo: convencer o outro é, no limite, (trans)formar o outro.

⁹⁵ Porque tal não faria sentido: o mundo é como é, o que não temos é formas de garantir a veracidade das respostas aos problemas filosóficos.

⁹⁶ R. Solomon, K.M. Higgins, *The Big Questions: A Short Introduction to Philosophy*, Cengage Learning, 2010, p. 6, (trad. dos autores). A expressões a negrito estão já presentes no excerto.

2.4. Aproximando o olhar: entre dificuldades e possibilidades.

A leitura até aqui ensaiada conduziu-nos à necessidade de considerar uma outra concepção de Filosofia, já genericamente apresentada. Ela parece tornar explícito, conferindo-lhe um lugar central, aquilo que na concepção de Filosofia presente nas AE (*atividade concetual crítica*) está apenas pressuposto e – porque pensado exclusivamente na esfera *intelectual* e discursiva – não justificado: em termos latos, a ideia de que a atividade filosófica tem efeitos (trans)formativos integrais naquele que nela se envolve e na sua vida. Se isto puder ser concetualmente justificado, conseguiremos alcançar uma maior coerência entre a esfera metafilosófica e a esfera (trans)formativa – avaliada de acordo com as exigências do PA –, e cujo verdadeiro e mais profundo significado pode ser um fortalecimento da importância e utilidade da Filosofia (nomeadamente no Ensino Secundário). No entanto, para que isso se verifique, a justificação concetual poderá não ser suficiente. É necessário ponderar a influência de certos fatores históricos, isto é, próprios do contexto onde surgiram as escolas cuja filosofia denominamos um modo de vida, e tentar perceber se, face à nossa realidade concreta, a de hoje e a do Ensino Secundário, esses fatores podem ou não ser um entrave. Não se trata de tentar abstrair um modelo de uma realidade antiga e procurar encaixá-lo à força numa outra, mas também não se pode ignorar tudo o que não nos agrada, uma vez que isso poderá ter tido um papel importante na possibilidade daquilo que queremos recuperar. O caso é muito mais complexo do que poderei aqui explicitar. Para o afluarmos, no entanto, é preciso olhar mais de perto para esta concepção de Filosofia.

Em primeiro lugar é importante atentar na noção de *exercícios espirituais*: “I would define spiritual exercises as voluntary, personal practices meant to bring about a transformation of the individual, a transformation of the self” (Hadot, 2009, 86).

E mais concretamente:

“By this term, I mean practices which could be physical, as in dietary regimes, or discursive, as in dialogue and meditation, or intuitive, as in contemplation, but which were all intended to effect a modification and a transformation in the subject who practiced them.” (Hadot, 2004, 6)

O conceito de *exercícios espirituais* é o conceito operatório que possibilita, do ponto de vista concetual (e prático), a concepção da filosofia como modo de vida, na medida em que a sua “motivação última” é “transformar o modo de vida de cada um.”⁹⁷ De tal modo que os dois aparecem como indissociáveis: (...) it is *philosophy itself* that the ancients thought of as spiritual exercise”. (Hadot, 1995, 107). É a existência destes exercícios, em toda a sua heterogeneidade, que torna possível uma (trans)formação integral do praticante, na medida em que, nessa sua diversidade, põem em marcha todo o tipo de faculdades, das mais intelectuais,

⁹⁷ Sellars, 2022, p. 67. Sellars identifica três características centrais do modo da filosofia como modo de vida, sendo esta a primeira.

passando pela memória e pela imaginação, àquelas que são mais físicas.⁹⁸ Se a sua prática envolve o praticante como um todo, então também os efeitos retroativos – isto é: (trans)formativos – dessa prática se farão sentir sobre a sua totalidade. É de notar que a preocupação de Hadot em captar o alcance operativo próprio dos *exercícios espirituais*, reflete-se no processo reflexivo que o conduziu à escolha deste adjetivo – aparentemente pouco adequado, dadas as conotações religiosas. Para isso foi decisivo foi o trabalho de Paul Rabbow⁹⁹, onde este procurou mostrar que os *Exercícios Espirituais* de (Santo) Inácio de Loyola foram herdados da antiguidade, por via dos monges das ordens monásticas, que usam essa expressão – “exercícios espirituais” – referindo-se à sua prática. (Hadot, 2009, 93-94). Esta referência importa porque responde à crítica de Cooper de que Hadot projeta exercícios que só aparecem com a religião cristã na filosofia antiga, tornando uma indistinguível da outra. (Cooper, 2012, 20.)¹⁰⁰ No entanto, outros adjetivos, porventura mais adequadas ao momento histórico, foram consideradas: “psíquicos”, “morais”, “éticos”, “intelectuais”, “de pensamento”, “da alma”. (Hadot, 1995, 81-82). O problema com estes termos reside na insuficiência do seu escopo: nenhum deles consegue abranger todos os aspetos que são contemplados pelo termo “espiritual”, que apesar de incluir os exercícios propriamente intelectuais, que também têm lugar na conceção de filosofia como *atividade concetual crítica*, ou seja, os que envolvem operações como “definir”, “raciocinar”, “investigar analiticamente” (82), vai ainda mais longe: o termo “espiritual” pretende dar conta de um vasto e heterogêneo leque de exercícios que se caracterizam por serem e o meio de uma metamorfose radical do modo de ser do praticante, da sua mundividência, daquilo que ele fundamentalmente é. E por isso, diz-nos Hadot:

“The word “spiritual” is quite apt to make us understand that these exercises are the result, not merely of thought, but of the individual’s entire psychism. Above all, the word “spiritual” reveals the true dimensions of these exercises. (Hadot, 1995, 82).

Por conseguinte, sendo essenciais a esta conceção de Filosofia, os *exercícios espirituais* parecem capazes de – pelo menos concetualmente, mas supõe-se que também na prática – estabelecer uma ligação mais coerente entre as esferas metafilosófica e (trans)formativa integral. A justificação concetual de que estávamos

⁹⁸ Como ilustração da diversidade e sintetizando: a) práticas de *meditação* sobre os preceitos teóricos formam a mundividência da escola e que são apresentados (por norma) sob a forma aforística para melhor *rememoração* e subsequente uso quotidiano; b) treino da *atenção no momento presente* (ao que acontece, às representações que disso elaboramos, etc); c) *contemplação* (cosmos, natureza, Ideias – Platão); d) práticas de *premeditação*: antecipação dos males como preparação para eles; e) exercícios de *exame retrospectivo* da consciência, do assentimento foi dado ou não a certos pensamento, das ações tomadas, etc; f) exercícios de *recontextualização*: alteração de ponto de vista – do parcial para o universal – face ao que nos atormenta: recorre-se à *imaginação*, quer no espaço (visão a partir das alturas), quer no tempo (visão a partir da eternidade); g) domesticação de *paixões* nefastas, opondo-lhes, através da *vontade*, o seu contrário; h) abstinências – alimentação, atividade sexual, etc – como modo de fortalecimento da vontade; i) relação professor-aluno: aconselhamento, confissões francas; j) o *exercício* da *amizade*: partilha, auto-exame, perante um amigo: crítico e conselheiro; k) exercícios mais intelectuais: treino na arte da dialética argumentativa; treino na arte de escutar discursos e ler textos, lembrando-os mais tarde; exercícios de retórica, etc. (Ure & Matthew, 2021, 5-7). Vide o Anexo 48 (pp. 191-192) para uma listagem dos diversos exercícios espirituais, divididos em 12 tipos.

⁹⁹ Em concreto: *Seelenführung: Methodik der Exerzitien in der Antike*, 1954. Antes disto, Hadot leu a obra de Elisabeth Brisson sobre Beethoven e descobriu que este denominava os exercícios de composição musical, delegados aos seus alunos para que experienciassem uma forma de sabedoria estética, como sendo *exercícios espirituais*

¹⁰⁰ Marta Faustino responde a esta e a outras críticas de Cooper, de modo bastante satisfatório, numa comunicação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AG43g9aOzhA&t=3338s>.

à procura reside precisamente neste conceito: é ele que possibilita a passagem de um *consentimento ideal* (“notional assent”), que pode ser dado a alguma informação que se entende de modo puramente teórico, a um *consentimento real* (“real assent”), que já implica um perceber tomado num sentido mais forte e profundo, existencial, mais convidativo à ação: isto é – “with one's heart and one's imagination, just what this affirmation means for us.” (Hadot, 1995, 277).¹⁰¹ Era essencialmente esta, note-se, a insuficiência identificada na *atividade concetual crítica*: algo que fizesse a passagem de uma esfera intelectual a uma (trans)formativa integral.

Esta é a dimensão mais concetual. Porém, esses exercícios aparecem e desenvolvem-se em contextos concretos: as escolas filosóficas da Antiguidade, sendo mais visíveis nas do período Helenista, mormente no Estoicismo e Epicurismo. Não poderemos olhar para cada uma delas, mas trataremos (brevemente) de tópicos que lhes são transversais e que parecem assumir particular importância quando se trata de pensar esta conceção metafilosófica para hoje.

Que o contexto original terá a sua importância, atesta-o o facto de que é, em primeiro lugar, dando-lhe relevo, que Hadot chega a esta forma de conceber a Filosofia. Passemos a explicar: na base da sua leitura pioneira repousam problemas do foro hermenêutico em relação aos textos antigos: a grande variedade de géneros literários (que hoje não têm lugar nas academias de filosofia)¹⁰², o tipo de vocabulário usado, algo retórico e repetitivo, incoerências, e por vezes contradições.¹⁰³ Perante isto, e influenciado pela leitura de Wittgenstein¹⁰⁴, Hadot compreendeu ser a escola filosófica – “the concrete conditions of life of the philosophical school, in the institutional sense of the word.” (Hadot, 2020, 33) –, isto é, o contexto vivo de onde emergem os textos, não raras vezes ecos de ensinamentos orais, a conferir-lhe sentido e função. E essa função, eis a descoberta fundadora da filosofia como modo de vida, era primariamente (trans)formativa e não simplesmente informativa¹⁰⁵:

“(…) a word, phrase or argument was not primarily intended to inform the reader or listener, but rather to produce a certain psychical effect on them, always pedagogically considering their capacities.” (Hadot, 2020, 35)

Agindo sobre os que o liam ou escutavam, o discurso, escrito ou oral, surge como *exercício espiritual*:

¹⁰¹ No mesmo sítio, Hadot diz-nos que esta distinção, proveniente do livro *Grammar of Assent*, de John Newman, está também na base da sua investigação em torno dos exercícios espirituais.

¹⁰² Alguns exemplos: “(...) from poem sand prayers to epitomes and exhortations, via consolations, diatribes, protreptics, dialogues and a dozen others.” (Sharpe & Testa, 2020, 1). Regressaremos a este tópico adiante, quando nos deslocarmos para a esfera da didática.

¹⁰³ I was struck by a well-known phenomenon: that of the inconsistencies, even the contradictions that one encounters in the works of the philosophical authors of antiquity. We know that it is oft en extremely diffi cult to follow the thread of ideas in ancient philosophical writings. (Hadot, 2020, 33).

E ainda, no início de um importante ensaio, “Ancient Philosophy: An Ethics or a Practice?”, na mesma seleção, p. 55.

¹⁰⁴ Em especial com o conceito de “jogos de linguagem”, que, em termos latos, nos permite considerar o significado das palavras a partir dos múltiplos usos que delas é feito num determinado contexto. Hadot aplica esta ideia à linguagem filosófica, mormente aos textos da Antiguidade. Em 1960, escreve em “Jeux de Langage et Philosophie”: “We philosophize within a language game, that is to say, to quote Wittgenstein’s expression, from within an attitude and a form of life which gives its sense to our speech.” (Hadot, 2020, 33).

¹⁰⁵ “For the Greeks, what counts is the formation of the body and the spirit. When Epictetis designates the philosopher who has made progresso, he often says that he is *pepaideumenos*, that he is “formed”. This is perhaps the main contrast with a certain modern philosophy, this attitude in relation to formation.” – (Hadot, 2009, 91)

pretende-se que aja – (trans)formativamente – sobre as disposições do auditório, contribuindo assim, em última análise, para a alteração do seu modo de ser:

“(…) the point was always and above all not to communicate to them [alunos] some ready-made knowledge but to *form* them. (...) to learn a type of know-how; to develop a *habitus*, or a new capacity to judge and to criticize; and to *transform* – that is, to change people’s way of living and of seeing the world.” (Hadot, 2004, 274).

Assumindo que o contexto importa, vejamos melhor o que se passa nele. Será que importa o suficiente para impossibilitar uma reatualização das atitudes fundamentais dessas escolas? Hadot julgava que não, como veremos. Para já, o primeiro tópico a considerar advém do que está na base da formação e adesão às escolas filosóficas da antiguidade: uma *decisão existencial*: isto é: uma decisão radical de fundo, tomada livremente por um indivíduo, no sentido de alterar o seu modo de vida. É dela que decorre o carácter *voluntário* das práticas dos *exercícios espirituais*, o nosso tópico, sem os quais não é possível essa alteração.¹⁰⁶ No cerne desta *escolha de vida*, que faz devir filósofo o indivíduo, reside o paradoxo típico de uma conversão (*metanoia*): aquele que decide trabalhar sobre si mesmo para se (trans)formar, para se libertar daquilo que lhe causa sofrimento e viver melhor, decide *submeter-se livremente*. Por isso, diz-nos Hadot: “The philosophical school imposed a way of life on its members, a way of life which engaged the whole of one’s existence.” (Hadot, 2020, 35). Ele passa a viver voluntariamente um modo de vida que lhe é imposto, e que consiste na prática de certos exercícios: mas é preciso o indivíduo querer fazê-lo.¹⁰⁷ Como é óbvio, isto não poderia estar mais longe do nosso contexto do Ensino Secundário: não podemos obrigar os alunos a escolherem voluntariamente mudar de vida: ninguém pode obrigar ninguém, nem isso é possível, a tomar uma *decisão existencial* desta magnitude. De resto, algo do género situa-se nos antípodas do nosso projeto educativo: todas as formas de doutrinação devem ser combatidas. Mas será que isto é realmente problemático? Não será difícil aceitar que o grau de eficácia da prática depende da motivação, do querer praticar do aluno, mas isso não parece impossibilitar a experimentação, ou fazer com que ela não tenha, em absoluto, resultados desejáveis. Como veremos, na maioria das vezes, ainda que adaptados ao currículo, o conteúdo dos exercícios relaciona-se com aspetos transversais à condição humano, o que cremos ser um fator motivacional à sua prática; além disso, a grande variedade de exercícios possíveis permite que o aluno possa ter alguma escolha. De resto, é de notar que eles também não querem propriamente fazer outro tipo de exercícios, como a construção de *tabelas de verdade* sobre argumentos, cujo conteúdo, inventado para a ocasião, nada lhes diz: mas não é por isso que não têm lugar (e que eles não aprendem alguma coisa com eles).

Um outro tópico sobre os *exercícios espirituais* deriva do seu escopo: uma vez que visam uma (trans)formação integral da vida do praticante, esses exercícios devem ser praticados com a maior constância

¹⁰⁶ São eles os responsáveis pelo *carácter performativo* – “its ability to have the transformative effect on the lives and characters of individuals.” – da filosofia como modo de vida, que Marta Faustino aponta como sendo uma das características distintivas dessa concepção. (Faustino, 2020, 364).

¹⁰⁷ “This mode of life consisted of certain procedures or endeavours which we can more precisely call spiritual exercises: that is, practices that aimed at a modification, an improvement and a transformation of the self. At the origin of these exercises, there is an act of choice, a fundamental option for a certain way of life.” (Hadot, 2020, 36).

possível. Trata-se de substituir hábitos, de passar a olhar as coisas de outra forma.¹⁰⁸ A repetição, que nunca é pura, pois já integra os efeitos retroativos repetições anteriores, é um fator decisivo para a eficácia, mais ainda do que a voluntariedade. Não sendo expetável que os alunos possam repetir constantemente os exercícios propostos, será isso um fator impossibilitante? Também não creio. Não se trata, uma vez mais, de replicar o modelo antigo, algo que seria impossível. Também não é expetável que os alunos se dediquem à prática constante dos exercícios propostos nas outras unidades curriculares. Daí não se segue que não exista valor na prática possível. Na verdade, o tipo de exercícios que se podem sugerir, sobretudo se em circunstâncias extracurriculares, onde há menos dependência curricular, têm um potencial alcance no tempo que parece coadunar-se com ideia, presente no PA, de uma aprendizagem ao longo da vida. São instrumentos que podem usar depois.

Um terceiro tópico que nos importa tem que ver com o papel do professor ou mestre. Para o iluminarmos, e também a filosofia como modo de vida no seu aspeto original, bem como na possibilidade da sua atualização, é desejável tecer umas considerações explicativas sobre a relação complexa entre aquela *decisão existencial* e o *discurso filosófico*. O essencial para Hadot é o seguinte: “(...) my main preoccupation has been precisely to show that what was considered to be pure theory, abstraction, was practice in both its mode of exposition and its finality.”¹⁰⁹ O *discurso filosófico* deve ser visto como parte do *modo de vida*. (Hadot, 2004, 4). Aqui salta já uma ideia importante, e potencialmente problemática: a prática não aparece simplesmente como a aplicação da teoria; é a própria teoria que já tem uma natureza e função práticas. O filósofo não era filósofo porque vivia de acordo com os resultados de uma reflexão teórica que precedia e fundamentava as suas decisões. Ele era filósofo porque havia tomado uma decisão radical de viver de certa forma e viva *de facto* dessa forma, a tempo inteiro, atualizando constantemente, na concretude da sua vida quotidiana, essa decisão existencial por via de exercícios destinados à (trans)formação de si e ao modo como vê e se relaciona com o mundo.¹¹⁰ Mas isto só é possível de se realizar mediante o uso do *discurso filosófico*. É que se parece ser verdade que, num primeiro instante inaugural, é a *decisão existencial* que precede o *discurso filosófico*, algo que causa algum embaraço teórico à nossa mente moderna, desde logo que este se mostra necessário: ele age sobre essa decisão, clarificando-a e fortalecendo-a, e explicita uma certa mundividência que está implícita na decisão (nem que seja apenas em contraposição à dimensão crítica que a ela conduziu); e mais: justifica-a racionalmente, logicamente, aos olhos desse que tomou a decisão, através da criação de um sistema teórico coerente, que, no limite, como no estoicismo, engloba todos os aspetos centrais do universo e do homem. Assim, o discurso filosófico aparece como expressão da decisão de base e instrumento de persuasão na prossecução das suas

¹⁰⁸ “Hadot distinguishes between a pre-ethical self that is governed by habit which lacks consciousness of itself as an individual, and an ideal philosophical self governed by reason.” (...) A deeper evaluation of the role and effects of spiritual exercises must begin with an account of habit, which for Hadot is the basis of our everyday way of life as it controls the content of our desires and thoughts.” (Nido, 2018, 17)

¹⁰⁹ (Hadot, 2009, 81).

¹¹⁰ “I’ve always believed that philosophy was a concrete act, which changed our perception of the world, and our life: not the construction of a system. It is a life, not a discourse.” (...) “In my view, the essential characteristic of the phenomenon ‘philosophy’ in antiquity was that at the time a philosopher was, above all, someone who lived in a philosophical way. In other words, the philosopher was someone whose life was guided by his or her reason (...)” – (Hadot, 1995, 280-281).

implicações (razão pela qual é em função dessa decisão e suas implicações que deve ser entendido). Mas na medida em que também é exercício espiritual – seja como expressão interior, onde o filósofo dialoga consigo mesmo, medita, rememorando as máximas da escola a que pertence, ou examina a sua consciência, descrevendo-a para si mesmo, seja como expressão exterior, em que os professores se dirigem de certas formas aos alunos (auditório), dialogando também com eles sobre os mais diversos tópicos – aparece ainda como meio dessa (trans)formação. (Hadot, 2004, 3-4).¹¹¹ Alertamos para a importância do *discurso filosófico*, também tendo em mente a crítica de Cooper que, face à centralidade concedida à prática, o acusa de omitir “virtually altogether the central and indispensable place in philosophy of rigorous analysis and reasoned argumentation.” (Cooper. 2012. x). Mas não se trata disso: o que Hadot diz é que esses aspetos mais teóricos e abstratos não valem por si mesmos, mas na relação produtiva que estabelecem com uma escolha de vida. (Hadot, 1995, 281-282).

Aquilo que pode ser problemático, para retomar essa indicação, é que não se tratando, inicialmente, de um problema de *aplicação*, pode dar-se o caso de ser com isso que hoje nos teremos de contentar, uma vez que se procura inserir alguns traços da filosofia como modo de vida num contexto que já tem uma estrutura teórica previamente formada, como é o caso do Ensino Secundário obrigatório com o seu currículo.¹¹²

De passagem, cruzámo-nos com o tópico do professor: que o seu discurso assuma a função de um exercício espiritual, ou pelo menos de catalisador, cujo objetivo é agir e (trans)formar ou motivar nesse sentido aqueles que ouvem (voluntariamente), aparece como um desdobramento natural do que se disse sobre a doutrinação: “In all philosophical schools, the teacher is thus a director of conscience.” (Hadot, 2020, 35).¹¹³ Se o objetivo fosse tentar replicar o que sucedeu na antiguidade, este poderia ser um aspeto problemático. Mas não sendo, como não é, nada nos obriga a adotar essa postura, pelo contrário. O esforço retórico do professor pode ir numa outra direção, menos normativa, como essa de que os alunos tenham vontade de, voluntariamente, se virarem para si e se colocarem a si mesmos em questão. Mas também isto encerra problemas de complexa resolução. Quando os alunos se viram para si mesmos, poderá haver o perigo de, como nos alerta Steven Horst, certos problemas do psicológicos virem à superfície, caso esse em que o professor, não sendo psicoterapeuta, mas devendo estar atento aos seus sinais, deverá não interferir, mas poder encaminhar o aluno para quem estiver disponível com as necessárias qualificações. Horst fala-nos de um contexto algo diferente, pois refere-se a cursos criados de raiz de acordo com os princípios da Filosofia como Modo de Vida. Isso é mais facilitador, em termos de liberdade de experimentação, mas também mais problemático no sentido acima descrito, pois que, no

¹¹¹ E a mesma ideia, talvez mais clara: “Theoretical discourse goes in a certain direction as a result of a fundamental orientation of inner life, and this tendency of inner life defines itself and takes shape as a result of theoretical reflection.” (...) In other words, theoretical reflection already supposes a certain choice of life, but this choice of life can progress and define itself only as a result of theoretical reflection.” (Hadot, 2009, 104).

Para uma síntese mais detalhada da relação complexa entre o discurso e a prática – (Hadot, 2020, 70).

¹¹² Talvez exemplo desta necessidade, mais do que de uma leitura possivelmente descuidada, parece ser a afirmação de Sellars, que, motivado pela tarefa de abstrair um modelo metafilosófico, nos diz que um dos aspetos centrais da filosofia como modo de vida é que “deveria haver alguma conexão e consistência entre as ideias filosóficas que alguém afirma e o seu comportamento.” (Sellars, 2022, 67).

¹¹³ E ainda: “The philosophy teacher’s discourse could also assume the form of a spiritual exercise, if the discourse were presented in such a way that the disciple, as auditor, reader, or interlocutor, could make spiritual progress and transform himself with.” (Hadot, 2004, 6).

nosso caso, esse movimento dialógico do aluno para consigo está circunscrito pelos conteúdos programáticos. Seja como for, o papel do professor na concepção da filosofia como modo de vida é algo que deverá ser pensado. Na literatura sobre o tema esse parece-me ser um tópico muito esquecido. Se a alteração da concepção de filosofia modifica a relação dos alunos com esta, também será de supor que modifique a dos professores com ela, e mais do que isso, com os próprios alunos. Partindo da ideia do professor mediador, que me orientou no estágio, ainda sem ter em mente a filosofia como modo de vida, poder-se-ia pensar que o professor aparece aqui como um mediador a um nível mais espiritual, quer dizer, (trans)formativo? Isto seria assumir que o professor de algum modo sabe mais sobre o aluno do que ele próprio, um traço característico das relações mestre-discípulo, e algo que não cremos que se possa aceitar, de todo, no nosso contexto. Talvez o professor possa desempenhar, além da sua função mais tradicional, o papel de orientador na prática de certos exercícios concretos, significando isso apenas, e nada mais, que ele tem mais experiência nessa prática. Este é um problema, como tantos outros, que teremos de deixar em aberto. Será necessária uma maior reflexão.

Ainda em relação a este tópico do discurso filosófico, e apesar de não podermos entrar em detalhes, mas porque já nos deparamos atrás com a figura de Sócrates vista segundo a lente metafilosófica presente nas AE, é de relevar que, para Hadot, os diálogos socráticos, tomados como exercícios espirituais, constituem o exemplo paradigmático da função (trans)formativa do discurso filosófico. À luz da leitura de Hadot, o objetivo primacial e último do método socrático não se situa, nem na sua dimensão crítica, nem sequer na concetual, apesar da moldura do idealismo platónico, mas *existencial*: o grande papel de Sócrates, nos seus diálogos, e da filosofia que na sua esteira se desenvolve é – mostrando ao seu interlocutor que ele não sabe o que julga saber – levá-lo a questionar-se a si mesmo e à sua vida.¹¹⁴ E ele vai atrás, segue Sócrates, mesmo achando-o chato, porque sente e reconhece, dentro de si, como talvez cada um de nós, e perante filósofo, que não é aquilo que poderia ser, que não vive como poderia viver – isto é, neste contexto: que não vive de acordo com o *logos* universal, uma razão cósmica, impessoal, secular, que tudo atravessa e tudo faz ser o que é. A sabedoria consiste em viver harmoniosamente com essa razão universal, que também está em nós, apesar de, quase sempre, não ser essa a parte que predomina. E é isso, essa harmonia, que o filósofo ama e deseja, isso que não possui, mas procura alcançar. Os diálogos (e a dialética platónica no geral) são exercícios espirituais precisamente na medida em que são mediados pela razão. Por outras palavras, o diálogo exige que cada envolvido tente superar a sua perspectiva pessoal e particular, a sua individualidade, submetendo-se às exigências universais da razão, que é precisamente o que os interlocutores têm em comum, o que possibilita a emergência de um verdadeiro cuidado perante nós e os outros.¹¹⁵ Aqui não há egoísmo: essa é uma crítica infundada: o que se pretende combater é

¹¹⁴ Citando uma longa passagem do *Laques* de Platão (197e6), onde uma personagem diz a certa altura que “(...) Socrates brought his interlocutors to examine and become aware of themselves.” –, comenta Hadot: “The point was thus not so much to question the apparent knowledge we think we have, as to question *ourselves* and the values which guide our own lives”, explicitando depois, a esta luz, o método socrático. (Hadot, 2004, pp. 29-30).

¹¹⁵ “In order for a dialogue to be established which, as Nicias says, can lead the individual to give an account of himself and of his life, the person who talks with Socrates must submit, along with Socrates, to the demands of rational discourse – that is, to the demands of reason. In other words, caring for ourselves and questioning ourselves occur only when our individuality is transcended and we rise to the level of universality, which is represented by what the two interlocutors have in common.” (Hadot, 1995, 32):

precisamente tudo aquilo que pode contribuir para o egoísmo: sejam os prazeres, a excessiva preocupação com o corpo, etc, identificando-nos com algo que, estando em nós, ultrapassa-nos, sendo assim, um ponto de encontro com os outros. Esta ideia, aqui condensada, é transversal aos exercícios espirituais, e algo que nos parece muito desejável para hoje e coerente com o PA.

Um último aspeto que consideramos central na filosofia como modo de vida, e particularmente no que concerne à possibilidade de ela ser pensado para os dias de hoje, e para o Ensino Secundário, tem que ver com aquilo que é a sua premissa crítica:

“All the ancient philosophical schools, each in its own way, offer a critique of the habitual condition of human beings, a state of suffering, disorder and unawareness, and a method to cure them from this state.” (Hadot, 2020, 35)

Segundo a leitura de Hadot, a filosofia entendida como modo de vida, nos seus múltiplos desdobramentos, aparece como resposta(s) a esta premissa. Quanto a isto poder-se-á tecer alguns apontamentos. Desde logo, e contribuindo para a referida possibilidade, parece-nos inegável que esta condição, por mais vestimentas que possa assumir, se mantém hoje; de facto, talvez ainda mais do que nunca, e particularmente nos adolescentes, que apresentam níveis inauditos de ansiedade. Ora, dizendo respeito à condição humana, o alcance, o objeto da crítica, é a *existência* da pessoa na sua totalidade: e por isso também a finalidade terapêutica que a acompanha (possibilitada pelos *exercícios espirituais*) se dirige à pessoa na sua totalidade; e mais ainda: nessa sua dimensão, filosofias como o estoicismo ou o epicurismo, na medida em que propõem “aos homens a arte de viver como homens, elas dirigiam-se a todos os seres humanos: escravos, mulheres, estrangeiros.” (Hadot, 2019, 331). Este seu carácter universal para abonar a favor da possibilidade de uma reatualização da filosofia como modo de vida hoje. Outro apontamento consiste em reconhecer que, segundo a conceção de Filosofia presente nas AE, no início do filosofar encontra-se igualmente uma dimensão crítica, explícita em qualquer manual, e que aparece como justificação da sua utilidade e importância; a grande diferença, é que ela é deslocada (e reduzida) desse nível mais amplo da condição humana em geral para dimensão mais restrita das nossas representações mentais do mundo, recebidas acriticamente sob a forma de preconceitos¹¹⁶: da mesma forma, poder-se-ia argumentar, também há nas AE uma finalidade terapêutica, ainda que situada ao nível das competências visadas pela *atividade concetual crítica*: é o pensamento que deve ser curado: não obstante, este é um tom complacente, paternalista, e dogmático, de que a nossa escola – e com boas razões – se pretende afastar. É de notar ainda que alguns autores, como John Sellars, têm argumentado que a finalidade terapêutica não é essencial à noção de filosofia como modo de vida, enquanto posição metafilosófica, pelo que, segundo eles, poderemos abdicar dela. (Sellars, 2022, 67). Também podemos aceitar esta posição desde que isso não implique abdicar do ponto de partida crítico. E não parece fazê-lo. Só nos leva a reconhecer que nem sempre poderemos conseguir antecipar a direção e os resultados da prática que aparece, sejam quais forem os moldes,

¹¹⁶ Deixamos em Apêndice uma breve reflexão onde pretendemos mostrar isto, feita a partir de um texto do manual *Ágora*, onde se defende que a Filosofia não é um luxo.

como necessária.

Em suma, sobre os *exercícios espirituais*, e antecipando o que vem:

“What’s interesting about the idea of spiritual exercises is precisely that it is not a matter of a purely rational consideration, but putting in action of all kinds of means, intended to act upon one’s self. Imagination and affectivity play a capital role here: we must represent to ourselves in vivid colors the dangers of such-and-such passion, and use striking formulations of ideas in order to exhort ourselves. We must also create habits, and fortify ourselves against hardships in advance.” (Hadot, 1995, 284),

Para pensarmos as implicações didáticas da filosofia como modo de vida, uma prática que visa sobretudo a (trans)formação de si mesmo, no contexto do Ensino Secundário, é necessário termos em conta as palavras de Hadot, quando questionado sobre a possibilidade de reatualização deste modelo de filosofia:

“One must distinguish from the ideology that justified the attitude in the past, the concrete attitude that can be actualized. (...) One must attempt to isolate the inner reasoning, the concrete attitude it implies.” (Hadot, 2009, 69).

E isto porque:

“The same spiritual exercise can be justified *after the fact* (a decisão existencial) by widely different philosophical discourses in order to describe and justify experiences whose existential density ultimately escapes all attempts at theoreticizing and systematizing.” (Hadot, 2004, 275).

A possibilidade de serem justificados por discursos filosóficos distintos, ainda que não se esgotem nisso, explica por que razão encontramos exercícios muito semelhantes em escolas com mundividades distintas (algo que aqui não podemos mostrar com detalhe). Outra explicação para isso, mais importante e produtiva, reside precisamente nisso que impossibilita o esgotamento ou redução teórica – essa *densidade existencial*. É ela que os torna transversais, não só entre escolas de um mesmo tempo histórico, mas ao longo do próprio tempo da história, sendo que esse carácter trans-histórico radica naquilo ao qual procuram dar resposta: aspetos indissociáveis da condição humana. A presença de sofrimento mental e físico, as paixões desreguladas fonte daqueles, o peso do tempo que passa, a morte, hábitos e inércias culturalmente herdados, o imperativo de nos relacionarmos connosco – através da consciência reflexiva –, mas também com os outros – uma ponte nem sempre fácil de atravessar entre duas esferas de fronteiras pouco fixas, e ainda o facto de termos de lidar com as expectativas e os sonhos, nossos e dos outros, tantas vezes gorados, e com o que nos acontece e não depende de nós, e com a confusão e ansiedade geral causadas por tudo isto, enredados que estamos quase sempre em representações erróneas do mundo, que ou não questionamos, pois nem disso nos apercebemos, ou tentamos fazê-lo mas sem as melhores ferramentas, o que pode ter o efeito oposto ao desejado: aumentar a confusão, a ansiedade e as más decisões. Esta é uma condição geral que todos – em maior ou menor medida – conhecemos, e cujo agravamento, devido a uma multiplicidade de fatores, nas últimas décadas, é amplamente reconhecido. Isto significa, claro, que essa condição parece ter algo como um astuto ontológico misto: sendo conatural ao homem é também suscetível de variações em grau e modos ao longo do tempo e dos contextos humanos: ainda

que a sua absoluta superação possa ser impossível, daí que a sabedoria seja quase sempre um ideal, parece haver espaço para melhorar alguns aspetos dessa condição. Esta é a dimensão terapêutica que está na raiz dos exercícios espirituais, o que também não significa que se reduzam a ela.

Reitere-se que a densidade existencial desses exercícios, bem como a possibilidade e desejabilidade da sua recuperação, reside precisamente no facto de procurarem dar resposta a uma condição que permanece ao longo do tempo. Isto é significativo porque parece afastar, assim, grande parte dos problemas que advinham do contexto histórico onde primeiramente se desenvolveram os exercícios espirituais. E também para Hadot o contexto não aparece como condição necessária à replicação ou reatualização dos exercícios na sua essência:

“Spiritual exercises do not correspond to specific social structures or material conditions. They have been and continue to be, practiced in every age, in the most widely diverse milieus, and in widely different latitudes: China, Japan India; among the Christians, Muslims, and Jews.” (Hadot, 1995, 282)

Aliás, em alguns momentos, e inspirado por aquele que primeiro descobriu, ainda que por lentes críticas, o planeta Terra enquanto *astro ascético*¹¹⁷, Hadot diz-nos que:

“(…) to consider that philosophy is a mode of life, as the Greek philosophers thought, does not mean that one must accept all the attitudes and especially all the assertions of ancient philosophers with servility. Nietzsche was right when he said that these attitudes are experiences as experiments. As such, there can be both success and failure in them.” (Hadot, 2009, 153).

Hadot advoga que tenhamos uma relação eclética, mas não obstante seletiva, com a experiência acumulada por essas escolas: trata-se de fazer uso dela: seleccionar o que nos parece mais adequado hoje, dentro das diversas escolas, excluir o que não parece ter lugar. Mas aquilo que se selecione, terá de ser levado a sério: esse parece ser o único requisito.

De algum modo assim licenciados, avançaremos para a exploração, breve e superficial, de alguns exercícios espirituais em concreto, abstraindo deles os temas gerais, cuja pertinência para o Ensino Secundário deverá ser pensada à luz do *Perfil do Aluno*... E em simultâneo pretendemos ensaiar formas concretas de os tornar operativos no nosso contexto, a partir das unidades que leccionei no estágio.¹¹⁸

Aqui teremos de observar, como não poderia deixar de ser, aquilo que é proposto nas *Aprendizagens Essenciais*. Além disso, e porque o argumento desenvolvido neste trabalho não nos aparece como a única (nem possivelmente a mais forte) razão para considerar esta conceção metafilosófica, sempre que for pertinente vamos

¹¹⁷ Para uma leitura muito interessante de Nietzsche neste sentido, que também tem as suas dívidas para com Hadot, vide: Sloterdijk, Peter., (2018). *Tens de Mudar de Vida*, Relógio D'Água Editores, pp. 45-59. Na verdade, o livro inteiro é uma releitura da história da humanidade à luz do que está no cerne das descobertas de Hadot, e mais ainda de Foucault: o ser humano como ser que necessariamente se envolve em *exercícios (ascetismos)*, de modo consciente e declarado, ou não, trans(formando-se) a partir dos efeitos retroativos da repetição desses exercícios.

¹¹⁸ Tivemos de seleccionar apenas dois ou três, dada a economia de espaço, e escolhemos o estoicismo como fonte central, mas isso é algo que pode ser feito usando outras escolas, nomeadamente o Epicurismo.

realçando outros aspetos que possam abonar em seu favor. Isso não significa excluir o seu reverso: também os aspetos que possam aparecer mais problemáticos, para além dos relativos ao contexto, serão tidos em conta.

3. A possibilidade da Filosofia como Modo de Vida dentro e fora da sala de aula.

Como vimos no início, tomar certas decisões não marginais na *esfera metafilosófica* deverá ter implicações diretas na *esfera da didática*; isto é: no modo como a filosofia é apresentada e praticada, nas estratégias e recursos usados. É para ela que nos deslocaremos, não abandonando a atitude reflexiva. É importante não esquecer que a filosofia como modo de vida incorpora a filosofia como *atividade concetual crítica* – tentando ir, não obstante, para lá dela: a intenção é de complementar, não de substituir, de articular as dimensões mais teóricas e abstratas, que agem sobretudo sobre o *intelecto*, com aquelas que, não excluindo estas, mas orientadas para questões mais existenciais, e fazendo uso também de outras faculdades, possam operar sobre o aluno efeitos (trans)formativos mais amplos.

Uma das áreas de desenvolvimento da filosofia como modo de vida tem sido precisamente esta associada à pedagogia e à didática. Aqui destaca-se sobretudo o trabalho desenvolvido pela Mellon Philosophy as a Way of Life Network, sediada na Universidade de Notre Dame, no Estados Unidos.¹¹⁹ No entanto, há outros investigadores/professores, alguns dos quais já aqui citados, como Javier Hidalgo ou Steven Horst, que têm desenvolvido trabalho teórico e prático nesse sentido. O que é comum a este tipo de iniciativas é que consistem na criação de cursos pensados de raiz de acordo com as ideias básicas da filosofia como modo de vida. E isso é radicalmente diferente do que se passa no nosso caso, onde há um currículo que deve ser lecionado. Não obstante, e apesar de reconhecer as dificuldades (muitas) e de saber que isto deixa muito a desejar, irei tentar inscrever as motivações base desta forma de conceber a filosofia nos conteúdos que lecionei no estágio. Além da já discutida razão concetual, e como motivação de base, aparece-me como tarefa inadiável o pensar-se em novas formas de fazer os alunos perceberem e experienciarem o papel benigno que a atividade filosófica pode ter nas suas vidas.

3.1. Apresentar um outro rosto da Filosofia.

Em primeiro lugar poder-se-ia começar por apresentar a Filosofia, aos alunos do 10º ano, em toda a sua extensão, e não só como uma *atividade concetual crítica*: não só como algo que lhes providencia uma série de ferramentas para melhor pensar, mas também como algo que diz respeito às grandes interrogações e inquietações que pautam a existência humana. A pouca experiência que tenho mostra-me não se deve desvalorizar a capacidade que os adolescentes têm de sentir e de se envolverem, por vezes com uma

¹¹⁹ “A convicção fundamental desta rede é a de que uma educação filosófica baseada neste modelo não só facilita a aprendizagem dos conteúdos propostos como promove o seu questionamento e aplicação prática, permitindo assim responder de forma mais direta e eficaz às questões, expectativas e aspirações que levam os alunos a escolher o um curso de filosofia.” (Faustino & Testa, 2022, 42. Vide: <https://philife.nd.edu/>).

sensibilidade surpreendente, neste tipo de interrogações. Aliás, certas atitudes que associados a estas idades talvez sejam mesmo um reflexo da ausência de ferramentas para lidar com questões de ordem existencial que aí se agudizam – como a questão do sentido, por exemplo.¹²⁰ Introduzir essa dimensão existencial parece-nos possível, na medida em que, de algum modo, ela está lá pressuposta, ainda que, como vimos, desfigurada. Dizemos aos alunos que a filosofia é uma atividade crítica. Dizemos também que o objeto da filosofia é o real no seu todo. Ora, porquê apontar a lente crítica apenas para um certo tipo de representações? Porque não incluir nessa exigência crítica as representações que cada um tem de si próprio e do que significa viver uma vida plena? Não faz também isso parte do real? Além do valor que em si mesmas encerram, as questões desta natureza, quando colocadas em sala de aula, parecem ter uma outra vantagem pedagógica: como teríamos uma grande gama de respostas, os alunos teriam não só de lidar com essa diversidade, mas também com as pessoas, os seus colegas, que estão por trás dessas respostas: são formas de estar e ver o mundo que ali são convocadas: o trabalho colaborativo dar-se-ia aqui a uma dimensão mais profunda, porque existencial. (Wright, 2020, 445). Não só teriam mais oportunidades, mediante as interrogações de cariz existencial, de clarificarem para si próprios a sua posição, que provavelmente só começarão a descobrir ali, como o fariam num contexto em que a diferença se afirmaria, tornando-os assim conscientes dela e do seu valor: algo que vai muito claramente ao encontro das AE e do PA: o aluno deve tornar-se “respeitador da diferença” (AE, 2018, 2), através de uma “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes(...)”(PA, 2017, 6), um dos sete pilares que Edgar Morin considera necessários para o desenvolvimento de uma cultura de autonomia e responsabilidade.¹²¹

Uma forma possível de introduzir estas questões na unidade inicial, que pude experimentar no ano letivo subsequente ao estágio, é através da figura de Sócrates, onde a filosofia aparece em toda a sua extensão. O seu método e a sua história (muito simbólica), que podem ser sumariamente apresentados em sala de aula, através da *Alegoria da caverna* e/ou da *Apologia* (por exemplo), mostram-nos claramente como a dimensão mais concetual da filosofia pode ser inscrita num horizonte existencial que lhe serve de motivação e finalidade. No limite, a apresentação desta figura poderia produzir em alguns alunos algo que se aproximasse daquilo que produzia nos seus interlocutores: fazer com que eles se viam para si próprios, se questionem a si próprios e à sua vida. Um olhar crítico dirigido a si mesmo parece-me ser uma condição necessária para se tentar desenvolver realmente aqueles traços delineados no *Perfil do Aluno...* e nas AE: ser realmente “questionador”, “cuidador de si e dos outros”, etc (AE, 2018, 2). O cultivo de valores como a da “liberdade”, ou do “respeito e integridade” (PA, 2017, 11), parecem pressupor, em primeiro lugar, o cultivo de uma atenção crítica e de um cuidado a si mesmo – algo para o qual a filosofia como modo de vida poderá ser útil. Em última análise, esse sair de si que se vira para si, tomando-se aí como objeto de análise e labor, é a essência dos exercícios espirituais: o diálogo consigo mesmo, que implica sempre uma dose de atrito, de dificuldade, é condição necessária à transformação

¹²⁰ Um dos princípios da aprendizagem dialógica era precisamente o da *criação de sentido*. Talvez a filosofia como modo de vida possa ser útil também neste aspeto.

¹²¹ Aqui trata-se verdadeiramente de promover uma escuta ativa, séria, entre os alunos na partilha da diferença. Como nos diz Wright a partir de Kuh (2008): “(...) there is a great deal of benefit in students listening seriously to their fellow students, especially when those students’ experiences are different from their own (...)” – (Wright, 2020, 445)

de si mesmo. Mas levar em conta as experiências subjetivas dos alunos não põe em causa a busca pela verdade e a valorização do pensamento racional. Não se cai em subjetivismos: o objetivo, como nos diálogos socráticos, é que os alunos, por diversos meios, se submetam à razão universal, que está em cada um de nós, e pela qual se pauta a investigação na nossa disciplina. Trata-se, antes, de inscrever essa busca pela verdade no contexto mais alargado da busca pela vida boa e plena. Para os Antigos, a busca pela verdade, ou pelo conhecimento, não era um fim em si mesmo. Conhecer a verdade significava viver bem: se os estoicos, por exemplo, queria conhecer o universo, era para poderem viver de acordo com ele, pois entendiam algo muito óbvio (que a modernidade tendeu a esquecer): nós e a totalidade onde estamos inseridos não somos fundamentalmente diferentes. A filosofia como modo de vida não só não ignora a busca pelo conhecimento, entendimento em sentido lato como a descrição verdadeira da realidade, mas pretende dar-lhe uma outra camada, mais prática, existencial, onde se pretende experimentar um estado maximamente duradouro e tranquilidade: “Knowledge is not just plain knowing, butr knowing-what-ought-to-be-preferred, and hence knowing how to live.” (Hadot, 2004, 32). Isto é algo que, assim cremos, só a filosofia pode dar aos alunos, ainda que possa ser exercitado a partir de outras áreas, como a física ou a biologia, algo que foi feito no passado.

3.2. A filosofia como modo de vida nos conteúdos lecionados.

Mas mais do que apresentar estes aspetos no início do 10º ano, aquando da apresentação própria da unidade curricular, a proposta didática seria que fizéssemos um esforço, para que, a cada tema abordado, e sempre de acordo com o currículo e as *Aprendizagens Essenciais*, se procurasse focar a sua problemática, e as teses abordadas, na temática da vida plena (levando em conta as primeiras respostas/reflexões dos alunos), pensando as questões que, orbitando essa temática geral, também tenham relevância no contexto de determinado tema em estudo. Adiante, e a partir de alguns exercícios espirituais em concreto, procuraremos ensaiar isto à luz das unidades que lecionei no estágio, ainda que, porventura, possam não ser as mais obviamente relacionadas com este horizonte existencial. Mas é disso mesmo que se trata: pensar as temáticas tendo em conta esse horizonte. Ou melhor, em rigor: não só *pensá-las*, mas também as *exercitar*. Um horizonte existencial como ponto comum, de coesão, e de algum modo aglutinador, pode também ajudar a colmatar alguns problemas que Jake Wright identifica nos cursos de Introdução Geral de Filosofia, que não sendo o equivalente à Filosofia no nosso Ensino Secundário, são muito parecidos: trata-se, em ambos os casos, do primeiro – e possivelmente último – contato que os alunos têm com a filosofia, feito a partir de uma amostra vasta de temas, respetivos problemas e algumas teses. Daqui decorrem dois problemas: 1) o aluno não consegue compreender como é que a sua posição filosófica numa determinada área pode afetar a sua posição filosófica numa outra; 2) não consegue perceber como é que esses problemas da filosofia afetam a sua vida. (Wright, 2020, 439). Ora, uma vez que se sugere, e isso ficará mais claro, que se procure exercitar, na escola, mas também na vida quotidiana, certas atitudes existenciais, relacionadas com os temas do currículo, então – se isso for possível de concretizar –, o segundo problema será diminuído. Quanto ao primeiro, se esses problemas se inscrevem num mesmo horizonte, que é em última análise o desenvolvimento pessoal do aluno – enquanto “pessoa autónoma e responsável e

cidadão ativo” (PA, 2017, 5) –, então essa referência, da qual deverá estar consciente, pode servir como elemento de aglutinação de sentido. Uma forma de estar consciente do seu progresso será, por exemplo, praticando um exercício de escrita, de inspiração estoica, o *auto-exame retrospectivo*. Aqui procurar-se-ia que o aluno dialogasse consigo mesmo, fazendo um esforço para descortinar qual o alcance (trans)formativo que os problemas filosóficos abordados em aula têm sobre a sua percepção face às grandes questões da existência humana (a vida plena, a finitude, etc). Ao ter-se introduzido, como pano de fundo, as problemáticas existenciais, acerca das quais os alunos haviam descoberto os seus pontos de vida de base, aquando da realização destes exercícios de *auto-exame* já teriam um ponto de referência (diferente para cada um), em relação ao qual poderiam pensar esses efeitos (trans)formativos. As três competências presentes nas AE (*problematização, concetualização e argumentação*) não são excluídas deste tipo de exercícios, sendo de facto necessárias para a sua concretização plena, mas são inseridas nesse contexto existencial e pessoal mais alargado, concedendo aos alunos “(...) an opportunity to develop a clearer sense of what they value and how they should live in accordance with those values.” (Wright, 2020, 442). Esta sugestão está intimamente relacionada um terceiro problema: segundo o autor, os alunos que pela primeira vez contatam com a Filosofia, na sua maioria, por falta de conhecimentos prévios, não consegue entrar realmente nos debates filosóficos. Contrariamente ao que se supõe nos documentos, diz-nos, a maioria das vezes não conseguirão apresentar argumentos ou antecipar objeções (isto está de acordo, com uma ou outra exceção, com a minha experiência). Mas tal não significa que o seu esforço é inglório, que nada aprendam. Wright usa esta observação para defender que um curso orientado pela filosofia como modo de vida espera dos alunos algo mais sensato, acessível e impactante: “(...) to make meaningful personal or subjective progress, in terms both of their individual understanding of various philosophical positions and their view of these positions.” (439). Daqui segue-se que o sucesso do curso reside – mais do que na aparente aprendizagem de conteúdos (muitas vezes esquecidos depois dos testes) – na capacidade de alterar a disposição geral dos alunos para pensarem, de modo crítico, essas questões existenciais. (440). Não querendo substituir um medidor por outro, até porque tal não seria possível no nosso contexto, não nos parece má ideia integrar essa motivação – ainda que, do ponto de vista da avaliação dos alunos, um tópico problemático para a filosofia como modo de vida, não possamos (nem desejamos) defender que ela se faça de modo sumativo nos exercícios diretamente decorrentes desta conceção de filosofia.

Uma possível vantagem de adotar, logo desde início, esta direção existencial como horizonte de inserção das problemáticas, poderá também verificar-se ao nível da motivação dos alunos. É expectável que tenham interesse em assuntos e práticas cujo envolvimento se reflita nas suas vidas, não só no que decidem e fazem diariamente, mas naquilo que há de mais profundo nas nossas vidas interiores. E aqui implícito está algo de interessante que talvez possa ser pedagogicamente consequente: esta conceção de filosofia dá relevo à ideia de que o filósofo é verdadeiramente aquele que se põe a caminho, independentemente de ir ou não dando sinais da viagem, isto é, de ir escrevendo livros, dando conferências, etc. O filósofo é filósofo porque vive filosoficamente. Porque pratica certos exercícios com o objetivo de se transformar a si mesmo, de ser cada vez melhor, de se ultrapassar. Apresentar assim a figura do filósofo aos alunos poderá ser benéfico pois permite que eles se vejam como filósofos. Não quer dizer que deixem de ser alunos, que deixem de ser tudo aquilo que

também são – a radicalidade histórica da decisão existencial não necessita de ser transposta para este contexto. A cada exercício que façam, propriamente intelectual ou não, dentro ou fora da escola, e por menor que seja, os alunos podem ver-se verdadeiramente como filósofos. Basta assumirem a atitude de quererem ser melhores do que são e manterem isso em mente no decorrer dos dias. É este horizonte existencial que o permite: sem ele, cada novo exercício é apenas isso: mais um exercício que eles, enquanto alunos, têm de fazer, seja em filosofia, seja em físico-química, e cuja finalidade é em grande medida obter uma nota que contribui para uma média. Talvez que a filosofia como modo de vida possa contribuir para alterar este modo de ver as coisas. Para isso caberá ao professor, fazendo uso dos seus melhores meios retóricos, convencer os alunos de que, se não estão absolutamente satisfeitos com a sua vida, e se acham que a podem melhorar, e se vão praticar certos exercícios que podem contribuir para isso, então são filósofos – e um filósofo (aluno) que não tem interesse em filosofia parece ser um fenómeno muito estranho!

Ensaïemos agora, telegraficamente, algumas formas possíveis de inscrever algumas partes do que lecionei durante este estágio num horizonte existencial e prático, a partir de alguns exercícios espirituais em concreto, sobretudo estoicos, mas cujos temas, segundo Hadot, atravessam e são representativos da filosofia como modo de vida na antiguidade.¹²² Como dissemos, trata-se de incorporar, numa articulação produtiva, a filosofia como é correntemente definida nas AE e apresentada nos manuais, com a filosofia como modo de vida. Onde essa articulação é mais visível, pois que a distinção entre teoria e prática está aí mais explícita, é precisamente no estoicismo. A abordagem a estes tópicos será necessariamente muito sintética.

Ignoraremos, por não ser absolutamente necessário, toda a mundividência estoica, que forma um sistema complexo, ainda que, tê-la em conta ajudasse a perceber a razão de ser dos exercícios, uma vez que os justifica e motiva a sua prática. Mas basta sabermos que esta escola adota uma divisão tripartida da filosofia que vem de trás: Lógica, Física e Ética. Esta divisão é teoricamente sistematizada para fins pedagógicos. E isso faz parte do *discurso sobre* a filosofia, que como já referimos está intimamente ligado à *filosofia*, mas esta não se reduz àquele. Há, portanto, como *discurso*, uma teoria da lógica, uma teoria da física e uma teoria da ética. Porém, a *filosofia* em si mesma não é isso: é antes o exercício concreto e constante da lógica, da física e da ética na vida quotidiana – o que, em termos reais, se traduz num só e contínuo ato: numa arte de viver. (Hadot, 2020, 68)¹²³. Isto também significa que em cada uma destas partes da filosofia tem em si, de modo articulado, em coexistência permanente, uma dimensão teórica e uma prática. Vejamos brevemente como é que os estoicos se *exercitavam* nestas disciplinas e o que daí podemos retirar para o nosso contexto.

Comecemos pela Lógica, a arte de pensar com correção, que foi uma das unidades que lecionei no estágio. Segundo Hadot, é necessário distinguir aí quatro etapas: 1) teoria lógica abstrata; 2) aplicação da teoria em exercícios escolares, criados para esse efeito; 3) aplicação das regras teóricas da lógica a discursos provenientes das outras partes da filosofia (a física e a ética); 4) aplicação das regras da lógica á vida diária,

¹²² Infelizmente não poderemos olhar de perto cada exercício espiritual. Podemos ter uma ideia da sua imensidão heterogénea olhando para a distinção em 12 tipos gerais elaborada naquela que é até à data a obra de maior fôlego historiográfico dedicada à filosofia como modo de vida. (Ure & Sharpe, 2021, 5-7). Vide ainda o Anexo 48 para uma listagem de exercícios espirituais organizada por escolas/filósofos.

¹²³ E ainda: Hadot, 1995, 83. Ou: Hadot, 2004, 135.

quotidiana, nomeadamente no respeitante ao julgamento e assentimento face às representações, desejos e paixões que identificamos em nós.¹²⁴ É a quarta etapa que confere a dimensão prática e existencial à Lógica. É também ela que é fundamental para os estoicos, uma vez que consiste no domínio do discurso interno. E isso é importante pois as paixões humanas, que nos desviam da razão e são fonte de sofrimento, correspondem a um mau uso desse discurso: é porque conferimos sentidos erróneos às representações que criamos da realidade que somos escravos das paixões. Acontece A e eu crio em mim um discurso em que B surge como consequência de A. B é terrível e por isso sofro antecipadamente. Mas talvez Y nem se siga de X, ou talvez não necessariamente. E só se eu corrigir essa falha lógica é que consigo procurar uma alternativa e não sofrer. As paixões, o sofrimento, aparecem aqui como resultado de erros lógicos, erros de raciocínio! A deteção de um erro lógico, neste contexto, pode significar uma alteração radical do valor que conferimos a uma situação e, por conseguinte, a nossa disposição anímica, o que se refletirá nas ações que daí se seguem. Muitas vezes agimos mal porque agimos cegos pelas paixões. Esta quarta etapa, que coloca como objeto de análise lógica o próprio sujeito na sua vida quotidiana, está totalmente ausente da Lógica como ela é hoje apresentada no Secundário. Também eu no estágio não tive oportunidade de experimentar inscrevê-la neste horizonte existencial. Aliás, esta reflexão teve como ímpeto, precisamente, a falta de interesse dos alunos perante esta parte do programa, resultado da sua aparente distanciação face à vida concreta. As primeiras três etapas estão representadas, sendo a terceira, a da aplicação da lógica ao resto da filosofia, uma das mais vincadas, pois que justificação da recente alteração da lógica para o 10º ano. Aqui a sugestão didática seria criar estratégias e exercícios de modo a incluir a quarta etapa. Depois de explicado o que se pretendia, os alunos teriam a tarefa de, fora da sala de aula, na sua vida diária, ao confrontarem-se com alguma cadeia de pensamentos (representações) acerca de alguma situação, entre eles, com familiares, fosse o que fosse, tentarem isolar a linha de raciocínio desse pensamento e procurar ver a sua validade lógica. Isto depois seria trabalhado em sala de aula e os exercícios, que por norma são claramente inventados, seriam agora (também) feitos a partir das experiências concretas dos alunos. Talvez isto nem sempre fosse conseguido, pois não é fácil, mas creio valerá a pena tentar. A alternativa, em que os alunos decoram uma série de regras para aplicar em casos abstratos, sem disso pouco ou nada retirarem (sobretudo na lógica formal), não me parece muito melhor. O exercício diário da lógica aplicado a si próprios, possibilitado pela conceção de filosofia como modo de vida, terá expectavelmente efeitos (trans)formativos mais amplos sobre o aluno como um todo, contribuindo em particular para a “prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão” (PA, 2017, 5)¹²⁵, um dos referidos pilares enunciados por Edgar Morin para uma cultura de autonomia e responsabilidade, que também está na base do *Perfil do Aluno*...

Antes de avançarmos para a parte da *física*, gostaria de deixar uma nota sobre uma atitude estoica

¹²⁴ "Indeed, this fourth level of logic was essential for the Stoics, since for them our desires, passions and active impulses are all situated, fundamentally, at the level [of our faculties] of judgement and assent. Our desires, passions and impulses are, indeed, shaped by our capacity to give or to refuse assent to a representation, according to whether it is comprehensive and adequate." (Hadot, 2020, 64).

Esta prática fica mais clara se tivermos em conta aquilo a que se poderia chamar de teoria do conhecimento no estoicismo – para um apanho geral, vide: Hadot, 2004, 130-132.

¹²⁵ "(...) Thus, in everyday life also, there will be a practiced logic, which will consist in withholding our assent to anything that is false or dubious." – (Hadot, 2020, 65).

fundamental, que num certo sentido é a chave dos exercícios espirituais, a condição de possibilidade e cerne essencial de que todos participam, e que portanto também é essencial para este exercício da lógica vivida: trata-se da *atenção a si mesmo*: (*prosoche*): “a continuous vigilance and presence of mind, self consciousness which never sleeps, and a constant tension of the spirit.” (Hadot, 1995, 84).¹²⁶ Este é um tópico que merecia desenvolvimento, nomeadamente em comparação com o mesmo exercício mas no Epicurismo, onde assume outra forma, possivelmente mais apelativa para os nossos alunos.¹²⁷ Mas neste particular, a ideia é que pare nos apercebermos dos raciocínios que estamos a fazer é necessário estarmos atentos a isso que se passa na nossa cabeça: há aqui uma certa tensão, consequência de uma vigilância permanentemente renovada, que caracteriza a atitude estoica. No entanto, os benefícios do treino da atenção ao que se passa no instante presente parecem ser transversais a qualquer coisa que os alunos possam fazer.¹²⁸ Muitos deles advêm, como é dito no contexto estoico, da alteração que provocam no modo como nos relacionamos com o tempo: quando deixamos de considerar o passado e o futuro, conseguimos ver mais claramente, isto é, sem interferência das paixões, o que é que realmente temos à nossa disposição no instante presente e agir mais racionalmente.¹²⁹ Também para o modo como nos relacionamos com os outros este pode ser um exercício fundamental, uma vez que nos vai permitir estar atentos ao que vamos dizer, ao que vamos fazer, etc. Além disso, fazendo-nos reconhecer o valor infinito de cada instante, desejando que tudo (o que não depende de nós) seja realmente como é, este exercício da atenção constante pode ainda resultar num sentimento profundo de deslumbramento e tranquilidade. Além de uma outra relação com o tempo, esta atitude implica ainda outra relação com o espaço: ao concentrarmo-nos no instante presente também nos damos conta da presença do mundo, do Todo, do Universo, e do facto de que estamos inseridos nele, de que somos parte dele. E isto conduz-nos à dimensão prática, vivida, da física.¹³⁰

Associado ao exercício da lógica vivida está também o da física, que consiste, essencialmente, em desenvolver uma certa atitude perante o cosmos: uma atitude de objetividade e imparcialidade, livre de qualquer juízo de valor subjetivo:

“This lived physics consists, first of all, in seeing things such as they are – not from anthropological and egoistical

¹²⁶ Para uma boa síntese sobre os diversos aspetos envolvidos nesta atitude, vide: Hadot, 2009, 167. Para um maior desenvolvimento, nomeadamente em relação à felicidade, vide: Hadot, 1995, 226-232.

Hadot cita Marco Aurélio, que nos diz: “Everywhere and all times, it is up to you to rejoice piously at what is occurring *at the presente moment*, to conduct yourself with justice towards the people who are *present here and now*, and to apply rules of discernment to your *present* representations, so that nothing slips in that is not objective.” (Hadot, 1995, 84).

¹²⁷ Onde aparece como “(...) an invitation to relaxation and serenity.” (Hadot, 1995, 88).

¹²⁸ Não podemos entrar neste tema, mas há vários exercícios, muitos dos quais provenientes de práticas milenares orientais (mas não só), que visam precisamente treinar essa capacidade de atenção ao que se está a passar, dentro e fora de nós, em cada instante. Os benefícios na saúde mental e física, bem como na aprendizagem, têm sido constantemente demonstrados por estudos empíricos sérios. A introdução destas práticas, como instrumentos de potencialização das aprendizagens, coaduna-se perfeitamente com a filosofia como modo de vida. A atividade que eu e o meu colega realizámos com o professor Paulo Borges inseriu-se precisamente neste contexto.

¹²⁹ “It should be specified that this concentration on the presente implies a double liberation: from the weight of the past and from the fear of the future. This does not mean that life becomes in a sense instantaneous, without the presente being related to what has been and what will be. But more precisely, this concentration on the presente is a concentration on what we can really do; we can no longer change the past, nor can we act on what is not yet. The presente is the only moment in which we can act. Consequently, concentration on the presente is a requirement of action. The presente here is not a mathematical and infinitesimal moment; it is, for example, the duration in which the action is exercised, the duration of the sentence one utters, of the movement that one executes, or of the melody one hears.” (Hadot, 2009, 163).

¹³⁰ “(...) the realization of the presente of the world and of our belonging to the world.” (Hadot, 2009, 95).

point of view, but from the perspective of the cosmos and nature.” (Hadot, 2009, 94).

Ou ainda:

“The goal of physics as a spiritual exercise was to relocate human existence within the infinity of time and space, and the perspective of the great laws of nature.” (Hadot, 1995, 244).

Um dos exercícios que visa (trans)formar desta forma aquele que o pratica consiste na formulação de descrições ou definições objetivas: isto é: do ponto de vista da natureza. Marco Aurélio recorre amiúde a este exercício nas suas *Meditações*.¹³¹ Uma descrição objetiva de algo que historicamente tem sido muito sublimado, e que não resistimos em partilhar é a seguinte: “Sexual union is the rubbing together of abdomens, with the spasmodic ejaculation of a sticky fluid.” (Hadot, 2004, 136).¹³² Como dissemos, este tipo de exercício tem como objetivo levar aquele que o pratica a reconhecer-se como apenas mais uma parte, um constituinte, do Todo: elevating oneself to cosmic consciousness, or immersing oneself within the totality of the cosmos.” (136). Deve-se, por conseguinte, deixar de tentar controlar o desenrolar desse Todo, e de contra ele nos revoltarmos, uma vez que ele em muito nos ultrapassa. Ao mesmo tempo devemos contemplá-lo na sua desmesurada beleza, visível em tudo o que existe, por mais pequeno que seja, como cada um de nós. Um exercício mais orientado para isto, e um dos mais importantes, é conhecido como “a visão a partir do alto/das alturas”. Aqui a faculdade da imaginação é central: consiste, literalmente¹³³, em imaginarmos os assuntos humanos a partir da vastidão do universo, de onde aparecem mais pequenos e em constante metamorfose. Isto permitir-nos-á aproximar de um vislumbre das coisas como elas são em si mesmas, compreendo dessa forma o supérfluo que é inserirmos juízos de valor em assuntos que não dependem de nós, como o natural perecimento de tudo o que existe, e que tanto nos atormenta.¹³⁴ Neste exercício o praticante procura (trans)formar a sua perceção dos assuntos humanos, vendo-os do ponto de vista da razão universal, e assim ganhar alguma serenidade. (Hadot, 1995, 242-247).¹³⁵ Neste exercício está uma vez mais patente um esforço para se sair de si próprio, para ver as coisas, e os outros, a partir delas, e deles – algo absolutamente necessário ao desenvolvimento de uma “(...) capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (PA, 2017, 10). Essa ultrapassagem ou superação de si próprio, que se dá, paradoxalmente, através de um mergulho no que em si há de mais profundo (e impessoal), visa em última análise alcançar a perspetiva do Todo, do cosmos.¹³⁶ O que motiva isto, na antiguidade, e no

¹³¹ Para uma análise mais detalhada deste exercício, vide: Hadot, 1995, 187-198.

¹³² Ou então, diz o Imperador para si: “This [Imperial] purple is sheepskin soaked in the blood of a selfish.” – Marco Aurélio, citado em: (Hadot, 2004, 136).

¹³³ “Watch and see the courses of the stars as if you were running alongside them, and continually dwell in your mind upon the changes of the elements into one another; for these imaginations wash away the foulness of life on the earth. When you are reasoning about mankind, look upon earthly things below as if from some vantage point above them.” – Marco Aurélio, citado em: (Hadot, 1995, 244).

¹³⁴ Isto também está relacionado com a meditação sobre a morte, um dos temas principais do estoicismo: “Acquire a method or contemplating how all things transform themselves into another. (...) Observe every object, and imagine that it is dissolving and in full transformation; it is rotting and wasting away.” (Hadot, 2004, 136).

¹³⁵ “The view from above thus leads us to consider the whole of human reality, in all its social, geographical, and emotional aspects, as an anonymous, swarming mass, and it teaches us to relocate human existence within the immeasurable dimensions of the cosmos. (Hadot, 1995, 245)

“A alma passa a compreender a pequenez das coisas humanas, a vanidade da glória, o verdadeiro sentido do destino do homem, chamado a viver, não sobre a terra, mas na imensidade do cosmos.” (Hadot, 2019, 68).

¹³⁶ “(...) the individual raises himself up to the life of the objective Spirit; that is to say, he re-places himself within the perspective of the Whole.” (Hadot, 1995, 82).

particular estoico é a força de um *logos* universal, razão do universo, que tudo permeia e orienta, incluindo a nossa melhor parte. Estarmos em harmonia com ele é estarmos em harmonia connosco: eis a sabedoria. Aqui podemos questionar: será que ainda faz sentido falarmos hoje nessa razão universal capaz de nos motivar à ação, isto é, à (trans)formação de nós mesmos? Cooper diz que não, que essa é uma ideia já longínqua, e é um dos aspetos que aponta com barreira à possibilidade da filosofia como modo de vida hoje.¹³⁷ A nossa resposta mais imediata é concordar, acrescentando, contudo, que não é necessário acreditar nessa razão que tudo permeia: a conjuntura global que atravessamos, onde a crise climática global ditará o futuro humano na Terra, parece-nos força de motivação suficiente para praticarmos este tipo de exercícios em que, deslocando o ponto de vista do particular para o universal, poderemos mais facilmente tomar as decisões certas. O estoicismo mostra-se atual neste sentido: é que ao tomarmos decisões do ponto de vista do Todo, que serão as mais racionais porque imparciais e objetivas, também estamos a tomar as melhores decisões para nós enquanto espécie. A urgência de nos assumirmos plenamente parte de algo muito maior, cujo equilíbrio ténue deve ser necessariamente observado, é também uma das razões por que me parece que estes exercícios, elaborados com estas intenções, teriam lugar na escola: a filosofia como modo de vida pode ser uma porta entrada para a sua prática em geral – através de atividades extracurriculares, por exemplo, como sugeriremos adiante. Os efeitos (trans)formativos esperados pela prática regular destes exercícios de deslocamento de ponto de vista, que agem, note-se, sobre o *modo de ser* integral do praticante, a sua forma de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo, relaciona-se diretamente com três dos sete pilares enunciados por Edgar Morin e que estão na base do PA: o “(...) ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado”; o “reconhecimento do elo indissociável entre unidade e diversidade da condição humana;” e “a aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino”. (PA, 2017, 5-6). Além disso, é pretendido que os alunos se preparem para lidar com o “inesperado e o incerto”, na medida em que essas são “marcas do nosso tempo” (6). Praticar regularmente este tipo de exercícios, que pressupõe e envolvem um treino da atenção, poderá talvez ajudar neste sentido.

Quanto ao nosso currículo, e em particular em relação ao que lecionei, vimos que também para a lógica, na sua dimensão de crítica das representações, estes exercícios de olhar objetivo seriam importantes. Mas para lá disso, olhemos para a Teoria do Conhecimento, onde lecionei duas aulas sobre D. Hume, e para a Filosofia da Ciência, unidade lecionada no seu conjunto. Será que poderíamos inscrever as temáticas aqui envolvidas num horizonte existencial e fazer uso deste tipo de exercícios? E isso seria benéfico, em termos didáticos, para os alunos?¹³⁸ Quanto a Hume, e limito-me aos temas lecionados, parece-me que ambas as respostas podem ser afirmativas. Em relação ao problema da justificação do princípio da causalidade creio que é possível apresentá-lo não só em função da teoria do conhecimento de Hume, como está no programa, mas procurar indagar com os alunos, de que forma é que podermos ou não justificar esse princípio pode alterar as nossas ideias sobre o

¹³⁷ (Cooper, 12, 11-12). Marta Faustino endereça esta crítica em (Faustino, 2020, 370-372).

¹³⁸ Aqui é necessário recordar sob o prisma da filosofia como modo de vida, o sucesso didático real medir-se-á não só pela aquisição (aparente ou não) de conhecimentos, algo que se verifica nos exames, mas também na (trans)formação de si, ainda que, nesta última parte, no nosso contexto, não possa ser sumativamente avaliada.

que é a vida plena, sobre a possibilidade (ou não) de alcançar, bem como os meios disponíveis para esse fim. Num outro nível, de modo a experienciarem (e não só a compreender) a justificação de Hume para a impossibilidade de se justificar esse princípio recorrendo (neste caso) à experiência, os alunos podem exercitar-se precisamente na descrição maximamente objetiva do que estão a ver – em momentos da vida quotidiana – quando julgam estar perante uma relação de causalidade. Por exemplo: observar minuciosamente e descrever de forma objetiva o aquecimento da água e subsequente fervura hoje à noite, quando a alguém for fazer o jantar. Seria um exercício divertido, que poderia ser depois explorado com a turma toda em sala de aula, em que várias faculdades do aluno estariam a ser desenvolvidas. Outra hipótese seria fazerem este exercício, mas tendo como objeto o vídeo que mostrei nessa aula. Estes exercícios, dado o seu carácter lato transversal, ganham se forem usados em trabalhos desenvolvidos com outras áreas curriculares, da cidadania à físico-química, como é recomendado que se faça. Os jogos didáticos que estamos habituados a fazer, com aquele que fiz na aula de revisões de Teoria do Conhecimento, poderiam passar a integrar, sempre que pertinente, exercícios inspirados nos exercícios espirituais da antiguidade, fazendo os alunos usarem outras faculdades para lá do intelecto.

Também relação à Filosofia da Ciência, onde os tópicos da objetividade e da imparcialidade são especialmente importantes, se pode ver a pertinência deste tipo de exercícios. Mas desde logo a inscrição da problemática num horizonte existencial. Queremos distinguir entre conhecimento científico e conhecimento não científico. Mas agora podemos questionar: de que modo é um conhecimento científico, que possamos justificar criteriosamente, através da análise filosófica dos seus métodos, nos pode ajudar a viver melhor? E qual a diferença, face a esse horizonte, entre o conhecimento científico e o não científico? Porque será que, apesar de não haver justificação racional, muita gente prefere seguir as indicações da pseudociência? Isso levar-nos-ia para outras questões, mas creio que os alunos perceberiam que é importante justificarmos a ciência que fazemos precisamente porque é importante usarmos os seus resultados para vivermos melhor.¹³⁹ Em termos concretos, exercícios como o da descrição objetiva podem também ter lugar. Na introdução das críticas de Popper à possibilidade da observação pura, fiz algo parecido, que foi pedir aos alunos para escreverem exatamente o que estavam a ver. Aqui o exercício só foi feito uma vez, estava apenas ao serviço dos conteúdos, e não foi pensado a partir da ideia de exercícios espirituais. Além disso, servia o fim oposto daquele que vimos no estoicismo: pretendia mostrar que a observação é necessariamente seletiva por via da comparação das descrições. Já no subtema que problematiza a evolução e a objetividade do conhecimento científico parece fazer mais sentido usar o tipo de exercícios até aqui descritos. A sua prática poderá ajudar os alunos a compreenderem melhor o conceito de objetividade, em relação ao de subjetividade. Os alunos podiam também exercitar-se na visão a

¹³⁹ A título de exemplo, Andrew D. Huberman, reputado neurocientista da Stanford University School of Medicine, criou um *podcast* onde dá a conhecer ao público, de forma aprofundada, mas inteligível, de que modo os resultados da ciência podem contribuir para que alteremos certas práticas e possamos viver melhor no geral. Apesar do formato longo é um dos *podcast's* mais vistos/escutados do mundo. A sua abordagem envolve sempre a prática dos mais variados exercícios, elaborados a partir de dados empíricos, muitos dos quais orientado para a aprendizagem, sendo que alguns aproxima-se de exercícios espirituais. O sucesso deste modelo é de algum modo representativo da necessidade que há desse horizonte existencial, e no caso da ciência isso parece-nos evidente. Ter em conta os resultados dos estudos feitos ao cérebro humano (por exemplo) pode também ser uma mais-valia para os professores que melhor querem ensinar. Vide: <https://www.youtube.com/@hubermanlab/about>.

partir do alto, imaginando os assuntos humano desse ponto de vista, e tentar questionar a partir daí o próprio empreendimento científico, aquilo que o orienta, as suas motivações e aspirações. Isso, claro, guiado pelo professor. Aqui poderiam surgir questões interessantes, relacionadas com a questão climática: vindo a partir daí de cima, deslocados do ponto de vista antropológico, qual o rumo que a ciência deverá tomar?¹⁴⁰ A filosofia da ciência inscrita num horizonte existencial também poderia levar os alunos a questionarem o *modo de vida* do cientista – e de que forma isso terá ou não impacto na ciência que se faz? Kuhn, por exemplo, diz-nos que tem. Popper acha que nem por isso. Este exercício faz também uso da imaginação, pois que impele os alunos a colocarem-se nos pés de algo que lhes é estranho (com orientação do professor)¹⁴¹, desenvolvendo desse modo uma abertura à diferença.

Quanto à Filosofia da Arte, onde a questão central é a de se perceber o que é faz um determinado objeto ser ou não ser arte, também me parece possível, e desejável, a sua inscrição num horizonte existencial, ainda que isso pareça fugir um pouco à circunscrição analítica em que surge o tema. Aqui o tema podia ser introduzido relevando essa dimensão existencial da arte: apesar de nem todas as formas de arte estarem igualmente acessíveis aos alunos, a música é algo com que a maioria tem uma relação de grande intimidade, essa foi a minha experiência, quer no estágio, quer depois, quando pude partilhar com alguns alunos essa paixão. O que é que há na arte, ou em determinadas obras consideradas arte, que parece tornar melhor a nossa vida? Será que a vida sem arte seria igual? De onde vem essa necessidade humana de criar isso a que chamamos objetos artísticos? E, em última instância, o tópico clássico da filosofia como modo de vida, que talvez assim colocado pudesse não agradar a Hadot (tendo em contas as suas críticas, algo precipitadas talvez, a Foucault): será que nos podemos esculpir, isto é, à nossa vida, à nossa existência, como se de uma obra de arte se tratasse? Esta imagem aparece em Epicuro, por exemplo, e está na base da ideia da filosofia como modo de vida: o filósofo é aquele que decidiu esculpir-se, retirar de si o que estava a mais, o supérfluo, desenvolver um outro modo de ser, (trans)formar-se. Isto também nos conduz para o questionamento acerca do modo de ser do próprio artista: de que modo é um determinado artista (trans)formada pelas suas obras de arte? Este tipo de questões, possibilitadas por esta conceção de filosofia, talvez pudessem atrair com maior eficácia os alunos para a temática da filosofia da arte, sendo que, ao analisarem as diferentes teorias, já o fariam dentro de outra moldura, que inclui a busca pelas tais condições necessárias e suficientes para algo ser arte, mas que o ultrapassa, até porque, como é atualmente colocada a questão, em si tão interessante e fundamental, parece-me ser de uma gratuidade e aborrecimento gritantes. Foi também por isso que iniciei a lecionação desta unidade propondo aos alunos que, todos juntos, fizessemos da aula um happening, uma obra de arte. Em termos mais práticos, os alunos podem contruir objetos artísticos que representem alguma das teorias, e que requeira deles uma atenção focada no presente, mas também a imaginação, e os conhecimentos conceituais, e depois refletir sobre o processo e o objeto final dentro dessa moldura existencial. Fiz isso na escola em que lecionei após o estágio, neste ano letivo

¹⁴⁰ Esta é já uma problemática que se insere mais na Ética, mas talvez possa ter lugar, sem prejuízo do programa, neste contexto. Claro que, como sabemos, se o tempo disponível já é tão pouco, isto só pode ser muito otimista.

¹⁴¹ Para os efeitos retroativos, isto é, (trans)formativos, se puderem notar, o que é também muito otimista, este tipo de movimento de saída de si em direção à diferença deverá ser algo a fazer sempre que possível.

que agora finda, e os resultados foram muito positivos. O central é que também aqui os alunos estão envolvidos na sua totalidade, no seu modo de ser, sendo também a esse nível que poderão ser (trans)formados.

A Filosofia Política parece favorecer a integração das problemáticas num horizonte existencial, especialmente quanto pensadas na relação indivíduo-comunidade. É inegável que o modo como se organiza uma determinada sociedade molda quem nela vive, quem a constitui. Há vários caminhos a explorar: alguns serão transversais a todas as turmas, outros poderão ser traçados a partir do contexto de cada turma. Caso tenhamos alunos provenientes de contextos políticos distantes do nosso, temos já aí uma boa forma de situar a questão, com a devida sensibilidade, que se deverá adaptar ao contexto específico. Mas sobretudo em Portugal, e isso é bom sinal, é provável que os alunos, que nunca viveram numa ditadura, nunca tenham pensado de que forma a organização social lhes pode afetar a vida pessoal, limitar caminhos, possibilitar outros, etc. Explorar isto, criando situações hipotéticas, através da imaginação, mas também de casos que todos conhecemos, parece-me ser uma boa forma de iniciar o tema. Na sua esteira, poder-se-ia praticar um exercício estoico muito conhecido, que consiste na *premeditação dos males*. Tentar antecipar, imaginativamente, o que de mal poderia acontecer caso vivêssemos, por exemplo, numa ditadura. Este exercício tem uma dupla função: aquela propriamente estoica – ajudar-nos a estarmos preparados para a eventualidade disso acontecer; e colocar-nos no lugar daqueles que realmente estão nessa situação, desenvolvendo assim a nossa sensibilidade para esses casos. Outro exercício que poderia ser benéfico seria organizar as relações na sala de aula de acordo com os conteúdos, experimentando com as várias teses acerca do que é uma sociedade justa. Haveria classes sociais e dinheiro fictício (digital, por exemplo) e tentaríamos ver, ao longo dessas aulas, como na prática isso funcionaria. A filosofia como modo de vida incentiva este tipo de exercícios que agem sobre a totalidade do aluno e não somente sobre a sua capacidade intelectual e crítica. Ao desempenharem estes papéis são muitas as faculdades que estão envolvidas para além dessas, e a sala de aula passa a ser também mais próxima do mundo real. Os efeitos (trans)formativos estarão assim mais de acordo com os valores e as competências que segundo o PA devemos promover. Como descrevi na primeira parte, organizei um debate nesta subunidade, cuja problemática da política e social estava inscrita em contextos existenciais concretos, de pessoas fictícias, que os alunos interpretaram. O bom resultado, em termos de aderência, motivação e reflexão filosófica, foi um dos fatores que me fez investigar a existência de outra concepção de Filosofia que promovesse mais essa dimensão. Quanto à Filosofia da Religião, e não me posso alongar mais, creio sinceramente que seria uma das áreas cuja inserção num horizonte existencial mais vantagens traria para o debate. A questão acerca da existência de Deus, dizia Deleuze no seu *Abecedário* (se bem me recordo), é tudo menos uma questão filosófica. Importaria mais investigarmos, deste ponto de vista, o que significa, para o Homem, e também para cada um de nós, postular ou não a existência de Deus; e que tipo de Deus – isso também nos poderia elucidar quanto a nós mesmos. Poderíamos criar, imaginativamente, e concetualmente, a figura ideal (para nós) de Deus, independentemente de termos ou não argumentos racionais para a sua existência, e a partir dela – sendo isso o importante – tentar perceber de que modo ela nos elucidava sobre a concepção que de vida plena que temos, sobre o que é que realmente valorizamos, e que pensando diretamente sobre isso o não consigamos reconhecer. Isto é só um exemplo geral. A sua realização teria de ser pensada à luz do currículo.

Por fim, e onde a filosofia como modo de vida poderia ganhar mais desenvolvimentos, seria através de atividades extracurriculares. Uma sugestão seria a organização de grupos de leitura dos textos mais emblemáticos das filosofias do período helenista (grego e romano), sobretudo de Epicteto, Sêneca, M. Aurélio. Só que estas leituras seriam acompanhadas pela adoção do modo de vida proveniente dessas escolas – neste caso do estoicismo. Assim, o desafio seria, por exemplo, viver durante uma semana como um estoico, ou como um epicurista, ou como cínico, etc. A ideia é depois que cada aluno, em diálogo consigo mesmo, reflita de que forma a prática dos exercícios dessa escola, que são muito mais do que aqueles (poucos) que referimos, agiu sobre a sua vida e sobre eles próprios.¹⁴² Isto permitiria que os alunos, de algum modo, vivessem realmente como um filósofo, entendido no sentido proveniente da filosofia como modo de vida.¹⁴³ E estas atividades não necessitam de ser circunscritas ao contexto da escola: podem ser realizadas com outros grupos da comunidade onde estamos inseridos – para ganho de todos. De facto, é de relevar a importância que a filosofia como modo de vida concede à dimensão comunitária.¹⁴⁴ Este é um dos aspetos que Hidalgo aponta como essenciais para combater o problema da desmotivação.¹⁴⁵ Convivendo com outros grupos, teriam também acesso à diferença, crescendo enquanto pessoas. Outro tipo de atividade extracurricular poderia ser, por exemplo: uma visita a um lar de idosos, onde os mais velhos partilhariam as suas experiências e os seus conselhos connosco, algo sobre o qual refletiríamos mais tarde. Este tipo de atividades, assim creio, podem ser altamente pedagógicas e podem ser depois inseridas em diversas problemáticas que atravessam o currículo. Como vimos na primeira parte, as *comunidades de aprendizagem* têm mostrado resultados muito positivos: a filosofia como modo de vida parece incentivar esse tipo de atividades.

Breve nota final

Depois desta experiência, e do relatório que dela dá conta e a pretende pensar (o que significa também ir para lá dela), a sensação mais forte com que fico, enquanto professor que ambiciona procurar novos e mais produtivos caminhos para explorar a Filosofia com os alunos, é de que tudo está ainda por fazer. Mas o primeiro passo será motivar os alunos: creio que uma outra conceção de Filosofia o pode fazer. Não me refiro a uma motivação efémera e leviana. Mas a algo que tem raízes mais profundas, e que advém desta condição, essa sim efémera e carregada de incertezas e medos, que é a nossa. Se essa conceção é ou não esta que apresentei muito

¹⁴² Isto já é feito, com grande aderência por parte de pessoas do mundo inteiro, pelo Modern Stoicism, uma organização criada por académicos e psicoterapeutas e que tem como objetivo “tornar as práticas terapêuticas estoicas acessíveis para o grande público”. Eles têm anualmente a “Semana estoica” em que qualquer pessoa interessada é convidada a viver como um estoico durante essa semana e depois a avaliar as consequências disso para a sua vida. (Faustino & Testa, 2022, 42). Vide: <https://modernstoicism.com/>.

¹⁴³ “PWOL-based general introductions give students a vital chance to not only think like philosophers but also *live* like them”, de modo que “they represent a particularly powerful defense of philosophy’s value to such students via the course’s overt focus on philosophy’s implications for their own flourishing.” (Wright, 2020, 441)

¹⁴⁴ “Ancient philosophy required a common effort, community of research, mutual assistance, and spiritual support. (...) The concern for living in the service of the human community and for acting in accordance with justice is an essential element of every philosophical life. (...) the philosophical life normally entails a community engage.” (Hadot, 1995, 274).

¹⁴⁵ (Hidalgo, 2020, 420).

sumariamente, não posso afirmá-lo com algum grau de certeza. Cremos que algo por ela inspirado poderá ter lugar, e com benefícios, sim. Porém, reconheçamo-lo, isso parece implicar extirpá-la de grande parte da sua radicalidade original. Se com isso ela perde ou não a sua capacidade (trans)formativa integral, é a questão a colocar. Não querendo ser categórico, sim, talvez sim. Mas isso significa que não vale a pena? Não, talvez não. Se há dificuldades? Imensas, sem dúvida. Se isto corre o perigo de se tornar num plano de autoajuda, ou num slogan vazio? É possível. Se o professor pode correr o risco de querer ser mais do que é? Talvez, sim. Se é possível perder-se o rigor concetual que tanto nos agrada? Também. Mas isto são riscos, alguns maiores do que outros, e não veredictos. E talvez tenhamos de os correr em busca de revitalizar, conferindo-lhe algum sentido aos olhos dos nossos alunos, essa atividade que é porventura a mais essencial ao Homem, a do filosofar, que não é exclusivamente a do pensar, mas a do se pôr a caminho, com todas as suas faculdades e possibilidades, e primeiramente, é certo, com o pensamento, na sempre necessária (re)construção de si mesmo.

Bibliografia

Sobre a Filosofia como Modo de Vida:

Chase, M. *et al.* (2013). *Philosophy as a Way of Life: Ancient and Moderns*, “Essays in honor of Pierre Hadot”, Wiley Blackwell.

Cooper, J. (2012). *Persuits of Wisdom*: “Six Ways of Life in Ancient Philosophy from Socrates to Plotinus”, Princeton University Press.

Cottingham, J. (2013). “Philosophy and Self-Improvement: Continuity and Change in Philosophy’s Self-Conception from the Classical to the Early-modern Era”, em *Philosophy as a Way of Life: “Ancients and Moderns – Essays in Honor of Pierre Hadot”*., ed. M. Chase, *et al.*

del Nido, D. (2018), Pierre Hadot on Habit, Reason, and Spiritual Exercises. *Jour. of Relig. Eth.*, 46: 7-36.

Faustino, M., & Testa, F. (2022). *Filosofia como Modo de Vida: ensaios escolhidos*, Edições 70.

Faustino, M. (2020). *Philosophy as a Way of Life Today: History, Criticism, and Apology*, em *METAPHILOSOPHY*, Vol. 51. Nos. 2-3, pp. 357-374.

Faustino, M. (2021). “*“Philosophy as a Way of Life” as a practice of dissidence and experimentation*” em *Philosophy Experimentation, Dissidence and Heterogeneity*, Cambridge Scholars Publishing.

Hadot, P. (2019). A Filosofia é um luxo?. in. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. É Realizações Editora.

Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life*, trad. Michael Chase, Blackwell Publishers.

Hadot, P. (2004). *What is Ancient Philosophy?*, trad. Michael Chase, The Belknap Press of Harvard University Press.

Hadot, P. (2019). *Não te esqueças de viver.*, trad. Maria Etelvina Santos, Relógio D’Água Editores.

Hadot, P. (2020). *The Selected Writings of Pierre Hadot: Philosophy as Practice.*, trad. Matthew Sharpe & Federico Testa, Bloomsbury Academic.

Hadot, P. (2020). “Ancient Philosophy: an ethics or a practice?”, in *The Selected Writings of Pierre Hadot*, pp. 55-62.

Hadot, P. (2020). “My books and my research”, in *The Selected Writings of Pierre Hadot*, pp. 33-42.

Hadot, P. (2009). *The Present Alone is Our Happiness*: “Conversations with Jeannie Carlier and Arnold I. Davidson, trad. Marc Djaballah, Stanford University Press.

Hidalgo, J. (2020). *Why practice philosophy as a way of life?*, em METAPHILOSOPHY, Vol. 51. Nos. 2-3, pp. 411-431.

Horst, S. (2020). *Philosophy as empirical exploration of living: an aproach to courses in philosophy as a way of life*, em METAPHILOSOPHY, Vol. 51. Nos. 2-3, pp. 455-471.

Sellars, J. (2017). “O que é a Filosofia como Modo de Vida?”, em *Filosofia Como Modo de Vida: ensaios escolhidos*, Org. de Marta Faustino e Federico Testa (pp. 173-199), Edições 70, 2022.

Ure, M., & Matthew, S., (2021). *Philosophy as a Way of Life: from Antiquity to Modernity*, Bloomsbury Academic.

Wright, J. (2020). *On the benefits of philosophy as a way of life in a general introduction course*, em METAPHILOSOPHY, Vol. 51. Nos. 2-3, pp. 435-454.

Outros textos / documentos:

Cerletti, A. (2012). “A didática da filosofia como problema filosófico”, em *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, coord., Maria Luísa Ribeiro Ferreira, ed. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

DGE (2018) “Filosofia: 10ºano, Ensino Secundário”, *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos*, República Portuguesa.

DGE (2018) “Filosofia: 11ºano, Ensino Secundário”, *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos*, República Portuguesa.

DGE (2017) *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário*, República Portuguesa.

Flecha, A., García, R., Gómez, A. and Latorre, A. (2009) ‘Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed’, *Cultura y Educación*, 21(2), pp. 183–96.

Harman, Gilbert (1986), *Change in View: Principles of Reasoning*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Johnson-Laird, P. (2006). *How We Reason*, Oxford University Press.

Schwitzgebel, E., & Rust, J. (2014). *The moral behavior of ethics professors: Relationships among self-reported behavior, expressed normative attitude, and directly observed behavior*, *Philosophical Psychology*, 27:3, 293-327.

INCLUD-ED Consortium (2015), *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*, Ramon Flecha, (ed.), Springer.

Lorenzini, D. (2015). “Foucault, Hadot, Cavell e a vida como «real» da Filosofia”, em *Filosofia Como Modo de Vida: ensaios escolhidos*, Org. de Marta Faustino e Federico Testa (pp. 173-199), Edições 70, 2022.

Puigvert, L., Christou, M., Holford, J., (2012) Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue, *Cambridge Journal of Education*, 42:4, 513-526.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162.

Schönegger, P., & Wagner, J (2019): *The moral behavior of ethics professors: A replication-extension in German-speaking countries*, *Philosophical Psychology*.

Sesardic, N. (2017) “Estudar filosofia para pensar melhor – Um caso de publicidade falsa?”, trad. Desidério Murcho, publicado em: https://criticanarede.com/ens_penscritico.html

Shand, J. (1993). *Philosophy and Philosophers: An Introduction to Western Philosophy*, Routledge.

Solomon, R & Higgins, K. M. (2010) *The Big Questions: A Short Introduction to Philosophy*, Cengage Learning.

Vygotsky, L. (2012) *Thought and Language*, trad., E. Hanfmann, G. Vakar e A. Kozulin, Cambridge, MA: MIT Press, 2012

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Cambridge: ed. Harvard University Press.

Webgrafia

- Centro Qualifica: <https://aepaoeiras.weebly.com/centro-qualifica.html>.
- (Marta Faustino) Análise e resposta às críticas de Cooper a Hadot: <https://www.youtube.com/watch?v=AG43g9aOzhA&t=1503s>
- (Marta Faustino) O estado da arte da investigação da Filosofia como Modo de Vida: <https://www.youtube.com/watch?v=hzKMrht3l5Q> (min: 48:30-1:20:34).
- Projeto Curricular de Agrupamento (AEPA, 2021): http://www.aepa.pt/output_efile.aspx?id_file=8420
- Projeto Educativo de Agrupamento (AEPA, 2020): http://www.aepa.pt/output_efile.aspx?id_file=8244
- Projeto de inovação Pedagógica (AEPA, 2019): <https://aepaoeiras.weebly.com/documentos-orientadores.html> (o projeto consultado, de 2019, já não se encontra disponível no site)
- Projeto de requalificação: [Escola Secundária Luís de Freitas Branco | Espaço de Arquitetura \(espacodearquitectura.com\)](http://Escola_Secundária_Luís_de_Freitas_Branco_|_Espaço_de_Arquitetura_(espacodearquitectura.com).).
- Reportagem fotográfica: <https://www.joaomorgado.com/pt/reportagens/escola-secundaria-luis-de-freitas-branco>.
- Recursos do projeto IN-CLUDED: <https://www.dge.mec.pt/recursos-3>.
- Projeto Mellon Philosophy as a Way of Life Network: <https://philife.nd.edu/>
- Estoicismo praticado hoje: <https://modernstoicism.com/>

Apêndice

Aqui reunimos algumas partes (reflexões, apontamentos) que se relacionam de modo tangencial, mas talvez iluminador com o relatório.

A – Sobre estudar filosofia para pensar melhor – do ponto de vista empírico.

Na nossa reflexão assumimos que do ponto de vista concetual faz sentido assumir que o trabalho intelectual produz efeitos retroativos no intelecto – isto é: aquele que se dedica a este tipo de tarefa tornar-se-á mais capaz de a voltar a realizar, e com uma maior probabilidade de sucesso, no futuro. A nossa crítica é que mesmo sendo esse o caso, só o intelecto é que é (trans)formado, não o aluno no seu todo.

Mas mesmo isto, apesar de aparentemente evidente, é problemático. É o que nos mostra Neven Sesardic num artigo intitulado de “Estudar filosofia para pensar melhor – Um caso de publicidade falsa?”¹⁴⁶. O autor cita várias fontes que põem em causa, por falta de evidências empíricas (e algumas em contrário), a crença generalizada de que as graduações em Filosofia – centradas “fortemente na lógica, análise de argumentos, abordagem crítica, etc” (tal como no nosso Ensino Secundário) – conduzem os alunos “a alguma melhoria no pensamento e nas competências de raciocínio”. (Sesardic, 2).¹⁴⁷ Como seria de esperar, também quanto à efetiva transferência e aplicabilidade das competências envolvidas nesses exercícios, quer noutras profissões, quer no contexto mais alargado da vida em geral, o tom que atravessa a investigação é de grande ceticismo. Por conseguinte, e mesmo assumindo que a reflexão filosófica nos ajuda a identificar erros de opinião sobre diversos temas, alterando a perceção que temos sobre as probabilidade de serem verdadeiras ou falsas (Hildago, 2020, 410-412), no respeitante à possibilidade de causarem uma alteração real de disposições e comportamentos as evidências mostram que muito dificilmente isso acontece. (417-420).¹⁴⁸

¹⁴⁶ Sesardic, N., “Estudar filosofia para pensar melhor – Um caso de publicidade falsa?”, trad. Desidério Murcho, 2017, disponível em: https://criticanarede.com/ens_penscritico.html

¹⁴⁷ Por exemplo, Philip N. Johnson-Laird, especialista em psicologia do conhecimento, que em jeito de balanço afirma que “No one knows whether a course in logic would improve our reasoning in life” – Johnson-Laird, Philip., “How We Reason”, Oxford University Press, 2006, p. 282. E ainda, após a análise de um vasto leque de estratégias para ensinar lógica informal e pensamento crítico: “(...) no one appears to have demonstrated robust improvements in reasoning as a result of any of them.” (284).

Sesardic refere também Stephen Toulmin, que considera que “a lógica é na verdade inapropriada para analisar verdadeiros argumentos” (Sesardic, 3), e, na senda deste, Gilbert Harman, que propõe uma abordagem ao estudo filosófico do raciocínio “by identifying principles of reasoning with principles for revising one's beliefs and intentions and not with principles of logic.” – Harman, Gilbert (1986), *Change in View: Principles of Reasoning*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

¹⁴⁸ Javier Hidalgo cita e analisa os resultados dos estudos de Eric Schwitzgebel and Joshua Rust (2014;2016), e respetivas replicações nos países de língua alemã – Philipp Schonegger and Johannes Wagner (2019), que envolvem uma análise (de vários ângulos) dos comportamentos de académicos especialistas em ética em comparação com outros, concluindo que em termos gerais os comportamentos não diferem, ainda que, de ponto de visto teórico e das crenças aí envolvidas, haja uma diferença. (Hidalgo, 2020, 417-419).

B – Sobre a justificação da utilidade da filosofia no manual *Ágora*.

Por fim, no mesmo manual é afluída a questão da “importância da filosofia.” Esta é a questão que habita o cerne desta nossa tarefa, constituindo-se como ímpeto primeiro.¹⁴⁹

O título dado ao excerto¹⁵⁰ afirma que “A filosofia não é um luxo”. A pergunta acerca do luxo da filosofia, a que responde o título, é fundamentalmente a pergunta acerca da utilidade prática da filosofia. Assim, parece-nos particularmente revelador do que temos vindo a diagnosticar, olhar para o modo como, a partir da Filosofia entendida como *atividade concetual prática*, se explicita a sua importância prática. Primeiro somos remetidos para as áreas onde, dados os temas iminentemente práticos dos seus conteúdos, nos parece mais natural invocar uma aplicabilidade prática: “(...) a Filosofia examina ideias em ética e em política que se revestem de consequências práticas e imediatas.”¹⁵¹ Mas o alcance da tese estende-se a tudo o que constitui a nossa mundividência: “A Filosofia influencia profundamente as nossas crenças sobre o mundo e sobre o lugar que nele ocupamos.” (*Ágora*, 2021, 22). É ela que nos permite, sendo uma atividade essencialmente analítica e crítica, analisarmos e questionarmos as nossas crenças e ideias fundamentais – constituintes da mundividência que herdámos. Mas em si mesmo isso não teria grande valor: este encontra-se na *influência* que essa análise tem: é a dimensão (trans)formativa que está em jogo. E ela está localizada, como não poderia deixar de ser, na esfera do *intelecto*, onde se situam as nossas crenças: são elas que se (trans)formam. Mas será isso suficiente para justificar a sua importância? Não – a não ser que se assuma como óbvia uma causalidade entre crença e ação concreta, a passagem de uma esfera a outra, como parece fazer o autor, pois que é isso que decorre deste entendimento da Filosofia. Prova dessa insuficiência é o argumento (algo ingénuo, talvez) que nos dá para defender que a Filosofia não só não é um luxo, com é, de facto, uma necessidade: a aceitação acrítica de certas ideias tem tido “terríveis consequências no decurso da história”, concluindo-se daqui que – e assumindo a ideia clássica e emblema do iluminismo de que a razão é boa em si mesma – tivesse havido uma reflexão filosófica crítica e racional e esses desastres teriam sido evitados. É inegável que o importante teria sido evitar os desastres, não as crenças que temos sobre o mundo. Se a (trans)formação destas, mesmo que num sentido desejável, não conduzir a uma ação correspondente, então o valor daquilo que permite a sua alteração – a Filosofia – parece diminuído. Cremos que o autor concordaria com isto. É precisamente porque não estamos certos de que esta

¹⁴⁹ A impressão que tivemos, e temos, é que a conceção oficial de Filosofia, além de talvez não ser a mais adequada tendo em conta o que dela se espera, também não releva plenamente a sua importância e, consequentemente, não desperta o interesse aos alunos da forma que talvez pudesse fazer. Esta é uma das principais razões para tratarmos deste tema.

¹⁵⁰ O livro de onde é retirado esse excerto: Shand, John., *Philosophy and Philosophers: An Introduction to Western Philosophy*, Routledge, 1993, p. ix (trad. dos autores do manual).

¹⁵¹ O manual explora este ponto, escrevendo que: “Muitas questões filosóficas, por exemplo questões **éticas e políticas**, acarretam consequências ou **aplicações práticas** evidentes. As nossas ideias sobre o bem e o mal, sobre os nossos direitos e deveres, sobre religião ou política, por exemplo, fazem parte daquilo que somos enquanto pessoas e cidadãos e explicam muito daquilo que fazemos.” (23) Situamo-nos, uma vez mais, ao nível das ideias, assumindo como evidente a passagem à prática concreta – isso que pressupõe uma alteração, em maior ou menor nível, do nosso *modo de ser*.

Uma outra razão para considerarmos a Filosofia importante é porque “escrutina livremente pressupostos e suposições que as pessoas têm e que, de outro modo, permaneceriam inquestionados;” (23).

forma de conceber a Filosofia é a mais apta a garantir isso, que achamos necessário considerar uma outra, que engloba o que esta põe em jogo, mas parece trazer algo mais.

Anexo 1 – Planificação do 1º Semestre 10ºE Ano letivo 2021/2022

(Interrupção de Natal: 22 a 31 Dezembro)

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10
23 set	24 set	30 set	1 out	7 out	8 out	14 out	15 out	21 out	22 out
Apresentação o Teste diagnóstico	O que é a filosofia? Texto de Platão	Análise e síntese da Alegoria	Os problemas filosóficos e as áreas da filosofia	Conceptualizar Argumentar Problematizar Análise lógica	Teses, problemas, argumentos, conceitos	O quadrado da oposição	Início da lógica formal Aula 1 Tiago	Proposições e conectivas Aula 2	Proposições e conectivas Aula 3
Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15	Aula 16	Aula 17	Aula 18	Aula 19	Aula 20
28 out	29 out	4 nov	5 nov	11 nov	12 nov	18 nov	19 nov	25 nov	26 nov
Formas de inferência válidas Aula 4	Formas de inferência Válidas Aula 5	Ficha de revisões Aula 6	Correção da ficha de revisões Aula 7	Teste 1		Conclusão da lógica proposicional I. Correção do teste. Aula 8 Tiago	Passagem de um filme Guião do filme	Passagem do filme. Debate.	Lógica informal argumentos Indução Analogia Autoridade qualificada
Aula 21	Aula 22	Aula 23	Aula 24	Aula 25	Aula 26	Aula 27	Aula 28	Aula 29	Aula 30
2 dez	3 dez	9 dez	10 dez	16 dez	17 dez	13 jan	14 jan	20 jan	21 jan
Exercícios com argumentos. Falácias	Continuação o das falácias. Exercícios.	Filosofia da ação Ação e aconteciment o Aula 1 Clayton	Rede conceptual da ação Filosofia da ação Aula 2 Clayton	Filosofia da ação Problema do <u>livre arbítrio</u> Determinismo radical e moderado Aula 3	Teorias sobre o livre arbítrio <u>Libertarismo</u> . Aula 4	Objeções <u>às</u> teorias Correção ficha de revisões Aula 5	Teste 2	Entrega e correção do teste	Conclusão das teorias sobre o livre-arbítrio - determinismo moderado Aula 6
Aula 31	Aula 32								
27 jan	28 jan								
Debate de <u>Picd</u> Intercultural idade	Autoavaliaç ão								

Anexo 2 – Sumários 10ºE (Lógica Proposicional)

Aula	Data	Sumário
15/16	15 OUT 2021	Revisão de conteúdos: argumento e proposição. Introdução ao estudo da Lógica Proposicional: os conceitos de validade, verdade e solidez.
17/18	21 OUT 2021	Revisão de conteúdos: validade/verdade; arg. dedutivos válidos/inválidos. Proposições complexas, variáveis proposicionais e operadores verofuncionais.
19/20	22 OUT 2021	Formalização de proposições complexas. As regras dos operadores. Tabelas de verdade e avaliação de proposições complexas.
21/22	28 OUT 2021	Correcção do TPC. O âmbito dos operadores verofuncionais. Exercícios de tradução. Elaboração de tabelas de verdade e avaliação de proposições complexas: tautologias, contradições e contingências.
23/24	29 OUT 2021	Correcção do TPC. Inspectores de circunstâncias. Formas de inferência dedutiva válidas.
25/26	4 NOV 2021	Correcção do TPC. Formas de inferência dedutiva válidas e inválidas.
27/28	5 NOV 2021	Formas de inferência inválidas. Correcção do TPC. Ficha de revisões.
31/32	18 NOV 2021	Conclusão da lógica proposicional. Correcção do teste.

Anexo 3 – Planificação anual - FILOSOFIA- 10º ano

Temas	Competências	Estratégias e recursos	Avaliação	Aulas (45 m)
I. ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À FILOSOFIA E AO FILOSOFAR Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico. 1. A Filosofia e os problemas filosóficos. 2. A Lógica proposicional. 3. A Lógica Informal II A AÇÃO HUMANA E OS VALORES. A ação humana – análise e compreensão do agir. 1.A rede conceitual da ação [Filosofia da ação]. III A DIMENSÃO ÉTICA- ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA CONVIVENCIAL A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. 1.A ética deontológica de Kant. 2.A ética utilitarista de Mill IV ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA – LIBERDADE E JUSTIÇA SOCIAL: IGUALDADE E DIFERENÇAS; JUSTIÇA E EQUIDADE (Filosofia Política)	Problemáticação Identifique, formule e relacione com clareza e rigor problemas filosóficos e justifique a sua pertinência. Conceptualização Identifique, clarifique e relacione com clareza e rigor conceitos filosóficos e os mobilize na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos. Argumentação Identifique, formule teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos. Compare e avalie criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, todas as teorias dos filósofos apresentados a estudo. Determine as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica. Assuma posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos.	Estratégias que envolvem aquisição de conhecimento, informação e saberes Diálogo orientado professor/aluno Análise de textos ou outros suportes visando a sustentação de uma perspectiva pessoal Realização de debates orientados Projeção de filmes/documentários Realização de entrevistas Exposição de forma concisa a matéria e elaboração de textos coletivos Exploração de apresentações digitais e outros meios audiovisuais Recolha e tratamento de informação Elaboração de sínteses e relatórios de aula Estruturação de brainmaps Elaboração de palavras cruzadas Elaboração de mapas conceptuais Trabalho de grupo/ individual Realização de fichas formativas Visitas de estudo Elaboração de um ensaio filosófico Auto e heteroavaliação • Manual escolar • Quadro • Projetor • Apresentações digitais • Documentários audiovisuais	Escrita Teste diagnóstico Fichas formativas Testes Trabalhos de pesquisa Trabalho na aula Relatórios Sínteses Oral •Respostas espontâneas •Respostas solicitadas •Apresentação de trabalhos Atitudes e valores • Assiduidade • Pontualidade • Emissão de opiniões • Respeito pelas regras • Cooperação • Responsabilidade	6 12 8 14 6

1.A teoria da justiça de John Rawls –. As críticas comunitarista (M. Sandel) e libertista (R. Nozick) a Rawls. V – TEMAS/PROBLEMAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO		• Power Points • Internet . Filmes		4
---	--	--	--	----------

Anexo 4 – Planificação Temática de Lógica Proposicional (10ºE) **[FORMATAR]**

Tema: Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico; **Subtema:** Lógica Proposicional.

Duração de cada aula: 90 minutos.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas
Distinguir argumentos dedutivos e indutivos. Enunciar os dois aspectos a averiguar na avaliação de argumentos. Definir os conceitos centrais no estudo da lógica proposicional. Reconhecer a função instrumental da lógica proposicional.	Argumentos com validade formal e argumentos cuja força depende do conteúdo. <u>Aspecto formal</u>: relação premissas-conclusão (argumento). <u>Aspecto material</u> (de conteúdo): veracidade das premissas (proposições) Validade, Verdade e Solidez. Eliminar a ambiguidade da linguagem natural e garantir a exactidão dedutiva. Clarificar o raciocínio. Demonstrar hipóteses.	- Exposição Oral. - Apresentação de diapositivos. - Diálogo com os alunos. - Leitura de textos. - Resolução de	- PowerPoint (diapositivos) - Quadro - Projector - Textos - Jogos - Quizzes	Participação Oral Participação nos exercícios de aula. Relatórios. Resumos. Capacidade crítica.	1

Definir <u>proposição simples e proposição complexa/composta</u>. Identificar os <u>operadores verofuncionais</u>, seus <u>símbolos</u> e possíveis <u>leituras</u> (linguagem natural). Traduzir proposições complexas para linguagem formal. Localizar o <u>operador verofuncional principal</u>.	Não passível de decomposição / Passível de decomposição <u>N</u>egação ($\neg$, <i>não</i>); <u>C</u>onjunção ($\wedge$, <i>e...</i>, <i>mas...</i>, <i>apesar de</i>, etc); <u>D</u>isjunção <u>inclusiva</u> ($\vee$, <i>ou</i>); <u>D</u>isjunção <u>exclusiva</u> ($\vee$, <i>ou... ou...</i>; <u>C</u>ondicional ($\rightarrow$, <i>se...então</i>); <u>B</u>icondicional ($\leftrightarrow$, <i>se e só se</i>, <i>se e somente se</i>, etc) Ex: (P) O João come e (Q) a Maria dorme; Formalização: $(P \wedge Q)$ O operador proposicional de maior âmbito. Aquele cujo alcance se estende a toda a fórmula	exercícios (várias tipologias). - Seleção de textos para resumo em casa. - Relatório de aula.	- Vídeos - Logos fera (blog)	Ficha de revisões final. Atitudes e valores.	1
---	---	--	--	--	----------

Definir <u>tabela de verdade</u>. Elaborar <u>tabelas de verdade</u> para cada operador proposicional. Reconhecer as <u>regras</u> de cada operador proposicional. Avaliar proposições complexas através de tabelas de verdade.	Dispositivo gráfico que permite exibir as <i>condições de verdade</i> de uma forma proposicional dada. Formalização (proposições complexas). Exposição das variáveis em todas as suas circunstâncias. Aplicação das regras dos operadores (segundo o âmbito). Análise final dos resultados. <u>Conjunção</u>: Verdadeiras se ambas as proposições o forem; <u>Disjunção</u>: Falsa se ambas as proposições o forem; <u>Condicional</u>: Falsa se a antecedente for V. e a consequente F.; <u>Biocondicional</u>: Verdadeira se ambas as proposições tiverem o mesmo valor de verdade. <u>Negação</u>: Inverte o valor de verdade. Tautologias; Contradições; Contingências	- Visionamento de vídeos. - Jogos de raciocínio dedutivo. - Construção de glossário. - Trabalhos de grupo.			1
Definir <u>inspetor de circunstância</u>. Elaborar inspetores de circunstâncias. Avaliar argumentos através de inspetores de circunstâncias.	Instrumento de aferição da validade dos argumentos dedutivos. Formalização (argumentos). Construção de tabelas de verdade. Análise final dos resultados. Argumentos válidos ou inválidos				1

Identificar as principais <u>formas de inferência</u> dedutiva válidas.	<i>Modus ponens; Modus tollens; Silogismo hipotético; Silogismo disjuntivo, Negação dupla, Contraposição, Leis de Morgan (primeira e segunda).</i>				
Elaborar argumentos com as principais formas de inferência dedutiva válidas. Identificar as principais <u>falácias formais</u>. Avaliar argumentos segundo as formas de inferência válidas e inválidas (falácias) – sem recorrer a tabelas de verdade e inapetores de circunstâncias.	<u>Exemplo:</u> Constrói um argumento com a forma <i>modus ponens</i> cuja conclusão seja “A Josefina come carne ou peixe”. Afirmção do consequente. Negação do antecedente. <u>Exemplo:</u> Se estiver bom tempo, o Antunes vai à praia. Estava bom tempo. Logo, o Antunes foi à praia. R: Argumento válido segundo a forma de inferência <i>Modus Ponens</i>.				2

NOTA: A estas seis aulas acabaram por ser acrescentadas mais duas.

Anexo 5 - Exemplo da relação estabelecida entre o objetivo, o conteúdo, a estratégia e o recurso.

(fragmento retirado da planificação da aula de Lógica Proposicional nº 4, dia 28/10/2021 e da ficha 3, exercício 1)

Objectivo	Conteúdo	Estratégia	Recurso
Verificar em que condições uma proposição complexa é V/F segundo as regras dos operadores verofuncionais.	<u>Negação</u> : Inverte o valor de verdade. <u>Conjunção</u> : Verdadeira se ambas as proposições o forem; <u>Disjunção</u> : Falsa se ambas as proposições o forem; <u>Condicional</u> : Falsa se a antecedente for V. e a consequente F.; <u>Bicondicional</u> : Verdadeira se ambas as proposições tiverem o mesmo valor de verdade.	Correção conjunta do TPC: terminar exercícios começados na aula anterior.	Ficha 3, exercício <u>1.</u>

Ficha 3, exercício 1

- A) Sabendo que **P é falsa** e que **$(P \vee Q)$ é verdadeira**, qual o valor de verdade de Q? Justifica.
- B) Sabendo que **Q é verdadeira** e que **$(P \wedge Q)$ é verdadeira**, qual o valor de verdade de P? Justifica.
- C) Sabendo que **P é verdadeira** e que **$(P \rightarrow Q)$ é falsa**, qual o valor de verdade de Q? Justifica.
- D) Sabendo que **P é falsa** e que **$(P \leftrightarrow Q)$ é verdadeira**, qual o valor de verdade de Q? Justifica.

Anexo 6 – Planificações das primeiras quatro aulas de Lógica Proposicional

Tema: Lógica Proposicional.

Aula 1 (15 de Outubro de 2021)

Sumário: 1. Revisão de conteúdos: argumento e proposição; 2. Introdução ao estudo da Lógica Proposicional: os conceitos de validade, verdade e solidez.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Reconhecer a importância de <u>argumentar</u>. Identificar as partes constituintes de um argumento. Distinguir argumentos dedutivos e indutivos	Da necessidade de fundamentar pontos de vista diferentes sobre determinado problema; Premissas, conclusão, indicadores: Argumentos com validade formal e argumentos cuja força depende do conteúdo.	- Leitura do texto 1. - Diálogo com os alunos. - Exercício presente no PP1 - Exposição oral - Análise de exemplos (PP1)	PP1 <u>Texto 1:</u> Anthony Weston, <i>A Arte de Argumentar</i>, Gradiva, 1996, p. 14. <u>Quadro/Projector</u> <u>Texto 2:</u> Desidério Murcho, “Limites do papel da lógica na filosofia” (excerto) https://criticanarede.com/logica2.html Ficha validade-verdade (TPC)	Participação oral: questões e respostas. Participação na resolução de exercícios. Atitudes e valores.	30 30 30
Indicar os dois <u>aspectos</u> a averiguar na avaliação de argumentos. Definir os conceitos de <u>validade, verdade e solidez</u> Relacionar o conceito de <u>verdade</u> com o de <u>proposição</u>. Relacionar o conceito de <u>validade</u> com o de <u>argumento</u>. Distinguir <u>validade</u> de <u>verdade</u>	<u>Aspecto formal:</u> relação premissas-conclusão (argumento). <u>Aspecto material (de conteúdo):</u> veracidade das premissas (proposições). <u>Verdade:</u> característica da relação das proposições com a realidade. <u>Validade:</u> propriedade dos argumentos dedutivos: relação de necessidade entre a verdade das premissas e a verdade da conclusão. <u>Solidez:</u> característica do argumento dedutivo válido com premissas verdadeiras. (<u>Argumento sólido</u>)	- Leitura do texto 2. - Exemplificação (PP1) - Início de criação de um glossário de termos da Lógica proposicional. - Análise de exemplos (PP1)			

Tema: Lógica Proposicional.

Aula 2 (21 de Outubro de 2021)

Sumário: 1. Revisão de conteúdos: validade/verdade; arg. dedutivos válidos/inválidos. 2. Proposições complexas, variáveis proposicionais e operadores verofuncionais.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Distinguir <u>validade</u> de <u>verdade</u> (e vice-versa)	<u>Verdade</u> : característica da relação das proposições com a realidade. <u>Validade</u> : propriedade dos argumentos dedutivos: relação de necessidade entre a v. das premissas e a v. da conclusão.	Leitura de relatório e resumo. Correção em conjunto do TPC (ficha 1)	Ficha 1	<u>Participação</u> oral: questões e respostas	30
Identificar argumentos <u>dedutivos</u> válidos e inválidos.	<u>Teste de validade</u> : é possível imaginarmos uma situação em que todas as premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa? (sim = <u>arg.</u> inválido; não = <u>arg.</u> válido).	Apresentação de diapositivos. Exercícios (PP2)	PP2		
Reconhecer a <u>função instrumental</u> da lógica proposicional.	Eliminar a ambiguidade da linguagem natural e garantir a exatidão dedutiva. Clarificar o raciocínio. Demonstrar hipóteses.	Exposição oral.	Vídeo disponível em <u>app escola virtual.pt</u>	Participação na resolução de exercícios	30
Definir <u>proposição simples</u> e <u>proposição complexa/composta</u> .	<u>Simplex</u> : não pode ser decomposta noutra proposição simples. <u>Complexa</u> : resulta da ligação de proposições simples: é decomponível.	Vídeo de introdução à lógica formal.		Atitudes e valores.	
Definir <u>operador verofuncional</u>	Operador que gera proposições complexas e é responsável pelo seu valor de verdade, na medida em que combina de modos distintos as proposições simples que constituem essas proposições complexas.	Diálogo com os alunos. PP2	Quadro / <u>Projector</u>	Relatório de aula	30
Enunciar os <u>operadores verofuncionais</u> , os seus <u>símbolos</u> e possíveis <u>leituras</u> (linguagem natural).	<u>Negação</u> ($\neg$, <u>não</u>); <u>Conjunção</u> ($\wedge$, <u>e...</u> , <u>mas...</u> , <u>apesar de</u> , <u>etc</u>); <u>Disjunção inclusiva</u> ($\vee$, <u>ou</u>); <u>Disjunção exclusiva</u> ($\veebar$, <u>ou... ou...</u> ; <u>Condicional</u> ($\rightarrow$, <u>se...então</u>); <u>Bicondicional</u> ($\leftrightarrow$, <u>se e só se</u> , <u>se e somente se</u> , <u>etc</u>)	Análise de exemplos concretos (PP2)	Texto para o resumo: <u>Desidério Murcho, Limites do papel da lógica na filosofia</u>		
Elaborar <u>dicionários</u> usando variáveis proposicionais.	<u>Variáveis proposicionais</u> : letras (<u>P,Q,R</u>) que representam um qualquer conteúdo dado. <u>Exemplo</u> : O João come a Maria dorme. <u>P</u> = O João come; <u>Q</u> = A Maria dorme.	Construção de uma tabela (operadores + símbolos + expressões em linguagem natural)	Ficha 2.		
Traduzir proposições complexas para a linguagem formal.	<u>Formalização</u> : ($P \wedge Q$)	Resolução de uma ficha: exercícios de formalização.			

Tema: Lógica Proposicional.

Aula 3 (22 de Outubro de 2021)

Sumário: 1. Formalização de proposições complexas. 2. As regras dos operadores. 3. Tabelas de verdade e avaliação (valor de verdade) de proposições complexas.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tem po
Formalizar proposições complexas (ling. natural → ling. formal/simbólica) Definir tabela de verdade. Reconhecer a função da tabela de verdade. Enunciar as regras de cada operador verofuncional. Elaborar tabelas de verdade para cada operador verofuncional. Deduzir o valor de verdade de uma proposição simples a partir do valor de verdade de uma proposição complexa e da regra do seu operador verofuncional.	Operadores verofuncionais: <u>Negação</u> ($\neg$, não); <u>Conjunção</u> ($\wedge$, e..., mas..., apesar de, etc); <u>Disjunção inclusiva</u> ($\vee$, ou); <u>Disjunção exclusiva</u> ($\vee$, ou... ou...; <u>Condicional</u> ($\rightarrow$, se...então); <u>Bicondicional</u> ($\leftrightarrow$, se e só se, se e somente se, etc) Dispositivo gráfico que permite exibir as condições de verdade de uma forma proposicional dada. 1 – Representar o comportamento dos operadores em relação aos valores de verdade das proposições simples; 2 – Distinguir entre tipos de proposições complexas. <u>Negação</u>: Inverte o valor de verdade. <u>Conjunção</u>: Verdadeira se ambas as proposições o forem; <u>Disjunção</u>: Falsa se ambas as proposições o forem; <u>Condicional</u>: Falsa se a antecedente for V. e a consequente F.; <u>Bicondicional</u>: Verdadeira se ambas as proposições tiverem o mesmo valor de verdade. Formalização (proposições complexas). Exposição das variáveis em todas as suas circunstâncias. Aplicação das regras dos operadores (segundo o âmbito). <u>Exemplo</u>: Sabendo que P é falsa e que $(P \vee Q)$ é verdadeira qual o valor de verdade de Q? Justifica. R: Q é V, pois, segundo a regra da disjunção, ela só é F quando ambas as proposições simples que a constituem (P e Q) são F. Logo, se a disjunção é V e se P é F, então Q só pode ser V.	Leitura do resumo de texto e relatório da aula anterior. Resolução conjunta de ficha de exercícios. Continuação do glossário de termos da lógica. Diálogo com os alunos. Apresentação de diapositivos. (PP3) Exemplos ilustrativos (PP3) Construção em conjunto de tabela com as regras dos operadores. Resolução de exercícios com os alunos. Esclarecimento de dúvidas.	Resumo e relatório Ficha 2, exercício 1. PP3 <u>Projector</u> Relatório de aula. Texto para resumo:¹ Quadro Ficha 3, exercício 1.	Participação oral: questões e respostas Participação na resolução de exercícios Atitudes e valores.	20 50 20

Anexo 7 – Revisão da análise de um argumento (exemplo de estratégia dialógica alunos-diapositivo-professor)

Para recordar...

Exercício de revisões

“Os argumentos são essenciais [...] porque são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista.”

1º - Identificar a conclusão/tese

Para recordar...

Exercício de revisões

Tese/Conclusão

“Os argumentos são essenciais [...] porque são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista.”

2º – Identificar o indicador de premissa.

Para recordar...

Exercício de revisões

Indicador de premissa

Tese/Conclusão

“Os argumentos são essenciais [...] porque são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista.”

Para recordar...

Exercício de revisões

Indicador de premissa

Tese/Conclusão

“Os argumentos são essenciais [...] porque são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista.”

Premissa

P1: Os argumentos são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista;

C: Os argumentos são essenciais.

3º - Encontrar uma premissa implícita.

Nota: Este é um exercício simples, que só ocupa um diapositivo. Cada elemento aparece quando os alunos acertam. A forma como está feito contempla a existência de pistas: por exemplo, a caixa que identifica cada sublinhado é independente do sublinhado, o que permite dizer – “o que está a verde é uma parte do argumento”, “agora, qual é essa parte?” – e só depois aparece a resposta. (isso não está aqui visível).

Exercício de revisões

Indicador de premissa

Tese/Conclusão

“Os argumentos são essenciais [...] porque são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista.”

Premissa

P1: Os argumentos são uma forma de tentar descobrir quais os melhores pontos de vista;

P2: (implícita): É essencial descobrir quais os melhores pontos de vista;

C: Os argumentos são essenciais.

Inferência
ou
Raciocínio

Passagem das premissas para a conclusão

Anexo 8 – Exercício conducente à caracterização e distinção de argumentos dedutivos e argumentos indutivos.

Desafio: Será que consegues *inferir* as conclusões dos respectivos argumentos a partir das suas premissas? Quais os mais fáceis de *inferir*?

Arg. 1

P1: Todos os ursos-polares são mamíferos;
P2: Todos os mamíferos respiram por pulmões;

Arg. 2

P1: Há dez bolas numa caixa fechada.
P2: Por uma abertura, foram retiradas nove bolas pretas.

Arg. 3

P1: 90% dos corvos observados até hoje são pretos.

Arg. 4

P1: Se temos livre-arbítrio, somos responsáveis pelo que fazemos;
P2: Temos livre-arbítrio;

Arg. 1

P1: Todos os ursos-polares são mamíferos;
P2: Todos os mamíferos respiram por pulmões;

C: Logo, todos os ursos-polares respiram por pulmões.

Arg. 2

P1: Há dez bolas numa caixa fechada.
P2: Por uma abertura, foram retiradas nove bolas pretas.

C: Logo, há uma probabilidade elevada de a bola restante ser preta.

Arg. 3

P1: 90% dos corvos observados até hoje são pretos.

C: Logo, todos os corvos são pretos.

Arg. 4

P1: Se temos livre-arbítrio, somos responsáveis pelo que fazemos;
P2: Temos livre-arbítrio;

C: Logo, somos responsáveis pelo que fazemos.

Nota: Este é o mesmo diapositivo. A conclusão de cada argumento aparece à vez (do 1º ao 4º) para que os alunos possam fazer o exercício.

Inferências
dedutivas

Argumentos
dedutivos

Arg. 1

P1: Todos os ursos-polares são mamíferos;
P2: Todos os mamíferos respiram por pulmões;

C: Logo, todos os ursos-polares respiram por pulmões.

Arg. 4

P1: Se temos livre-arbítrio, somos responsáveis pelo que fazemos;
P2: Temos livre-arbítrio;

C: Logo, somos responsáveis pelo que fazemos.

Inferências
indutivas

Argumentos
não-dedutivos

Arg. 2

P1: Há dez bolas numa caixa fechada.
P2: Por uma abertura, foram retiradas nove bolas pretas.

C: Logo, há uma probabilidade elevada de a bola restante ser preta.

Arg. 3

P1: 90% dos corvos observados até hoje são pretos.

C: Logo, todos os corvos são pretos.

Por que será?

Argumentos
dedutivos

- A conclusão já está **logicamente** contida nas premissas: não acrescenta nada ao argumento – apenas torna claro (*demonstra*) o que já lá está.
- A verdade da conclusão segue-se **necessariamente** da verdade das premissas, unicamente devido à **forma lógica** do argumento.
- Ou seja: se aceitarmos a verdade das premissas somos obrigados a aceitar a verdade da conclusão.

Argumentos
não-dedutivos

- A conclusão não está logicamente contida nas premissas: acrescenta algo de novo ao argumento. Admite várias conclusões!
- A conclusão segue-se **provavelmente** das premissas, em maior ou menor grau.
- Ou seja: se aceitarmos a verdade das premissas não somos obrigados a aceitar a verdade da conclusão – apenas a sua maior ou menor probabilidade.

Nota: A questão “*Por que será?*” refere-se à descoberta anteriormente feita (pelos alunos) de que é mais fácil inferir as conclusões dos argumentos dedutivos do que dos indutiv

Introdução à Lógica Proposicional.

Ficha de revisões 1: distinção validade-verdade.

1. Selecciona a única opção correta para cada um dos casos que se seguem.

- 1.1. A lógica é uma disciplina que estuda
 - a) as regras do raciocínio verdadeiro.
 - b) o conteúdo das proposições.
 - c) as regras do raciocínio válido.
 - d) a semântica e a sintaxe.
- 1.2. Raciocinar é fazer uma inferência, isto é,
 - a) dizer algo sobre a realidade.
 - b) extrair uma conclusão a partir de premissas.
 - c) construir um conceito.
 - d) perguntar e argumentar.
- 1.3. Uma proposição é
 - a) uma frase declarativa.
 - b) um termo.
 - c) Uma frase interrogativa.
 - d) O conteúdo expresso numa frase declarativa com valor de verdade.
- 1.4. A verdade é uma propriedade
 - a) dos argumentos.
 - b) das proposições.
 - c) dos raciocínios.
 - d) da mente.
- 1.5. A validade é uma propriedade
 - a) dos argumentos (que respeitam as regras lógicas).
 - b) dos alimentos.
 - c) da mente.
 - d) das proposições.
- 1.6. Um argumento dedutivo válido apenas não pode conter
 - a) premissas e conclusão
 - b) premissas e conclusão falsas.
 - c) premissas verdadeiras e conclusão falsa.
 - d) premissas falsas e conclusão verdadeira.
- 1.7. Um argumento é sólido se
 - a) não é válido.

- b) as suas premissas são todas verdadeiras.
- c) é válido e as suas premissas são falsas.
- d) é válido e as suas premissas são todas verdadeiras.

1.8. A lógica formal não tem como objeto de estudo

- a) o conteúdo dos argumentos.
- b) a estrutura dos raciocínios.
- c) a forma dos raciocínios.
- d) As regras de validade dos argumentos.

2. Estabelece as correspondências corretas entre os conceitos e as suas definições.

Conceitos

- 2.1 Proposição → B
- 2.2 Valor de verdade. → D
- 2.3 Argumento. → C
- 2.4 Frase declarativa. → A
- 2.5 Termo. → E

Definições

- A) Entidade linguística que diz algo sobre a realidade; pode ser verdadeira ou falsa.
- B) Conteúdo expresso numa frase declarativa com valor de verdade.
- C) Conjunto de proposições, das quais uma é a conclusão e as restantes são as premissas.
- D) A propriedade de uma proposição ser verdadeira ou falsa.
- E) Expressão de um conceito.

3. Assinala as afirmações como verdadeiras (V) ou (F).

- a) A validade é uma propriedade de proposições. → F
- b) A verdade é uma propriedade de proposições. → V
- c) Num argumento dedutivo válido, a conclusão não é uma consequência necessária das premissas. → F
- d) Verdade e solidez são termos equivalentes. → F
- e) Todo o argumento sólido é válido, mas nem todo o argumento válido é sólido. → V
- f) «Todo o físico é cientista. Rigoberto é físico. Logo, Rigoberto é cientista.» é um argumento válido. → V
- g) «Toda a pessoa que está a ler este exercício sabe ler. André está a ler este exercício. Logo, André sabe ler.» é um argumento sólido se, para além de a estrutura ser válida, se verificar a verdade das premissas. → V

Bom trabalho!

PROPOSIÇÃO	DICIONÁRIO	FORMALIZAÇÃO
Tanto Platão como Aristóteles eram gregos.	P = Platão era grego. Q = Aristóteles era grego.	$P \wedge Q$
Deus existe ou a Bíblia está errada.		
O Pedro está na praia ou no cinema.	P = O Pedro está na praia. Q = A Bíblia está no cinema	$P \vee Q$
A arte não é imitação.	P = A arte é imitação.	$\sim P$
Não é verdade que a arte seja imitação.		
Platão ou Aristóteles refletiram sobre a ética.	P = Platão refletiu sobre a ética Q = Aristóteles refletiu sobre a ética	$P \vee Q$
Quem refletiu sobre a ética foi Platão ou Aristóteles.		
Ou Descartes era filósofo ou militar.	P = Descartes era filósofo Q = Descartes era militar	$P \vee Q$
Descartes nasceu em França ou na Alemanha.	P = Descartes nasceu em França Q = Descartes nasceu na Alemanha	$P \vee Q$
O conhecimento e a fê são estudados pela Filosofia.		
O conhecimento é estudado pela Filosofia e a fê também.		
Tanto o conhecimento como a fê são estudados pela Filosofia.	P = O conhecimento é estudado pela Filosofia. Q = A fê é estudada pela Filosofia	$P \wedge Q$
A Filosofia estuda quer o conhecimento, quer a fê.		
Apesar de estudar o conhecimento, a Filosofia estuda também a fê.		
A Filosofia estuda o conhecimento, mas também estuda a fê.		
O conhecimento é estudado pela filosofia, embora a fê também o seja.		
Se está Sol, então vou à praia.		
Desde que esteja Sol, eu vou à praia.	P = Está Sol Q = Eu vou à praia	$P \rightarrow Q$
Só se estiver Sol é que eu vou à praia.		
Basta que esteja Sol para eu ir à praia.		

Sócrates é um filósofo se e só se for mortal.	P = Sócrates é um filósofo. Q = Sócrates é mortal.	$P \leftrightarrow Q$
Sócrates é um filósofo se e somente se for mortal		$P \leftrightarrow Q$
Sócrates é um filósofo se e apenas se for mortal.	P = Sócrates é um filósofo. Q = Sócrates é mortal.	

2. Traduz de linguagem simbólica para linguagem natural.

FORMALIZAÇÃO	DICIONÁRIO	PROPOSIÇÃO
$P \wedge Q$		Platão era grego e Kant era alemão.
		Platão era grego, apesar de Kant ser alemão.
		Platão era grego, mas Kant era alemão.
		Platão era grego ou Kant era alemão.
$P \vee Q$		Platão era grego a não ser que Kant fosse alemão.
		Platão era grego, a menos que Kant fosse alemão.
$P \simeq Q$	P = Platão era grego Q = Kant era alemão	Ou Platão era grego ou Kant era alemão.
		Se Platão era grego, então Kant era alemão.
		Basta que Platão seja grego para Kant ser alemão.
$P \rightarrow Q$		Desde que Platão seja grego, Kant é (era) alemão.
		Só se Platão for grego é que Kant é alemão.
$\sim P$		Platão não era grego.
$\sim Q$		Kant não era alemão.

$P \leftrightarrow Q$	Platão era grego se e só se Kant era alemão Platão era grego se e somente se Kant for alemão Platão era grego se e apenas se Kant for alemão
-----------------------	--

3. Formaliza os seguintes argumentos.

a) **Se está a chover, então fico molhado.** Está a chover. Logo, fico molhado.

Dicionário: P = Está a chover; Q = Eu fico molhado.

Premissa 1: “Se está a chover, então fico molhado.” = $P \rightarrow Q$

Premissa 2: “Está a chover” = P

Conclusão: “Logo, fico molhado” = Q

Na horizontal: $P \rightarrow Q ; P ; \therefore Q$

b) **O João toca guitarra ou piano.** Mas ele não toca guitarra. Logo, toca piano.

Dicionário: P = O João toca guitarra; Q = O João toca piano.

Premissa 1: “O João toca guitarra ou piano.” = $P \vee Q$

Premissa 2: “Mas ele não toca guitarra” = $\neg P$

Conclusão: “Logo, toca piano” = Q

Na horizontal: $P \vee Q ; \neg P ; \therefore Q$

c) **Ou Platão escreveu a República ou escreveu A Utopia.** Mas Platão não escreveu A Utopia. Logo, escreveu a República.

Dicionário: P = Platão escreveu a República; Q = Platão escreveu a Utopia.

Premissa 1: “Ou Platão escreveu a República ou escreveu A Utopia” = $P \vee Q$

Premissa 2: “Mas Platão não escreveu A Utopia” = $\neg Q$

Conclusão: “Logo, escreveu a República.” = P

Na horizontal: $P \vee Q ; \neg Q ; \therefore P$

d) **Se tenho fome, [então] vou-me transformar num monstro.** Se me transformo num monstro, [então] vou comer a cadeira. Logo, se tenho fome, [então] vou comer a cadeira.

Dicionário: P = Eu tenho fome; Q = Eu vou-me transformar num monstro; R = Eu vou comer a cadeira.

Premissa 1: Se tenho fome, vou-me transformar num monstro = $P \rightarrow Q$

Premissa 2: “Se me transformo num monstro vou comer a cadeira” = $Q \rightarrow R$

Conclusão: “Logo, se tenho fome, [então] vou comer a cadeira.” = $P \rightarrow R$

Anexo 10 – Ensinar as regras dos operadores verofuncionais partindo de casos concretos.

Regras dos operadores verofuncionais

Disjunção inclusiva ($\vee$)

Exemplo

Agora a empresa quer recrutar um funcionário que fale inglês ou espanhol

Dicionário

P = Fala inglês.

Q = Fala espanhol

P	Q	P $\vee$ Q
V	V	V
V	F	V
F	V	V
F	F	F

Esta é a única situação em que a empresa não contratar o funcionário, pois aqui ele não fala nem inglês nem fala espanhol. Em todas as outras situações ele fala uma das duas línguas, logo pode ser contratado.

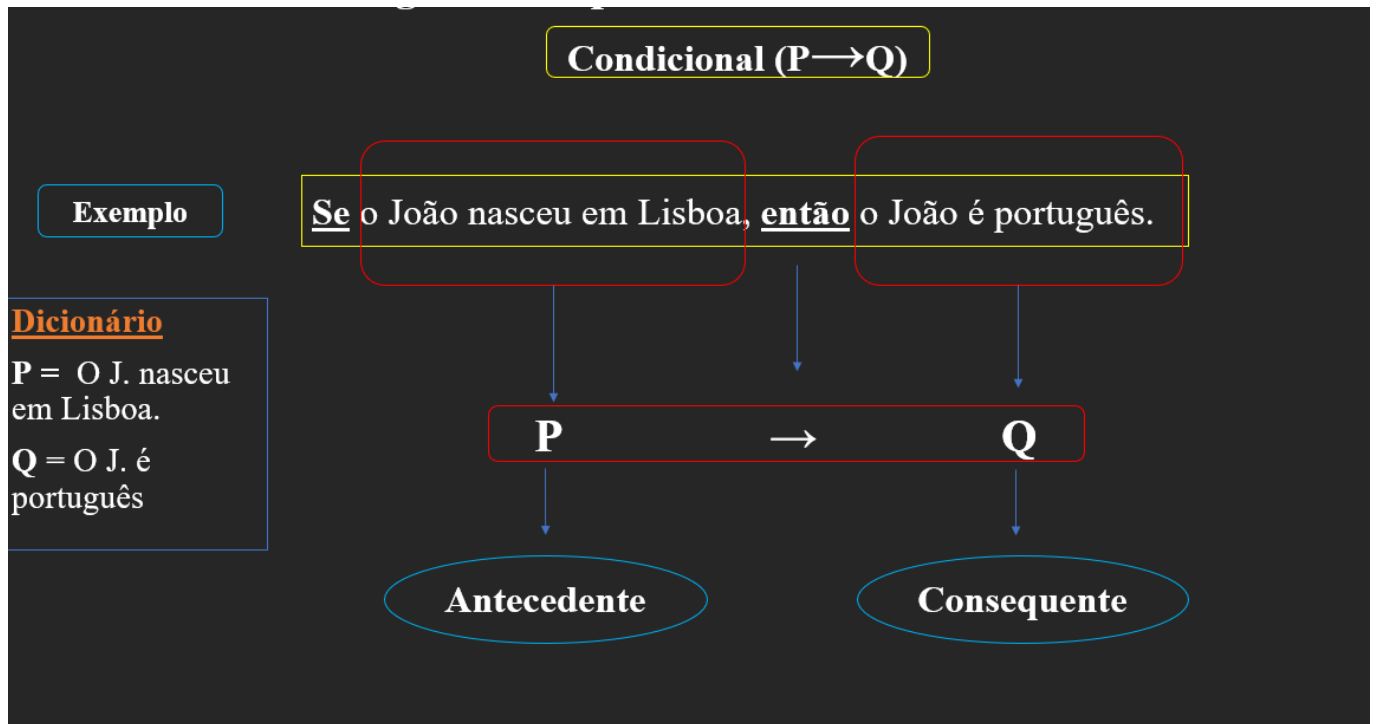
Disjunção inclusiva ($\vee$)

Regra

P	Q	P $\vee$ Q
V	V	V
V	F	V
F	V	V
F	F	F

A disjunção só é falsa quando ambas as disjuntas são também falsas.

Ou seja: basta uma das disjuntas ser verdadeira para a conjunção também o ser.



Condicional ($P \rightarrow Q$)

Regra

P	Q	$P \rightarrow Q$
V	V	V
V	F	F
F	V	V
F	F	V

A condicional só é falsa quando a antecedente (P) é verdadeira e a consequente (Q) é falsa

Sempre que a antecedente for falsa, a condicional é automaticamente verdadeira, seja a consequente verdadeira ou falsa.

Nota: para cada regra foi criada uma situação concreta. Mais tarde os alunos usariam essas situações para se lembrarem das regras.

Anexo 11 – Ficha 3 (regras dos operadores verofuncionais; maior âmbito e formalizações)

1. Considera que P e Q representam duas proposições diferentes.

A) Sabendo que P é falsa e que $(P \vee Q)$ é verdadeira, qual o valor de verdade de Q? Justifica.

R: Q é verdadeira. Segundo a regra da disjunção, basta uma das disjuntas ser verdadeira para a disjunção também o ser. Como P é falsa e $(P \vee Q)$ é verdadeira, Q tem de ser verdadeira.

B) Sabendo que Q é verdadeira e que $(P \wedge Q)$ é verdadeira, qual o valor de verdade de P? Justifica.

R: P é verdadeira. Segundo a regra da conjunção, ambas as proposições simples têm de ser verdadeiras para a conjunção (proposição complexa) também o ser. Como Q é verdadeira e a conjunção de P com Q também o é, então P só pode ser verdadeira: caso contrário, a conjunção seria falsa.

C) Sabendo que P é verdadeira e que $(P \rightarrow Q)$ é falsa, qual o valor de verdade de Q? Justifica.

R: Q é falsa. Segundo a regra da condicional, a única situação em que ela é falsa é quando a antecedente (P) é verdadeira e a consequente (Q) é falsa. Como sabemos que a condicional é falsa e que a antecedente (P) é verdadeira, então a consequente (Q) tem de ser falsa.

D) Sabendo que P é falsa e que $(P \leftrightarrow Q)$ é verdadeira, qual o valor de verdade de Q? Justifica.

R: Q é falsa. Segundo a regra da bicondicional, para ela ser verdadeira é necessário que ambas as proposições simples que a constituem – a antecedente e a consequente $(P \text{ e } Q)$ – tenham o mesmo valor de verdade. Como nos é dito que a bicondicional é verdadeira, então Q tem de ter o mesmo valor de verdade que P. Ora, se este é falso, Q também tem de ser.

2. Seleciona a opção correta.

2.1 – A proposição “Se eu estudei para o teste de filosofia, então vou tirar boa nota.” é falsa quando:

A) É verdade que “eu estudei para o teste de filosofia” e falso que “eu tirei boa nota”.

B) É verdade que “eu estudei para o teste de filosofia” e verdade que “eu tirei boa nota”.

C) Não é verdade que “eu estudei para o teste de filosofia”, embora seja verdade que “eu tirei boa nota”.

D) Se for falso que “eu estudei para o teste de filosofia” e falso que “não tirei boa nota.”

2.2 – A proposição “Ou estudo para o teste de filosofia ou vou tirar má nota”, é verdadeira quando:

- A) É verdade que “estudo para o teste de filosofia” e é verdade que “ tiro má nota”.
- B) É verdade que “estudo para o teste de filosofia” e é falso que “ tiro má nota”.
- C) É falso que “estudo para o teste de filosofia” e é falso que “ tiro má nota.”
- D) É verdade que “estudo para o teste filosofia”, apesar de ser também verdade que “ tiro má nota.”

2.3 – A proposição “Vou tirar boa nota, se e somente se estudar para o teste”, é verdadeira quando:

- A) É verdade que “vou tirar boa nota” e é falso que “estudei para o teste”.
- B) É falso que “estudei para o teste” e é verdade que “vou tirar boa nota”.
- C) É falso que “vou tirar boa nota” e é falso que “estudei para o teste”.
- D) É verdade que “vou tirar boa nota”, embora seja falso que “estudei para o teste.”

3. Indica o conector principal das seguintes fórmulas:

- A) $\neg (P \vee Q) \wedge R$
- B) $P \vee (R \rightarrow Q)$
- C) $(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (R \vee S)$
- D) $\neg [Q \vee (R \wedge S)]$
- E) $[(P \vee R) \rightarrow Q] \wedge \neg [(Q \leftrightarrow R) \rightarrow \neg S]$
- F) $\neg (P \wedge Q)$

4. Traduz para linguagem lógica as seguintes proposições, elaborando primeiro o seu dicionário.

- A) Platão era filósofo, mas Euclides não.

Dicionário: P = Platão era filósofo; Q = Euclides era filósofo.

Formalização: $P \wedge \neg Q$

Operador principal: Conjunção.

- B) Não é verdade que a vida é curta e a morte é longa.

Dicionário: P = A vida é curta; Q = A morte é longa.

Formalização: $\sim (P \wedge Q)$

Operador principal: Negação.

C) Se eu vou à praia e não vou à praia, então eu fico morena ou não fico morena.

Dicionário: P = Eu vou à praia; Q = Eu fico morena.

Formalização: $(P \wedge \sim P) \rightarrow (Q \vee \sim Q)$

Operador principal: Condicional

D) A Matemática é estimulante apesar de ser difícil.

Dicionário: P = A Matemática é estimulante; Q = A matemática é difícil.

Formalização: $P \wedge Q$

Operador principal: Conjunção.

Anexo 12 – Glossário dos termos de Lógica Proposicional

Aula 1

- **Raciocínio**: operação que consiste em **inferir**; isto é: em obter certas informações (**conclusão**) a partir de outras informações (**premissas**).

- **Validade**: característica/propriedade da relação de justificação entre as proposições (premissas + conclusão) de um argumento; é, no fundo, uma característica do raciocínio que infere uma conclusão a partir de certas premissas.

Ou seja: a validade diz respeito a uma relação de coerência interna, formal, entre as partes constituintes do argumento (premissas + conclusão), independentemente do conteúdo dessas mesmas partes.

- **Verdade**: característica/propriedade de adequação entre o conteúdo do argumento (as suas proposições, isto é, tanto a premissa como a conclusão) e a realidade propriamente dita – aquilo que dela podemos observar e saber.

- **Argumento dedutivo válido**: argumento em que – se as premissas forem verdadeiras – é impossível que a conclusão seja falsa. Isto é: num argumento dedutivo válido, a conclusão segue-se necessariamente das premissas – é uma consequência lógica dessas premissas. (de certo modo está já contida nelas, como que implícita, “embrulhada”)

- **Argumento dedutivo sólido**: um argumento dedutivo sólido é um argumento que além de ser válido tem as premissas todas verdadeiras.

(Não esquecer de que podemos ter argumentos dedutivos válidos com premissas e conclusão falsas. Mas esses são maus argumentos, não convencem ninguém que pense sobre eles! O que queremos são argumentos sólidos, argumentos válidos e com premissas e conclusão verdadeiras!)

Aula 2

- **Proposição simples**: proposição que não contém em si nenhuma outra proposição componente. Uma proposição simples não pode ser decomponível numa outra proposição. Também se pode chamar de proposição “elementar”.

- **Proposição complexa**: proposição que resulta da ligação entre proposições simples, ou seja, contém em si outras proposições. Por essa razão, uma proposição complexa pode ser decomponível noutras proposições simples. Também se pode chamar de proposição “composta”.

- **Variável proposicional**: Letra do alfabeto (P, Q, R, S, etc) escolhida por convenção que tem como função representar formalmente uma dada proposição simples da

linguagem natural. Cada variável proposicional pode representar qualquer proposição simples, de modo que é necessário elaborar um dicionário para sabermos que proposição ela representa em cada circunstância.

- **Operador verofuncional**: Operador que gera proposições complexas e é responsável pelo seu valor de verdade, na medida em que combina de modos distintos as proposições simples que constituem essas proposições complexas. Os operadores verofuncionais são seis: negação; conjunção; disjunção; condicional; bicondicional.

- **Formalizar ou traduzir**: Colocar uma proposição que está em linguagem natural (ex: Se chove, então o chão fica molhado) em linguagem simbólica, onde a única coisa que se preserva é a sua estrutura lógica. Para isso é necessário elaborar um dicionário ($P = \text{Chove}$; $Q = \text{O chão fica molhado}$). Formalização ou tradução = $(P \rightarrow Q)$

Aula 3

- **Tabela de verdade**: Dispositivo gráfico que elenca, na coluna da esquerda, as combinações possíveis de valores de verdade das proposições simples que a constituem. Depois, à direita, apresenta o valor de verdade da proposição complexa em cada uma dessas possibilidades (de acordo com a regra do operador verofuncional)

- **Regras dos operadores verofuncionais**: Negação: Inverte o valor de verdade. Conjunção: Verdadeira se ambas as proposições o forem; Disjunção: Falsa se ambas as proposições o forem; Condicional: Falsa se a antecedente for V. e a consequente F.; Bicondicional: Verdadeira se ambas as proposições tiverem o mesmo valor de verdade.

Aula 4

- **O âmbito dos operadores verofuncionais**: O âmbito diz respeito ao alcance ou à abrangência do operador dentro de determinada fórmula proposicional. Para delimitar esse alcance ou abrangência usamos parênteses – são eles que indicam o âmbito do operador, ou seja, a proposição ou proposições que o operador afeta.

- **Tautologia**: Proposição complexa que é sempre verdadeira – independentemente do valor de verdade das proposições simples que a constituem.

- **Contradição**: Proposição complexa que é sempre falsa – independentemente do valor de verdade das proposições simples que a constituem.

- **Contingência**: Proposição complexa que é verdadeira em que algumas circunstâncias (ou situações) e falsa noutra. (esta é a mais frequente de todas).

Aula 5

- **Inspetor de circunstâncias**: Dispositivo gráfico que permite testar a validade de

argumentos dedutivos. Consiste numa sequência encadeada de tabelas de verdade em que se analisam todas as combinações possíveis (circunstâncias) de verdade e falsidade das premissas e da conclusão.

- **Modus Ponens:** Forma válida de argumento, cuja primeira premissa é uma condicional, sendo que na segunda afirma-se que o antecedente é verdadeiro, concluindo-se daí que o consequente também é verdadeiro.
- **Modus Tollens:** Forma válida de argumento, cuja primeira premissa é uma condicional, sendo que na segunda nega-se que o consequente é verdadeiro (isto é: afirma-se que ele é falso), concluindo-se daí que o antecedente também é falso.
- **Negação dupla:** Da dupla negação (negação da negação) de uma premissa se pode concluir a sua afirmação. (Não é verdade que não X, logo é verdade que X)
- **Silogismo Hipotético:** Forma válida de argumento que contém duas ou mais premissas, todas elas implicações, sendo que a antecedente de cada uma das premissas é sempre a consequente da sua anterior. A conclusão é uma implicação cuja antecedente é a primeira antecedente da primeira premissa e a consequente é a consequente da última premissa.
- **Silogismo Disjuntivo:** Forma válida de argumento, cuja primeira premissa apresenta e afirma uma disjunção. A segunda premissa nega (diz o oposto) de uma das disjuntas. E a conclusão afirma (diz o mesmo que) a outra disjunta.

Aula 6

- **Falácia:** Forma de inferência que aparenta ser válida, mas que contém algum erro lógico que nos impede de aceitarmos a sua conclusão como verdadeira.
- **Falácia da afirmação da consequente:** Forma de inferência inválida cuja primeira premissa é uma implicação, sendo que a segunda premissa afirma a consequente dessa implicação, de forma a concluir pela afirmação da antecedente da mesma premissa.
- **Falácia da negação da antecedente:** Forma de inferência inválida cuja primeira premissa é uma implicação, sendo que a segunda premissa nega a antecedente dessa implicação, de forma a concluir pela negação da consequente dessa primeira premissa.

Aula 7 (sem novos conceitos)

Aula 8

- **Contraposição:** Inferência válida que só tem uma premissa e uma conclusão. A premissa é também uma condicional, sendo que a conclusão contrapõe a ordem da variável e o valor de verdade da premissa. ($P \rightarrow Q$, logo, por contraposição, $\sim Q \rightarrow \sim P$)

Anexo 13 – Critérios de avaliação para os relatórios de aula e resumos de texto

Ponderação

Critérios de avaliação envolvidos:	Peso relativo (%)
Clarificar conceitos, teses e argumentos.	20%
Expor de forma logicamente consistente e com boa articulação temática.	30%
Sintetizar com liberdade e perspicácia os conteúdos apresentados.(Só para o relatório)	30%
Interpretar corretamente os textos filosóficos salientando as suas ideias principais (só para resumo de texto)	30%
Formular exemplos originais para ilustrar o conteúdo teórico.	10%
Avaliar e discutir criticamente ideias/problemas	10%

Critério de avaliação	Ponderação (%)	Muito Bom 18 a 20	Bom 14 a 17	Suficiente 10 a 13	Insuficiente 6 a 9	Muito Insuficiente 1 a 5
Clarificar conceitos, teses e argumentos.	20%	Supera o nível Bom	- Procura definir os conceitos de forma explícita e implícita. - Distingue bem as teses dos argumentos	Nível Intermédio	- Não clarifica apenas repete os conceitos dados - Repete de forma mecânica sem mostrar compreender o significado	Não atinge o nível Insuficiente
Expor de forma logicamente consistente e com boa articulação temática.	30%		- Consegue ordenar assuntos e temas de forma consistente e lógica. - Consegue dar uma unidade lógica e temática ao trabalho		- Os assuntos/temas ocorrem de forma incoerente e sem ligação recíproca. - O trabalho é tematicamente fragmentado e sem unidade.	

Critério de avaliação	Ponderação (%)	Muito Bom 18 a 20	Bom 14 a 17	Suficiente 10 a 13	Insuficiente 6 a 9	Muito Insuficiente 1 a 5
Sintetizar com liberdade e perspicácia os conteúdos e os textos apresentados.	30 %		- Síntese fiel da aula sem ser só descritiva. - Seleciona e organiza corretamente os conteúdos significativos.		- Descreve a aula com lacunas significativas. - Não seleciona os conteúdos significativos.	
Interpretar corretamente os textos filosóficos salientando as suas ideias principais.	30 %		- Interpela os textos filosóficos de modo a retirar conclusões corretas. - Seleciona bem as ideias principais.	Nível Intermédio	- Não sabe retirar uma conclusão ou retira conclusões erradas sobre um texto. - Tem dificuldade em elaborar uma síntese, limita-se a copiar partes do texto.	
Formular exemplos originais para ilustrar o conteúdo teórico.	30 %		Formula novos exemplos para ilustrar o conteúdo teórico		Repete os exemplos dados e não formula novos exemplos para ilustrar as teorias.	
Avaliar e discutir o conteúdo de textos e teorias.	10 %		Elabora um comentário crítico pertinente.		Não desenvolve uma crítica adequada.	

Anexo 14 – Matriz + 1º teste de avaliação (e correção das questões de Lógica)

Matriz para o 1º teste, 10E, Novembro de 2022

A. Estrutura e Cotações

A prova destina-se a avaliar três competências básicas: Concetualizar, Argumentar e Problematicar.

A competência transversal é a comunicação/correção escrita.

Está dividida em três grupos de acordo com cada competência. Cada grupo tem uma pontuação de 0 a 20 Valores.

Grupo I - Concetualizar: Dez perguntas de escolha múltipla (10x2= 20 valores)

Grupo II - Argumentar: Inclui um texto com 4 perguntas de interpretação e análise lógica de um texto. Todas as perguntas implicam justificação e/ou análise e verificação da validade de um argumento. (4x50 Pontos; Total 200 Pontos)

Grupo III - Problematicar: Inclui 3 perguntas com alíneas. (1,2 - 70 Pontos cada; 3 - 60 Pontos divididos por três alíneas; Total 200 Pontos)

B. Conteúdos/Competências

1.O que é a Filosofia?

1.1. Caraterizar a Filosofia como forma de saber específica.

1.2. Saber distinguir as questões filosóficas de outro tipo de questões.

1.3. Identificar as questões colocadas nas várias áreas de investigação da Filosofia.

1.3. A alegoria da caverna como metáfora da atitude do filósofo (Sócrates).

1.4. Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico. Análise lógica de um texto filosófico

(Distinguir: Tema, problema, tese, argumentos e conceitos)

2. Lógica

2.1. Definição dos instrumentos do pensamento

a) Definir Conceito, Proposição, Argumento, Validade, Verdade e Solidez.

c) Distinguir validade, verdade e solidez.

d) Definir argumento dedutivo e indutivo.

2.2. Lógica Proposicional.

a) Identificar as proposições e as conectivas proposicionais da conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional, bicondicional e negação.

b) Formalizar proposições com uma e duas conectivas recorrendo a um dicionário.

c) Traduzir da linguagem formal para linguagem natural.

d) Elaborar tabelas de verdade para proposições complexas com uma e duas conectivas.

e) Verificar se as proposições são tautologias, contradições ou contingências.

f) Compreender o âmbito das conectivas.

e) Identificar as formas de inferência válidas *Modus Ponens e Modus Tollens*

f) Identificar a falácia formal da afirmação do consequente e da negação do antecedente.

g) Aplicar as tabelas de verdade (inspetores de circunstância) para verificar se os argumentos são válidos ou não.

C. Competências gerais:

Definir os conceitos principais da Lógica e da Filosofia.

Analisar logicamente um texto filosófico.

Organizar razões para defender uma determinada posição.

Compreender as várias regras das conetivas proposicionais e aplicá-las de forma correta.

Elaborar tabelas de verdade

Aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações.

Avaliar e identificar os argumentos.

Identificar problemas

Formular problemas

Competências a avaliar: Grupo I - Concetualização; Grupo II - Argumentação; Grupo III: Problematisação. Competência transversal: Comunicação/ Correção escrita.

Cotações: Cada grupo é avaliado de 0 a 20 Valores. Grupo I: 10x20= 200 Pontos; Grupo II: 4x50= 200 Pontos; Grupo III: 1 e 2 -70 pontos; 3 – 60 Pontos =200 Pontos.

**Versão B
Grupo I**

Escolha a opção correta:

1. O cinema 3D ainda não se conseguiu impor. 2. O principal defeito do cinema 3D é exigir a utilização de óculos especiais. 3. Vai ver um filme em 3D antes de dares as tuas opiniões! 4. Sabes se o Guilherme já viu algum filme em 3D com óculos especiais?

- (A) As frases 2 e 3 exprimem proposições; as frases 1 e 4 não exprimem proposições.
- (B) As frases 2 e 4 exprimem proposições; as frases 1 e 3 não exprimem proposições.
- (C) A frase 1 exprime uma proposição; as frases 2, 3 e 4 não exprimem proposições.
- (D) As frases 1 e 2 exprimem proposições; as frases 3 e 4 não exprimem proposições.

2. A partir de «Se a acrobacia é uma arte, então exprime sentimentos» e de «A acrobacia não exprime sentimentos», por *modus tollens*, infere-se que

- (A) a acrobacia é uma arte, mas não exprime sentimentos.
- (B) é falso que a acrobacia seja uma arte.
- (C) se algo exprime sentimentos, então é arte.
- (D) a acrobacia nunca poderá exprimir sentimentos.

3. Uma disjunção exclusiva é verdadeira se:

- (A) Uma das proposições for verdadeira e a outra falsa.
- (B) Uma das proposições for falsa.
- (C) Ambas as proposições forem falsas.
- (D) Ambas as proposições forem verdadeiras.

4. Num argumento, denominam-se premissas:

- (A) os termos das proposições.
- (B) as conclusões da inferência.
- (C) as proposições que o constituem.
- (D) as proposições que justificam a conclusão.

5. A Filosofia distingue-se da ciência porque...

- (A) a primeira trata de explicar factos através de leis e a segunda não.
- (B) na verdade são o mesmo
- (C) a ciência coloca problemas que podem ser verificados pela experiência e a Filosofia não.
- (D) a Filosofia trata de questões mais gerais e impossíveis de racionalizar.

6. Qual das seguintes questões é ética?

- (A) Quantos anos tem o planeta Terra?
- (B) O que faz de uma obra verdadeira Arte?
- (C) Porque existe o ser e não nada?
- (D) Temos obrigação moral de ajudar quem precisa?

7. A Lógica investiga:

- (A) As condições de validade dos argumentos.
- (B) O carácter e a ação humana
- (C) Teoria do conhecimento.
- (D) As condições de verdade das proposições.

8. Um operador verofuncional:

- (A) É uma expressão que determina a função de verdade de uma proposição.
- (B) É uma expressão que determina a validade de um argumento.
- (C) É uma expressão que transforma uma proposição verdadeira em falsa.
- (D) É um entimema obscuro

9. As conetivas $\leftrightarrow$ e $\vee$ são, respetivamente...

- (A) Uma condicional e uma disjunção.
- (B) Uma bicondicional e uma conjunção
- (C) Uma bicondicional e uma disjunção.
- (D) Uma condicional e uma conjunção.

10. O operador principal da fórmula $\sim [\sim (P \vee Q) \leftrightarrow R]$ é...

- (A) A disjunção.
- (B) A condicional.
- (C) A negação.
- (D) Nenhuma das anteriores.

Grupo II

Texto 1

“Segundo um filósofo grego que viveu há mais de dois mil anos, a filosofia surgiu da capacidade que os homens têm de se surpreender. O homem acha tão estranho viver, que as perguntas filosóficas surgem por si mesmas.

Pensa no que sucede quando observamos um truque de magia: não conseguimos perceber como é possível aquilo que estamos a ver. E perguntamo-nos: como é que o ilusionista conseguiu transformar dois lenços brancos de seda num coelho vivo?

Para muitos homens, o mundo parece tão inexplicável como o coelho que um ilusionista retira subitamente de uma cartola até então vazia.

No que diz respeito ao coelho, percebemos claramente que o ilusionista nos enganou. O que pretendemos descobrir é como nos enganou. Quando falamos sobre o mundo, a situação

é diferente. Sabemos que o mundo não é pura mentira, uma vez que nós estamos na Terra e somos uma parte do universo. Na verdade, somos o coelho branco que é retirado da cartola. A diferença entre nós e o coelho branco é apenas o facto de o coelho não saber que participa num truque de magia. Connosco passa-se de modo diferente. Sentimos que tomamos parte em algo misterioso, e gostaríamos de esclarecer de que modo tudo está relacionado.

P.S. No que diz respeito ao coelho branco, o melhor é talvez compará-lo com o conjunto do universo. Nós, que vivemos aqui, somos parasitas minúsculos que vivem na pele do coelho. Mas os filósofos procuram trepar nos pelos finos, de modo a poderem fixar nos olhos o grande ilusionista.”

Jostein Gaarder, *O Mundo de Sofia*, p. 17

1. Analise logicamente o texto salientando o tema, problema fundamental, tese, argumentos e conceitos.

2. *“Para muitos homens, o mundo parece tão inexplicável como o coelho que um ilusionista retira subitamente de uma cartola até então vazia.”*

Relacione esta frase com a origem e natureza da Filosofia que está presente no texto.

3. Tendo em conta o dicionário:

P = Eu estudo para o teste.	Q = Eu obtenho bom resultado.
------------------------------------	--------------------------------------

3.1. Traduz a seguinte fórmula para linguagem natural:

$P \rightarrow \sim Q$

3.2. Classifique a fórmula proposicional anterior quanto ao seu valor de verdade (contingência, tautologia ou contradição), através da construção de uma tabela de verdade.

Justifica.

4. Atente no seguinte argumento *“Se tivermos cuidado na linguagem então escrevemos bem. Não escrevemos bem. Logo, não temos cuidado na linguagem”*

4.1. Formalize o argumento anterior.

4.2. Teste a validade do argumento recorrendo a um inspetor de circunstâncias.

Justifique.

4.3. Identifique a inferência presente no argumento anterior.

Grupo III

1. Na “Alegoria da caverna” Platão conta a história de uns homens numa caverna apenas iluminada por uma fogueira, onde os prisioneiros, impedidos de olhar para trás só veem sombras projetadas na parede da caverna. **Para que problemas nos quer alertar Platão com esta história?**

2. A filosofia investiga diferentes problemas que se organizam em várias áreas de investigação. **Formule alguns dos problemas estudados na Filosofia e identifique as respetivas áreas de investigação.**

3. **Atenta no seguinte argumento:**

“Se a Terra fosse esférica e a percorrêssemos na totalidade, então, eventualmente, cairíamos no abismo do espaço sideral. Mas como podemos percorrer a Terra em todo o seu diâmetro sem cairmos no abismo do espaço sideral, então não é verdade que a Terra seja esférica. Isto é: a Terra é plana!”

A estrutura lógica deste argumento é válida. Porém, será isso suficiente para que o consideremos um bom argumento? Justifica a tua posição.

Correcção das questões de Lógica

**Correcção da 1ª prova de avaliação de Filosofia – 10ºE. (somente a parte da lógica)
(11 de novembro 2021)**

Versão A Grupo I

Escolha múltipla:

1. A
2. D
3. B
4. C
5. C
6. B
7. C
8. A

9. D
10. B

Versão B
Grupo I

Escolha múltipla:

1. D
2. B
3. A
4. D
5. C
6. D
7. A
8. A
9. C
10. C

Versão A
Grupo II

3.1. Possíveis respostas:

Se não estudo para o teste, **então** obtenho bom resultado.
 Basta que não estude para o teste para obter bom resultado.
 Desde que não estude para o teste, obtenho bom resultado.
 Só se não estudar para o teste é que obtenho bom resultado.

3.2.

P	Q	$\sim P$	$\rightarrow$	Q
V	V	F	V	V
V	F	F	F	F
F	V	V	V	V
F	F	V	V	F

R: A fórmula proposicional é uma contingência, pois, como se pode observar pela tabela de verdade, apresenta diferentes valores de verdade (V ou F).

4.1

Dicionário: P: A lógica ensina a pensar.
 Q: A lógica é útil.

Premissa 1: $P \rightarrow Q$

Premissa 2: P

Conclusão: Q.

4.2

P	Q	$P \rightarrow Q, P \therefore Q$		
V	V	V	V	V
V	F	F	V	F
F	V	V	F	V
F	F	V	F	F

R: O argumento é válido, pois, como é visível pelo inspetor, não há uma única circunstância em que todas as suas premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa.

4.3 Modus Ponens

Versão B
Grupo II

3.1. Possíveis respostas:

Se estudo para o teste, então não obtenho bom resultado.
Basta que estude para o teste para não obter bom resultado.
Desde que estude para o teste, não obtenho bom resultado.
Só se estudar para o teste é que não obtenho bom resultado.

3.2.

P	Q	$P \rightarrow \sim Q$	
V	V	V	F
V	F	V	V
F	V	F	F
F	F	F	V

R: A fórmula proposicional é uma contingência, pois, como se pode observar pela tabela de verdade, apresenta diferentes valores de verdade (V ou F).

4.1

Dicionário: P: Temos cuidado com a linguagem.
Q: Escrevemos bem.

Premissa 1: $P \rightarrow Q$

Premissa 2: $\sim Q$

Conclusão: $\sim P$

4.2

P	Q	$P \rightarrow Q, \sim Q \therefore \sim P$		
V	V	V	F	F
V	F	F	V	F
F	V	V	F	V
F	F	V	V	V

R: O argumento é válido, pois, como é visível pelo inspetor, não há uma única circunstância em que todas as suas premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa.

4.3 Modus Tollens

Grupo III (versão A e B)

Possível resposta:

Um argumento tem uma dimensão formal, onde se insere a questão da validade ou invalidade, e uma dimensão material, o correspondente ao seu conteúdo, a isso que afirma sobre a realidade e que pode ser verdadeiro ou falso.

Ora, o argumento em causa, tem uma estrutura formal válida, isto é, a conclusão segue-se logicamente das premissas. Não obstante, falha na sua dimensão material, naquilo que afirma sobre a realidade. Até onde sabemos, o facto de conseguirmos percorrer a Terra na sua totalidade e o facto de ela ser esférica não entram em conflito: não caímos no espaço sideral.

Para ser um bom argumento teria de ser um argumento sólido: isto é, um argumento com uma estrutura lógica válida e com premissas e conclusão verdadeiras.

• Eu sou o melhor empregado de mesa da região! Ganho 5 vezes mais dinheiro em gorjetas do que os meus colegas! Mas também trabalho muito melhor. É justo que ganhe mais! As pessoas frequentam este restaurante sobretudo porque gostam do meu atendimento!

• E agora o meu patrão diz que o mais justo é começarmos a dividir as gorjetas por todos, incluindo o cozinheiro e a copeira! Mas isso não é justo! Os clientes dão-me mais gorjeta porque querem. Estão a exercer a sua liberdade, e eu tenho o direito de ficar com o que me dão pelo meu trabalho!



► Qual a situação mais justa? O empregado de mesa que ganha mais gorjetas deve ficar com elas todas? Ou será que todos os empregados devem juntar as suas gorjetas e dividir entre si?

► E aqueles que não atendem diretamente os clientes, mas que têm outros papéis essenciais (ex: cozinheiro, copeiro, ajudante de cozinha, etc), devem ou não devem receber também uma parte?

Estado – Indivíduo

► Se considerarmos que no lugar do patrão do restaurante está o Estado, e que no lugar do empregado que ganha mais gorjetas estão as pessoas/empresas mais ricas da sociedade, até que ponto pode o Estado (patrão) intervir na vida dos indivíduos mais ricos, obrigando-os, por exemplo, a pagar mais impostos, de forma a melhorar as condições dos mais desfavorecidos?

Anexo 16 – Planificação 1ª aula de Fil. Política (10ºE)

Unidade: Como organizar uma sociedade justa?

Sub-unidade: O problema da organização justa.

[Aula1] Sumário: A crítica libertarista de Robert Nozick à teoria da justiça de John Rawls.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Definir a perspetiva libertarista.	Corrente da Filosofia Política que entende ser a liberdade individual o principal valor político e moral.	Leitura de relatório e resumo de texto.	Relatórios e resumos. PPTFPOLÍTICA	Realização dos relatórios e resumos.	30 min.
Problematizar o papel do Estado em relação às liberdades individuais	Deverá o Estado intervir na vida privada dos indivíduos? Até que ponto? Quais os limites?	Diálogo com os alunos.	Texto (excerto) R. Nozick, <i>Anarquia, Estado e Utopia</i> .	Participação oral voluntária.	
Apontar a crítica de R. Nozick ao Princípio da Diferença (Rawls)	O princípio da diferença afirma que a riqueza deve estar distribuída de uma certa forma (maximizando o mínimo). Isto implica que o Estado tem de redistribuir constantemente a riqueza, o que, de acordo com o libertarismo, será sempre injusto.	Apresentação de diapositivos	Manual (<i>Ágora</i> , Porto Editora, 10º ano, pp. 229-233)	Espírito crítico.	30 min.
Descrever o papel do Estado Mínimo (segundo Nozick)	Vigilância e promoção da segurança e liberdades políticas dos cidadãos, mas sem interferir na vida económica. Cada indivíduo, aos olhos do Estado Mínimo, é titular absoluto do que ganha e adquire.	Análise de caso mental. (no PPT)	Projector.	Autonomia.	
Caraterizar a perspetiva	Nesta perspetiva, é dada primazia à comunidade em relação ao indivíduo. Este é resultado daquela; é nela que ele se realiza	Leitura e interpretação de excertos de textos.	Internet. Vídeos. ¹⁵³	Atitudes e valores.	

¹⁵³ Síntese de Filosofia Política de R. Nozick: <https://www.youtube.com/watch?v=UKaPasWsso8>.

comunitarista.	enquanto tal: só em comunidade os indivíduos podem escolher a melhor forma de realizar uma vida boa, sendo o bem comum que precede as escolhas.	Visionamento de vídeo-síntese.	Texto (excerto): M. Sandel, <i>A Tirania do Mérito</i> .		
Enunciar a crítica de M. Sandel à teoria da justiça de J. Rawls.	O método de Rawls (posição original / véu de ignorância) é insuficiente para encontrarmos os princípios de uma sociedade justa e boa, pois ignora que os seres humanos são seres sociais. Os indivíduos colocados sob o véu de ignorância, estão numa situação amoral: mesmo que decidam de forma racional e imparcial, não podemos dizer que essa decisão conduzirá a uma sociedade justa e boa, pois é feita por seres irrealis, abstrações desprovidas de laços morais, movidas apenas por expetativas individuais. É esquecido o bem comum, aquilo que, para Sandel, deve motivar qualquer decisão.	Exposição dialogada.	Entrevista a Michael Sandel. ¹⁵⁴		
Descrever o papel do Estado, segundo Michael Sandel.	O Estado deve promover uma política do bem comum. Para isso, pode taxar mais os ricos e menos os pobres, de modo a diminuir as desigualdades sociais, que fragmentam a comunidade, bem como a garantir o acesso de todos aos bens essenciais, tais como o emprego, a saúde, a educação, o abrigo, e o dinheiro necessário para uma vida digna.	Seleção de aluno para fazer relatório de aula.	Tabela-sínte-comparativa. ¹⁵⁵		30 min.
		Seleção de texto para resumo. ¹⁵²			

Excerto de uma aula de M. Sandel sobre as reivindicações da comunidade:

<https://www.youtube.com/watch?v=xAjJLMaGCvU&list=PLEN09sOf6M1NXe94zC4yggvhi5XYBcALx&index=21>

¹⁵² Thomas Hobbes, *Leviatã* (excerto sobre o Estado Absoluto).

¹⁵⁴ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55922820>

¹⁵⁵ <http://www.paginasdefilosofia.net/rawls-e-os-seus-criticos-uma-comparacao/>

Anexo 17 – Plano para o debate (2ª aula Fil. Política)

Unidade: *O problema da organização de uma sociedade justa.*

Texto de introdução ao debate:

(a ser lido pelos moderadores)

O aparecimento da doença do coronavírus (COVID-19), uma doença com uma vertiginosa capacidade de reprodução e contágio, causou uma pandemia que se alastrou por todo o mundo. Apesar de não ter uma taxa letalidade muito elevada – até agora causou cerca de 6 milhões de óbitos num total de cerca de 523 milhões de infetados –, esta é uma doença que pode ser muito debilitante e perigosa, especialmente para uma faixa etária mais envelhecida.

Neste sentido, os dirigentes dos Estados, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde, decretaram medidas especiais para conter o alastramento do vírus. Portugal não foi exceção.

Nos momentos mais críticos houve recolher obrigatório, onde ninguém podia ir à rua, a não ser para comprar alimentos. Milhares de voos foram cancelados e centenas de funcionários (ex. TAP) foram colocados em licenças sem vencimentos. Os restaurantes, os cafés, os bares e as discotecas foram encerradas. Mas também as indústrias que não produzissem bem essenciais foram obrigadas a encerrar. Milhares de eventos (festivais, conferências, etc) foram cancelados. Todos os indivíduos foram obrigados a usar máscaras em qualquer local. E qualquer ajuntamento na rua com mais de 3 pessoas dava direito a coima. Os funerais, os casamentos, os batizados foram igualmente cancelados. Depois vieram as vacinas e quem quisesse ir a um restaurante, a um ginásio ou a qualquer outro evento, era obrigado a mostrar o certificado de vacinação. E o mesmo para viajar. Em alguns países as pessoas foram mesmo obrigadas a levar a vacina, sob de pena de serem severamente autuadas.

As medidas que mais restringiram as liberdades individuais das pessoas foram decretadas em momentos mais críticos. Porém, muitas delas, como a obrigatoriedade vacina (em várias doses) para viajar ou o uso de máscara, prolongaram-se durante meses a fio.

Muitos concordam com estas medidas de contenção do vírus, uma vez que, além de acreditarem na comunidade científica, defendem que uma sociedade justa deve priorizar o bem comum. Outros também concordam com as medidas, mas apenas em certos períodos mais críticos, após os quais a violação das liberdades individuais por parte do Estado deixa de estar justificada. Outros opõem-se a certas medidas, considerando que há limites inultrapassáveis, mesmo em situações excecionais, para aquilo que o Estado pode impor aos cidadãos. Estes consideram que os indivíduos são seres racionais e autónomos, capazes de decidir por si o que é melhor e agir em concordância.

O nosso debate andarà, portanto, em torno destas duas questões, que estão intimamente relacionadas:

- Até que ponto, e sob que circunstâncias, é justo o Estado limitar as liberdades individuais dos cidadãos? O que é prioritário – essa liberdade individual ou o bem comum?

Participantes do debate:

A) Moderadores (2/3 alunos)

B) O casal Fonseca (2 alunos)

- Bom dia. Nós somos o Guilhermino Fonseca e a Ermelinda Fonseca, ou seja, o casal Fonseca. Temos 67 anos e reformámo-nos, depois de uma vida de trabalho árduo, pouco antes do início da pandemia. Há mais de dois anos que andávamos a planear a viagem das nossas vidas. Porém, o nosso sonho foi destruído. Sem vacinas, disseram-nos, não podem viajar. Ou levam as vacinas ou ficam ou ficam em casa, foi isso que nos disseram. Além disso, não há reembolso para ninguém, a culpa é vossa, acrescentaram. Mas ninguém nos pode obrigar a tomar uma vacina em que não acreditamos, o corpo é nosso, a vida é nossa. O que o Estado nos fez é uma violação às nossas liberdades mais fundamentais. É por isso que aqui estamos hoje. Isto não é justo!

C) Dois irmãos e o pai. (3 alunos)

- Bom dia. Eu chamo-me Henrique e sou pai destes dois jovens. Eu sou viúvo e eles são órfãos de mãe. O caso é triste e forte, sim, sem dúvida. Mas podia não ser tão revoltante, tão indigno. Bastava para isso o país ser outro, um país onde os direitos mais básicos dos seus cidadãos fossem respeitados, independentemente das circunstâncias. A minha esposa, Helena, mãe dos meus filhos, faleceu durante a segunda vaga pandémica, vítima de COVID-19. Foi-nos negada qualquer despedida. Não pudemos ir hospital e não tivemos direito a funeral. É por ela, e com ela, que estamos aqui hoje. Achamos que o direito a um último adeus, especialmente a um ente querido, não pode ser negado sob nenhuma circunstância. Este país está em dívida para com os meus filhos e nunca lhes poderá pagar. Numa sociedade justo, numa sociedade boa, este tipo de dívidas não pode existir.

D) Representantes das pequenas/médias empresas (restauração e bar, divertimento noturno, etc) (4 alunos)

- Bom dia. Nós estamos aqui em representação daquela que foi a classe mais afetada pela pandemia, e particularmente pelas medidas impostas pelo Estado. Esta é a classe dos pequenos e médios empresários. Nós aceitámos fechar nos períodos mais graves da pandemia. Porém, o Estado abusou e fez-nos fechar meses a fio. Muitos negócios faliram e não vão conseguir regressar. Anos de vida investidos, famílias inteiras dependentes de uma mesma fonte de rendimento. As ajudas económicas por parte do Estado foram uma piada, tendo em conta aquilo que nós perdemos. Não chegam sequer para pagar as dívidas que tivemos de contrair para aguentar o café, o restaurante ou a discoteca. Muitos hipotecaram as casas, os carros, etc. O Estado sacrificou a economia sem qualquer hesitação. Mas esquece-se de que são as empresas, os milhares de pequenas e médias empresas em funcionamento, que fazem o Estado ter dinheiro. Sem uma economia decente não há boas reformas e bons ordenados; e também não há ajudas sociais a quem mais precisa. Nuna palavra: sem economia não há país. O que o Estado fez foi violar os direitos mais básicos das pessoas, do direito à liberdade ao direito de propriedade. Na sociedade em que vivemos, não ter poder de compra, não ter propriedades, não poder vender ou comprar, é ser ostracizado. Será isto justo?

E) Dois representantes da comunidade científica acompanhados por um representante do Estado. (3 alunos)

- Bom dia. Nós somos, respetivamente, o Dr. Sarmento e a Dra. Faustino. A nossa área de especialidade é a infetologia e fomos dos primeiros a alertar para a necessidade de se

tomarem medidas de forma a impedir o alastramento deste vírus. Ao nosso lado está o Dr. Soares, que desde cedo estabeleceu uma ponte entre a nossa comunidade e as discussões no parlamento. Além de médicos, somos também seres humanos com famílias e vidas privadas. Também nos comovemos e também sofremos como todos vós. Muitos de nós adoeceram, alguns faleceram, alguns também deixaram despedidas por fazer. Porém, enquanto profissionais, temos de tomar decisões, decisões tanto mais difíceis quanto mais excecionais forem as circunstâncias. Num momento em que nos preparamos, passados mais de dois anos, para reativar algumas das medidas que julgávamos ter deixado para trás, pois parece estar a surgir uma nova vaga, parámos e reflectimos acerca de tudo o que foi feito. Uma conclusão a tirar é que, caso não tivéssemos tomado as medidas que foram tomadas, sem dúvida que teria havido mais mortes. Outra, talvez demasiado dura para os que aqui estão hoje, é que nos parece que essas medidas foram insuficientes. Esperamos estar enganados, mas talvez o horizonte nos reserve mais e maiores sacrifícios. Será injusto querermos o bem de todos?

F) Duas irmãs que perderam a avó. (2 alunos)

Bom dia. Nós somos a Juliana e a Telma. Temos ambas 15 anos e somos irmãs. De política e de leis e do Estado entendemos pouco. De medicina, com podem calcular, ainda menos. Mas sabemos o que foi e o que é esta pandemia. E para nós esta pandemia foi e é a morte da nossa querida avozinha. Além disso é também o sofrimento da nossa mãe que ainda hoje se culpa. Ela chama-se Maria e não quis vir connosco. Ouvimo-la chorar de noite. Foi ela que ficou infetada. Teve febre e muitas dores, ficou isolada, piorou, foi para uma clínica privada. Logo que soube, a avó foi a correr e abraçou a mãe. Mas não foi assim tão rápido. A avó ficou a dormir no chão, na rua, à entrada da clínica. Ficou dois dias sem comer. A avó levou todas as suas poupanças e foi enfiando notas debaixo da porta da clínica. Ao terceiro dia a porta abriu-se. A avó abraçou a mãe e morreu passado duas semanas. A mãe recuperou, mas não recuperou. A mãe disse-nos que faria o mesmo por nós. Nós dissemos-lhe que não queríamos que o fizesse. Ela ficou em silêncio e depois foi para o quarto chorar. Esses senhores dizem que um país sem dinheiro não é um país. Nós achamos que nem todas as portas que o dinheiro abre deviam ser abertas. Nós gostávamos que tivesse havido maior vigilância e que alguém tivesse impedido as avozinhas de saírem de casa. É isto que sabemos da pandemia.

Nota: os restantes alunos (5 ou 6) serão o público do debate e poderão participar nele tomando posições.

Tempo estimado para o debate: 60-70 minutos.

Anexo 18 – Planificação da 1ª aula sobre D. Hume.

Tema: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

Subtema: Teorias explicativas do conhecimento: o empirismo de David Hume.

Sumário: Das questões de facto ao ceticismo: os problemas da causalidade e da indução.

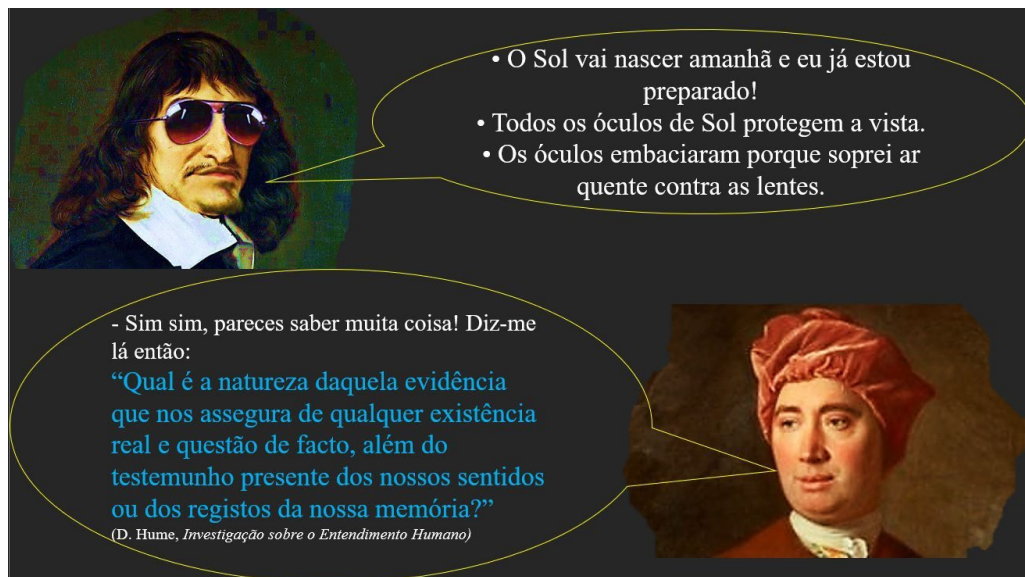
Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Explicitar o problema da causalidade.	Como justificar a crença que temos na existência de um nexo entre um facto (a causa) e o que lhe sucede necessariamente (o efeito)?	Leitura de resumo de texto e relatório da aula anterior.	Quadro.	Realização do trabalho pedido (resumo e relatório)	30 min.
Reconhecer o hábito como fundamento da causalidade.	A conexão que estabelecemos entre dois acontecimentos é de natureza subjetiva/psicológica – é algo que projetamos sobre o mundo. É o hábito de vermos determinados acontecimentos sucederem-se no tempo e no espaço (conjunção frequente/constante) no passado que nos leva a criar essa expectativa em relação ao futuro.	Exposição oral.	Projector (PPT – <i>D. Hume</i>)		
Identificar o princípio da regularidade da natureza.	Crença que afirma o comportamento uniforme/regular da natureza: esta comportar-se-á no futuro como se comportou no passado.	Apresentação de diapositivos (PPT – <i>D. Hume</i>)	Vídeos. ¹⁵⁶	Participação oral: capacidade de problematizar as imagens e o vídeo.	30 min.
Formular o problema da indução.	Como justificar racionalmente o raciocínio indutivo, uma vez que, para isso, somos obrigados a recorrer ao princípio da regularidade da natureza, que, por sua vez, é ele próprio um raciocínio indutivo? (petição de princípio)	Análise de vídeo: é a relação causal observável?	Texto: <i>D. Hume Investigação sobre o Entendimento Humano.</i> (PPT)		
Relacionar o problema da indução com o empirismo e o ceticismo.	Se não conseguimos justificar logicamente nenhum raciocínio de tipo indutivo, e se a origem de todo o conhecimento substancial que podemos ter acerca do mundo nos é dado somente por raciocínios indutivos, então, do ponto de vista lógico, estamos sempre injustificados ao afirmar com certeza absoluta que há conhecimento científico da natureza, ou mesmo que podemos saber que o mundo exterior existe.	Análise de excertos de <i>D. Hume</i> .	Imagens. (PPT)	Iniciativa própria.	30 min
		Interpretação de imagens ilustrativas (PPT)	Texto para resumo e relatório para a próxima aula	Atitudes e valores.	
		Diálogo com os alunos.			

¹⁵⁶ É a relação causal observável? - https://www.youtube.com/watch?v=auM4fK0UBYM&ab_channel=VenomTrickshots
Qual o papel da nossa mente naquilo que observamos? - [Your Brain Perceives Reality By Hallucinating](#)

Anexo 19 – Exemplos de *diapositivos* do diálogo D. Hume-Descartes.

Contexto: se, como diz D. Hume, os juízos de facto, esses que partem da experiência, requerem verificação empírica, e se formam por indução, são os únicos que nos dão conhecimento substancial acerca do mundo, então é importante questionar: será que podemos realmente justificar esses juízos?

(e é aqui que aparece Descartes a fazer esse tipo de juízos)



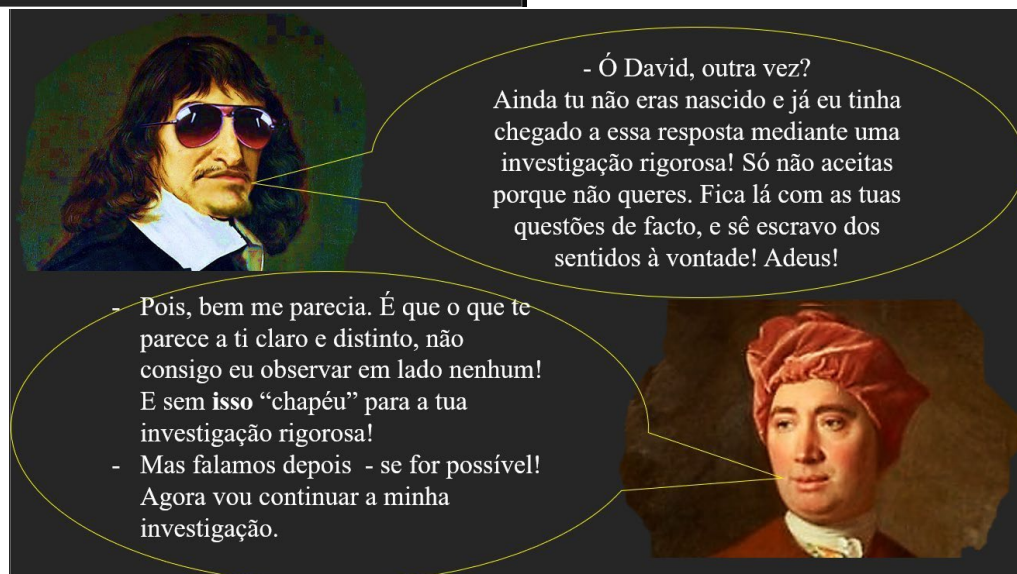
• O Sol vai nascer amanhã e eu já estou preparado!

• Todos os óculos de Sol protegem a vista.

• Os óculos embaciaram porque soprei ar quente contra as lentes.

- Sim sim, parece saber muita coisa! Diz-me lá então:
“Qual é a natureza daquela evidência que nos assegura de qualquer existência real e questão de facto, além do testemunho presente dos nossos sentidos ou dos registos da nossa memória?”
(D. Hume, *Investigação sobre o Entendimento Humano*)

Nota1: Aqui, por exemplo, foi possível rever conteúdos de Descartes, a partir de algumas perguntas que levantei para a turma: **a)** qual foi a resposta dada por Descartes? **b)** Por que razão ele não parece dar valor às questões de facto e ainda acusa Hume de ser escravo dos sentidos? **c)** A que se refere Hume quando diz que sem “isso” – que parece a Descartes “claro e distinto” – não há investigação nenhuma?



- Ó David, outra vez?
Ainda tu não eras nascido e já eu tinha chegado a essa resposta mediante uma investigação rigorosa! Só não aceitas porque não queres. Fica lá com as tuas questões de facto, e sê escravo dos sentidos à vontade! Adeus!

- Pois, bem me parecia. É que o que te parece a ti claro e distinto, não consigo eu observar em lado nenhum! E sem isso “chapéu” para a tua investigação rigorosa!

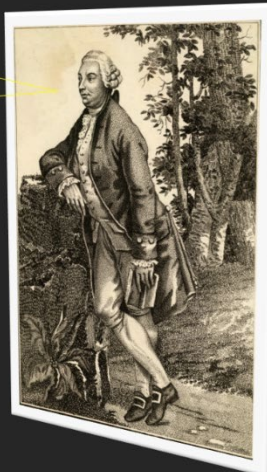
- Mas falamos depois - se for possível! Agora vou continuar a minha investigação.

- Ora bem, onde é que íamos?
- Ah, sim! Como justificar juízos de facto que apontam para lá da experiência imediata?
(previsões, generalizações, relações causais)

Relação de causa e de efeito

“Todos os raciocínios relativos a questões de facto parecem assentar na relação de *causa e efeito*. Somente por meio dessa relação podemos ir além da evidência da nossa memória e dos nossos sentidos.”

(D. Hume, *Investigação sobre o Entendimento Humano*)



Nota2: Ao longo deste *PowerPoint* também coloquei o D. Hume a dialogar com um interlocutor que não aparece e que foi apresentado como sendo a turma, dizendo aos alunos algo como “agora perguntam vocês ao nosso amigo David...”

[ver página seguinte]

[os três últimos *diapositivos* da apresentação, onde é tratada a questão do cepticismo, já depois dos problemas da causalidade e indução, e onde regressa Descartes]

Será o mundo exterior real?



- Se por **mundo exterior** queres dizer “tudo o que não faz parte da nossa mente”, isto é, se me estás a perguntar se os objectos que percecionamos têm uma **existência independente** dessa **percepção**, tenho de te dizer que **não tenho como saber**.

- **Só tenho acesso aos conteúdos da minha mente e não a causas exteriores a ela.**

E “Deus”, e a “alma”, e o “eu”?



- Bem, terei de te dar a mesma resposta:

Do que não tenho experiência (impressões), não posso afirmar a sua existência com certeza. Não tenho como o justificar.

- Estás-te a esquecer de que sou um empirista ferrenho?



- Pá, tive de voltar! Ó David, diz-me lá, mas afinal como é que tu consegues viver??

Ó Descartes, relaxa... **Contrariamente a ti**, eu sei bem que **o ceticismo sistemático e universal, é impraticável e não conduz a nada**. Eu não posso justificar racionalmente as minhas crenças intuitivas na existência do mundo exterior ou nas relações causais, mas isso não significa que eu as pretenda abandonar na minha vida prática. Só digo que o conhecimento tem limites e que temos de ser muito cautelosos! Sou moderado, caro Descartes.



Nota: Também aqui a expressão sublinhada serve para questionar a turma: “Porque será que Hume responde assim a Descartes? Qual é a posição deste face ao cepticismo como método de investigação?”

Anexo 20 – Planificação da 2ª aula de Fil. Do Conhecimento + Jogo de Revisões

Tema: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

Subtema: Teorias explicativas do conhecimento: O racionalismo de R. Descartes e o empirismo de D. Hume.

Sumário: 1. Algumas críticas/limites às conclusões céticas de Hume. 2. Síntese comparativa entre as teorias do conhecimento de R. Descartes e D. Hume.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Identificar o princípio da bifurcação. Explicitar o problema que surge desse princípio quando aplicado a si mesmo. Problematizar a explicação psicológica de Hume para o problema da causalidade.	1. Princípio da bifurcação: só há proposições relativas a <i>relações de ideias</i> e proposições relativas a <i>questões de facto</i>. Tudo o que podemos conhecer cabe numa dessas categorias. Questão: onde podemos situar o próprio princípio da bifurcação? Será ele auto-refutante? (no caso de não estar em nenhuma categoria) 2. Crítica de Thomas Reid: será que podemos realmente associar a ideia de sucessão temporal à de causalidade? - Há fenómenos (<i>questões de facto</i>) que se sucedem temporalmente, mas não dizemos serem a causa/efeito um do outro. (ex: o dia sucede a noite, mas não dizemos que causa a noite) - Se ficarmos cativos desta explicação de causalidade, como afirmar (ou colocar em hipótese) de que o Universo tem uma causa primeira? (i.e., uma causa que não é efeito)	Leitura de resumo de texto e relatório da aula anterior. Exposição oral. Apresentação de diapositivos (PPT2 – D. Hume II) Diálogo com os alunos sobre a plausibilidade	Quadro PPT (D. Hume II) Texto: D. Hume <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>. Texto: B. Russell, <i>Os Problemas de Filosofia</i>, ed. 70., cap. V I, “Sobre a	Realização do trabalho pedido (resumo e relatório) Participação oral: capacidade de problematizar.	30 min.

Reconhecer a abdução como forma de inferência alternativa à dicotomia dedução/indução. Problematizar as conclusões céticas de D. Hume recorrendo à alternativa da abdução. Sintetizar as teses centrais de D. Hume e Descartes quanto aos problemas principais da teoria do conhecimento. Comparar as posições de D. Hume e Descartes face aos mesmos problemas.	3. Contributo de Bertrand Russell: é possível justificar a crença que temos nos raciocínios indutivos, de modo a não cairmos no ceticismo, mesmo que, logicamente, a indução não seja garantia de verdade. Como? Fazendo uso de um raciocínio abduutivo: uma inferência para a melhor explicação: só fazemos uma conjunção constante entre dois fenómenos se, efetivamente, um deles for a melhor explicação racional para o outro, e não por tal sempre assim aconteceu (hábito). Questões estruturantes na análise comparativa dos dois autores: - Qual o projeto geral de D. Hume e Descartes? - Qual a tese central de cada um sobre o conhecimento? - Qual é a origem do conhecimento para cada um? - Será que o conhecimento precisa de um fundamento? - Há algum tipo principal de raciocínio para a obtenção de conhecimento acerca do mundo? - Como justificar o conhecimento? Será isso possível? - Será o conhecimento obtido válido? - O que podemos saber? Haverá limites para o conhecimento? - O que fazer com os céticos?	das críticas apresentadas Apresentação de exemplos da abdução. Análise de possíveis respostas através de um quadro comparativo (PPT2). Realização de um jogo didático.	indução” Exemplos em: Moreira, L., Dias, Idalina., <i>Preparar o Exame Nacional, Filosofia 11</i>, Areal Ed., 2021, p. 140 PPT 2. (<i>D. Hume II</i>) Jogo. (consultar doc. com as regras em “recursos”)	Iniciativa própria. Atitudes e valores.	60 min.
--	---	--	--	---	----------------

Anexo 21 – Planificação do Jogo de Revisões

Jogo de revisões.

Temática: Teorias explicativas do conhecimento: O racionalismo de R. Descartes e o empirismo de D. Hume.

Descrição e regras do jogo:

- A turma é dividida em duas equipas, que se encontram frente a frente. Cada aluno recebe um cartão com uma pergunta e a respectiva resposta. Metade dos cartões dizem respeito à filosofia de Descartes, a outra metade diz respeito à filosofia de D. Hume. Cada aluno lerá a pergunta do seu cartão à vez. Quem lê o cartão escolhe alguém da outra equipa para responder. Cada aluno tem de ler e de responder pelo menos uma vez.
- Cada equipa começa com 10 pontos. Jogam à vez.
- Cada aluno tem cerca de um minuto para responder. Pode consultar os apontamentos ou o livro, mas terá de o fazer rapidamente.
- Passados trinta segundos quem responde pode pedir ajuda à equipa. Se a equipa acertar na resposta dentro do tempo, ganham 1 ponto. Mas se a equipa falhar, perdem 2 pontos.
- Se o aluno responder acertadamente sem recorrer à ajuda da equipa, ganha 2 pontos.
- Se o aluno responder erradamente sem recorrer à ajuda da equipa, perde 1 ponto.

Quem ficar com mais pontos ganha.

(Nas próximas páginas estão os cartões. Serão recortados e distribuídos pelos alunos. Cada equipa ficará com o mesmo número de cartões referentes a cada um dos autores estudados)

Espécie de «luz natural» que, segundo Descartes, permite a captação direta e imediata das ideias sem a possibilidade de errar.

R: **Intuição.**

O dualismo diz-nos que o ser humano é constituída por duas substâncias, sendo que uma ocupa espaço e outra não. Quais são?

R: **Corpo (*res extensa*) e Alma/Pensamento(*res cogitans*)**

Eu cá não acredito em nenhuma crença básica! Seja qual for a crença que inventem ela vai sempre precisar de justificação! O que sou?

R: **Cético radical.**

Crença autojustificada que é para Descartes o princípio indubitável e fundamento racional de todo o conhecimento.

R: ***Cogito*.**

Aquelas ideias que fazem parte da própria razão e que não são adquiridas pela experiência.

R: **Ideias inatas.**

Atitude adotada por Descartes que é apenas provisória, uma vez que é uma via para a descoberta da verdade.

R: **Atitude cética / Dúvida metódica**

O tipo de ideias que me permitem reconhecer uma proposição como verdadeira e certa, tal como a do *cogito*.

R: **Ideias claras e distintas.**

Na minha investigação comecei por me colocar nos pés de um cético, duvidando de tudo. Descobri, por essa via, que posso obter conhecimento das coisas do mundo. Quem sou?

R: **R. Descartes.**

Sou a garantia de que o critério de clareza e distinção não é enganador, pois sou bom. Sem mim, Descartes nada mais poderia saber além do *cogito*. Quem sou?

R: **Deus.**

Argumento que defende que é evidente que a existência de Deus está contida na ideia de Deus, pois se não existisse não poderia ser pensado como «ser perfeito», uma vez que existir é mais perfeito do que não existir.

R: **Argumento ontológico.**

Teoria que recusa que as sensações e a percepção sejam a origem do conhecimento.

R: **Racionalismo.**

Duas características da dúvida de Descartes.

R: **Metódica / Radical / Hiperbólica /Provisória.**

Tipo de questões que se debruçam sobre o mundo e cujo contrário não pode ser pensado, pois implica contradição.

R: **Questões de facto**

Cópias das impressões: menos vivas e menos intensas.

R: **Ideias**

Princípio que está presente em qualquer raciocínio indutivo, apesar de, também ele, ser um raciocínio indutivo.

R: **Princípio da Uniformidade da Natureza**

Operações da mente, derivadas exclusivamente do pensamento, cuja negação implica uma contradição, e que, segundo Hume, não nos permitem conhecer o mundo.

R: **Relações de ideias**

Perspetiva segundo a qual não é possível justificar o conhecimento de factos nem a partir da razão nem a partir da experiência, apesar podermos explicar as nossas crenças mais básicas e de, em termos práticos, agirmos de acordo com elas.

R: **Ceticismo moderado**

Só neles, diz Hume, se poderá encontrar o fundamento para o conhecimento.

R: **Sentidos**

Percepções originais, mais vivas e mais intensas.

R: **Impressões.**

Segundo D. Hume, aquilo que explica a nossa ideia de causalidade

R: **Hábito / Costume**

Tentei levar a cabo uma investigação da mente humana que pudesse revelar quais as suas capacidades e limites, evitando especulações infundadas. Alguns acusam-me de fazer psicologia! Quem sou?

R: **David Hume**

Origem e limite de todo o conhecimento substancial acerca do mundo segundo o empirismo.

R: **Experiência**

Diz-se do que é verdadeiro, mas poderia ter sido falso.

R: **Contingente**

Diz-se do que é verdadeiro e não poderia ter sido falso.

R: **Necessário**

Anexo 22 – Planificação temática de Filosofia da Ciência

Planificação temática.

Tiago Ribeiro.

Unidade: O Estatuto do Conhecimento científico.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas
Comparar o saber vulgar (senso comum) e o conhecimento científico.	Duas formas de abordar o mundo: <u>Espontânea</u> : apreensão imediata da realidade; subjetiva; dogmática; fins práticos; linguagem vulgar; <u>Sistemática</u> : metodológica; objetiva; descritiva/explicativa; crítica e revisível; linguagem técnica; leis universais.	Apresentação de diapositivos.	Diapositivos.	Participação oral voluntária.	1 ¹⁵⁷
Caraterizar os métodos indutivo e hipotético-dedutivo clássicos.	<u>Método Indutivo</u> : 1. Observação; 2. Formulação de hipótese; 3. Experimentação; 4. Generalização (leis científicas) e previsão. <u>Método hipotético-dedutivo</u> : 1. Facto-problema; Formulação de hipótese(s); 2. Dedução de consequências da hipótese; 3. Experimentação; 5. Conclusão.	Diálogo com os alunos.	Quadro.	Realização dos relatórios e resumos.	
Reconhecer a necessidade de distinguir as teorias científicas das restantes teorias.	<u>O problema da demarcação</u> : O que é que distingue uma teoria científica das outras teorias? O que é a torna científica? Qual o critério de cientificidade que fundamenta essa demarcação?	Análise de excertos de textos.	Projektor.	Participação nos exercícios de aula.	
Identificar o critério da verificabilidade como resposta comum dos modelos indutivo e hipotético-dedutivo clássico ao problema da demarcação.	Tanto o Método Indutivo como o Método Hipotético-dedutivo clássico têm como critério de demarcação a verificabilidade: uma hipótese é passível de se tornar lei científica se puder ser verificada empiricamente. E apesar do último método não dispensar a dedução, da verificação empírica para o estabelecimento de leis científicas, ambos os métodos procedem indutivamente.	Análise de imagens e pequenos vídeos.	Fichas	Espírito crítico face às propostas apresentadas.	1
Expor criticamente a conceção indutivista e verificacionista dos métodos científicos clássicos.	Popper e as críticas à conceção indutivista e verificacionista dos métodos científicos clássicos: a) os limites da observação; b) o problema da justificação lógica da indução; c) a insuficiência da verificabilidade como critério de	Textos.	Imagens.	Participação nos exercícios de aula.	
		Análise de casos científicos reais (ex: experiência Michelson-Morley).	Vídeos.	Autonomia	
			Jogos.	Criatividade.	
				Ficha de revisões.	

¹⁵⁷ Esta primeira aula acabou por ser lecionada pela professora Helena Serrão. A minha planificação e o respectivo PPT, apesar de não terem sido usados, figuram nos recursos como “planificação 0” e “PPT 0”. Resolvi não eliminar um e outro, pois apesar de não terem sido usados para o Estágio, foram feitos com esse propósito e de acordo com as instruções iniciais da professora. Um ou outro tópico da “planificação 0”, e correspondente “PPT 0”, repetir-se-à naquela que será oficialmente a minha Aula 1 de F. da Ciência.

Articular os conceitos principais da teoria falsificacionista de Karl Popper Indicar as principais críticas à teoria de K. Popper. Debater criticamente a teoria de K. Popper.	demarcação. Conceitos: Falsificabilidade; Conjetura; Refutação; Corroboração Crítica ao falsificacionismo - Não corresponde ao que realmente se passa na prática científica. - Parece insensato descartar qualquer teoria só porque um teste não a corroborou na totalidade. - Não dá a importância devida aos resultados positivos das investigações científicas. - Será que o método de Popper exclui por completo o recurso à indução?	Jogos didáticos. Breves debates. Seleção de textos para resumo. Relatórios de aula. Exercícios de escrita filosófica.		Atitudes e valores.	2
Formular questões acerca da racionalidade, objetividade e evolução na ciência. Enunciar a posição de Popper face às questões da racionalidade, objetividade e evolução na ciência.	Corresponderá, cada nova descoberta científica, a uma melhor representação do mundo? Isto é: há, realmente, progresso na ciência? A ciência é, de facto, objetiva? A ciência é um conhecimento verdadeiro? Popper defende uma perspectiva racionalista da ciência. As conjeturas são corroboradas ou falsificadas mediante testes rigorosos e objetivos. O progresso científico existe enquanto falsificação de teorias e é sempre uma contínua aproximação à verdade.	Exercícios de escolha múltipla. Experimentos mentais.			1
Articular os conceitos principais da teoria Thomas Kuhn. Explicitar a posição de T. Kuhn face às questões da racionalidade, objetividade e evolução na ciência.	Conceitos: Anomalia; Ciência extraordinária; Ciência normal; Incomensurabilidade; Paradigma; Revolução científica. Kuhn aborda a ciência de um ponto de vista sociológico/histórico (e não lógico, como Popper). As investigações científicas realizam-se sempre no contexto de um paradigma, que as permeia ou enforma, o que exclui a possibilidade da pura objetividade. A evolução na ciência dá-se nas fases da “ciência normal”, dentro de um paradigma. Quando se alteram paradigmas, podemos dizer que há progresso, pois novos problemas serão resolvidos, mas ele não corresponde a uma aproximação cada vez maior a um ideal de verdade. a) Implausibilidade da ideia de que os paradigmas são incomensuráveis.				2

Apontar as principais críticas à teoria de T. Kuhn.	b) Conduz ao irracionalismo e ao relativismo.				
Comparar as perspectivas de K. Popper e T. Kuhn face aos problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico.	Quais as principais divergências entre Popper e Kuhn no que diz respeito ao progresso e objetividade da ciência? Será que discordam em tudo ou podem concordar em algum aspecto? Que estatuto conferem (cada um dos autores) ao conhecimento científico em relação ao conhecimento pseudocientífico? E tendo em conta as suas respostas ao problema da demarcação – qual deles nos dá mais ferramentas para distinguir o conhecimento científico do pseudocientífico?				1

Subunidades: 1) Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses; 2) A racionalidade científica e a questão da objetividade.

Anexo 23 – Exemplos de *diapositivos* da 1ª aula de F. da Ciência

B) A observação puramente objetiva, neutra e imparcial, não é possível.

- Excluindo aqueles fenómenos que não podem ser observados diretamente, será verdade que, como afirmam os indutivistas, a observação objetiva, neutra e imparcial, é o ponto de partida da ciência?

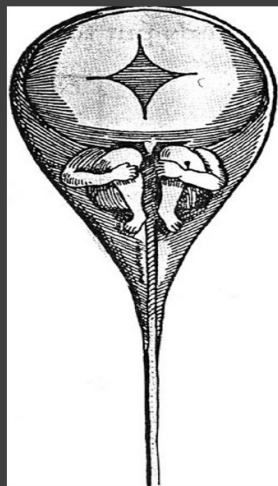


Werner Heisenberg (1901-1976)

“As vulgares divisões em sujeito e objeto, mundo exterior e mundo interior [...] só servem para suscitar equívocos. De modo que, na ciência, o objeto de investigação não é a natureza em si mesma, mas a natureza subordinada à nossa maneira de colocar o problema [...] A ciência já não é um espectador colocado em frente da natureza.”

Exemplo

- No séc. XVII diversos naturalistas acreditavam que minúsculos seres humanos completamente formados (homúnculos) estavam alojados nos espermatozoides.
- Em 1694, Nicolaus Hartsoeker, um defensor desta teoria, observou espermatozoides ao microscópio e acreditou ter testemunhado a existência dos homúnculos.



Representação da aparência do esperma, desenhada por Nicolaus Hartsoeker, em 1694.

- K. Popper concorda com Heisenberg: qualquer observação que façamos é já sempre condicionada de antemão por um determinado “ponto de vista”, por “uma tarefa definida”, por “um problema”.
- Há sempre, ao olharmos para o mundo, uma orientação prévia: o nosso olhar foca-se nuns aspetos da realidade e exclui outros.

- ▶ A observação não é o ponto de partida da ciência.
- ▶ A observação nunca é completamente neutra e objetiva.
- ▶ A observação é seletiva.

Segundo Popper, a teoria precede sempre a observação

Ler texto A. do manual, p 197.

Exemplo

A experiência Michelson-Morley

- Os autores desta experiência só conseguiram prestar atenção àquilo que a teoria já previa e que eles queriam provar.
- Ela revelou outros aspetos importantes, como o facto de que a velocidade da luz é constante, mas isso foi ignorado, pois a observação não era pura: estava condicionada pela teoria.



<https://www.youtube.com/watch?v=UKaoTQoDmU>

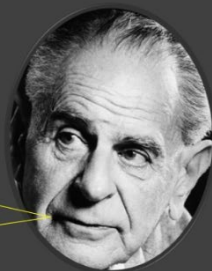
Anexo 24 – Diálogo entre Popper e o Aluno sobre a Falsificabilidade

Demarcação e falsificabilidade



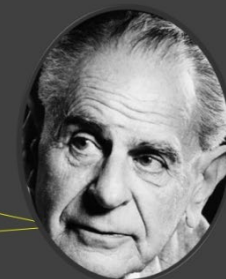
Caro Popper, se rejeitas o indutivismo e o seu critério de demarcação (a verificabilidade), então como é que podemos distinguir aquilo que é ciência daquilo que não é?

Bem, é verdade que não podemos verificar empiricamente nenhum enunciado universal (como as teorias científicas), pois para isso teríamos de observar todos os casos particulares, incluindo os que viessem a ocorrer no futuro, mas isso não é possível. Não te esqueças que bastou aparecer um cisne negro para a teoria de que “todos os cisnes são brancos” passar a ser falsa!



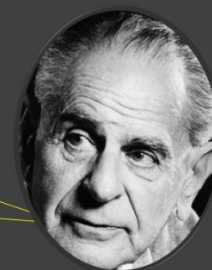
Sim, até posso concordar com isso. Mas então o que é que nos resta?

Resta-nos criar teorias ou hipóteses que possam ser falsificadas! Ora repara: não podemos verificar se todos os cisnes são brancos, mas podemos tentar falsificar essa hipótese. Para isso basta procurarmos um cisne que não seja branco! Além disso, como veremos, meu método livra-se da indução.



É esse, então, o teu critério de demarcação para as teorias científicas? É a partir dele que podemos distinguir entre ciência e pseudociência?

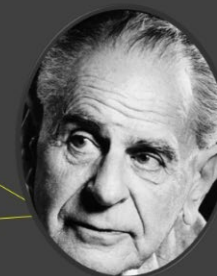
Sim. O meu critério é a **falsificabilidade**. Uma teoria ou hipótese só é científica se poder ser empiricamente testável. Mas para mim, testar uma teoria significa procurar falsificá-la – isto é: procurar a existência de casos que ela proíbe, casos que vão contra aquilo que ela afirma.



Hmmm... Quero exemplos!

- A) Os metais dilatam com o calor ou não dilatam com o calor.
B) Todos os metais dilatam com o calor.

- A) não é falsificável, porque se aquecer um metal e ele dilatar, então A) é verdade, mas se aquecer um metal e ele não dilatar, A) também continua a ser verdade. Não pode ser refutado.
- B) é falsificável, pois basta fazer um teste onde aqueço um metal e ele não dilata, para a afirmação ser refutada.

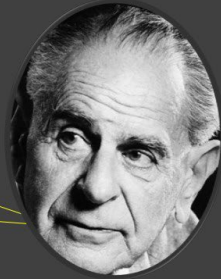


Ciência e Pseudociência



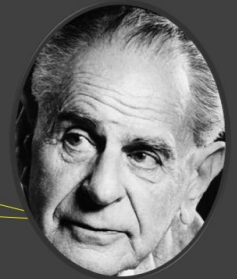
Entendi! Para uma teoria ser científica tem de fazer previsões que possam ser empiricamente testadas e refutadas.

Mas atenção que isso não significa que essas previsões tenham de ser necessariamente refutadas/falsificadas. É apenas necessário que **possam** sê-lo. Ou seja: tem de ser possível imaginarmos alguma situação (uma experiência ou um teste) onde a teoria seria falsificada.



Em contrapartida, as teorias cujas previsões não podem ser empiricamente falsificadas, são pseudociência. É isso?

Exactamente. É o caso da psicanálise, da astrologia, do marxismo, etc. São teorias tão vagas que conseguem incluir qualquer resultado experimental. Isto é: não podem ser falsificadas. Façamos um breve exercício!



Exercício

-> A partir do critério de falsificabilidade de Popper, distingue entre os enunciados científicos e os pseudocientíficos:

- 1) Todas as panteras são negras. ☐
- 2) As pessoas do signo caranguejo são muito emocionais e sensíveis. ☐
- 3) O tecido espaço-tempo é afetado pela massa dos planetas. ☐
- 4) O Sol vai nascer amanhã ou o Sol não vai nascer amanhã. ☐
- 5) Todos os peixes têm escamas. ☐
- 6) Todas as sardinhas têm escamas. ☐

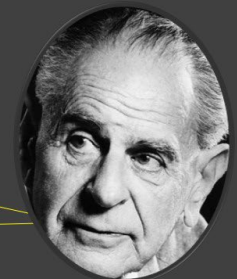
C = Científico; PC = Pseudocientífico

Graus de falsificabilidade



Boa! Percebi o teu critério e já sei distinguir enunciados científicos de pseudocientíficos! Mais alguma coisa que me queiras contar?

Sim! Há mais duas coisinhas que tens de saber! A primeira é que há graus de falsificabilidade: nem todos os enunciados científicos são igualmente falsificáveis. E antes que me peças exemplos, lembra-te dos dois últimos enunciados do exercício.



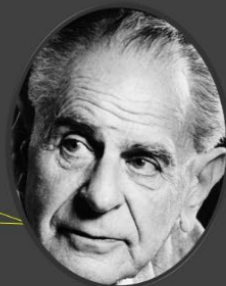


- Aqui estão eles:
- 1) Todos os peixes têm escamas.
 - 2) Todas as sardinhas têm escamas.

Esses dois enunciados têm diferentes graus de falsificabilidade!

Diz-me: o que é que temos de encontrar para falsificar 1? e 2?

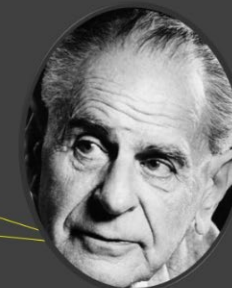
(O mesmo é dizer: o que é que 1 e 2 proíbem?)



Isso é fácil!

Para falsificar 1 – a hipótese de que todos os peixes têm escamas – temos de encontrar algum peixe sem escamas!
E para falsificar 2 – a hipótese de que todas as sardinhas têm escamas – temos de encontrar alguma sardinha sem escamas!

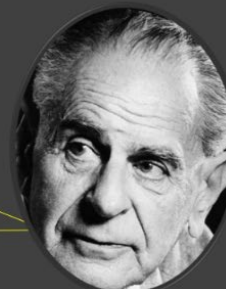
Muito bem! Por outras palavras: a hipótese 1 proíbe que exista qualquer peixe sem escamas, e a 2 proíbe que exista qualquer sardinha sem escamas.
E agora diz-me: há mais peixes ou mais sardinhas?



Estás a brincar comigo? É claro que há mais peixes do que sardinhas. Há também carapaus, garupas, salmões, tubarões, atuns e, segundo a Wikipédia, mais 24 mil espécies de peixes!

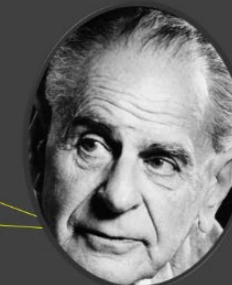
Muito bem. Mas cuidado com a Wikipédia, nem sempre é de fiar!

Ora bem, então a hipótese “Todos os peixes têm escamas” proíbe mais coisas do que a hipótese “Todas as sardinhas têm escamas”, pois proíbe que qualquer peixe dessas 24 mil espécies não tenha escamas. No segundo caso, são só as sardinhas que não podem não ter escamas.



Sim, estou a perceber. Se eu encontrar um salmão sem escamas falsifico a hipótese 1, mas não a 2. Certo?

Certíssimo. Podemos dizer, então, que a hipótese 1 – “Todos os peixes têm escamas” –, na medida em que proíbe mais coisas, tem **mais conteúdo empírico**. E **tendo mais conteúdo empírico, tem também um maior grau de falsificabilidade**.
Entendeste?

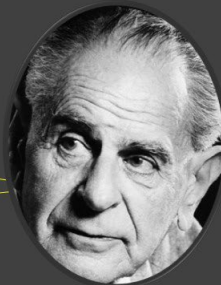




Sim, se formos testar empiricamente as hipóteses, é mais fácil falsificar a hipótese 1, porque basta-nos encontrar um peixe sem escamas dentro dessas 24 mil espécies. Na hipótese 2, é necessário encontrar uma sardinha.

Precisamente. Nunca te esqueças disto:

- Quanto mais coisas a teoria proibir mais conteúdo empírico ela tem e maior é o seu grau de falsificabilidade.
- O conteúdo empírico é a informação que essa teoria nos dá sobre o mundo que observamos.

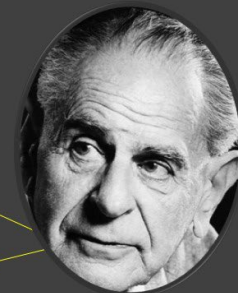


Falsificabilidade e cientificidade



Compreendi. Mas se bem me lembro havia outra coisa que me queria dizer. Era o quê?

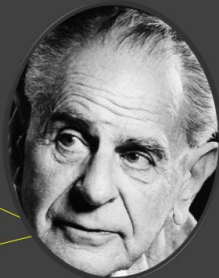
Sim, é verdade. Deixa-me só dizer-te que, em princípio, e desde que não seja realmente falsificada, quanto maior for o grau de falsificabilidade de uma teoria, mais científica ela é. Porquê? Porque ter um elevado grau de falsificabilidade significa também que as suas previsões são mais precisas, mais arriscadas. Isto leva-me à segunda questão: quero alertar-te para o facto de que não basta uma teoria ser falsificável para ser científica. Ela também tem de conferir boas explicações e permitir fazer boas previsões.



Estou a ver... Dá-me lá um exemplo de uma hipótese/teoria falsificável, mas não científica.

Com todo o gosto: “Todos os filósofos franceses fumam cachimbo”.

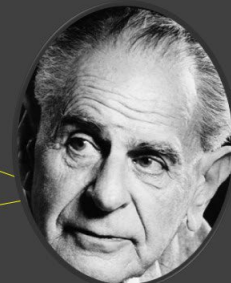
É falsificável, pois basta encontrar um filósofo francês que não fume cachimbo para a teoria ser falsificada. Porém, não podemos dizer que é uma teoria científica! Ela não nos ajuda a explicar determinados problemas, não se relaciona com outras teorias existentes, nem nos permite fazer boas previsões.



Estás-me a dizer, portanto, que para uma teoria ser científica é necessário ser falsificável, mas isso pode não ser suficiente. É isso?

Isso mesmo. A falsificabilidade é apenas condição necessária, mas não suficiente, para a cientificidade de uma teoria!

Ou seja: uma teoria científica é sempre falsificável, mas nem todas as teorias falsificáveis são científicas, como o exemplo dos filósofos franceses que fumam cachimbo!



Anexo 25 – Ficha de monitorização sobre a falsificabilidade + resultados.

Tema: Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses.

Subtema: A falsificabilidade segundo Karl Popper.

1. Identifica os enunciados que são falsificáveis e os que não são falsificáveis.

- A) *Há esmeraldas verdes.*
- B) *Os papagaios têm asas.*
- C) *O pai de um aluno do 11ºB da Escola Secundário Luís de Freitas Branco irá ganhar o Euromilhões na próxima sexta-feira, dia 11 de fevereiro de 2022.*
- D) *As pessoas que acreditam realmente na vitória acabam sempre por vencer.*
- E) *As aves têm asas.*
- F) *Ninguém irá ganhar o primeiro prémio num dos próximos sorteios do Euromilhões.*
- G) *As esmeraldas são verdes ou não são verdes.*
- H) *Façam o bem ou façam o mal, as pessoas agem sempre por interesse próprio.*
- I) *Todas as aves voam.*
- J) *Ninguém irá ganhar o Euromilhões na próxima sexta-feira, dia 11 de fevereiro de 2022.*

2. Responde com Sim ou Não às questões do seguinte quadro:

	Falsificável?	Científica?
A próxima semana será propícia a investimentos para aqueles que forem do signo caranguejo.		
Um aluno do 11ºB irá obter valores no próximo teste de Filosofia.		
Há pessoas com muita sorte.		
Alguns pedaços de cobre dilatam quando são aquecidos.		
Todos os habitantes de Paço de Arcos são milionários.		
Os planetas têm órbitas elípticas.		
A lua é feita de queijo.		

(exercícios adaptados do manual: *50 Lições de Filosofia* – Filosofia 11º Ano, Plátano Ed, 2014, pp. 182-183)

Resultados da ficha de monitorização (a verde)

Tabela para verificação dos desempenhos nos instrumentos de avaliação 11B – 2º Semestre

Nomes	Rel at	Res um o	Ficha de revisões	Teste 3 (Fil. Ciência + Fil. Artei)	Exercícios de aula (ficha de monitorização sobre a falsificabilidade)	TP C	Oralidade
	15	14	C - 8 P - 12 A - 9	C - 18 CE-12 A - 14 P - 10	18,55	III	III
	16	15	C - 20 P - 15 A - 16	C - 12 CE-16 A - 6 P - 7	15	III	III
	17	16	C - 10 P - 14 A - 18	C - 16 CE-16 A - 15,5 P - 16,5	17,9	III	III
	12	17	C - 12 P - 15 A - 15	C - 16 CE-14 A - 8,5 P - 12	16	III	II
	16	15	C - 10 P - 17 A - 16	C - 18 CE-15 A - 10 P - 14,5	14,5	III	III
	16	14	C - 20 P - 17 A - 15	C - 18 CE-17 A - 18 P - 16	17,5	III	III
	15	12	C - 16 P - 15 A - 14	C - 18 CE-11 A - 8,5 P - 4	11	III	II
	0	15	C - 14 P - 8 A - 8	C - 16 CE-11 A - 8,5 P - 4		II	I
	7	8	C - 16 P - 8 A - 8	C - 16 CE-9 A - 8,5 P - 2	17,05	II	III
	16	17	C - 18 P - 17 A - 18	C - 18 CE-14 A - 15,5 P - 12	16,85	III	III
		17	C - 20 P - 18 A - 18	C - 16 CE-16 A - 17 P - 18	16,25	III	III
	16		C - 10 P - 14 A - 11	C - 16 A - 12 P - 11 CE-11	15	III	III
		17	C - 16 P - 17 A - 12	C - 16 CE-14 A - 12,5 P - 12,5	16	III	II
	16		C - 20	C - 18			

			P - 14 A - 12	A - 13 P - 11 CE-13		II	II
		16	C - 16 P - 15 A - 17	C - 20 CE-14 A - 15 P - 16,5	13	II	IIIIII
	17		C - 20 P - 20 A - 18	C - 18 A - 17,5 P - 19 CE-18	17,2	III	I
	13		C - 20 P - 12 A - 15	C - 18 A - 15 P - 13 CE-14	16,9	III	IIII
		17	C - 18 P - 15 A - 17	C - 18 A - 14 P - 17 CE-17	13	III	IIIIII
	16		C - 16 P - 16 A - 18	C - 18 A - 17 P - 17,5 CE-19	17,7	III	II
				C - 8 A - 4 P - 0 CE - 10			

Legenda:

C = Conceptualização

A = Argumentação

P = Problemática

CE = Correção escrita

Anexo 26 – Planificação aula nº3 de Filosofia da Ciência

Unidade: O Estatuto do Conhecimento científico.

Subunidades: Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses.

Sumário: O método das Conjeturas e Refutações. Críticas à teoria de Popper.

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Caracterizar o método das Conjeturas e Refutações.	O método científico, segundo Popper, caracteriza-se por três momentos centrais: <u>Problema</u> – <u>Conjetura</u> – <u>Refutação</u> . O primeiro é o ponto de partida da investigação. O segundo procura responder ao problema, criando hipóteses/suposições/teorias explicativas e preditivas. Estas serão, por fim, empiricamente testadas: isto é: confrontadas com potenciais casos que as possam falsificar/refutar.	Leitura do relatório da aula anterior.	Diapositivos. PPTCIÊNCIA 3	Realização do relatório de aula e resumo de texto.	30 min.
Distinguir entre corroboração e confirmação	Se uma hipótese/teoria não é falsificada/refutada, isso não significa que foi confirmada e que é verdadeira. A confirmação tem um carácter definitivo, enquanto a corroboração é sempre provisória. No futuro, a teoria/hipótese poderá já não resistir aos testes de falsificação. A corroboração significa, no máximo, uma aproximação à verdade, mas nunca a verdade definitiva. A corroboração pede a realização de novos testes de falsificação, enquanto a verificação marca o seu fim.	Leitura do resumo de texto.	Manual: <i>Pensar</i> , 11º ano. ¹⁵⁹	Realização do TPC.	
Explicitar as vantagens do método de Popper (do seu critério)	1) É um método crítico, pois procura activamente refutar/falsificar as hipóteses/teorias. 2) Evita o problema da indução: não posso verificar completamente teorias gerais a partir de casos particulares (problema da indução), mas posso falsificar teorias gerais, bastando para isso encontrar um único caso particular que a contradiga. 3) Escapa às críticas à observação, pois só recorre a ela no momento da <u>Refutação</u> e a sua função não é suportar as hipóteses (conjeturas), mas tentar refutá-las encontrando contraexemplos. Isto é: a observação não é o ponto de partida, não é idealmente pura, objetiva, desinteressada. É assumidamente direccionada para o um fim: a falsificação.	Apresentação de diapositivos.	O exemplo de Claude Bernard, em: <i>Introdução ao Estudo da Medicina Experimental</i> . ¹⁶⁰	Participação oral.	30 min.
		Exemplificação do método de Popper.		Iniciativa própria.	
		Seleção de um aluno para escrever o relatório de aula.	Oralidade e quadro.	Atitudes e valores.	
		Vídeo-Síntese ¹⁵⁸	Texto para	Espírito crítico.	
				Inventividade	

¹⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=AZkpMhg4q60> (Indutivismo e Falsificacionismo)

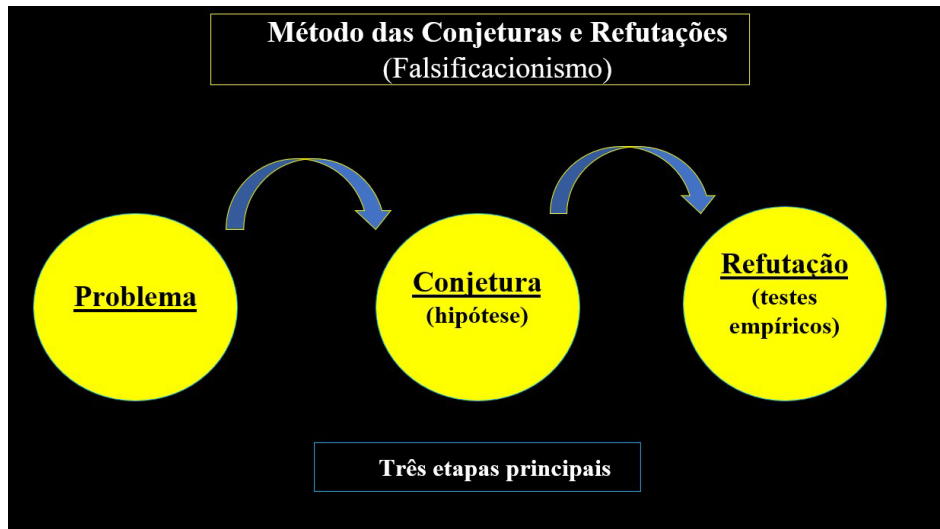
¹⁵⁹ Texto A, 3. O Método das Conjeturas e Refutações, p. 1999.

¹⁶⁰ Serão lidos excertos de: Claude Bernard (1865), *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*. Lisboa: Europa-América, 2011.

Apontar algumas críticas à teoria de Popper.	1) Não corresponde ao que realmente se passa na prática científica. (Kuhn) 2) Parece insensato descartar qualquer teoria só porque um teste não a corroborou na totalidade. (ex: pode haver erro humano) 3) Não dá a importância devida aos resultados positivos das investigações científicas.	Seleção de um texto para resumo Diálogo professor - aluno.	resumo. ¹⁶¹		30 min.
--	---	---	------------------------	--	---------

¹⁶¹ C. Café, *Eles não sabem que eu sonho. Um jovem poeta no país da Ciência*, Asa, 2001, pp. 108-113 (adaptado)

Anexo 27 – Apresentação do Método das Conjeturas e Refutações.



Problema

- O ponto de partida para a ciência, ao contrário do que pensavam os indutivistas, não pode ser a observação pura e imparcial dos factos, mas sim um **problema** levantado por uma observação que entra em conflito com as teorias e expectativas de que já dispomos.

Exemplo

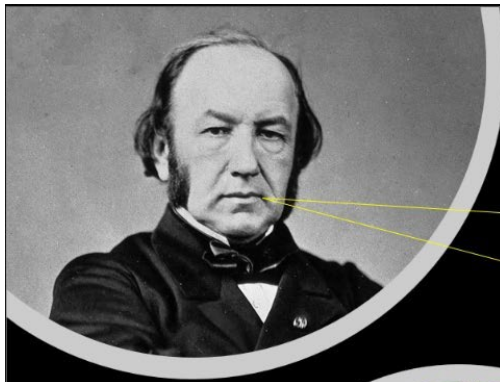
“Trouxeram um dia, ao meu laboratório, coelhos do mercado. Colocaram-nos numa mesa onde urinaram. Observei, por acaso, que a sua urina era clara e ácida. Este facto impressionou-me, porque os coelhos têm geralmente a urina turva e alcalina por serem herbívoros, enquanto os carnívoros, como se sabe, têm pelo contrário, urinas claras e ácidas.”

Claude Bernard (1865), *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*. Lisboa: Europa-América, 2011.

Conjetura

- Depois da formulação do problema compete ao cientista encontrar uma hipótese que seja uma possível resposta a esse problema.
- Essa hipótese pode ser uma suposição arrojada, imaginativa, mas devidamente fundamentada, concebida para tentar explicar os factos e fazer boas previsões.
- **Popper designa por conjeturas este tipo de hipóteses.**

Exemplo



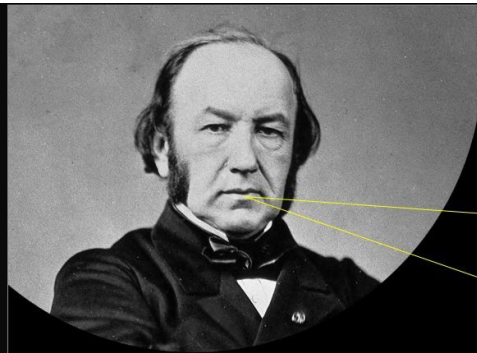
“Isto acontece porque os coelhos estão em jejum. Quando os coelhos estão em jejum é como se fossem carnívoros.”



Refutação

- Se já temos uma hipótese, o próximo passo é testá-la. Para isso, temos de deduzir consequências (fazer previsões) dessa teoria e confrontá-las com a experiência.
- Mas ao contrário do que acontece no método indutivista ou no hipotético-dedutivo tradicional, Popper diz-nos que o cientista não procura confirmar/verificar a sua hipótese, mas sim refutá-la, falsificá-la.
- Um teste até pode confirmar a teoria, mas isso não nos permite dizer, com certeza, que ela é verdade. Porém, se um só teste a falsificar, isso é suficiente para nos dar a certeza de que ela é falsa!

Exemplo

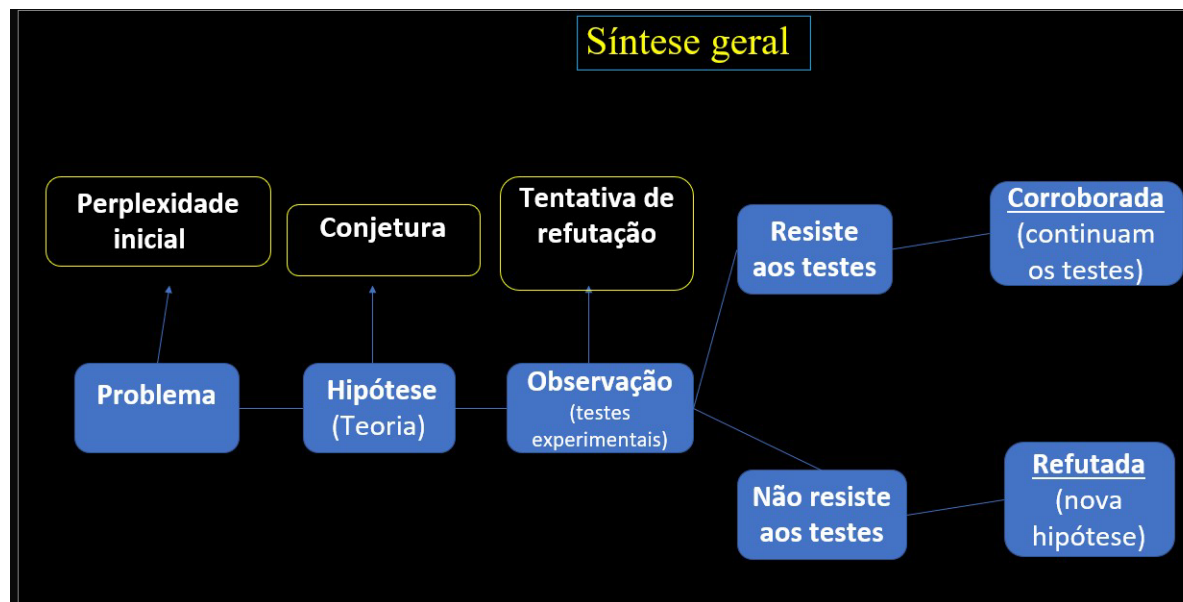
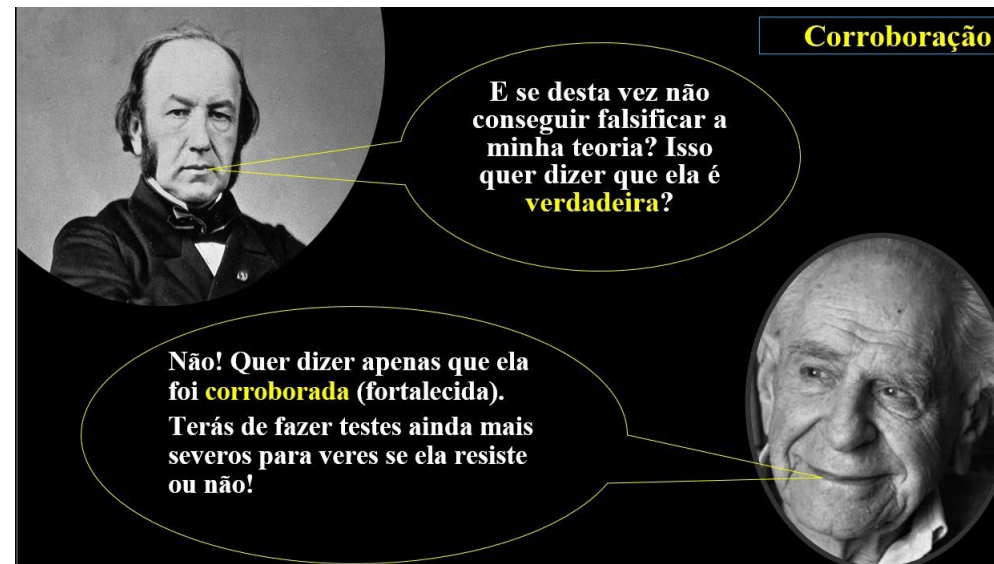
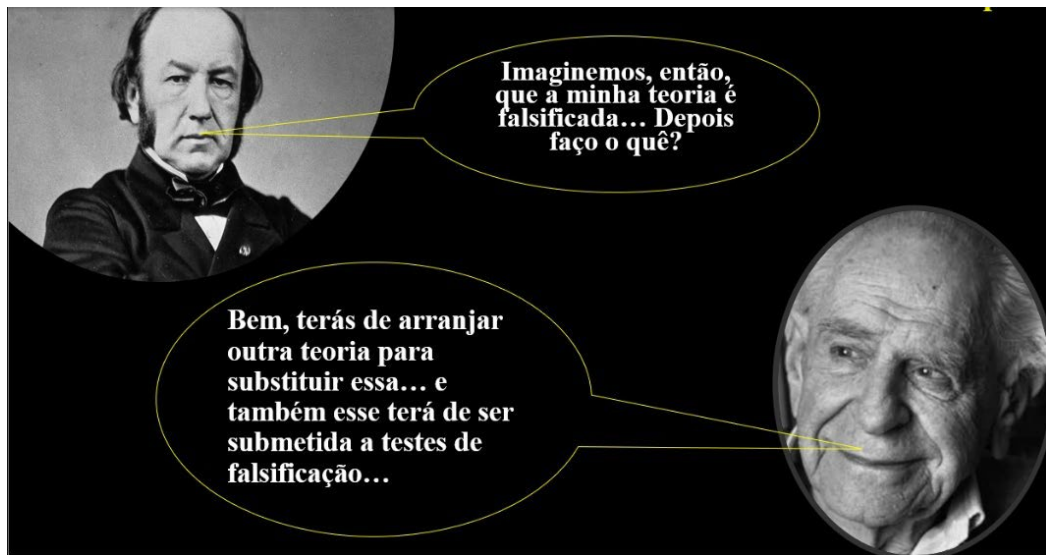


Segundo Popper, tenho de tentar falsificar a minha teoria... Mas como é que posso fazer isso?

Exemplo

- Tens de alimentar um coelho com carne e observar se a urina é clara e ácida tal como acontece com um coelho em jejum.
- Se isso não acontecer, a tua teoria é falsificada.





Anexo 28 – Planificação da aula nº5 de Filosofia da Ciência

Unidade: O Estatuto do Conhecimento científico.

Subunidade: A racionalidade científica e a questão da objetividade.

Sumário: 1. Introdução ao estudo de Thomas Kuhn. Exercícios.

[Aula 5]

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Caracterizar a abordagem de Thomas Kuhn à Filosofia da Ciência	Kuhn aborda a ciência de um ponto de vista histórico e sociológico. Importa-lhe analisar de perto – e ao longo da história – as práticas das comunidades científicas, as ações concretas dos cientistas, o contexto em que se dá o seu dia-a-dia.	Correção do TPC	Relatório de aula.	Realização do relatório de aula e resumo de texto.	30 min.
Definir o conceito de paradigma.	Paradigma: modelo explicativo geral que orienta a prática científica. Inclui: pressupostos teóricos, procedimentos exemplares, crenças, valores básicos que devem reger a prática científicas.	Leitura de relatório da aula anterior.	Texto para resumo: Álvaro Nunes, “Ciência e Objetividade”, in <u>z</u> (parte referente a Kuhn)	Participação oral.	
Identificar as fases da evolução da ciência segundo T. Kuhn.	Pré-ciência; ciência normal; acumulação de anomalias; crise; ciência extraordinária; revolução científica;	Leitura e explicitação de um texto por parte dos alunos sobre a teoria de Kuhn.	Textos. ¹⁶²	Iniciativa própria.	30 min.
Descrever as fases da ciência segundo T. Kuhn.	<u>Pré-Ciência</u> : existência de várias escolas de investigação com diferentes perspetivas sobre o seu campo de estudo, desde os pressupostos teóricos, às metodologias e objetivos: ainda não há um paradigma que possibilite e congregue uma comunidade científica. <u>Ciência normal</u> : prática científica orientada pelo paradigma; momento de continuidade e estabilidade, onde apenas se pretende explicar os dados que forem surgindo à luz do paradigma aceite. Mas, por vezes, surgem problemas que não	Apresentação de diapositivos.	Manual: <i>Pensar</i> , 11º ano.	Atitudes e valores.	
Explicitar as fases da ciência segundo T.		Análise de exemplos para clarificação das fases da ciência.	Diapositivos PPTCIÊNCIA5 Oralidade e quadro. Exemplos/	Espírito crítico. Inventividade	

¹⁶²Thomas Kuhn, “A Estrutura das Revoluções Científicas”, Guerra & Paz, 2009, pp. 115-119.

Thomas Kuhn (1963), “The function of Dogma in Scientific Research”, Trad. Luís Veríssimo, pp. 354-355.

Lisa Bortolotti, “Introdução à Filosofia da Ciência.”

Kuhn. Relacionar o conceito de revolução científica com o de paradigma e ciência normal.	conseguem ser resolvidos seguindo os preceitos do paradigma vigente: esses problemas são as <u>anomalias</u>. Quando surgem muitas anomalias, o próprio paradigma, e a ciência normal que se faz a partir dele, entra em <u>crise</u>. À ciência que se faz em tempo de crise, dá-se o nome de <u>ciência extraordinária</u>. Aqui reavalia-se o paradigma vigente. E caso haja, de facto, uma rutura com ele, falamos em <u>revolução científica</u>. Esta inaugura um novo paradigma, que traz consigo uma nova forma de compreender os fenómenos e de os investigar, dando origem a um novo momento de ciência normal.	Visionamento e análise de vídeo. Exercícios. Seleção de aluno para escrever o relatório de aula. Seleção de texto para resumo.	Imagens.¹⁶³ Vídeo.¹⁶⁴ Exercícios para TPC: Manual, pp. 208-209		30 min.
--	--	--	---	--	----------------

¹⁶³ Representações ilustrativas da alteração de paradigmas. (Heliocentrismo, Geocentrismo, Relatividade, Evolucionismo, Revolução Química, etc)

O caso de Ignaz Semmelweis: alguém que foi ridicularizado pela comunidade científica ao sugerir uma hipótese anómala face ao paradigma vigente – a hipótese de que lavar as mãos pode salvar vidas. Ver notícia no Público: <https://www.publico.pt/2020/04/05/ciencia/noticia/homem-descobriu-lavar-maos-salvava-vidas-ridicularizado-1910146>

¹⁶⁴ Vídeo em: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7885/e548097/filosofia-area-de-integracao-10-e-11-ano>. (min: 22:45min – 27:54 min)

Anexo 29 – Exemplo de trabalho de casa e respetiva correção.

Correção do TPC – (manual) Pensar 11º, *Filosofia*, pp. 208-209.

Página 208.

1. Qual a relação entre «paradigma» e «ciência normal».

R: O paradigma consiste num conjunto de pressupostos teóricos gerais, leis, técnicas e crenças que são partilhas pela comunidade científica num determinado período e que orienta a sua prática, levando essa comunidade a formular umas questões e não outras, a ter umas expectativas e não outras, etc. Esse período é o da ciência normal. Assim, a relação entre os dois fica clara: o paradigma é responsável por orientar, por dirigir, a prática científica no período da ciência normal.

2. Quais as características da investigação e período de ciência normal? Qual o seu objetivo?

R: O período de ciência normal é caracterizado pela existência de uma certa harmonia e estabilidade na investigação científica, mas também por um certo conformismo ou conservadorismo. Neste período pretende-se explicar os novos dados que vão surgindo, e que Kuhn designa por enigmas, recorrendo às teorias que existem dentro do paradigma vigente. Pretende-se, por conseguinte, aprofundar e dar continuidade a esse mesmo paradigmas, isto é, a tudo quanto ele pressupõe e implica, e não o criticar ou colocá-lo em causa.

Se virmos o paradigma como uma lente que usamos para investigar o mundo, a investigação que fazemos usando essa lente corresponde à ciência normal e o seu objetivo é ir explicando e aprofundando, de acordo com essa mesma lente, aquilo que de novo vamos encontrando.

Página 209.

1. Como é que se instala uma crise na história da ciência?

Uma crise instala-se quando as teorias aceites pelo paradigma vigente deixam de conseguir explicar ou acomodar certos novos casos relevantes. Estes casos são designados por anomalias, precisamente na medida em que não se adequam ao que é esperado pelo paradigma vigente, podendo, inclusive, colocá-lo em causa. Retomando a imagem anterior, podemos dizer que, a certa altura, encontramos vários dados que não podem ser convenientemente explicados recorrendo à lente que estamos a usar, colocando em causa certos aspectos que ela toma por certos: é esse o momento de crise.

2. Como é que os cientistas a enfrentam?

R: Os cientistas enfrentam a crise reavaliando o paradigma vigente. Alguns serão da opinião de que ele só precisa de uns ajustes de forma a resolver a crise, outros serão da opinião de que é necessária uma abordagem radicalmente diferente, isto é, uma rutura com o paradigma. Estes últimos tentam criar teorias e práticas novas e mais criativas.

3. Quais as saídas possíveis para uma crise?

R: T. Kuhn distingue três resoluções possíveis para uma crise: a) a ciência normal consegue lidar com o problema responsável pela crise – ajustando, por exemplo, o seu paradigma; b) o problema é reconhecido enquanto tal mas não é resolvido, sendo posto de lado para as gerações futuras tentarem resolver; c) a crise é resolvida através da alteração de paradigma: há uma rutura radical como os pressupostos básicos do antigo paradigma, bem como com as suas práticas: altera-se a forma como se vê o mundo do ponto de vista da ciência e falamos então em revolução científica.

4. Como se define «ciência extraordinária»?

R: A ciência extraordinária define-se pelo conjunto de práticas científicas que são levadas a cabo nos períodos de crise. Algumas dessas práticas ainda ocorrem dentro do paradigma vigente e são levadas a cabo por aqueles que pretendem manter o paradigma. Tentam, por exemplo, reajustá-lo de forma a dar conta das anomalias. Mas, simultaneamente, outros cientistas começam por desenvolver ideias e práticas à margem desse paradigma dominante, uma vez que está em crise. Essas práticas caracterizam-se por serem criativas, excêntricas, novas. A ciência extraordinária é o momento em que a ciência normal, por ter entrado em crise, “sai fora da caixa”. Por isso aparecem várias teorias que concorrem entre si para o lugar de novo paradigma. Esta fase da ciência caracteriza-se por ser uma fase de grande turbulência, mudanças bruscas e possíveis rupturas.

5. Em que circunstâncias a crise dá lugar a uma revolução científica?

R: A crise dá lugar a uma revolução científica quando o seu desfecho é o aparecimento de um novo paradigma. Esse é novo paradigma marca uma rutura, uma descontinuidade fase ao anterior. É a mudança de lente. Os pressupostos teóricos gerais alteram-se, bem como as leis e as técnicas de aplicação desses pressupostos. Também os instrumentos usados podem sofrer alterações. Com a mudança de paradigma, isto é, com a revolução científica, a direção da investigação passa a ser outra, pois corresponde a novas normas de legitimação do trabalho científico, é orientada para outros objetivos, faz uso de outras metodologias, etc. Podemos dizer que isto ocorre de facto quando, a certa altura, altura essa que marca o desfecho da crise, a comunidade científica em geral aceita a falência do paradigma até então vigente e o surgimento de uma nova forma de ver o mundo – isto é: um novo paradigma. Depois reinicia-se o ciclo com outro período de ciência normal.

Anexo 30 –Tabela (preenchida) do Exercício de Revisões.

A) Tabela exercício de revisões.

Tabela comparativa Popper-Kuhn: a preencher na sala de aula à medida que se vai visualizando o seguinte vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=qEx_YqMKgA0

	KARL POPPER	THOMAS KUHN
ABORDAGEM /PERSPETIVA	Abordagem racionalista e crítica. Pretende descrever a investigação científica como ela se faz (de um ponto de vista lógico)	Abordagem historicista e sociológica: as teorias científicas resultam do contexto histórico, social e pessoal daqueles que fazem ciência. Importa saber como os cientistas trabalham no dia a dia.
VERDADE	A verdade funciona como um ideal regulador da prática científica. O Falsificacionismo implica uma aproximação à verdade, na medida em que as teorias mais <u>verosímeis</u> são as que melhor resistem aos testes empíricos.	A verdade é relativa ao paradigma vigente e, sendo definida no seu interior só pode ser entendida dentro dos limites que ele impõe. Sendo os paradigmas incomensuráveis, não é possível dizer que o paradigma adoptado represente uma aproximação à verdade.

OBJETIVIDADE	Ainda que a criatividade do cientista seja importante na criação das conjeturas, uma vez que estas são testadas segundo critérios experimentais rigorosos, podemos dizer que o conhecimento objetivo é possível através do método das conjeturas e refutações (ou falsificacionismo)	Apesar de haver critérios objetivos para a escolha entre teorias e paradigmas, eles são insuficientes. Não só a aplicação desses critérios objetivos se faz através de considerações subjetivas, como o próprio cientista e a comunidade onde se insere é indissociável de fatores sociológicos, psicológicos, ideológicos, económicos, etc. Tudo isto faz com que não haja objetividade.
PROGRESSO NA CIÊNCIA	A ciência progride através da falsificação/refutação de teorias. Vamos avançando em direção à verdade – que se mantém sempre como ideal regulador – através de tentativa e erro. Nunca podemos dizer que chegámos a verdade definitiva, mas esta evolução é contínua, ainda que, por vezes, irregular.	A ciência progride ou evolui através das revoluções científicas, ou seja, das alterações de paradigmas. Isto é: progride por ruturas, por descontinuidades. Porém, como os paradigmas não podem ser comparados, não podemos dizer que um melhor do que o outro. Por isso, a ciência não progride em direção à verdade nem a qualquer outro fim. A existir acumulação de saber, esse acontece apenas dentro do paradigma, mais concretamente na fase da ciência normal.
CRÍTICAS	Acaba por não dizer como se faz a investigação científica, mas antes como ela deveria ser feita. Não é descritivo, mas normativo. Por isso, a sua perspectiva não corresponde ao que se passa realmente na prática. É insensato descartar uma hipótese só porque um teste não a corroborou na totalidade. Popper desvaloriza as descobertas e aplicações práticas positivas da ciência.	A ideia de que os paradigmas não podem ser comparados levanta problemas: 1) isso não parece ser, historicamente, verdade; 2) conduz-nos ao irracionalismo; 3) não se coaduna com o facto de as teorias irem explicando cada vez mais fenómenos e com uma maior capacidade preditiva; 4) conduz-nos ao relativismo científico, pois sendo assim a ciência é só mais uma forma de explicar o mundo, ao de qualquer lenda ou mito.

	Como as teorias científicas nunca são verdadeiras, mas apenas corroboradas, enquanto não aparece um novo teste para as falsificar, podemos perder alguma da confiança que temos em muitas teorias científicas.	Se quem acredita em lendas o faz devido a fatores subjetivos, e quem escolhe uma teoria e não outra também o faz maioritariamente devido a esses fatores, como distinguir um do outro?
--	--	--

Anexo 31 – Ficha de revisões de Filosofia da Ciência (+ critérios e correção)



Grupo I – Problematização (2x100 pontos)
Ficha de revisões – 11º B. (45 minutos)

Professor estagiário Tiago Ribeiro.

Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 25 de fevereiro de 2022. ~

Escolha múltipla da ficha de revisões (F. Ciência) -> realizada na plataforma Teams.

1. Uma das vantagens do conhecimento de senso comum...

- A) **é ajudar a resolver problemas do quotidiano.**
- B) Construir teorias.
- C) Ser crítico em relação ao mundo.
- D) Permitir a evolução do conhecimento.

2. O conhecimento científico difere do conhecimento de senso comum...

- A) porque é assistemático.
- B) apenas porque é sistemático.
- C) **porque visa explicar sistematicamente os factos.**
- D) porque visa explicar os factos, mas não sistematicamente.

3. Uma proposição empiricamente verificável é aquela que...

- A) Pode ser refutada pela experiência.
- B) **Pode ser comprovada pela experiência.**
- C) Tem de ser comprovada pela experiência.
- D) Tem de ser refutada pela experiência.

4. Segundo a perspetiva de Kuhn há dois períodos distintos na investigação científica:

- A) Ciência normal e enigmas.
- B) **Ciência normal e ciência extraordinária.**
- C) Ciência extraordinária e crise.

D) Ciência extraordinária e revolução científica.

Grupo I – Problematização (2x100 pontos) -> realizado em aula

1. Lê atentamente o texto e responde às questões. (a – 40 pontos; b – 60 pontos)

“O problema que na altura me preocupava não era “quando é que uma teoria é verdadeira?”, ou “quando é que uma teoria é aceitável?”. O meu problema era diferente. Queria distinguir entre ciência e pseudociência, sabendo muito bem que a ciência muitas vezes se engana, e que a pseudociência muitas vezes se engana.”

Karl Popper, *Conjeturas e Refutações*, Coimbra, Almedina, 2003, 55.

Nota: Para explicitar em que consiste a resposta de Popper tem em conta sobretudo (mas não só!) o conceito de falsificabilidade. Para relacionar essa resposta com a tese de Popper acerca da objetividade e do progresso na ciência presta especial atenção às noções de corroboração e de verossimilhança.

a) Identifica o problema filosófico que o autor refere e explica brevemente em que consiste esse problema. (40 pontos)

R: O problema filosófico que o autor refere é o chamado “problema da demarcação”. Este problema consiste na procura por critério(s) que nos permitam distinguir aquilo que é conhecimento de outros tipos de conhecimento, tais como o pseudocientífico ou mesmo o não científico. A esse(s) critério(s) chamamos de “critério(s) de cientificidade”.

Critério de correção (40 pontos no total): 20 pontos se identifica o “problema da demarcação”; 20 pontos de explica plenamente em que consiste esse problema.

b) Apresenta a resposta de Popper ao problema em causa e relaciona-a com a sua posição acerca da objetividade e o progresso na ciência. (60 pontos)

R: Popper responde ao problema da demarcação apresentando como critério de cientificidade de uma teoria (ou hipótese, ou conjectura) o facto de esta poder ser testada empiricamente (ou experimentalmente), sendo que, para Popper, poder ser testada significa poder ser falsificada (ou refutada). A sua resposta é, como efeito, a falsificabilidade enquanto critério de demarcação das teorias científicas. Além disso, para uma teoria ser propriamente científica, tem também de nos permitir, a partir dela, explicar outros fenómenos e fazer previsões.

Ora, uma teoria que resiste constantemente às melhores tentativas, por parte dos cientistas, de ser falsificada, é uma teoria corroborada. Isso não significa que é verdadeira, mas tão só que é verossimilhante. Ou seja: significa que se aproxima, de algum modo, da verdade tal como ela é objetivamente. Esta, porém, é sempre um ideal: nunca sabemos realmente se o alcançamos ou não. Mas o facto de uma teoria ser constantemente corroborada constitui um progresso face a esse ideal. Assim, podemos dizer que a objetividade e o progresso da ciência se relacionam com o critério da falsificabilidade, na

medida em que é através de tentativas constante e bem pensadas de refutação empírica das teorias que – sempre que essas tentativas falham – a ciência avança em direcção a esse ideal.

Critério de correcção (60 pontos no total): refere e explica a “falsificabilidade” (20 pontos); refere e explica a “corroboração” e “verosimilhança” em relação ao problema do progresso da ciência (20 pontos); relaciona a tese de Popper acerca da objetividade e do progresso da ciência com o conceito de “falsificabilidade”, dizendo que a ciência avança por eliminação de erros (20 pontos).

2. Lê atentamente o texto e responde à seguinte questão.

“Ao aprender um paradigma, o homem da ciência adquire simultaneamente uma teoria, métodos e critérios de juízo, em geral, numa inextricável combinação. É por isso que com as mudanças de paradigma há geralmente um significativo deslocamento dos critérios que determinam a legitimidade dos problemas assim como das soluções.”

Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, S. Paulo, Editora Perspectivas, p. 114.

Clarifica a noção de paradigma e explicita as circunstâncias que conduzem a uma mudança de paradigma. (100 pontos)

Nota: Para responderes a esta questão tem em conta as fases e elementos da história da ciência tal como Kuhn os descreve. Presta especial atenção às noções de anomalia, ciência extraordinária, crise e revolução científica.

R: O paradigma consiste num modelo explicativo (uma espécie de padrão, ou lente a partir da qual se vê tudo) que orienta a prática científica. Do paradigma fazem parte os pressupostos teóricos fundamentais, as leis e as técnicas para a sua aplicação, bem como os instrumentos que os membros da comunidade científica adotam. O paradigma tem como função coordenar/dirigir tudo o que diz respeito à atividade científica durante o período de ciência normal. Por conseguinte, reflete-se em tudo o que envolve o conhecimento de um determinado campo de investigação: é ele que estabelece a norma para a investigação. Durante esse período de ciência normal, recorre-se ao que é aceite pelo paradigma (leis teóricas, metodologias, instrumentos, etc) para resolver os problemas (*puzzles* ou enigmas) que vão surgindo. Porém, quando aparecem vários enigmas que não conseguem ser resolvidos dessa forma, dizemos que há uma *anomalia*. Se as *anomalias* se acumularem e colocarem em causa aspetos importantes do paradigma vigente, sendo este incapaz de solucionar essas anomalias, então é o próprio paradigma que começa a ser colocado em causa por alguns cientistas. Dá-se, então, o início de uma *crise* no paradigma, sendo que ela é tanto maior quanto mais cientistas começarem a desconfiar do paradigma e a procurarem novas soluções para resolver as anomalias. Com isto, inicia-se um outro período: o período da *ciência extraordinária*, que é o tipo de ciência que se faz durante as crises. Aqui, alguns cientistas, procuram soluções criativas, soluções que muitas vezes colocam diretamente em causa o paradigma. Outros, por seu lado, procuram defender como podem o paradigma. Agora é o próprio paradigma que é questionado e reavaliado. Um dos desfechos possíveis para a crise é a rutura absoluta, radical, com o paradigma vigente, sendo esta substituído por outro. Esta rutura é aquilo a que Kuhn chama de “revolução científica”. A revolução científica marca a substituição de paradigmas que são não só incompatíveis como incomparáveis. Com o surgimento do novo paradigma, surgem também outros pressupostos teóricos fundamentais, outras

questões que orientarão doravante a investigação, outras metodologias que serão seguidas e outros instrumentos usados. Dá-se, então, início a um novo período de ciência normal.

Critério de correção (100 pontos no total): clarifica plenamente a noção de paradigma (40 pontos); descreve tudo o que está envolvido na mudança de paradigma – passando pelas noções de anomalia, ciência extraordinária, crise e revolução científica (60 pontos).

Grupo II – Argumentação (2 x 100 pontos)

1. Lê o texto e responde à questão colocada. (100 pontos)

“A ciência começa com a observação”, afirma Bacon (...). Proponho-me substituir esta fórmula baconiana por outra. A ciência (...) começa por problemas, problemas práticos ou problemas teóricos.”

K. Popper, *O Mito do Contexto*, Lisboa, Edições 70, 2009, p. 161.

Quais são as críticas de Popper ao método indutivista de que a ciência começa com a observação? Concordas com essas críticas? Justifica recorrendo a exemplos.

R: De acordo com o modelo indutivista do método científico, a investigação científica parte sempre da observação desinteressada, neutra, imparcial, pura, daquilo que se quer investigar. Porém isso não parece ser verdade, especialmente se tivermos em conta a física contemporânea: não conseguimos observar diretamente partículas subatómicas, nem, por exemplo, a origem do universo. Não obstante, criamos teorias que funcionam muito bem, como a mecânica quântica. Esta é a primeira crítica: segundo o modelo indutivista não podemos fazer ciência acerca de fenómenos que não são diretamente observáveis, mas isso não é verdade. Além disso, mesmo se nos atermos aos fenómenos directamente observáveis, não é possível observá-los dessa forma desinteressada, pura, imparcial. Qualquer observação, diz-nos Popper, mesmo a científica, é selectiva. Nenhuma observação é completamente imparcial e desinteressada. O cientista, ao fazer as suas observações, está já sempre condicionado de antemão por um determinado “ponto de vista”, por uma “tarefa definida”, por um “problema”. Há sempre, ao olharmos para o mundo, uma orientação prévia: o olhar foca-se numa coisa e exclui outras, pois temos sempre alguns pressupostos e algumas expectativas que o condicionam.

Critérios de correção (100 pontos no total): indica e explicita todas as críticas de Popper à natureza e papel da observação no modelo indutivista (70 pontos); dá a sua opinião pessoal e fundamenta-a (30 pontos).

2. Responde à seguinte questão. (100 pontos)

Antes de Galileu mostrar que a Terra girava em torno do Sol, acreditava-se, geralmente, que era o Sol que girava em torno da Terra, sendo esta o centro do Universo.

Será que, segundo Kuhn, podemos dizer que com a teoria de Galileu estamos mais próximos da verdade do que estávamos antes? Concordas com Kuhn? Justifica.

Nota: Para responderes à questão tem em conta a tese da incomensurabilidade, bem como os critérios de escolha entre teorias e a posição de Kuhn sobre a objetividade da ciência.

R: Não. Segundo Kuhn não podemos dizer que com a teoria de Galileu estamos mais próximo da verdade. Para Kuhn, os paradigmas não são comensuráveis. Isto é: não

os podemos comparar objetivamente, pois não temos um ponto de referência para esse efeito, que seria uma medida comum, ou um padrão neutro, exterior a qualquer paradigma. Por conseguinte, quando substituímos um paradigma por outro, não podemos dizer que nos aproximamos da verdade. Além disso, de acordo com Kuhn, aquilo a que chamamos verdade é sempre relativo ao paradigma vigente. A ciência progride, mas por ruturas, por revoluções, mas não em direção a um qualquer fim específico. Claro que, no momento de seleção de um novo paradigma, os cientistas fazem uso de alguns critérios relativamente objetivos, tais como a exactidão, a consistência, a simplicidade, o alcance e a fecundidade. Porém, estes critérios são insuficientes, uma vez que, sendo algo vagos, entram amiúde em conflito. A resolução destes conflitos faz-se, quase sempre, recorrendo a critérios subjetivos. Além disso, mesmo não havendo conflito com os critérios objetivos, há sempre critérios subjetivos envolvidos, esses que dizem respeito à vida concreta dos cientistas.

Critérios de correção: explicita a tese da incomensurabilidade dos paradigmas e relaciona com a questão da verdade (40 pontos); refere a existência dos critérios objetivos de escolha entre teorias e explicita a sua dimensão subjetiva (40 pontos); dá a sua opinião fundamentada sobre a posição de Kuhn (20 pontos).

Anexo 32 – Planificação temática de Filosofia da Arte

Unidade: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Sub-Unidade: A criação artística e a obra de arte.

4 aulas (90 minutos).

Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas
Formular o problema da definição de arte.	Problema central da Filosofia da Arte, que consiste em procurar uma teoria filosófica da arte que defina as características que formam a <i>essência</i> da arte, sintetizando-as num conceito que explique o que faz com que algo seja arte (ou por vezes, propor o que <i>deve ser</i> considerado arte).	Exposição dialogada.	Relatórios.	Participação oral voluntária.	1
Reconhecer a dificuldade em dar uma definição de arte.	Tendo em conta a diversidade e disparidade daquilo que é considerado <i>arte</i> (especialmente a partir do século XX), como encontrar uma definição que capte o que há de comum em todas essas obras e que só eles tenham?	Seleção de textos para resumo.	Resumos de textos.	Problematização e inventividade.	
Explicar a teoria da arte como representação	É arte aquilo que representa/reproduz fielmente alguma realidade (não só a aparência bela dos objetos físicos, mas também comportamentos humanos, princípios, valores ou ideais belos, bons e justos, etc).	Elaboração e leitura de relatórios de aula.	Oralidade.	Realização dos relatórios e resumos.	
		Apresentação de diapositivos.	Computador e internet.	Participação nos exercícios de aula.	
		Contemplanção e análise de obras de arte.	Projektor.	Espírito crítico.	—
		Visionamento de vídeos (video-arte, excertos de filmes, curtas-metragens, performances, etc)	Quadro.	Autonomia.	
			Diapositivos.	Ficha de revisões.	
Explicitar as teses centrais das teorias expressivista e formalista.	<u>Teoria expressivista</u> : a obra de arte como veículo de expressão de sentimentos ou emoções vividas pelos autores. Como tal, é também um catalisador desses sentimentos/emoções naqueles que a contemplam. Autores: L. Tolstoi e R. G. Collingwood. <u>Teoria formalista</u> : o que faz de algo uma obra de arte é o facto		Vídeos.	Atitudes e	
		Contemplanção e análise de imagens (quadros, instalações de arte	Imagens.		
			Fichas.		

Problematizar as teses das teorias expressivista e formalista recorrendo a de obras de arte concretas. Enunciar as críticas mais comuns às teorias expressivista e formalista.	de possuir uma forma que pode ser apreciada esteticamente (a <i>forma significante</i>, segundo Clive Bell). Será que toda arte exprime sentimentos/emoções? E a arte conceptual, por exemplo? Será que toda a arte tem uma forma significativa? O que se entende, realmente, por isso? E o teatro, o cinema, o romance? Críticas às teorias expressivistas: 1) a inacessibilidade dos estados mentais dos artistas; 2) reduz os sentidos da obra a um único (o do sentimento do artista); 3) nem sempre o artista sente o que a obra exprime; 4) há muita arte altamente valorizada que não parece exprimir qualquer sentimento/emoção.	contemporânea, etc) Audição de excertos de peças musicais de vários géneros e tempos. Partilha de recursos digitais. (canais de música pouco acessível, canais de “video essays” sobre arte contemporânea, cinema, etc). Recomendação de documentários e filmes. Trabalhos de casa. Exercícios de aula. Debate final.	Poesia.	valores.	2
Clarificar as teses centrais das teorias não essencialistas (teoria institucional e teoria histórico-intencional) Descrever críticas mais comuns às teorias institucional e a histórico-intencional.	Teorias que colocam a hipótese de não haver uma essência da arte, sendo este um conceito aberto e em expansão. Duas delas são: 1) <u>Teoria institucional</u> (Dickie inspirado em Danto): É o contexto cultural e institucional que <i>classifica</i> de “arte” a uma obra e não as suas propriedades. <u>Teoria histórico-intencional</u> (Levinson) é a ligação específica que uma obra estabelece com outras obras do passado, já consideradas arte, que lhe confere o estatuto de arte. É o artista que faz essa ligação – e ela tem de ser intencional. Críticas à teoria institucional: 1) o caso da arte adventícia; 2) circularidade e falta de informatividade; 3) arbitrariedade ou critérios ocultos? Críticas à teoria histórico-intencional: 1) o direito de propriedade; 2) ausência de intencionalidade; 3) o				1

Tomar posição acerca do problema de definir a arte.	problema da “primeira arte”; 4) excesso de inclusividade? Será possível encontrarmos uma essência de arte? Se sim, qual a teoria que parece ser mais robusta? Se não, porquê? E dentro das teorias não essencialistas, qual a mais satisfatória? Será sequer sensato querermos definir algo que parece estar sempre à frente de qualquer definição?				
--	---	--	--	--	--

Anexo 33 – Planificação da aula nº1 de Filosofia da Arte

Competências	Conteúdos.	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Formular o problema da definição de arte.	O que é a arte? O que é que tem de estar presente num determinado objeto (musical, pictórico, performativo, conceptual, etc) para que ele seja considerado arte? Como distinguir o que é arte daquilo que não é?	Leitura de relatório da aula anterior.	Oralidade.	Participação oral voluntária.	75 min.
Reconhecer a dificuldade em dar uma definição de arte.	Tendo em conta a diversidade e disparidade daquilo que é considerado <i>arte</i> (especialmente a partir do século XX), como encontrar uma definição que capte o que há de comum em todas essas obras e que só eles tenham?	Fazer da introdução à temática um “happening” ¹⁶⁵	Diapositivos. PPTFARTE1	Problematização e inventividade.	
Caracterizar dois modos distintos de responder ao problema da definição de arte.	1) Procurar uma <i>essência</i> de arte: um conjunto de condições necessárias e suficientes para algo ser arte, sendo que essas condições estão presentes em todas as obras de arte e só nelas – <i>Teorias essencialistas</i> . 2) Abandonar a pretensão de encontrar essas condições necessárias e suficientes, reconhecendo que o conceito de arte é um conceito aberto, em constante expansão – <i>Teorias não essencialistas</i> .	Análise de obras de arte (pictóricas, instalações, conceptuais)	Computador com acesso à internet.	Realização dos relatórios e resumos.	
		Visionamento de vídeos. (excerto de filme, performance, dança)	Projector.	Participação nos exercícios de aula.	15 min.
		Escuta de excertos de peças musicais.	Quadro.	Espírito crítico.	
		Apresentação de diapositivos.	Texto para resumo. ¹⁶⁶	Autonomia.	
			Relatório de aula.	Atitudes e valores.	

¹⁶⁵ Além de se introduzir este conceito da arte contemporânea, fazer da aula uma potencial obra de arte criada por todos aqueles que estão presentes, tem também a vantagem de não só envolver os alunos na temática, mas de lhes mostrar que aquilo que é considerado Arte tem variado muito no último século e meio, o que dificulta a nossa investigação acerca da essência da arte. Com esta introdução, os alunos também ficarão a entender de que modo o aparecimento das diversas teorias da arte (essencialistas e não essencialistas) estão intimamente ligadas com a arte que se fazia quando foram criadas. Os exemplos de obras trazidas para o *happening* foram aqui colocados à *posteriori*. A maioria foram seleccionadas por mim, de forma mais ou menos improvisada. Outra, especialmente pictóricas, foram sugestões de alunos.

¹⁶⁶ Aires de Almeida in “O que é a arte?”, em: https://criticanarede.com/fil_treasteoriasdaarte.html.

		Seleção de aula para fazer relatório de aula. Seleção de texto para resumo. TPC: pensar em críticas à teoria da arte como imitação.	Vídeos. ¹⁶⁷ Imagens. ¹⁶⁸ Música. ¹⁶⁹		
--	--	---	---	--	--

¹⁶⁷ No contexto do “happening”: vídeos de performances, instalações, vídeo-art, arte conceptual. Alguns exemplos do percurso do *happening*: Damien Hirst, Francis Alys (<https://www.youtube.com/watch?v=WvkTLAdKP24>, <https://www.youtube.com/watch?v=4eNuqLnFaYA>), Santiago Sierra (<https://www.youtube.com/watch?v=naoYNgnDUI8>), Marina Abramovic (vários “clips” de performances), Piero Manzoni e Wim Delvoye (<https://www.youtube.com/watch?v=gD8hwJH3mMo>). Vimos também um anúncio publicitário de um perfume que, segundo alguns críticos, por desafiar o género (e pela incrível coreografia e dança), pode ser considerado arte: <https://youtu.be/NoMqvniiEkk> - será arte? E ainda: Tarkovsky, Ivan’s Childhood (The Kiss Scene) <https://www.youtube.com/watch?v=1pIWZqqVbr0> (A arte como algo que mostra outros lados férteis de sentido naquilo que é foi já visto mil vezes - neste caso, o beijo no cinema)

¹⁶⁸ As imagens apresentadas serão maioritariamente de peças pictóricas centrais na História de Arte, (mas também esculturas). Isto está incluído no “happening”. Os alunos contribuirão com os seus conhecimentos, podendo pesquisar algumas obras. O professor tem aqui o papel de conferir sentido às sugestões dos alunos, nomeadamente ordenando temporalmente as obras, de forma a clarificar como aquilo que é considerado arte, neste caso visual, tem variado. Algumas obras visualizadas: Bosh, Blake, Velázquez, Rembrandt, Manet, Monet, Picasso, Malevich, Duchamp, Magritte, Dali, Banksy, Pollock, Rauschenberg, Brancusi, Giacometti, Louise Bourgeois, Barbara Kruger, entre outros.

¹⁶⁹ Excertos de uma música-vídeo da banda “The Residents” (<https://www.youtube.com/watch?v=hr-l6-gxecg>).

Anexo 34 – Planificação da aula nº2 de Filosofia da Arte

Sumário: A teoria da arte como representação. A teoria da arte como expressão.

Competências	Conteúdos.	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Clarificar a teoria da arte como representação/imitação.	É arte aquilo que representa, reproduz fielmente a realidade (não só a aparência bela dos objetos físicos, mas também comportamentos humanos, princípios, valores ou ideais belos, bons e justos, etc)	Leitura de relatório da aula anterior.	Oralidade.	Participação oral voluntária.	30 min..
Enunciar críticas à teoria da arte como representação/imitação recorrendo a contra exemplos.	A teoria da arte imitação/representação é ponto abrangente. Deixa de fora muita da música, arquitetura, literatura, etc. Além disso, o facto de não ser mais valorizada a arte que melhor imita ou outra coisa, mostra como esse critério parece ser, de facto, errado.	Leitura de resumos em atraso.	Diapositivos. AULA2(F.Arte)	Problematização e inventividade.	
Explicitar as teses principais da teoria da arte como expressão.	Uma obra de arte é uma emoção transformada em ideia na mente do artista e que ele materializa num objeto (quadro, poema, vídeo, performance, etc). Assim, a arte constitui-se como via de clarificação (e transformação) emocional do artista e do seu público.	Exposição dialogada.	Computador com acesso à internet.	Realização dos relatórios e resumos.	
Problematizar a teoria da	Será que toda a arte exprime sentimentos/emoções? E como é que podemos ter a certeza que temos acesso há	Apresentação de diapositivos.	Projektor /Quadro	Participação nos exercícios de aula.	30 min.
		Análise de exemplos: obras de arte (pictóricas, instalações, conceptuais)	Texto para resumo.	Espírito crítico.	
		Visionamento de vídeos. (excerto de filme, performance, dança)	Relatório de aula.	Autonomia.	30 min.
			Imagens. ¹⁷⁰	Atitudes e	

¹⁷⁰ Paulo Bruscky (performance – *O que é a arte?* Recife, 1978); Gustav Klimt, *The Kiss* (1907-1908); Johannes Vermeer, *The View of Delft* (1660-1663); Exemplos de hiper-realismo: escultura de Sam Jinks (Austrália, 1973-) e pintura de Dennis Wojtkiewicz (EUA, 1956-).

Críticas à teoria da arte como representação (exemplos): Wassily Kandinsky, *Composição VIII*, 1923; Piet Mondrian, *Composição com Grande Plano Vermelho, Amarelo...* (1921), Frank Lloyd Wright, *Fallingwater* (1936-1964); Mark Rothko, *Untitled* (1955); Rui Chafes, *Durante o Sono* (2002);

arte como expressão.	emoção original do artista? Isto é, como podemos aceder, através do objeto de arte, à intenção do artista, onde reside a verdadeira obra?	Escuta de excertos de peças musicais. Seleção de aulo para fazer relatório de aula. Seleção de texto para resumo.	Vídeo. ¹⁷¹ Música. ¹⁷² Poesia. ¹⁷³ Texto para resumo. ¹⁷⁴	valores.	30 min.
----------------------	---	---	--	----------	---------

Teoria Expressivista. Pintura: Caspar David Friedrich, “Caminhante sobre mar de névoa” (1818); Edvard Munch, “O Grito” (1893). William Turner (1775-1851), “O Naufrágio” (1805).

¹⁷¹ contra-exemplos à teoria da arte como imitação/representação: Karlheinz Stockhausen (1928-2007) KONTAKTE (excerto) + "Helicopter String Quartet" : <https://www.youtube.com/watch?v=4klypWdjST4> + https://www.youtube.com/watch?v=13D1YY_BvWU.

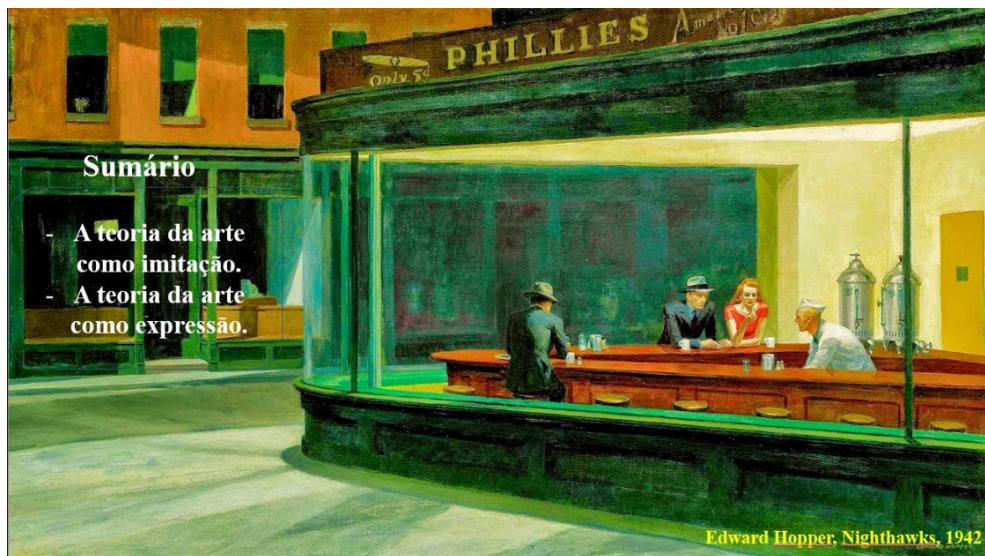
Exemplos da arte expressivista no cinema: *The Passion of Joan of arc* (1928), Carl Theodor Dreyer (1889-1968); *Vá e Veja* (1985), Elem Klimov (1933-2003). No teatro: Sarah Kane (1971-1999). Na performance: M. Abramovic (1946-). Na dança: Pina Baush (1940-2009).

¹⁷² Teoria expressivista (exemplo): Piotr Ilitch Tchaikovski (1840-1893) https://www.youtube.com/watch?v=7PtIHCuR-Q&ab_channel=ClassicalMusicOnly

¹⁷³ Exemplo expressivista: excerto de DIOTIMA (*Vem e acalma...*), de Friedrich Holderlin (1770-1843), em *Todos os Poemas*.

¹⁷⁴ Aires de Almeida, em “O que é a Arte?” - https://criticanarede.com/fil_tresteriasdaarte.html.

Anexo 35 – Diapositivos da 2ª aula de Filosofia da Arte



O problema da definição da arte

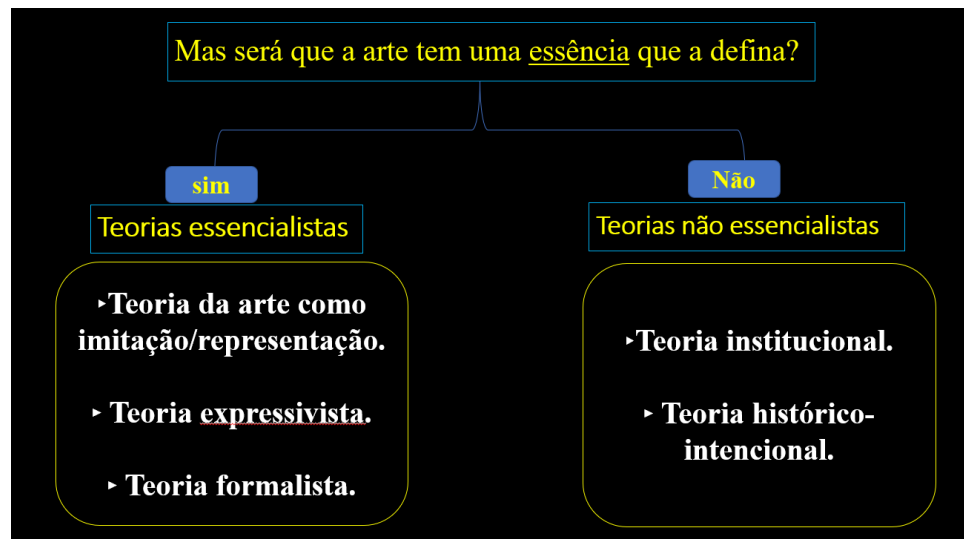
- O que é que tem de estar presente num determinado objeto (musical, pictórico, performativo, poético, conceptual, audiovisual, etc) para que ele seja considerado arte?
- O que é que há em comum em tudo aquilo que reconhecemos como sendo arte. Isto é: qual é a *essência* da arte?
- Como distinguir o que é arte daquilo que não é?

Paulo Bruscky, performance, Recife, 1978.

O que é a arte?

- Não há respostas consensuais entre os filósofos.
- Existem hoje objetos e formas de arte tão disparees – pintura, dança, música, fotografia, videoarte, cinema, *performances*, instalações, etc, - que parece quase impossível definir arte.
- Porém, também não parece possível aceitarmos que tudo é arte!

Gustav Klimt, The Kiss, 1907-1908.



Teoria da arte como imitação

- É a mais antiga teoria da arte [Platão, Aristóteles]: defende que a arte consiste na imitação da natureza, de objectos, de acontecimentos, etc.



Teoria da arte como imitação.

- Durante muitos séculos, e de acordo com esta teoria, a arte era encarada como um espelho que os artistas colocavam diante das coisas e no qual essas coisas (natureza, objetos, situações) se refletiam.



Johannes Vermeer, "The View of Delft" (1660-1663)

Teoria da arte como imitação

- Esta teoria diz-nos que **todas as obras de arte têm de imitar algo**. E as obras que imitam a realidade com maior eficácia são, portanto, as melhores obras de arte.
 - Mas a teoria também reconhece que **nem todas as imitações são obras de arte**.
- (Ex: Aristóteles reconhecia que não estamos perante uma obra de arte quando vemos os mais jovens imitar os mais velhos)

Segundo esta teoria, o hiper-realismo seria um dos melhores géneros de arte.



Escultura. Autoria: Sam Jinks, Austrália, 1973-

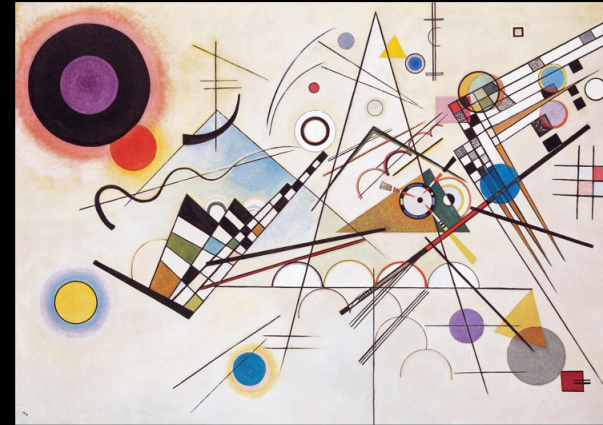


Pintura. Autoria: Dennis Wojtkiewicz, EUA, 1956-

Teoria da arte como imitação: críticas

- ▶ É obviamente errado dizer que toda a **arte imita alguma coisa**. Muita da arte moderna e contemporânea, mesmo a que é pintura, não imita nada.
- ▶ Outras formas de arte, como a música e arquitetura, raramente imitam alguma coisa.
- ▶ Segundo esta teoria, a melhor e mais valiosa obra de arte seria aquela que melhor imitasse a realidade. Porém, as fotografias e as obras hiper-realistas, aqueles que melhor imitam a realidade, não são, de todo, as obras mais caras.

- ▶ Alguns autores tentaram lidar com estas críticas substituindo a imitação pela representação.
- ▶ O conceito de representação engloba o de imitação. Ou seja: há coisas que não são imitação, mas podem ser representação. Isto é: podem estar lá ao invés da coisa, *podem representá-la*.

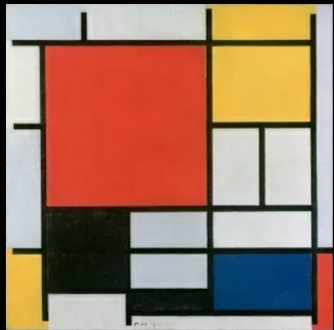


Wassily Kandinsky, "Composição VIII", 1923.

Não podemos dizer esta pintura de Kandinsky seja uma imitação de algo, mas talvez possamos dizer que ela representa algo. O autor dizia que as suas obras, com todas as linhas, manchas de cor e formas, representavam a vida, a morte, a alegria e a dor.

▶ Mas será que substituir a imitação pela representação nos livra de contra-exemplos? Não!

- Continuam a existir muitas obras consideradas obras de arte que não representam seja o que for, sejam elas obras musicais, arquitetônicas, de pintura, puramente ópticas, cinematográficas, etc.



Piet Mondrian, Composição com Grande Plano Vermelho, Amarelo... (1921)



Frank Lloyd Wright, "Fallingwater" (1936-1964)



Mark Rothko, "Untitled" (1955)



Rui Chafes, "Durante o Sono" (2002)

Contra-exemplos
: pintura
e
escultura

Contra-exemplos: música e cinema.



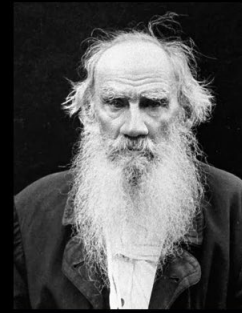
Karlheinz Stockhausen (1928-2007)
KONTAKTE + "Helicopter String Quartet"



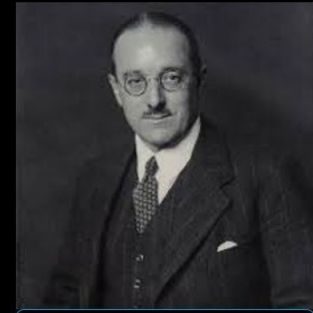
Andrei Tarkovski (1932-1986)

Teoria expressivista (arte como expressão)

- Apesar de associada ao grande romancista russo L. Tolstoi, a teoria expressivista foi mais desenvolvida no início do séc. XX por R. G. Collingwood.



Lev Tolstoi (1828-1910)



R. G. Collingwood (1889-1943)

Teoria expressivista (arte como expressão)

- No final do séc. XVIII, pintores, poetas e romancistas começaram a ver a arte como uma forma de exprimir o seu mundo interior: emoções, sentimentos, imaginação, etc.

- A arte deixa de ser um espelho da natureza e passa a ser um espelho das experiências interiores do artista.



Caspar David Friedrich, "Caminhante sobre mar de névoa" (1818)



Edvard Munch, "O Grito" (1893)

Teoria expressivista (R. G. Collingwood)

Uma obra de arte é uma emoção transformada em ideia na mente do artista e que ele materializa num objeto (quadro, poema, vídeo, performance, etc)

- Mas não é obrigatório que esse objeto venha a existir realmente, isto é, fora da mente do artista.
- O que o artista tem de fazer é clarificar (de forma intencional) para si próprio a sua emoção original através do pensamento e da imaginação, sendo que daí resulta a verdadeira obra de arte.

Teoria expressivista (R. G. Collingwood)

- Depois, se quiser, o artista expressa essa sua emoção já clarificada num objeto; e é a esse objeto que o público tem acesso.
- Perante ele, o público deve exercitar a sua imaginação e o seu pensamento de modo a recriar nas suas mentes a emoção original do artista.
- Segundo esta teoria, a arte constitui-se, em última análise como via de clarificação emocional do artista e do seu público.

Exemplos: música e pintura



Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893)
https://www.youtube.com/watch?v=7PHHBCu8-G&ab_channel=ClassicalMusicOnly



William Turner (1775-1851), "O Naufrágio" (1805)

Exemplos: no teatro



Samuel Beckett (1906-1989)



Sarah Kane (1971-1999)

Ver documentário: "The Artist is Present"

Exemplo: na performance e dança



Marina Abramovic (1946-)



Pina Bausch (1940-2009)

Exemplo: poesia

DIOTIMA (*Vem e acalma...*)

Vem e acalma, tu que já apaziguaste os elementos,
Glória da musa celestial, o caos dos tempos,
Põe ordem nesta luta com sons de paz dos céus
Até que no peito do mortal se una o que se apartou,
Até que a velha natureza dos homens, calma e grande,
Se erga, poderosa e serena, do tempo impaciente.
Entra no coração carente do povo, beleza viva!
Regressa à mesa hospitaleira e aos templos!
Pois Diotima vive, como as frágeis flores do Inverno;
Seu espírito é rico, mas não deixa de buscar o Sol.
Mas o Sol do espírito, o mundo mais belo, afundou-se
E na noite gélida só se ouvem os ventos em fúria.



Friedrich Hölderlin (1770-1843), *Todos os Poemas*.

Teoria expressivista (R. G. Collingwood): críticas

- TPC – PENSAR EM POSSÍVEIS CRÍTICAS À TEORIA DA EXPRESSIVIDADE. PENSAR EM EXEMPLOS QUE POSSAM ILUSTRAR ESSAS CRÍTICAS

(pensem nas coisas que gostam e que consideram arte, bem como em tudo aquilo que já vimos nas aulas)

SERÁ QUE OS CONTRA-EXEMPLOS À TEORIA DA ARTE COMO IMITAÇÃO/REPRESENTAÇÃO TAMBÉM SE APLICAM AQUI?

Anexo 36 – Planificação da aula nº3 de Filosofia da Arte

Competências.	Conteúdos.	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Apontar críticas à teoria expressivistas	1) Há obras reconhecidas como arte que não expressão emoções; 2) Dificuldades em aceder aos estados mentais do artista; 3) Implica que cada obra só tem um sentido (o que, para muitos, a empobrece); 4) Será realista (e justo) exigir que os artistas sintam sempre o que uma obra exprime?	Leitura de relatório e resumos da aula anterior.	Oralidade	Participação oral voluntária.	30 min..
Descrever os aspetos formais de uma obra de arte.	Alguns aspetos: escala, composição, forma, linha, cor, luz, textura, padrão (etc)	Exposição dialogada.	Diapositivos. PPTFARTE1	Problematização e inventividade.	
Caracterizar a noção de “forma significativa”	Relação/combinção particular de linhas, cores, formas, texturas, presentes numa obra, que despertam a nossa emoção estética.	Visionamento de vídeo.	Entrevista. ¹⁷⁵	Realização dos relatórios e resumos.	
Explicitar a tese	É arte a obra cuja relação geral entre os seus elementos estruturais	Apresentação de diapositivos.	Imagens. ¹⁷⁶	Participação nos exercícios de aula.	30 min.
		Análise de obras de arte (pictóricas, instalações, conceptuais)	Vídeo. ¹⁷⁷	Espírito crítico.	
			Poesia. ¹⁷⁸		
			Música. ¹⁷⁹		

¹⁷⁵ Contra- exemplo à teoria expressivista: Jeff Goldberg, “John Cage Interview,” *Soho Weekly News*, September 12, 1974

¹⁷⁶ Contra- exemplo à teoria expressivista: Yves Klein (1928-1962), “Untitled Blue Monochrome” (1959); Piet Mondrian, (1872-1944), *Broadway Boogie-Woogie* (1942); Damien Hirst, “A Impossibilidade Física da Morte na Mente de Alguém Vivo” (1991); John Baldessari (1931-2020), “The pencil Story, 1972-3.”; Felix Gonzalez-Torres, *Untitled (Portrait of Ross in L.A.)*, 1991.

Forma significativa (arquitetura e pintura): Basilica de Santa Sofia, Istambul (532-537); Janela da Catedral De Notre Dame De Chartres, França (1194-1252); Giotto di Bondone (1267-1337); “Bacanal Diante de uma estátua de Pã”, Nicolas Poussin (1594-1665) ; Piero della Francesca, “A Flagelação de Cristo” (1455-1460); Paul Cézanne, “As Banhistas” (1898-1905); Obras de Paul Cézanne, Van Ggh, Paul Gauguin, Francisco de Goya, Jackson Pollock; Forma significativa no cinema (?): Andrei Tarkovsky, “Mirror” (1975) ; Stanley Kuybrick, “2001, Odisseia no Espaço” ; Terrence Malick, “The Tree of Life” (2011) ; Alejandro Jodorowsky, “The Holy Mountain”. Na escultura: Christo (1935-2020) e Jeanne-Claude (1935-2009)

¹⁷⁷ Como fazer uma análise forma a uma obra de arte: https://www.youtube.com/watch?v=sM2MOYonDsY&ab_channel=Smarthistory

¹⁷⁸ Crítica à teoria expressivista: Fernando Pessoa, *Autopsicografia* (excerto).

Exemplo de forma significativa: Herberto Helder: <https://www.youtube.com/watch?v=Fr2xFBIQ6eg&t=196s>

¹⁷⁹ Contra- exemplo à teoria expressivista: https://www.youtube.com/results?search_query=John+Cage+4%3A33.

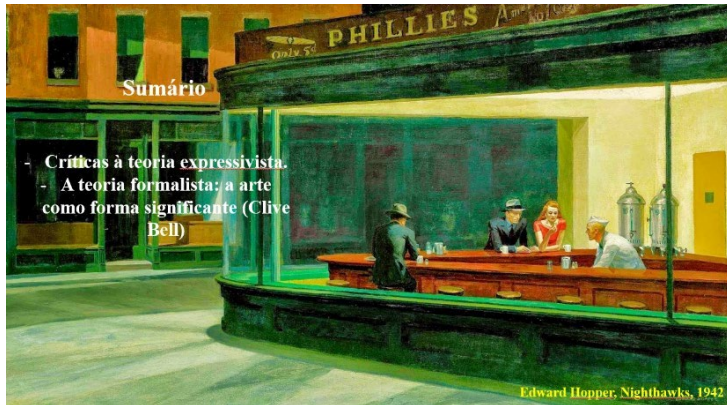
Exemplo de forma de significativo: Igor Stravinski (1882-1971) e Gustav Mahler (1860-1911).

central da teoria formalista (Clive bell)	faz emergir uma <i>forma significativa</i> , isto é, uma <i>forma</i> que pode ser apreciada por si mesma, na medida em que desperta no espectador uma emoção estética.	Visionamento de vídeos. (excerto de filme, performance, dança)	Texto. ¹⁸⁰	Autonomia.	30 min.
Enunciar críticas à teoria da arte como “forma significativa” (Clive Bell)	1) Nem todos os espetadores são capazes de reconhecer uma obra de arte; 2) <i>forma significativa</i> e <i>emoção estética</i> definem-se mutuamente (circularidade) e, além disso, são noções pouco informativas e algo vagas 3) raramente podemos separar forma e conteúdo.	Escuta de excertos de peças musicais.	Texto para resumo. ¹⁸¹	Atitudes e valores.	
		Seleção de aulo para fazer relatório de aula. Seleção de texto para resumo.	Relatório de aula. Computador com acesso à internet.		

¹⁸⁰ Clive Bell, *Arte*, 1914. (Excertos).

¹⁸¹ A Study of the Irrefutability of Two Aesthetic Theories”, de Beryl Lake, in *Aesthetics and Language*, ed. William Elton (Oxford, 1959), pp. 100–130. (trad. Vitor Silva).

Anexo 37 – Diapositivos da 3ª aula de Filosofia da Arte



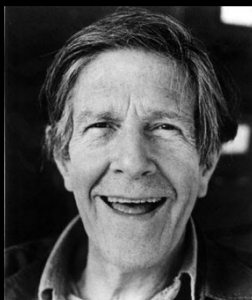
Críticas à teoria expressivista (arte como expressão)

- Segundo a teoria expressivista, para uma obra ser considerada arte, ela tem de ser a expressão clarificadora (e intencional) das emoções individuais que o artista partilha com o espectador.

- Mas isto levanta alguns problemas:

1) Há muitas obras reconhecidas como arte que não exprimem qualquer emoção.

Teoria expressivista: contra-exemplos: obras que não exprimem emoções



John Cage (1912-1992).
ver peça 4'33 no Youtube.

"I think perhaps my own best piece, at least the one I like the most, is the silent piece. It has three movements, and in all of the movements there are no sounds. I wanted my work to be free of my own likes and dislikes, because I think music should be free of the feelings and ideas of the composer. I have felt and hoped to have led other people to feel that the sounds of their environment constitute a music which is more interesting than the music which they would hear if they went into a concert hall."

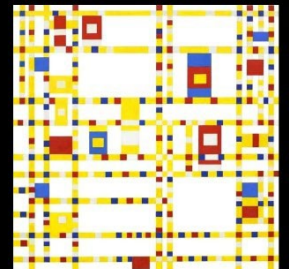
Jeff Goldberg, "John Cage Interview," *Soho Weekly News*, September 12, 1974.

Teoria expressivista: contra-exemplos: obras que não exprimem emoções

Pintura/Artesanato



Yves Klein (1928-1962), "Untitled Blue Monochrome" (1959)



Piet Mondrian, (1872-1944), Broadway Boogie Woogie (1942)

Teoria expressivista: contra-exemplos: obras que não exprimem emoções

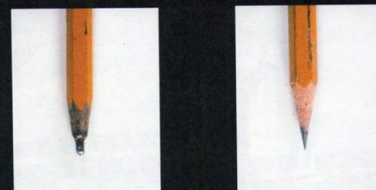
Arte conceitual



Damien Hirst, "A Impossibilidade Física da Morte na Mente de Alguém Vivo" (1991)

Teoria expressivista: contra-exemplos: obras que não exprimem emoções

Arte conceitual



John Baldessari (1931-2020), "The pencil story, 1972-3.

I HAD THIS OLD PENCIL ON THE DASHBOARD OF MY CAR FOR A LONG TIME. EVERY TIME I SAW IT, I FELT UNCOMFORTABLE SINCE ITS POINT WAS SO DULL AND DIRTY. I ALWAYS INTENDED TO SHARPEN IT AND FINALLY COULDN'T BEAR IT ANY LONGER AND DID SHARPEN IT. I'M NOT SURE, BUT I THINK THAT THIS HAS SOMETHING TO DO WITH ART.

Teoria expressivista: contra-exemplos: obras que não exprimem emoções

- Mas o facto de a arte conceptual não exprimir emoções, não significa que ela não possa **fazer-nos pensar** sobre questões emocionalmente (e existencialmente) muito fortes!



Felix Gonzalez-Torres, Untitled (Portrait of Ross in L.A.), 1991

- O companheiro do artista pesava 79Kg quando saudável, era italiano e foi diagnosticado com SIDA.
- O artista colocou num museu 79Kg de rebuçados italianos.
- Os visitantes podiam tirar e comer os rebuçados. Mas qual o significado disso?

- **O que dizer do cinema e do teatro?** Mesmo nas obras mais emocionalmente fortes, o actor ou a actriz estão apenas a **representar** (a *fingir*) as emoções da personagem que estão a interpretar (e não as suas ou as do realizador/dramaturgo).



"The Passion of Joan of Arc" (1928), Carl Theodor Dreyer (1889-1968)



"Come and See" (1985), Elem Klimov (1933-2003)

Críticas à teoria expressivista (arte como expressão)

- A teoria expressivista diz-nos que compreender e experienciar corretamente uma obra de arte consiste em recriar o que o artista tinha em mente quando a elaborou. Mas isto é problemático.

2) Será realmente possível aceder aos estados mentais do artista?

- Mesmo que ele esteja vivo e nos explique o seu estado mental, nunca conseguimos ter a experiência que ele teve! E que dizer de obras com 200 anos, e com 1000?

Críticas à teoria expressivista (arte como expressão)

3) Aceitar a teoria expressivista implica aceitar que cada obra de arte só tem um significado (aquele da mente do artista)

Mas isto é problemático por duas razões centrais:

- a) A maioria dos especialistas (e do público?) considera artisticamente valioso o facto de uma obra suscitar várias (e diferentes) interpretações e experiências;
- b) Por vezes, intérpretes/críticos de arte conseguem descobrir propriedades ou sentidos em obras de arte que o artista não colocou lá intencionalmente. E por vezes, isso é fundamental para o valor da obra. (ex: antecipa certos estilos/ideias). Segundo a teoria expressivista, teríamos de ignorar essas propriedades/sentidos.

Críticas à teoria expressivista (arte como expressão)

4) Será que é realista (e justo) exigirmos aos artistas que sintam sempre o que uma obra exprime?



O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
[...]

Teoria Formalista: A arte como *Forma Significante*



Clive Bell (1881-1964)

- Crítico de arte, que pertenceu ao Grupo de Bloomsbury (Virginia Woolf, John Keynes, E. M. Forster)

- Obra mais influente: Art (1914).

- Ideia central: o que faz com que uma obra seja arte é a composição dos seus aspetos (qualidades) formais.

- Conceito central: Forma Significante.

A arte como *Forma Significante* (Clive Bell)

“A teoria é essencialmente a seguinte: alguns objetos, criados por mãos humanas, foram, por algum motivo, dotados com o poder de produzir uma emoção estética nos espetadores sensíveis. Esses objetos estão por todo o lado; e quando estamos interessados neles enquanto obras de arte é irrelevante quando foram feitos, quem os fez ou porquê. O poder para produzir uma emoção estética é inerente à forma significativa. A forma significativa é uma combinação de linhas, formas e cores em certas relações. Nem toda a forma é *significante*; mas se um objeto tem uma forma significativa, tem-na por causa das relações entre essas linhas formas e cores. A forma significativa, defendeu Bell, é «a única qualidade comum a todas as obras de arte visual». A representação — o que uma pintura pinta — é irrelevante para a nossa apreciação das obras de arte como arte. Não se trata de Bell achar que existe algo de intrinsecamente errado com a representação; mas antes que o valor artístico da arte visual se encontra outro lado.”

(Nigel Warburton, “O que é a arte?”, Lisboa, Bizâncio)

Análise formalista de uma obra de arte.



https://www.youtube.com/watch?v=sM2MOYonDsY&ab_channel=Smarthistory

Teoria Formalista: A arte como *Forma Significante*

“Tem de haver uma qualidade sem a qual não pode haver obra de arte. Possuindo-a, ainda que em grau mínimo, nenhuma obra é completamente desprovida de valor. Que qualidade é esta? Qual a qualidade que é partilhada por todos os objetos que provocam as nossas emoções estéticas?”



Clive Bell (1881-1964)

“Qual é a qualidade que é comum a Santa Sofia e às janelas de Chartres, à escultura mexicana, a uma teça persa, aos tapetes chineses, aos frescos de Giotto, em Pádua, e às obras-primas de Poussin, Piero della Francesca e Cézanne?”



Basilica de Santa Sofia, Istambul (532-537)



Janela da Catedral De Notre Dame De Chartres, França (1194-1252)



Então, segundo Clive Bell, o que há em comum nestas obras?

“Parece-me que há uma única resposta possível: a forma significante. Em cada um destes objetos, uma particular combinação de linhas e cores, certas formas e relações entre formas, despertam as nossas emoções estéticas.”

Forma Significante e Emoção estética

► A forma significante é o modo singular como numa obra de arte linhas, cores, formas e texturas se relacionam, de modo a provocarem uma emoção estética

► Não é o tema, o contexto, o significado ou a técnica, que determinam se uma obra é arte ou não, mas antes as relações estabelecidas entre os seus aspectos formais.

Obras com Forma Significante: exemplos

Paul Cézanne (1839-1906)

Pintura

Obras com Forma Significante: exemplos

Van Gogh (1853-1890)

Pintura

Obras com Forma Significante: exemplos

Pintura



Paul Gauguin (1848-1903)

Obras com Forma Significante: exemplos

Pintura



Jackson Pollock, Mural (1943)

Exemplo de obra sem Forma Significante (segundo Bell)



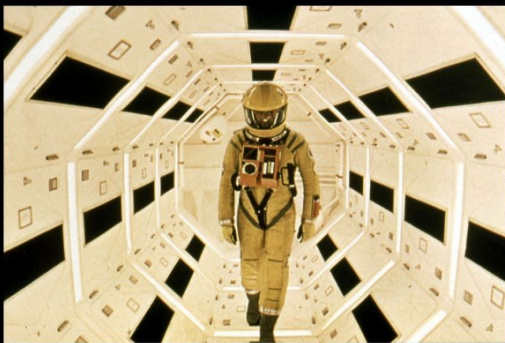
WILLIAM POWELL FRITH "Paddington Station" (1860-2)

Forma significante no cinema?



Terrence Malick, "The Tree of Life" (2011)

Forma significante no cinema?



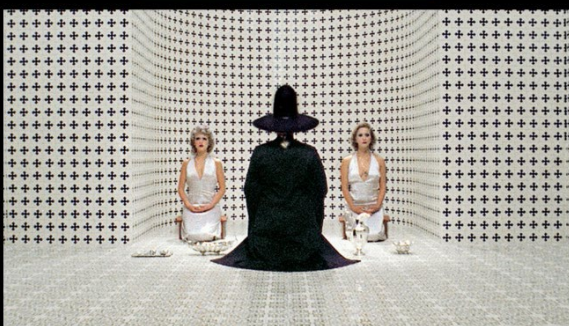
Stanley Kuybrick, "2001, Odisseia no Espaço"

Forma significante no cinema?



Andrei Tarkovsky, "Mirror" (1975)

Forma significante no cinema?



Alejandro Jodorowsky, "The Holy Mountain"

Forma significante na escultura e instalação?



Christo (1935-2020) e Jeanne-Claude (1935-2009)

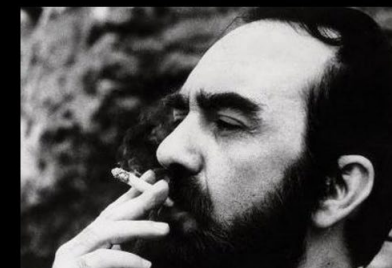
- Apesar de Bell se debruçar essencialmente sobre as artes visuais, a sua teoria da **forma significativa enquanto essência da arte** pretende ser universal

Na poesia: o que mostra a forma significativa num poema são as relações entre os sons e ritmos das palavras, a sua musicalidade e os seus padrões de repetição

Na música: os seus padrões formais são fundamentais: dizem respeito aos modos como o compositor conseguiu conjugar as melodias, as harmonias e as mudanças de tonalidade, os ritmos, a instrumentação, a intensidade dos sons e os andamentos (etc)

Forma significativa na poesia?

queria fechar-se inteiro num poema
lavrado em língua ao mesmo tempo plana e plena
poema enfim onde coubessem os dez dedos
desde a roca ao fuso
para lá dentro ficar escrito direito e esquerdo
quero eu dizer: todo
vivo moribundo morto
a sombra dos elementos por cima



Herberto Helder (1930-2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=Fr2xFBIQ6eg&t=196s>

Forma significativa na música?



Igor Stravinsky (1882-1971)



Gustav Mahler (1860-1911)

Críticas à Teoria Formalista

- 1) Nem todos os espetadores são capazes de reconhecer uma obra de arte
- 2) *Forma significativa* e *emoção estética* definem-se mutuamente (circularidade) e, além disso, são noções pouco informativas e algo vagas
- 3) Raramente podemos separar forma e conteúdo

Anexo 38 – Planificação da aula nº4 de Filosofia da Arte

Aula 4 (10/03/2022)

Sumário: Críticas à teoria expressivista. As teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórico-intencional da arte.

Competências	Conteúdo	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Apontar críticas à teoria expressivistas	1) Há obras reconhecidas como arte que não expressão emoções; 2) Dificuldades em aceder aos estados mentais do artista; 3) Implica que cada obra só tem um sentido (o que, para muitos, a empobrece); 4) Será realista (e justo) exigir que os artistas sintam sempre o que uma obra exprime?	Leitura de relatório e resumos da aula anterior. Exposição dialogada.	Oralidade. Diapositivos. PPTFARTE4 Texto. ¹⁸²	Participação oral voluntária. Problematização e inventividade.	30 min.
Caracterizar as teorias não essencialistas	Teorias que procuram definir/caracterizar o conceito de arte, recorrendo, para isso, não às propriedades intrínsecas dos objetos artísticos, mas ao contexto da sua produção/classificação.	Apresentação de diapositivos. Análise de obras de arte.	Computador com acesso à internet.	Realização dos relatórios e resumos.	30 min.
Explicitar as teses centrais da teoria institucional.	Uma obra de arte é um artefacto com um conjunto de aspectos ao qual foi conferido o estatuto de candidata para apreciação por uma pessoa atuando em nome de instituição social, o mundo da arte.	Puzzles mentais.	Projektor.	Participação nos exercícios de aula.	
Enunciar críticas	Arte adventícia (arte bruta); circularidade e falta de informatividade; arbitrariedade na escolha dos candidatos à apreciação.	Seleção de aula para fazer o relatório de aula. Seleção de texto para	Obras de arte. ¹⁸³ Texto para resumo. ¹⁸⁴ Relatório de aula.	Espírito crítico. Autonomia.	30 min.

¹⁸² Nigel Warburton, “The Art Question” (excerto, p. 70)

¹⁸³ Teoria institucional da arte: Marcel Duchamp, “In Advance of the Broken Arm” (1915); várias de obras de Maurizio Cattelan (1960-)

Exemplos ilustrativos de possíveis críticas à teoria institucional da arte: várias obras de Obras de Jake e Dinos Chapman; Arte bruta: Adolf Wölfli (!864-1930); Aloise Corbaz (1886-1964); Augustin Lesage (1876-1954); Matthew Barney (1967-);

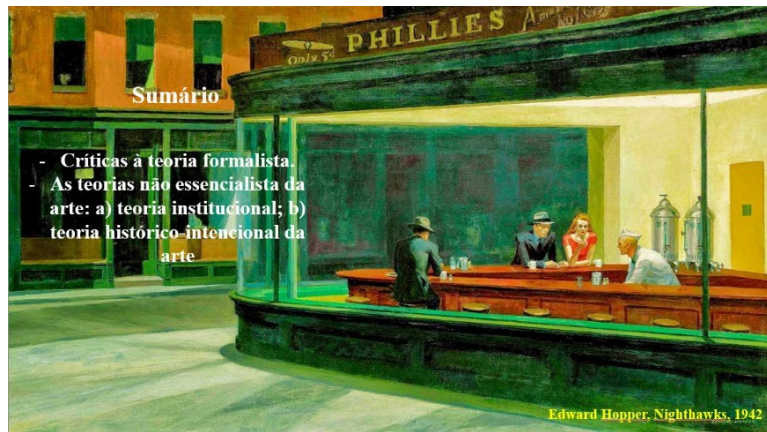
Teoria histórico-intencional: exemplos: Piero Manzoni, “Artist’s Shit” (1961) -> Wim Delvoye (1965-), “Cloaca” (2000); Goya, “The Disasters of War” (1808) -> Jake e Dino Chapman, “The Disasters of War” (1993);

Contra-exemplo à teoria histórico-intencional: Franz Kafka (*O Castelo, O Processo, A Metamorfose*, etc)

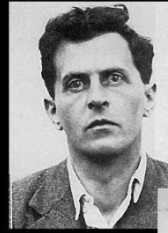
¹⁸⁴ Célia Teixeira, “Disputas acerca da arte”, in: https://criticanarede.com/filos_est.html.

à teoria institucional. Explicar a teoria histórico-intencional. Criticar a teoria histórico-intencional.	Uma obra de arte é um objeto acerca do qual o seu proprietário tem a intenção duradoura de que ele seja visto como é tipicamente (historicamente) vista a arte. 1) problemas levantados pela condição da propriedade 2) Há obras, reconhecidas como arte, que não foram feitas com a intenção de serem publicitadas. 3) Excesso de inclusividade: a definição abarca objetos que, apesar de estarem relacionados de algum modo com objetos artísticos, não são considerados arte (ex: fotografia tipo passe)	resumo.		Atitudes e valores.	
--	--	---------	--	---------------------	--

Anexo 39 – Diapositivos da 4ª aula de Filosofia da Arte



Teorias não essencialistas



“O que está em causa [na teoria da arte] não é uma análise factual de propriedades necessárias e suficientes, mas um decisão acerca de saber se a obra em análise é **similar**, em determinados **aspectos**, a outras obras [...] e se, em consequência, justifica a extensão o conceito para abranger este **novo caso**.” – Nigel Warburton, “The Art Question” (p. 70)

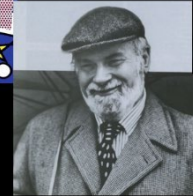
Teorias não essencialistas

Não há uma essência da arte: este é um conceito aberto, em constante expansão.

A teoria institucional

A teoria histórico-intencional

Teoria institucional da arte



Teoria institucional da arte

Estético

Artístico

Experiência individual

Prática social coletiva

ARTE

Prática institucional(izada) e sistêmica que pressupõe uma relação entre o público e artistas.



A teoria proposta por Dickie é uma tentativa de definir a arte não pelas propriedades específicas que apresenta, mas pelo modo como é produzida

• É o **contexto cultural** (especialmente as suas convenções e instituições) em que uma obra se desenvolve e é apresentada que fazem com que seja reconhecida como arte.

• Não queremos saber se uma obra de arte é boa ou má, mas simplesmente **o que é que lhe confere o estatuto de arte**.

• O conceito de arte, para Dickie, é **classificativo** (e não valorativo).



• Segundo esta teoria, o que faz com que uma obra seja classificada como arte?

Ser um artefacto (algo que foi manipulado – total ou parcialmente – pelo humano) que adquiriu um estatuto no interior de um enquadramento institucional.

• Mas quem é que confere esse estatuto ao artefacto (a obra)?

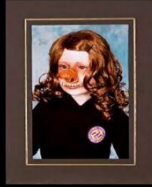
Aqueles que, pela sua ligação ao mundo da arte – artistas, galeristas, editores, críticos, curadores, produtores – têm autoridade suficiente para reconhecer que um determinado artefacto é um candidato à apreciação.

Em última análise, para um artefacto ser arte só é necessário que seja tratado como tal. Isto é: que seja colocado numa galeria, publicado, representado ou produzido, de modo que possa ser apreciado.



Críticas à teoria institucional da arte (George Dickie)

1) A teoria não distingue a boa da má arte, portanto, dado que seja selecionado pelo mundo da arte como *candidato à apreciação* e colocado no contexto certo (ex: museu), qualquer artefacto pode ser considerado arte.



Obras de Jake e Dinos Chapman

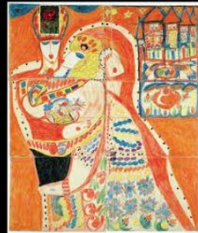
2) Mais importante: se a teoria não reconhece que as propriedades das próprias obras importam para as classificarmos como arte, como é que as pessoas do *mundo da arte* decidem quais os artefactos que são *candidatos à apreciação*?

Se admitirem que escolhem A devido a certas propriedades desse objeto, colocam em causa a sua própria teoria, pois estão a admitir que há certos *critérios nas próprias obras* que devem de ser satisfeitos para serem consideradas obras de arte. E isso é o que as teorias essencialistas defendem.

3) A teoria tem algumas dificuldades em lidar com a chamada “arte bruta”. Isto é: arte feita por pessoas que estavam completamente fora do mundo da arte, que não sabiam nada de história de arte, eram autodidatas e não se consideravam artistas.



Adolf Wölfli (1864-1930)



Aloise Corbaz (1886-1964)



Augustin Lesage (1876-1954)

4) Circularidade e falta de informatividade: define-se o conceito de “arte” usando esse mesmo conceito na noção de “mundo da arte”. Portanto, quem não sabe o que é a arte não é ajudado pela definição de que a arte é aquilo que é reconhecido pelo mundo da arte enquanto tal.



Louise Bourgeois (1911-2010)



Matthew Barney (1967-)

Teoria histórico-intencional

• É impossível encontrar um conjunto de propriedades comuns a todas as obras de arte, mas podemos clarificar o conceito de arte a partir do enquadramento de uma dada obra na história da arte e da intenção do artista.

• O que faz de um objeto arte não é o contexto histórico em que ocorre, mas a ligação específica que estabelece com outras obras do passado.

A arte é necessariamente retrospectiva



Jerrold Levinson (1948-)

► Contrariamente à teoria institucional, para a teoria histórico-intencional não basta que um objeto seja candidato à apreciação no mundo da arte: é preciso que estejam reunidas as condições que o tornem, historicamente, passível de ser reconhecida como tal.

Mas que condições são essas?

- 1) O artista deve ser o proprietário (ou estar autorizado pelo proprietário) do objeto em causa;
- 2) O artista tem de ter uma intenção não passageira (duradoura) de relacionar a arte do presente (a sua obra) com a do passado (a que já foi reconhecida como arte)

No fundo, o artista, que é o proprietário da sua obras, tem o propósito de que essa obra seja (historicamente) perspectivada como arte, tal como o foram/são as obras do passado e que o artista reconhece como tal.





Piero Manzoni, "Artist's Shit" (1961)



Wim Delvoye (1965-), "Cloaca" (2000)

www.youtube.com/watch?v=wtjVRp0tIo



Goya, "The Disasters of War" (1808)



Jake e Dino Chapman, "The Disasters of War" (1993)



Críticas à teoria histórico-social (Jerrold Levinson)

1) A condição da propriedade levanta problemas: por exemplo: se um pintor, por engano do vendedor, pintar com tintas que não pagou, a sua obra não é arte por causa disso?



Maria Helena Vieira da Silva (1908-1992)

2) Há casos de obras consideradas importantes cujos autores não tinham a intenção de que elas fossem arte e se relacionassem com a história da arte.



3) O problema da "primeira arte": se uma obra de arte se define sempre enquanto tal em função da história que a precede, então como surgiram os primeiros artefactos que mereceram ser classificados como arte?



4) Excesso de inclusividade: a condição de que a obras proposta deve poder relacionar-se de alguma forma com aquilo que é considerado arte na história da arte, pode levantar problemas:

Ex: O retrato, em pintura, foi/é considerado arte. Um dos seus objetivos é retratar fielmente a imagem da pessoa retratada. Se eu tirar um fotografia tipo passe e tiver a intenção de que ela seja vista como arte, argumentado que, como o retrato, capta a minha imagem fielmente, será que estou justificado em dizer que a fotografia tipo passe é arte? (segundo esta teoria)

Anexo 40 – Matriz do teste de avaliação (Filosofia da Ciência + Filosofia da Arte).

Matriz para o 3º teste (Fil. Ciência + Fil. Arte) – Março, 2022.

Estrutura / Prova para 90min.

CONCETUALIZAÇÃO: Grupo 1 - 10 perguntas de seleção: Escolha múltipla.
10x20=200 Pontos

ARGUMENTAÇÃO: Grupo 2 – 2x50 +100= 200 pontos

1 Ensaio crítico (mínimo 20 linhas) para desenvolvimento de um tema à escolha entre 3 temas/problemas -100 Pontos

Estrutura: Esclarecer o problema; Mostrar as posições filosóficas sobre o problema;
Articular os seus argumentos e contra argumentos; Escolher uma posição; fundamentar a sua posição.

PROBLEMATIZAÇÃO: Grupo 3 - Três perguntas de construção. 2x70+60 Pontos

Texto. Referência ao texto. Interpretação de texto.

Conteúdos/Competências específicas:

- 1.Relacionar e distinguir a ciência e senso comum. Aspetos em comum e aspetos distintos.**
- 2. Descrever as etapas do método científico: método indutivo e hipotético/dedutivo.**
- 3. Compreender a importância do método para a credibilidade da ciência.**
- 4. A proposta da filosofia das ciências de Popper: O falsificacionismo.**
 - a) Expor as objeções de Karl Popper e David Hume ao método indutivo.
 - b) Explicar os dois critérios para demarcar ciência e pseudociência: verificacionismo e falsificacionismo.
 - c) Aplicar este critério a enunciados diversos.
 - d) A proposta falsificacionista como critério de demarcação.
 - e) Esclarecer o método das conjecturas e refutações.
- 5. A racionalidade científica. A questão da objetividade.**

- a) Contrastar duas posições (de Popper e Kuhn) sobre a objetividade da ciência.
- b) Problematizar a evolução contínua ou descontínua da ciência utilizando as teorias de Popper e Kuhn.
- c) Tomar uma posição crítica em relação ao problema e argumentar a favor de uma das posições.

6. A proposta da filosofia das ciências de Thomas Kuhn.

- a) Definir Paradigma.
- b) Apresentar os critérios de escolha de uma teoria científica.
- c) Demonstrar o procedimento habitual da ciência: Paradigma 1; Ciência normal; Enigma; Anomalia; Crise; Ciência Extraordinária; Revolução científica; Paradigma 2
- d) Justificar a noção de incomensurabilidade dos paradigmas.

7. Teorias sobre a Arte.

- a) Compreender as teses e vantagens de cada uma das teorias sobre a Arte: Teoria da Imitação/Representação; Teoria da Expressão; Teoria Formalista ou da Forma significativa, teoria histórica e teoria institucional.
- b) Expor os argumentos em que se fundamentam.
- c) Contrapor objeções/limites a cada uma das teorias.
- d) Exemplificar com obras de arte para ilustrar a argumentação.
- e) Interpretar/avaliar uma obra segundo um destes critérios.
- f) Avaliar, com argumentos, a melhor teoria.

Critérios de correção:

Apresentar os conteúdos considerados relevantes de forma completa
 Apresentar esses conteúdos de forma clara, articulada e coerente;
 Evidenciar uma utilização adequada da terminologia filosófica;
 Evidenciar a interpretação adequada dos documentos apresentados
 Evidenciar capacidade de argumentação e de crítica.
 Capacidade para contrapor razões e extrair conclusões.

Anexo 41 – Teste de Avaliação (Filosofia da Ciência + Filosofia da Arte)



Teste de Avaliação 11ºB – Duração de 90 Minutos
Professores Helena Serrão e Tiago Ribeiro
Paço de Arcos, 25 de Março 2022

Versão A Grupo 1 (10x20=200 Pontos)

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, seleciona a opção correta:

1. Considere as afirmações seguintes:

1. Momento em que devido a um elevado número de anomalias, o paradigma começa a ser posto em questão.
2. Questão ou problema que o cientista procura resolver no período de ciência normal.
3. Modelo explicativo ou padrão geral que orienta a prática científica – inclui os pressupostos teóricos gerais, procedimentos, crenças e valores básicos.

As afirmações referem-se a:

- (A) 1 – Ciência normal; 2 – Anomalia; 3 – Ciência extraordinária.
- (B) 1 – Ciência extraordinária; 2 – Enigma/Puzzle; 3 – Paradigma.
- (C) 1 – Revolução científica 2 – Anomalia; 3 – Teoria científica.
- (4) 1 – Pré-Ciência; 2 – Enigma; 3 – Ciência Normal.

2. Considera as seguintes proposições e selecione a alternativa que as descreve corretamente:

1. Os planetas têm órbitas elípticas.
2. Todos os alunos do 11ºB da Escola Sec. Luís de Freitas Branco vão acertar nesta questão.

- (A) A proposição 1 é falsificável e científica, a proposição 2 não é falsificável nem científica.
- (B) A proposição 1 é falsificável, mas não científica; a proposição 2 é falsificável e científica.
- (C) A proposição 1 é falsificável e científica; a proposição 2 é falsificável, mas não científica.
- (D) A proposição 1 não é falsificável, mas é científica; a proposição 2 é falsificável, mas não científica.

3. A teoria da arte como representação (ou imitação) defende que para uma obra ser uma obra de arte é necessário:

- (A) Representar os sentimentos do seu autor.
- (B) Ter uma forma significativa.
- (B) Ser representativa dos gostos do mundo da arte.
- (D) Representar algo.

4. Segundo a teoria institucional da arte, o que faz com que uma obra seja classificada como arte é:

- (A) Ser a expressão clarificada e intencional das emoções do artista.
- (B) Estabelecer uma ligação com outras obras do passado consideradas obras de arte.
- (C) Ser um artefacto reconhecido pelo mundo da arte como candidato à apreciação.
- (D) Causar uma emoção estética nos espectadores que a contemplam.

5. Das afirmações seguintes relativas à perspectiva de Popper, qual delas é falsa:

- (A) Testar uma conjectura é procurar encontrar factos/dados empíricos que sejam incompatíveis com ela.
- (B) Nenhum enunciado universal (ex: “todos os cisnes são brancos”) é empiricamente verificável.
- (C) Testar uma conjectura é procurar encontrar factos/dados empíricos que a verifiquem.
- (D) A atitude crítica que deve caracterizar os cientistas leva-os a detetar os erros nas teorias.

6. A expressão “mundo da arte” apresentada pela teoria institucional designa:

- (A) O conjunto de pessoas (críticos, produtores, galeristas, editores, artistas, curados...) a quem é reconhecida autoridade para reconhecer um artefacto como candidato a apreciação.
- (B) Todas as pessoas que visitam museus, vão ao cinema, ouvem música ou leem livros.
- (C) As obras e artefactos que, por serem colocados em galerias, publicados, representados ou produzidos, permitem a sua apreciação.
- (D) Exclusivamente os críticos de arte que escrevem sobre as obras.

7. Segundo Popper, o método científico começa por:

- (A) problemas.
- (B) observações.
- (C) experiências.
- (D) generalizações.

8. Segundo Popper, uma teoria é falsificável se...

- (A) tiver sido falsificada.
- (B) ainda não tiver sido empiricamente testada.
- (C) não for científica.

(D) for possível conceber um teste empírico que a refute.

9. O problema da definição da arte é o problema de:

- (A) identificar as propriedades que fazem algo ser arte.
- (B) distinguir as obras-primas das outras obras de arte.
- (C) justificar o que torna a arte valiosa para as nossas vidas.
- (D) explicar o significado estético de cada obra de arte.

10. Segundo a teoria histórico-intencional o estatuto de obra de arte é reconhecido:

- (A) Na relação com as obras antecedentes
- (B) Pelo reconhecimento do mundo da arte
- (C) Por propriedades intrínsecas a obra de arte
- (D) Por critérios subjetivos

Grupo II
Argumentação
(100+50+50= 200 Pontos)

1. Escolha um dos seguintes temas/problemas para elaborar um pequeno ensaio onde exponha os problemas e as teorias que estão em questão nos autores que estudou, bem como as razões de cada um. Para concluir apresente uma posição crítica sobre o problema. (Aprox. 20 linhas).

Tema 1: Qual a origem do conhecimento?

Tema 2: O que é a Ciência?

Tema 3: O que é a Arte?

2. Atenta na seguinte pintura de Paul Cézanne. (“As Banhistas”, 1898-1905)



Explica, recorrendo à pintura de Cézanne, em que consiste a qualidade que, segundo a teoria formalista, é responsável por provocar as nossas emoções estéticas. Concordas com a teoria? (50 pontos).

Nota: recorda-te do vídeo da análise formalista que visualizamos no contexto desta teoria.

“A observação é sempre seletiva. Requer um objeto determinado, uma tarefa definida, um interesse, um ponto de vista, um problema. (...) No caso do cientista, decorrerá dos seus interesses teóricos, do problema concreto a investigar, das suas conjecturas e antecipações e das teorias por ele aceite como uma espécie de pano de fundo. (...)”

Karl Popper, *Conjecturas e Refutações*, p. 74.

3. Que razões levaram Popper a opor-se à perspetiva segundo a qual a ciência começa com a observação? (50 pontos)

Grupo III Problematização (2x70*60 Pontos= 200 Pontos)

1. Lê o texto com atenção e responde à questão colocada. (70 pontos)

“A ideia parece ser que uma obra de arte não precisa de ser física. Pode existir meramente como uma ideia, na mente do artista. Tipicamente, os artistas fazem de facto objetos quando exprimem as suas emoções artisticamente. O seu envolvimento com os meios – seja tinta, barro ou outro material – pode fazer parte do processo. Mas estes objetos dão sempre simplesmente os meios através dos quais os observadores podem reconstruir o trabalho por si próprios nas suas próprias mentes. A verdadeira obra existe na mente do seu criador, e na mente de quem está a apreciar a obra. [...] “Uma verdadeira obra de arte é uma atividade total que a pessoa que dela desfruta apreende pelo uso da sua imaginação.”

Nigel Warburton

1.1. Explica a teoria da arte a que se refere o texto e aponta as suas possíveis objeções. (70 pontos)

2. Lê os textos com atenção e responde à questão colocada. (70 pontos)

Texto A:

“Podemos dizer que o crescimento do nosso conhecimento é o resultado de um processo muito parecido com aquilo a que Darwin chamou “seleção natural”, ou seja, da *seleção natural de hipóteses*: o nosso conhecimento consiste, em cada momento, naquelas hipóteses que mostraram a sua aptidão (comparativa) ao sobreviver até agora na sua luta pela existência, uma luta competitiva que elimina as hipóteses inaptas.” - Karl Popper (1987), *Conhecimento objetivo*.

Texto B:

“Os primeiros passos no desenvolvimento da maioria das ciências caracterizaram-se por uma contínua competição entre visões distintas da natureza (...). O que diferenciava estas diferentes escolas não era esta ou aquela falha de método – todas elas eram «científicas» - mas o que iremos designar como a incomensurabilidade entre formas de ver o mundo e de nele praticar ciência. (...)”

Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

2.1. Confronta as perspetivas de Thomas Kuhn e de Karl Popper relativamente às

problemáticas da evolução e objetividade do conhecimento científico.

3 - O que distingue as teorias não essencialistas da arte, das teorias essencialistas? (60 pontos)

Anexo 42 – Critérios e correção do Teste de Avaliação (Filosofia da Ciência + Filosofia da Arte)

Critérios + correção da prova de avaliação de filosofia.

Tiago Ribeiro.

Turma: 11º B. Data: 25/03/2022

Grupo I – Conceptualização (10x20 = 200 pontos)

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, seleciona a opção correta:

Versão A: 1-B; 2-C; 3-D; 4-C; 5-C; 6-A; 7-A; 8-D; 9-A; 10-A.

Versão B: 1-B; 2-A; 3-D; 4-C; 5-C; 6-A; 7-A; 8-D; 9-A; 10-A.

Grupo II – Argumentação (100+50+50 = 200 pontos)

1. Escolhe um tema/problema e elabora um pequeno ensaio crítico tendo como base os conteúdos abordados nas aulas. (100 pontos) (aprox. 20 linhas)

Tema 1: Qual a origem do conhecimento?

Tema 2: O que é a ciência?

Tema 3: O que é a arte?

Critérios de correção:

- Para qualquer um dos temas, além de indicar a problemática essencial, enuncia e explicita as diferentes posições estudadas, bem como as respetivas críticas que essas posições podem sofrer, acabando por apresentar, na sequência dessa análise, uma opinião própria e fundamentada, num texto bem estrutura e com 20 linhas no mínimo. (90-100 pontos).

- Indica a problemática, enuncia e explicita as teses estudadas e as críticas, mas não apresenta uma opinião própria, ou apresenta-a, mas não a fundamenta. (70-90 pontos)

- Enuncia as posições estudadas em relação a um dos temas, mas não as explicita, ou não o faz de forma clara e correta, não enunciando de igual modo as respetivas críticas, ou enunciando-as de forma insuficiente ou incorreta, acabando por não oferecer a sua perspetiva fundamentada, ou oferecendo-a sem fundamentação. (40-70 pontos).

2. Explica, recorrendo à pintura de Cézanne (“As Banhistas”, 1899-1905, *ver enunciado*), em que consiste a qualidade que, segundo a teoria formalista, é responsável por provocar as nossas emoções estéticas. Concordas com esta teoria? (50 pontos)

R: Segundo a teoria formalista, a qualidade que, numa obra de arte, é responsável por provocar-nos emoções estéticas é a forma significante. Esta consiste numa combinação singular de cores, linhas, formas e texturas. Estes elementos relacionam-se, numa dada

obra, especialmente visual, de uma determinada forma, com uma certa harmonia, que é causa de emoção estética no espetador. No quadro de Cézanne, podemos observar como a relação entre os elementos pictóricos, bem como a combinação das suas formas individuais, se conjugam para a formação daquilo a que Clive Bell chamou de forma significativa. Por exemplo: temos as árvores que formam um triângulo; temos os corpos nus, divididos em dois grupos, cada um formando um outro triângulo, e cada um dessa forma organizado nos vértices inferiores do triângulo maior, esse que é formado pelas árvores. São já três triângulos e um outro emerge se olharmos para a pintura desde o primeiro plano até ao ponto de fuga. Temos também as cores, o azul da água relacionando-se com o azul do céu, que ocupa mais de metade da pintura, bem como a cor creme dos corpos a meio caminho do creme-castanho do chão (terra ou areia) e do branco das nuvens – três cores distintas, mas próximas, que se encontram em inter-relação.

Critérios de correção:

- Indica e clarifica a noção de forma significativa a partir do quadro de Cézanne. (50 pontos)
- Indica e clarifica a noção de forma significativa sem recorrer ao quadro de Cézanne. (40 pontos)
- Indica a noção de forma significativa. (30 pontos)

3. Que razões levaram Popper a opor-se à perspectiva segundo a qual a ciência começa com a observação? (50 pontos)

R: De acordo com o modelo indutivista do método científico, a investigação científica parte sempre da observação desinteressada, neutra, imparcial, pura, daquilo que se quer investigar. Porém isso não parece ser verdade, especialmente se tivermos em conta a física contemporânea: não conseguimos observar diretamente partículas subatómicas, nem, por exemplo, a origem do universo. Não obstante, criamos teorias que funcionam muito bem, como a mecânica quântica. Esta é a primeira crítica: segundo o modelo indutivista não podemos fazer ciência acerca de fenómenos que não são diretamente observáveis, mas isso não é verdade. Além disso, mesmo se nos atermos aos fenómenos directamente observáveis, não é possível observá-los dessa forma desinteressada, pura, imparcial. Qualquer observação, diz-nos Popper, mesmo a científica, é selectiva. Nenhuma observação é completamente imparcial e desinteressada. O cientista, ao fazer as suas observações, está já sempre condicionado de antemão por um determinado “ponto de vista”, por uma “tarefa definida”, por um “problema”. Há sempre, ao olharmos para o mundo, uma orientação prévia: o olhar foca-se numa coisa e exclui outras, pois temos sempre alguns pressupostos e algumas expectativas que o condicionam.

Critérios de correção:

- Indica e explicita (com alguns exemplos) todas as críticas de Popper à natureza e papel da observação no modelo indutivista. (50 pontos)
- Indica todas as críticas, mas não explicita ou exemplifica. (40 pontos)
- Indica críticas em número insuficiente. (20-35 pontos)

2Grupo III – Problematização (2x70 + 60 = 200 pontos)

1. Explica a teoria da arte a que se refere o texto (*ver enunciado*) e aponta as suas possíveis objeções. (70 pontos)

R: O texto refere-se à teoria expressivista da arte. Segundo esta teoria, uma obra de arte

é essencialmente uma emoção transformada intencionalmente em ideia na mente do artista. Esta ideia pode materializar-se num objetivo artístico: um quadro, um poema, um vídeo, uma performance, uma escultura, etc. Porém, de acordo com a teoria, não é necessário que se dê essa materialização para se falar em arte. Os objetos artísticos são apenas um meio para facilitar o acesso do público à ideia do artista e, por conseguinte, à emoção original de que essa ideia resulta. É a essa emoção que, em última instância, o público deve aceder, por via da sua própria imaginação e pensamento. Esse acesso concretizado é o selo da obra de arte.

Podemos apontar algumas críticas a esta teoria: A) Há muitas obras reconhecidas como arte que não parecem expressar qualquer emoção, sendo que não raras vezes são os próprios artistas que afirmam não querer expressar emoções. (ex: John Cage, 4:33; Mondrian, Yves Klein, a arte conceptual no geral, etc); B) Podemos questionar a própria possibilidade de se aceder aos estados mentais do artista – será isso possível? Será possível sentirmos a emoção que outra pessoa sentiu? E que dizer das obras que têm mais de dois mil anos? C) Outra crítica que podemos fazer é a seguinte: aceitar a teoria expressivista para implicar que aceitemos que cada obra de arte só tem um significado (aquele que está na mente do artista), quando, na verdade, valorizamos algumas obras precisamente pela sua capacidade de, consoante o espectador, se multiplicarem em possíveis significados. D) Por fim, podemos também perguntar-nos: será que é realista (e justo) exigirmos aos artistas que sintam sempre o que uma obra exprime? (lembremo-nos, por exemplo, do poema “autopsicografia”, de F. Pessoa, onde o sujeito poético afirma que o poeta é sempre um fingidor).

Critérios de correção:

- Identifica e explica a teoria expressivista da arte; apresenta três ou mais críticas a essa teoria, exemplificando com alguma obra. (70 pontos).
- Identifica e explica a teoria expressivista da arte; apresenta duas críticas a essa teoria, exemplificando com alguma obra. (60 pontos).
- Identifica e explica a teoria expressivista da arte; apresenta uma crítica a essa teoria, sem recorrer a exemplos (35-50 pontos).

2. Confronta as perspetivas de Thomas Kuhn e de Karl Popper relativamente às problemáticas da evolução e objetividade do conhecimento científico. (70 pontos)

R: Segundo o Falsificacionismo de Popper, podemos dizer que o conhecimento científico é objetivo, uma vez que existem critérios experimentais rigorosos que regulam a testagem das conjecturas/teorias. Esses critérios servem para excluir a influência do contexto e das subjetividades dos cientistas aquando das experimentações empíricas. Por outro lado, e apesar de existir alguma ambiguidade nos escritos de Kuhn, que foram sofrendo alterações ao longo do tempo, podemos dizer que essa objetividade não é garantida, ainda que, como ele reconhece, existam certos critérios objetivos para a escolha entre teorias. Porém, não só a aplicação desses critérios objetivos se faz através de considerações subjetivas, como o próprio cientista e a comunidade onde se insere é indissociável de fatores sociológicos, psicológicos, ideológicos, económicos, etc. Tudo isto faz com que não haja realmente objetividade.

Quanto à evolução do conhecimento científico, Popper diz-nos que a ciência progride através da falsificação/refutação de teorias. As teorias mais fracas, aquelas que não passam nos testes empíricos, vão sendo eliminadas. O que não é eliminado, não sendo verdade, está não obstante mais próximo dela, simplesmente porque resistiu, até agora, aos testes: diz-se que as teorias que resistem aos testes são verosímeis: representam uma

aproximação à verdade, e não a conquista da verdade. Esta é sempre um ideal regulador da prática científica. E é assim que a ciência evolui, através da eliminação de teorias que são empiricamente falsificadas. Essa evolução é contínua, ainda que possa ser (e seja) irregular. Já para Kuhn, se quisermos falar em evolução científica, teremos de nos restringir ao período da ciência normal, onde de facto há alguma evolução através da resolução de enigmas (puzzles) suscitados pelo paradigma. Porém, esta evolução dá-se apenas em relação ao paradigma. Uma vez alterado o paradigma, segundo Kuhn, esta evolução deixa de ser consequente: no limite, é como se nunca tivesse existido. A alteração dos paradigmas dá-se através de revoluções científicas – é este o progresso possível para a ciência: um progresso não-linear, mas por ruturas, descontinuidades. Todavia, porque os paradigmas são incomensuráveis, não podemos dizer que um é melhor do que o outro. E não são comensuráveis, pois não há um ponto de referência, externo a qualquer paradigma, que sirva de ponto de comparação. A verdade, com efeito, não é aquilo em direção ao qual a ciência progride. A verdade diz sempre respeito a um paradigma em concreto, existe somente dentro dele. Por conseguinte, a ciência não progride nem em direção à verdade, nem em direção a outro fim qualquer.

Critérios de correção:

- Compara as duas perspetivas, clarificando e articulando os conceitos nucleares de cada uma. Em relação a Popper: linearidade (ainda que irregular) da evolução da ciência através da refutação de conjecturas; eliminação de teorias falsas e corroboração de teorias verossimilhantes; a verdade é apenas um ideal regulador; objetividade garantida por critérios rigorosos aquando da testagem empírica. Em relação a Kuhn: impossibilidade de excluir toda a subjetividade; a incomensurabilidade dos paradigmas; progresso somente na ciência normal (dependente e restrito à esfera do paradigma vigente entre paradigmas a evolução é não linear, brusca, por revoluções científicas; não há progresso em direcção à verdade ou a qualquer outro fim pré-estabelecido; (70 pontos)
- Compara as duas, mas não clarifica e/ou articulada suficientemente os conceitos nucleares que as compõem. (40-70)
- Fica só por uma das perspetivas ou refere as duas, mas só na medida do que está dito nos textos. (20-40)

3. O que distingue as teorias não essencialistas da arte, das teorias essencialistas? (60 pontos)

R: Uma teoria essencialista da arte, como o nome indica, procura pela essência da arte. Esta será aquilo que tem de estar necessariamente presente em todos os objetos considerados objetos de arte e que é responsável por eles serem assim considerados. Da mesma forma, isso, a essência da arte, não está presente em nada que não seja arte. Além disso, a essência tem de ser uma propriedade (ou conjunto de propriedades) inerentes ao próprio objeto artístico. E mais: segundo a tradição da busca pelas essências (que vem de Platão), essa essência deve ser imutável: é hoje como era há dois mil anos. Por outro lado, as teorias não essencialistas, defendem que aquilo que faz com que determinado objeto seja caracterizado como arte, não se encontra no próprio objeto, nem é imutável, mas diz respeito a algo que está fora dele e que se vai modificando, evoluindo com o tempo: o contexto social em que é produzido o objeto artístico, onde é mostrado, quem lhe confere o estatuto, etc.

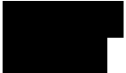
Critérios de correção:

- Caracteriza plenamente os dois tipos de teorias e distingue-as, dando relevo à questão de uma (essencialista) buscar algo que pertence ao próprio objeto, e outra (não essencialista) buscar algo

- que é exterior ao próprio objeto, isto é, que diz respeito à sua circunstância. (60 pontos)
- Caracteriza insuficientemente os dois tipos de teorias e distingue-as. (40-50 pontos)
 - Caracteriza apenas uma das teorias, distinguindo a outra pela negativa (X é isto e Y é o que X não é). (30 pontos).

Anexo 43 – Exemplo de grelha de cotações da ficha de revisões (Fil. da Ciência)

Grelha de correção da ficha de revisões Fil. da Ciência 11B (25/02/2022) - Professor estagiário Tiago Ribeiro.

Alunos	Escolha múltipla¹⁸⁵ 10x20p	Grupo I: 1 – a) 40p	Grupo I: 1 – b) 60p	Grupo I – 2 100p	Grupo II – 1 100p	Grupo II – 2 100p	Total Problematização (Grupo I)	Total Argumentação (Grupo II)
	80	20	35	65	75	15	120 = 12 v.	90 = 9 v.
	200	30	60	60	75	85	150 = 15 v.	160 = 16 v.
	100	35	25	75	75	100	135 = 14 v.	175 = 18 v.
	120	35	25	85	75	70	145 = 15 v.	145 = 15 v.
	100	35	50	85	85	70	170 = 17 v.	155 = 16 v.

¹⁸⁵ Esta escolha múltipla foi realizada na plataforma Teams.

	200	25	55	90	90	60	170 = 17 v.	150 = 15 v.
	160	20	45	85	70	65	150 = 15 v.	135 = 14 v.
	140	15	35	35	65	10	85 = 9 v.	75 = 8 v.
	160	20	25	35	65	10	80 = 8 v.	75 = 8 v.
	180	35	50	85	100	80	170 = 17 v.	180 = 18 v.
	200	35	55	90	95	85	180 = 18 v.	180 = 18 v.
	100	35	40	65	70	35	140 = 14 v.	105 = 11 v.
	160	40	45	80	80	40	165 = 17 v.	120 = 12 v.
	200	20	40	80	45	70	140 = 14 v.	115 = 12 v.

	200	40	55	100	85	90	195 = 20 v.	175 = 18 v.
	200	25	45	50	75	75	120 = 12 v.	150 = 15 v.
	180	30	40	80	90	80	150 = 15 v.	170 = 17 v.
	160	20	40	90	75	95	150 = 15 v.	170 = 17 v.
	160	25	50	80	80	100	155 = 16 v.	180 = 18 v.

Competências (e respectivo peso) avaliadas em cada grupo

- 1) **Conceptualização (200 pontos x 30%)** – Escolha múltipla (10p x 20 pontos)
- 2) **Problematização (200 pontos x 20%)** – Grupo I (40p + 60p + 100p)
- 3) **Argumentação (200 pontos x 25%)** – Grupo II (100p + 100p)

Anexo 44 – Grelha de instrumentos de avaliação (com registos de sala de aula)

Tabela para verificação dos desempenhos nos instrumentos de avaliação 11B – 2º Semestre

Nomes	Relatório	Resumo	Ficha de revisões	Teste 3 (Fil. Ciência + Fil. Artei)	Exercícios de aula (ficha de monitorização sobre a falsificabilidade)	TPC's	Oralidade
1. [REDACTED]	15	14	C - 8 P - 12 A - 9	C - 18 CE-12 A - 14 P - 10	18,55	III	III
2. [REDACTED]	16	15	C - 20 P - 15 A - 16	C - 12 CE-16 A - 6 P - 7	15	III	III
3. [REDACTED]	17	16	C - 10 P - 14 A - 18	C - 16 CE-16 A - 15,5 P - 16,5	17,9	III	III
4. [REDACTED]	12	17	C - 12 P - 15 A - 15	C - 16 CE-14 A - 8,5 P - 12	16	III	II
5. [REDACTED]	16	15	C - 10 P - 17 A - 16	C - 18 CE-15 A - 10 P - 14,5	14,5	III	III
6. [REDACTED]							
7. [REDACTED]	16	14	C - 20 P - 17 A - 15	C - 18 CE-17 A - 18 P - 16	17,5	III	III
8. [REDACTED]	15	12	C - 16 P - 15 A - 14	C - 18 CE-11 A - 8,5 P - 4	11	III	II
9. [REDACTED]	0	15	C - 14 P - 8 A - 8	C - 16 CE-11 A - 8,5 P - 4		II	I
10. [REDACTED]	7	8	C - 16 P - 8 A - 8	C - 16 CE-9 A - 8,5 P - 2	17,05	II	III
11. [REDACTED]	16	17	C - 18 P - 17 A - 18	C - 18 CE-14 A - 15,5 P - 12	16,85	III	III
12. [REDACTED]		17	C - 20 P - 18 A - 18	C - 16 CE-16 A - 17 P - 18	16,25	III	III
13. [REDACTED]	16		C - 10 P - 14 A - 11	C - 16 A - 12 P - 11 CE-11	15	III	III
14. [REDACTED]		17	C - 16 P - 17	C - 16 CE-14 A - 12,5	16	III	II

			A - 12	P - 12,5			
15. [REDACTED]	16		C - 20 P - 14 A - 12	C - 18 A - 13 P - 11 CE-13		II	II
17. [REDACTED]		16	C - 16 P - 15 A - 17	C - 20 CE-14 A - 15 P - 16,5	13	II	IIIIII
18. [REDACTED]	17		C - 20 P - 20 A - 18	C - 18 A - 17,5 P - 19 CE-18	17,2	III	I
19. [REDACTED]	13		C - 20 P - 12 A - 15	C - 18 A - 15 P - 13 CE-14	16,9	III	IIII
20. [REDACTED]		17	C - 18 P - 15 A - 17	C - 18 A - 14 P - 17 CE-17	13	III	IIIIII
21. [REDACTED]							
22. [REDACTED]							
23. [REDACTED]	16		C - 16 P - 16 A - 18	C - 18 A - 17 P - 17,5 CE-19	17,7	III	II
[REDACTED]				C - 8 A - 4 P - 0 CE - 10			

Legenda:

C = Conceptualização

A = Argumentação

P = Problematização

CE = Correção escrita

Anexo 45 – Proposta da atividade / planificação



Proposta para atividade letiva

Ano letivo – 21/22

No âmbito da prática de ensino de filosofia no ensino secundário, os alunos/professores estagiários Clayton Silva e Tiago Ribeiro têm como proposta para atividade letiva a realização de uma visita ao parque dos poetas, no dia 15 de novembro às 14:30, que incluirá uma palestra e sessão de meditação com o professor doutor Paulo Borges.

A atividade contemplará duas turmas de 11º ano, A e B respetivamente.

Estimamos que a duração da atividade será de 90 minutos e que a escolha de um local como o parque dos poetas, além de possibilitar aos alunos um passeio e contato com a natureza, poderá consciencializa-los para hábitos de contemplação.

Iniciaremos o percurso até ao parque dos poetas a partir da escola. A sessão será no anfiteatro do parque. Começará com uma breve palestra que terá como tema – *A meditação e a educação* e terminará com uma pequena experiência de meditação guiada. O encontro com um professor experiente de meditação poderá facilitar esta experiência.

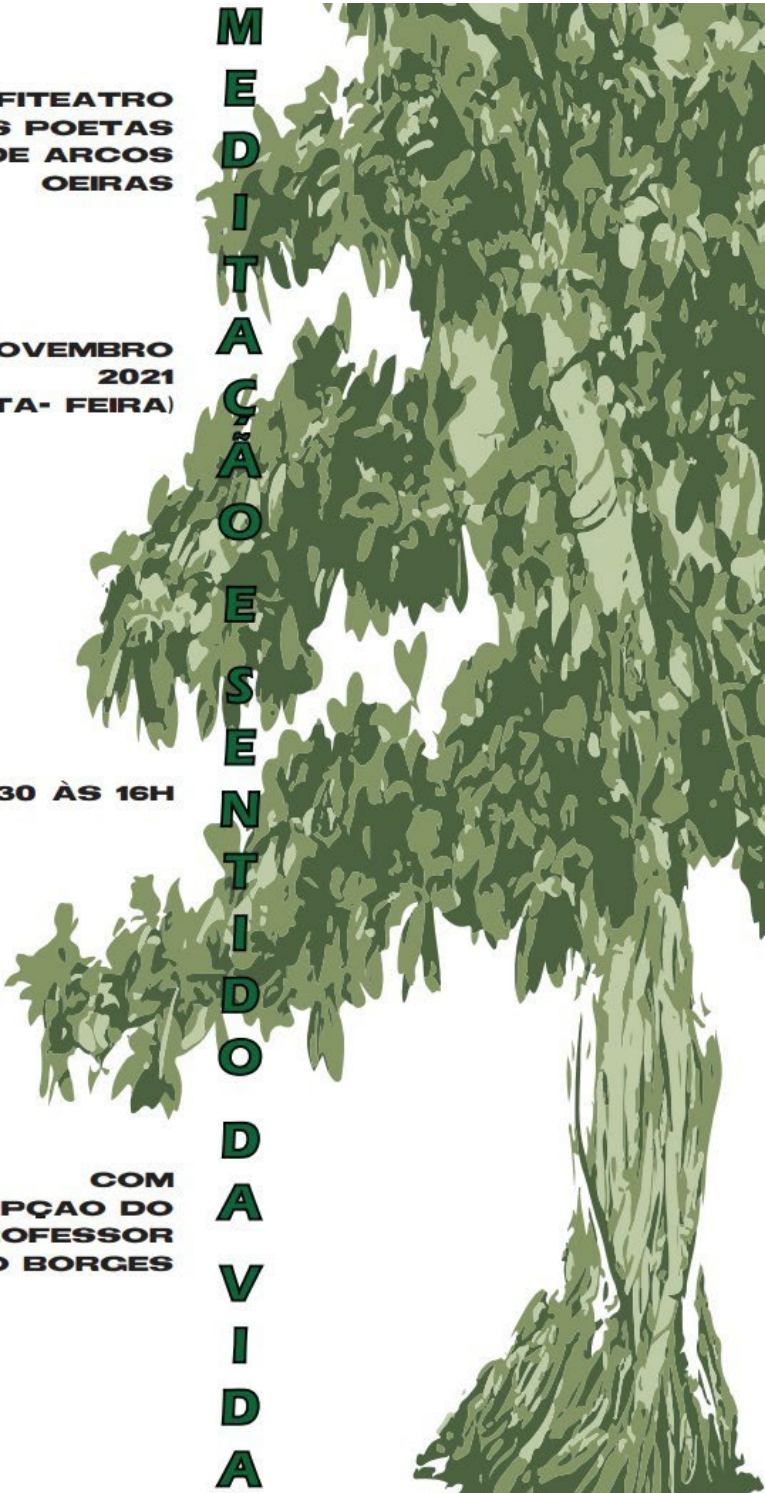
Muitos estudos científicos têm demonstrado os benefícios de uma prática diária de meditação. A prática meditativa aumenta os níveis de concentração, diminui ansiedade e por isso, pode ajudar os alunos a ser melhores estudantes e melhores pessoas.

Esta prática é compreendida pela generalidade da população escolar como algo vago e sem muito sentido para os objetivos escolares. Por isso, o objetivo desta atividade é demonstrar aos alunos que a meditação é, na verdade, uma prática que poderá ajudá-los na compreensão de si mesmos e do mundo.

A iniciativa que propomos tem como base essencial possibilitar aos alunos uma experiência direta de meditação, para que possam julgar por si próprios se a meditação é eficaz ou não.

Objetivo (s)	Atividades	Local/ Mês /Dia/ Hora	Dinamizadores/ População alvo	Recursos
Fomentar o enriquecimento pessoal, cultural e social. Dinamizar atividades de enriquecimento curricular de cariz cultural e ambiental.	Passeio temático pelo parque dos poetas. Palestra – Meditação e Educação. Prática meditativa/contemplativa.	Parque dos poetas (Concelho de Oeiras) Anfiteatro 15 de Novembro (sexta-feira) 14:30 até às 16 horas. Duração: 90 minutos.	Professor doutor Paulo Borges Professora Helena Serrão Professores estagiários – Clayton Silva e Tiago Ribeiro Turma 11ºA e 11ºB.	Microfone colunas

Anexo 46 – Cartaz elaborado para a divulgar a atividade.



A vertical poster for a meditation activity. The title 'MEDITAÇÃO SENTIDA' is written vertically in large, green, outlined letters. To the left of the title, the event details are listed in black text: 'ANFITEATRO PARQUE DOS POETAS PAÇO DE ARCOS OEIRAS', '15 DE NOVEMBRO 2021 (SEXTA- FEIRA)', '14H30 ÀS 16H', and 'COM PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DR. PAULO BORGES'. At the bottom left is the logo for 'ae.PA agrupamento de escolas de Paço de Arcos' and 'Escola Secundária Luís de Freitas Branco'. On the right side, there is a large, detailed illustration of a green tree with a thick trunk and many leaves.

MEDITAÇÃO SENTIDA

**ANFITEATRO
PARQUE DOS POETAS
PAÇO DE ARCOS
OEIRAS**

**15 DE NOVEMBRO
2021
(SEXTA- FEIRA)**

14H30 ÀS 16H

**COM
PARTICIPAÇÃO DO
PROFESSOR
DR. PAULO BORGES**

ae.PA
agrupamento de escolas
de Paço de Arcos
Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Anexo 47 – Esquema concetual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

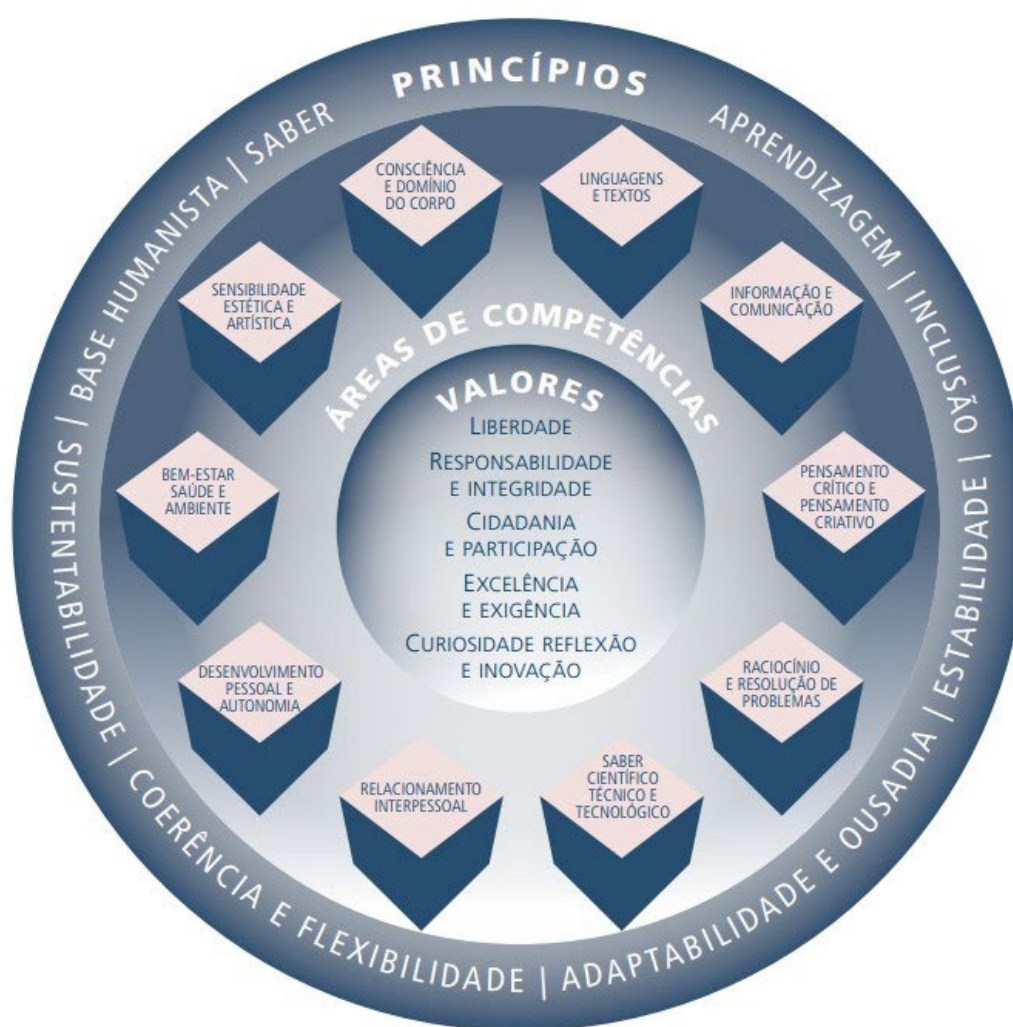


Figura 1 – Esquema concetual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Anexo 48 – Tabela de exercícios espirituais.

(Ure & Sharpe, 2021, pp. 338-339)

Appendix 1

Table 1 The spiritual exercises

	Meditation (concentration, memorization)	Attention, observation as discipline	Contemplation	Premeditation of death, of evils, of pain	Examination of conscience, of inner repre- sentations	Reframing exercises (view from above, eternity ...)
Socrates	X		X		X	
Epicureans	X		X	Death, pain as no evils	X	X
Stoics	X	X	X	Death, evils	X	X
Sceptics					X	
Cicero	X			X	X	
Plotinus	X	X	X		X	X
Boethius	X		X	X	X	X
Patristics, monastic authors	X	X	X	X	X	X
Scholastics						
Dissident scholastics			X			
Petrarch	X	X	X	X	X	X
Montaigne	X	X	X	X	X	X
Lipsius	X			X	X	X
Bacon	X			X	X	X
Descartes	X		X			
Royal Society <i>virtuosi</i>		X				
Voltaire		X				X [in context of literary- philosophical writings]
Diderot		X				X [in context of literary- philosophical writings]
Schopenhauer	X		X		X	
Nietzsche		X [physics]			X	X [eternal recurrence]
Foucault						

Taming/mastery of passions (egs: anger, grief)	Training in fortitude, abstinence	Teaching as spiritual direction/, counselling	Dialogue or dialectic or inquiry as intellectual &/or spiritual exercise	Reading & writing exercises (prescribed or practised)	Rhetorical exercises (prescribed, cultivated)
	X	X	X		
X	X	X			
X	X	X	X	X[epitomes]	
X			X [tropes]	X [hypomnemata]	X
X	X				
X	X	X	X		
X	X	X	X		
X	X	X		X [florilegia]	
			X	X	X
			X	X	X
X	X	X		X [hypomnemata]	X
X	X		X [sceptical tropes]	X [essaying]	
X	X		X		
X	X	X	X	X	X
X [taming of epistemic arrogance]			X [experimentalism as discipline]		
			X [experimentalism as discipline, sceptical tropes]		X
			X [experimentalism as discipline, sceptical tropes]		X
X	X				
X				X	X
			X [genealogy]	X	X

