

Liberdade e Educação: Contribuições da Pedagogia Crítica para a Prática do Ensino

Edgar da Silva Ferreira

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

Relatório da Prática de 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 Aires Ventura Bernardo.

A meus pais

Agradecimentos

No culminar deste percurso acadêmico, reconheço, antecipando já o autor cujo pensamento pedagógico me serviu como farol, que nenhum percurso se faz sozinho. Importa, por essa mesma razão, prestar tributo àqueles que, de variadíssimas formas, contribuíram para esta etapa formativa da minha vida pessoal e profissional.

Dirijo um agradecimento especial ao professor doutor Luís Bernardo, cuja atenção, paciência e rigor científico constituíram pilares fundamentais no meu percurso de aprendizagem.

Estendo também um agradecimento particular ao professor doutor Fabrizio Macagno e à professora doutora Dina Mendonça, que me sensibilizaram para a importância do diálogo na prática docente, moldando significativamente a minha visão do ensino da Filosofia.

Expresso a minha gratidão ao professor orientador José Carlos Almeida, cuja dedicação, disponibilidade e sabedoria transcenderam largamente o contexto acadêmico. De igual modo, agradeço também ao professor orientador Francisco Chorão, cujas reflexões e exemplos me permitiram compreender profundamente a complexidade e a responsabilidade da prática docente.

Quero também expressar o meu reconhecimento ao meu colega de estágio Marco Coelho, que se revelou um companheiro inestimável nesta caminhada, partilhando desafios, angústias e momentos de alegria que enriqueceram de forma ímpar esta experiência.

Aos meus pais, Edgar e Isabel, agradeço o apoio incondicional que sempre me proporcionaram, compreendendo os momentos de ausência e incentivando-me continuamente.

À Margarida, um agradecimento especial pela compreensão e apoio sistemático que me permitiu manter o foco e a determinação durante a realização deste mestrado.

Deixo também aqui o meu mais profundo e sentido agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta etapa da minha vida.

«Die Welt ist fort, ich muß dich tragen.»

Índice

Agradecimentos.....	4
Introdução.....	6
Primeira Parte.....	8
1. A Escola.....	9
2. O Projeto Educativo.....	10
3. O Núcleo.....	11
4. As Turmas.....	14
5. As Aulas.....	16
5.1 Pressupostos teóricos para a prática do ensino.....	16
5.2 As Aulas do 10.º ano.....	23
5.3 As Aulas do 11.º ano.....	28
6. As atividades.....	32
Segunda parte.....	36
Liberdade e Educação: Contribuições da Pedagogia Crítica para a Prática do Ensino.....	36
Preâmbulo.....	37
As Teorias do Conflito como Fundamento da Pedagogia Crítica.....	41
A Pedagogia Crítica de Paulo Freire.....	52
Bibliografia.....	61
Anexos.....	62

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada divide-se em duas partes.

A primeira traçará uma descrição e contextualização da experiência letiva realizada na Escola Secundária de Vergílio Ferreira, fazendo também referência ao seu projeto educativo.

A segunda tratará de introduzir o tema de investigação proposto, onde apresentarei a proposta teórica da pedagogia crítica, tendo como referência principal a obra de Paulo Freire, assim como algumas das temáticas que lhe estão subjacentes. Tentarei evidenciar a importância no panorama atual e as contribuições, tanto teóricas como práticas, da pedagogia crítica nas determinações no desenvolvimento ético dos indivíduos e na realização da autonomia dos mesmos, procurando salientar desta forma o seu potencial de transformação da sociedade.

Tratarei ainda de justificar que, apesar do presente relatório se apresentar em duas secções distintas (uma descritiva e outra teórica), estas duas dimensões aparentemente autónomas são, na realidade, interdependentes. As concepções, as crenças, os ideais e até a própria noção do que envolve o ensino influenciam já a ação de quem ensina. Para ser ainda mais claro, nunca partimos de um ponto neutro: chegamos à prática do ensino sempre carregados de convicções sobre o que significa ensinar. Assim, partindo de uma aceção teórica para uma prática de ensino, podemos observar a indissociabilidade das duas.

De acordo com a raiz etimológica latina do termo *educere*, o conceito de educação remete para a ideia de «extrair» ou «trazer para fora», sugerindo um desenvolvimento natural das potencialidades do indivíduo em interação com a sociedade. Historicamente, a educação foi geralmente vista como um «saber viver», associando-se a um processo pelo qual as classes superiores condicionam valores e comportamentos das classes subordinadas. No entanto, Olivier Reboul, em *A Filosofia da Educação*, rejeita ambas as interpretações. Para Reboul, a educação é definida como um «projeto» que visa o acesso gradual à cultura, algo que, segundo o autor, distingue a humanidade do resto do mundo animal.

Sabemos, porém, que as relações de poder e as assimetrias sociais estão latentes tanto no plano cultural como no plano social, e que a educação acontece sempre mediante relações de poder. Apesar do seu carácter aparentemente neutral e do seu potencial emancipatório, a

educação acontece num contexto social e político determinado que impacta inevitavelmente a educação, os seus pressupostos, os seus princípios e condiciona a sua própria aplicabilidade.

Existem, de facto, determinações sociopolíticas sobre a educação. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron elaboraram uma crítica às promessas da democratização do ensino e da meritocracia através de um quadro teórico que se sustenta pela análise empírica. A teoria da reprodução proposta por estes autores é herdeira das teorias sociais do conflito, seguindo a pegada do materialismo dialético de Marx, inserindo-se assim nessa vasta conceção teórica da pedagogia crítica. A institucionalização da prática pedagógica na escola desempenha um papel crucial na reprodução da cultura dominante e, por extensão, das relações de poder subjacentes a uma formação social específica. O sistema educacional detém o monopólio da violência simbólica legítima e todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais contribuem de forma indireta para a ação pedagógica dominante, sendo a legitimação da dominação social realizada através da dominação simbólica.

O presente trabalho de investigação procurará recorrer à teoria da reprodução social de forma a evidenciar a sua pertinência e força para uma análise hodierna do ensino e das escolas, sem deixar de apontar as suas fraquezas e inconsistências. Ainda assim, creio tratar-se de um ponto de partida teórico relevante para posteriormente justificar a necessidade de uma pedagogia crítica como essencial para uma prática da liberdade e da autonomia dos indivíduos.

Para Paulo Freire, «Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão». A sua conceção pedagógica, que critica uma visão instrumental da educação, avança com uma proposta teórica e prática que visa a libertação do indivíduo através da educação. Para Freire, a educação é a própria condição de possibilidade de autonomia e liberdade humana, pois somente a partir de um modelo emancipatório poderá ocorrer a verdadeira libertação.

Espero poder sustentar que a prática da liberdade, exercida pela adoção da desta abordagem pedagógica radical, se trata de uma forma de oposição ao modelo que encara a educação como uma mera aquisição de competências e que é fundamental para a emancipação e autonomia dos indivíduos.

Primeira Parte

«Podemos deste modo afirmar que através dos outros começamos a ser nós próprios, e esta regra não se refere só à personalidade no seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nisto radica a essência do processo do desenvolvimento cultural manifesto de modo puramente lógico. A personalidade torna-se para si o que é em si através do que significa para os demais.»

Lev Vygotsky, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*

1. A Escola

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Vergílio Ferreira (ESVF). Esta escola ocupa o antigo terreno da «Quinta dos Inglesinhos», anteriormente habitada por frades católicos irlandeses até ao século XIX e convertido num espaço educacional a partir de 1923. Em 1983, foram erguidos cinco blocos para abrigar trinta e seis turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, com o Ensino Secundário iniciando-se somente em 1988. Ao longo dos anos, a infraestrutura foi expandida, com a construção de mais cinco blocos em fases distintas: três em 1986, um em 1995 e um pavilhão gimnodesportivo em 1999.

Em 2002, através da reabilitação de um edifício antigo, foi estabelecido o Centro de Recursos Educativos, mantendo o respeito pela sua arquitetura original. A Escola Secundária de Vergílio Ferreira passou por intervenções da Parque Escolar entre 2009 e 2012, sendo agraciada com o Prémio Valmor.

Além disso, a escola detém o estatuto de Escola de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS), reforçando o seu compromisso com a diversidade e inclusão educacional.

A ESVF insere-se no Agrupamento de Escolas de Vergílio Ferreira (AEVF), este agrupamento surge da fusão da ESVF com o Agrupamento de Escolas de Telheiras (AET), como parte do processo de reorganização da rede escolar em junho de 2012. Posteriormente, em abril de 2013, o Agrupamento de Escolas de São Vicente/Telheiras (AESV) é também integrado nessa Unidade Orgânica, consolidando um total de dez estabelecimentos de ensino, a saber, dois jardins-de-infância: o Jardim de Infância de Telheiras (JIT) e o Jardim de Infância da Horta Nova (JIHN); cinco escolas de primeiro ciclo, sendo quatro com valência de jardim-de-infância: Escola Básica n.º 1 de Telheiras (EB1T), Escola Básica do Lumiar (EBL/JI), Escola Básica D. Luís da Cunha (EBDLC/JI), Escola Básica Luz Carnide (EBLC/JI), e Escola Básica Prista Monteiro (EBPM/JI); duas escolas com segundo e terceiros ciclos, e uma com terceiro ciclo e secundário: Escola Básica de Telheiras (EBT), Escola Básica de S. Vicente (EBSV) (integrada com valências do jardim-de-infância ao terceiro ciclo), e a ESVF, que é a escola sede do agrupamento (terceiro ciclo e secundário).

A área geográfica abrangida por este agrupamento localiza-se em Lisboa Norte, englobando as freguesias de Carnide, Lumiar e Alvalade. Os alunos que frequentam estas

escolas provêm de agregados familiares socialmente diversificados, e de contextos culturais e económicos variados.

2. O Projeto Educativo

O projeto educativo do agrupamento (PEEAEVF) está assente em três pilares fundamentais, a saber: a missão, a visão e os valores.

A missão deste projeto consiste em oferecer à comunidade «um serviço educativo de excelência»¹, visando a formação de «cidadãos felizes, críticos e conscientes de seus direitos e deveres»² de forma a capacitá-los «a atuar como agentes de mudança num ambiente aberto e integrador»³. A sua visão tratará de «sedimentar o reconhecimento do Agrupamento como unidade de sucesso» através de práticas educativas de excelência, que consigam mobilizar recursos e estratégias para garantir uma «plena inclusão»⁴. No campo dos valores, o projeto pretende desempenhar um papel determinante na prevenção do insucesso escolar por meio da coordenação entre os diferentes ciclos de ensino, aproveitando as tecnologias de informação e comunicação e implementando uma flexibilização do currículo, «assente nos seguintes princípios: Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação; Bem-estar»⁵.

Tendo o aluno como o ponto central do projeto, as iniciativas delineadas anteriormente visam espelhar a realidade escolar e social, do âmbito local até ao âmbito global, e o seu grande objetivo, no combate ao insucesso, é a transformação e desenvolvimento do indivíduo em diversas áreas do conhecimento (seja na esfera pessoal, científica ou social) na tentativa de promover «o *Aprender*, como um agente de mudança, contribuindo para construir sociedades igualitárias e sustentáveis.»⁶

¹ Projeto Educativo do Agrupamento Escolas Vergílio Ferreira, p.23. Disponível em: https://www.aevf.pt/Menu/PEE_AEVF_20_24.pdf

² *Ibidem.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Projeto Educativo do Agrupamento Escolas Vergílio Ferreira, p.24.

3. O Núcleo

Iniciámos a atividade do estágio no final de setembro, embora tenha decorrido uma pequena reunião informal com o professor orientador cooperante José Carlos de Almeida ainda em agosto. Este primeiro encontro serviu para esclarecer alguns pontos, objetivos e expectativas acerca do nosso papel como estagiários assim como na comunidade escolar.

No presente ano letivo, o professor orientador José Carlos de Almeida lecionaria apenas turmas de 11.º ano, teríamos de assistir às aulas e lecionar uma das turmas de 10.º ano, sendo estas ministradas pelo professor orientador cooperante Francisco Chorão. No início do estágio, tratámos de reunir formalmente, desta vez também com o professor orientador cooperante Francisco Chorão. Os quatro elementos do núcleo de estágio eram assim o professor coorientador José Carlos de Almeida, o professor coorientador Francisco Chorão, o meu colega de estágio Marco Coelho e eu. Foram realizadas ao longo do ano letivo quatro reuniões formais, mas, é importante destacar, reuníamos de forma informal diariamente, uma vez que havia sempre qualquer coisa a dizer acerca das planificações, das metodologias aplicadas, do que tinha corrido bem ou mal durante as nossas aulas, de certas características da turma, etc.

As reuniões formais decorreram ao longo do ano letivo, abordando quatro grandes temáticas: o programa, a avaliação, criação de um blogue interturmas e a criação de uma atividade extracurricular. A primeira reunião⁷ centrou-se na apresentação do programa, discussão dos principais temas, escolha das aprendizagens essenciais para lecionar e estruturação das aulas. Na segunda reunião⁸, foram apresentadas as informações transmitidas em Conselho Pedagógico relativamente aos critérios específicos de avaliação e elementos de avaliação, bem como definida a calendarização dos exercícios de avaliação escrita e a data de entrega dos critérios de avaliação. A terceira⁹ reunião focou-se na apresentação da atividade de criação de um blogue interturmas, acompanhada de uma discussão acerca da sua elaboração. Por fim, a quarta reunião¹⁰ incluiu a apresentação da proposta para uma atividade

⁷ Anexo A.

⁸ Anexo B.

⁹ Anexo C.

¹⁰ Anexo D.

extracurricular sob a forma de um clube de ideias políticas, seguida pela apresentação do programa, discussão dos temas a desenvolver e estruturação das respetivas sessões.

Fomos ambos (eu e o meu colega de estágio) muito bem-recebidos pelos dois professores orientadores cooperantes. Estes mostraram-se sempre disponíveis e engajados no acompanhamento da nossa atividade pedagógica, tanto através das críticas que faziam às aulas por nós lecionadas assim como no que diz respeito às nossas inquietações (típicas de iniciantes), às planificações e avaliações, até à forma como nos relacionávamos com as turmas. Não podíamos ter pedido melhor acompanhamento e orientação. Pese embora o facto de tanto eu como o meu colega de estágio nos encontrarmos a trabalhar (ora como explicadores ou professores), conseguimos conciliar ambas as atividades e, por isso, torna-se assim necessário realçar a imprescindível flexibilidade e compreensão dos professores orientadores. Creio que, apesar da distância implícita na relação profissional e admirativa, conseguimos estabelecer, já numa fase final do estágio, uma relação afetiva com ambos os professores. Essa dimensão dos afetos não tem lugar neste relatório, ficando apenas aqui a sua referência. Seria injusto não mencioná-la, sabendo que essa dimensão também se dá, necessariamente, na relação pedagógica entre professor e aluno. A dimensão relacional no ensino é de uma profunda complexidade (latente na condição humana), mas é precisamente essa complexidade que a torna fascinante. As relações humanas têm um potencial que perdura no tempo e que nos permite mudar, aprender, melhorar, ascender. Isto porque a relação com o Outro, com a alteridade absoluta do Outro, que me comanda, que me impõe a responsabilidade (seguindo o pensamento ético de Levinas), é aquilo que me permite ir além da mera subjetividade, e, no contexto do ensino, a relacionar-me com os alunos tendo em conta a singularidade de cada um: abre o caminho para uma conceção empática do ensino.

Fomos nós também alunos destes mesmos professores. Ambos com estilos muito distintos, ambos excelentes mestres. Ao observar as aulas da turma do 10.º ano do professor Francisco Chorão e da turma do 11.º ano do professor José Carlos Almeida, tanto eu como o meu colega Marco, reparámos logo na diferença de estilos: dois professores, duas abordagens. A questão não é qualitativa, ambas as abordagens estão consolidadas e ambas exigem a nossa admiração. De um lado, uma abordagem mais clássica e, de outro, uma abordagem mais dialógica. Um adotava uma metodologia expositiva, privilegiando o recurso ao quadro, leituras acompanhadas dos textos e a elaboração de exercícios e fichas. O outro,

por sua vez, fazia uso de uma metodologia dialógica, dando destaque às perguntas e ao diálogo (num primeiro momento) para depois passar para uma vertente mais expositiva das questões abordadas onde, por vezes, recorria a vídeos, músicas e referências a obras literárias. Esta experiência foi fundamental para o nosso percurso, tendo em conta que, pelo menos num primeiro momento, é fundamental dominar tanto a dimensão mais clássica do ensino como uma metodologia que abarque uma dimensão dialógica. Tentei, como descrevi mais adiante, dar uso de ambas nas minhas próprias aulas.

As aulas a que assistimos serviram também como «modelos» e acabei assim por tirar muitas notas, além de metodológicas, também de certos aspetos mais específicos à dimensão relacional do ensino que achei interessantes para o meu próprio desenvolvimento da atividade docente (a postura em frente ao quadro; a abordagem a alunos que chegavam atrasados; a abordagem com alunos com dificuldades; como dissuadir um aluno malcomportado, etc.) Este tipo de preocupações advinha também da consciência de que estávamos a impactar as turmas destes professores e, por isso, tornava-se necessário atender às exigências e à forma de como estas eram administradas, mantendo uma coerência tanto em relação à dinâmica dos conteúdos como à metodologia em que estes eram lecionados.

Aprendi muito também ao assistir as aulas do meu colega Marco. Aliás, devo-lhe muito no que diz respeito ao meu percurso prático, não só por causa das nossas discussões após as aulas — nas quais analisávamos o que tinha resultado de forma eficaz e o que podia ser melhorado —, mas também pela oportunidade de aprender com alguém que demonstrava já uma grande aptidão para o exercício da docência. E tudo isto só podia acontecer num plano de verdadeira amizade: só conseguimos ser verdadeiramente honestos com pessoas em quem confiamos. A nossa cumplicidade cresceu muito no decorrer do curso e a minha admiração pelo meu colega também. Nunca senti que estivéssemos num plano de competição, aliás, muito pelo contrário, trabalhámos sempre num plano de cooperação e de ajuda mútua. Apesar de discordarmos, não raras vezes, quer nas abordagens metodológicas de certos conteúdos, quer da atitude em relação aos alunos que apresentavam uma atitude mais desafiadora, estou absolutamente convencido de que a dimensão de cooperação foi essencial para a nossa experiência formativa. Além disso, a nossa colaboração contínua (que incluiu sempre o parecer final dos professores cooperantes) serviu também na elaboração e revisão dos

instrumentos de avaliação, sendo esta abordagem criteriosa e constantemente alinhada com as exigências dos nossos orientadores.

4. As Turmas

Lecionei duas turmas, uma do décimo e outra do décimo primeiro ano, observei também as aulas ministradas pelo professor José Carlos Almeida e pelo professor Francisco Chorão, assim como as aulas lecionadas pelo meu colega de estágio Marco Coelho.

Uma das turmas é composta por vinte e cinco alunos, sendo a média de idade quinze anos, dos quais catorze são raparigas e onze são rapazes. Alguns alunos têm necessidades educativas especiais (NEE). Estes alunos, embora tenham sido dispensados das aulas de Filosofia, pediram para assistir às mesmas e foram autorizados pelo professor Chorão. Mostraram também igual interesse em participar, apesar das dificuldades de expressão e mobilidade, e contribuíram frequentemente para o debate em sala com a devida ajuda do professor Chorão e dos restantes colegas de turma. Tanto eu como o meu colega Marco procurámos sempre integrar e «dar voz» a estes alunos, pois notámos a vontade de participar apesar das visíveis dificuldades. Regra geral, as intervenções por vezes desviavam-se do tema da aula e, assim, de forma a não ignorar e reprimir a curiosidade intelectual destes alunos, pedíamos que as guardassem para o final da aula, onde esclareceríamos as dúvidas.

Entre os alunos, há alguns de nacionalidade ucraniana. Apesar destes receberem apoio na aprendizagem do português, enfrentavam ainda graves dificuldades de integração, não só devido à barreira linguística, mas também, como percebemos mais tarde, pela intenção das famílias de regressar ao seu o país. Para facilitar a compreensão, traduzíamos os pontos essenciais das aulas e autorizávamos o uso de ferramentas de tradução *online* no telemóvel. Além disso, permitíamos a entrega de trabalhos em inglês, procurando reduzir o *stress* e favorecer uma aprendizagem mais eficaz, mesmo após os alunos terem recusado participar em sessões de apoio adicionais.

Esta turma é caracterizada por alguma falta de participação, embora os alunos demonstrem interesse assim que são interpelados, ou chamados a intervir.

Nesta turma, lecionei vinte aulas de cinquenta minutos distribuídas por diferentes módulos e subunidades. Especificamente, ministrei três aulas do primeiro módulo, dedicadas

à racionalidade argumentativa da Filosofia, onde incidi apenas em alguns tipos de falácias informais. No segundo módulo (A Ação Humana e os Valores), desenvolvi seis aulas da subunidade *O Determinismo e Liberdade na Ação Humana*, seguidas de cinco aulas referentes à dimensão pessoal e social da ética, onde trabalhei a problemática da natureza dos juízos morais. Por fim, lecionei seis aulas sobre o problema da organização de uma sociedade justa, analisando detalhadamente a teoria da justiça de John Rawls, perfazendo um total de vinte aulas.

A outra turma é composta por vinte e um alunos, sendo a média de idade dezasseis anos, dos quais onze são raparigas e dez são rapazes. Os três alunos estrangeiros, de nacionalidade brasileira, estavam perfeitamente integrados na turma, não apresentando dificuldades acrescidas pela sua origem cultural ou adaptação ao meio escolar. Esta é uma turma participativa, com alguns alunos com excelentes resultados e muito interessados. O perfil dos interesses culturais revelou-se particularmente diferenciador, uma vez que vários alunos eram leitores assíduos de literatura clássica (chegando até a citar obras como, por exemplo, *As Ondas* ou *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf), outros com gosto pela arte e outros ainda com um pendor para as questões políticas contemporâneas. Conseguimos constatar, ainda que de forma parcial, que a convergência entre a diversidade de interesses, as capacidades de integração e a robustez socioeconómica configura assim um ecossistema educativo potencialmente catalisador do desenvolvimento integral dos discentes.

Nesta turma, lecionei dez aulas do quarto módulo (O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. *Hume, a resposta empirista*), incluindo ainda a análise comparativa das teorias de Hume e Descartes. Mais tarde, lecionei outras dez aulas da subunidade *A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética* [Filosofia da Arte]. Esta subunidade contém os seguintes subtópicos: A criação artística e a obra de arte; o problema da definição de arte; as teorias essencialistas: a arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma.

5. As Aulas

5.1 Pressupostos teóricos para a prática do ensino

O psicólogo Jerome S. Bruner (1915-2016) defende a necessidade de uma teoria do ensino que seja complementar às teorias da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, já que

«Poder-se-ia perguntar por que é necessária uma teoria da educação, visto que a psicologia já contém teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Mas estas são mais descritivas do que normativas» (Bruner, 1999, p. 61)

Para o autor, tanto as teorias da aprendizagem como as de desenvolvimento cognitivo tratam-se de teorias descritivas (estas apenas caracterizam como ocorre a aprendizagem), surgindo então como necessária uma teoria prescritiva que consiga estabelecer metodologias eficazes para o ensino. Este percurso metodológico, e um dos objetivos principais de Bruner, caracteriza-se pela identificação das melhores formas de facilitar a aprendizagem, privilegiando a descoberta ativa pelo aluno em detrimento da mera descrição dos conteúdos, visando assim a melhoria qualitativa do processo de aprendizagem, em vez de documentá-lo simplesmente. Desta maneira, o aluno é um dos elementos ativos na produção de conhecimento, o seu percurso é um guia da sua aprendizagem. Mais do que a mera descrição do processo de aprendizagem, é necessário o melhoramento desse processo (Bruner, 1999).

A estrutura teórica apresentada por Bruner está organizada em torno de quatro ideias-chave. A primeira enfatiza a preocupação acerca de que tipo de experiências contribuem de forma mais significativa para cultivar no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem; a segunda incide sobre a forma como conhecimento deve ser estruturado para facilitar a sua compreensão por parte dos alunos; a terceira procura averiguar quais são as condições ideais para a apresentação dos conteúdos; e, por fim, a quarta concentra-se na forma e no ritmo das recompensas e penalizações no contexto do ensino-aprendizagem (Bruner, 1999, pp. 61-62).

O papel crucial dos elementos culturais, motivacionais e pessoais na predisposição para a aprendizagem é enfatizado por Bruner, uma vez que este entende a relação professor-

aluno como determinante neste processo, particularmente através das dinâmicas de autoridade estabelecidas que impactam significativamente a motivação do estudante. Nesta perspectiva, torna-se fundamental estabelecer conexões significativas entre os conteúdos académicos e a realidade vivencial dos alunos, o que, ainda assim, não implica uma redução pragmatista do ensino, mas antes uma clara crítica às dimensões exageradamente teóricas em que a pedagogia se distancia frequentemente do próprio contexto cultural em que ocorre (Rafael, 2005): o conteúdo lecionado deve estar sempre relacionado com a realidade dos estudantes, tem de procurar ser relevante para o seu quotidiano e deve reter em si uma aplicação prática (Bruner, 1999).

Este modelo reconhece ainda a heterogeneidade nas atitudes perante a educação, sendo que percebe que estas são condicionadas por variáveis como classe social, idade, género e etnicidade. Tendo em conta estes desafios, e enfatizando a importância da procura de alternativas no processo de aprendizagem e resolução de problemas, o autor propõe que

«A condição principal para activar a exploração de alternativas numa tarefa é a presença de um certo nível óptimo de incerteza. A curiosidade, tal como foi persuasivamente argumentado, é uma reacção à incerteza e à ambiguidade. Uma tarefa estereotipada e rotineira provoca pouca exploração, uma que seja demasiado incerta pode gerar confusão e ansiedade, tendo um efeito de redução da exploração.» (Bruner, 1999, pp. 64-65)

O conceito de «nível óptimo de incerteza» postula que a exploração de alternativas e a própria curiosidade dos alunos são estimuladas através de um equilíbrio delicado entre ambiguidade e estruturação, ou seja, tarefas excessivamente rotineiras ou incertas comprometem o processo exploratório, podendo gerar, respetivamente, desinteresse ou ansiedade, sendo por isso necessário um nível adequado de ambiguidade que estimule a curiosidade do aluno.

O paradigma bruneriano propõe, assim, uma reconceptualização da prática docente que evite tanto a sobreorientação quanto o distanciamento excessivo — é necessário encontrar um meio termo entre a orientação docente e a autonomia do aluno, pois apenas assim será possível permitir que o interesse do aluno guie o processo de aprendizagem. Ao

rejeitar o modelo autoritário de transmissão unilateral de conhecimento a favor de uma relação dialógica onde o docente assume um papel de mediador (direcionando os conteúdos enquanto preserva a autonomia e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem), esta proposta pretende colmatar as insuficiências de um registo monológico e autoritário do ensino, presentes no modelo de ensino clássico.

No entanto, será necessário compreender primeiro de que forma podemos estruturar os conteúdos de maneira a que estes sejam compreendidos com a maior eficácia possível. Manuel Rafael, acerca da estrutura proposta por Bruner, afirma que

«existe uma estrutura fundamental de cada matéria lecionada que se refere às suas ideias principais e à forma como se relacionam, pelo que no processo de ensino-aprendizagem é crucial transmitir ao aluno, tão rapidamente quanto possível, a estrutura da matéria» (Rafael, 2005, p. 171).

A eficácia do processo ensino-aprendizagem depende, fundamentalmente, da capacidade de transmitir a estrutura nuclear de cada disciplina, identificando os seus conceitos basilares e a forma como estes conceitos se relacionam entre si. Encontramos, no conceito inovador de currículo em espiral, uma estratégia assente no princípio de que qualquer conteúdo pode ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno, permitindo abordagens progressivamente mais complexas do mesmo tema em diferentes momentos, pese embora o facto de que esta conceção curricular exige do docente um domínio aprofundado da matéria e uma capacidade de estruturação que permita aos alunos transcenderem os conteúdos apresentados, partindo do exemplo mais simples até ao mais complexo, de forma a que os alunos consigam desenvolver novas ideias e consigam aplicar o conhecimento adquirido em diferentes contextos.

Mas que estratégias podem ser usadas de forma a garantir a eficácia da apresentação dos conteúdos? As desigualdades entre os diversos grupos socioeconómicos, assim como as particularidades individuais de cada aluno, tornam impossível definir uma sequência uniforme que seja universalmente adequada para todos os alunos em todas as circunstâncias. Apesar disso, torna-se imprescindível considerar alguns dos princípios estruturantes que podem orientar as práticas educativas mais inclusivas, tais como

«as formas económicas de organização do material podem servir como modelo para informações subsequentes mais complexas (um exemplo concreto, antes de descrições gráficas ou antes da exposição do princípio ou conceito abstrato que ilustra); considerar o encorajamento da procura de alternativas *versus* a avaliação de alternativas que o aluno já conhece» (Rafael, 2005, pp. 172-173).

Introduzir os conteúdos progressivamente, de forma simplificada (do exemplo concreto para o mais abstrato), serve como estratégia para facilitação da compreensão do material didático e, simultaneamente, para Bruner, é também essencial promover a exploração pelo aluno de alternativas novas em oposição aquelas que já lhe são familiares, o que visa o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento crítico (e criativo) pondo em causa as abordagens previamente estabelecidas.

Finalmente, o processo de avaliação tentará transcender a mera classificação binária de respostas corretas ou incorretas, sendo por isso preciso um *feedback* imediato que relacione o desempenho atual do aluno com a sua trajetória de aprendizagem em relação aos objetivos estabelecidos e, presente nesta dimensão longitudinal da avaliação, também uma forma de proporcionar ao aluno a compreensão clara não apenas do seu estado presente de conhecimento, mas também da sua progressão e potencial de desenvolvimento futuro.

Na sua análise das metodologias de ensino, Bruner estabelece uma distinção fundamental entre duas perspetivas pedagógicas: o modelo expositivo, caracterizado por uma transmissão unidirecional do conhecimento, onde o docente assume um papel central como detentor e transmissor da informação, relegando o aluno a uma posição de recetividade passiva; e o modelo hipotético, assente no princípio da descoberta, que preconiza o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem através da tomada de decisões e da construção autónoma do conhecimento. Esta dicotomia metodológica reflete-se na própria dinâmica da sala de aula — o modelo hipotético promove uma reconfiguração das relações pedagógicas tradicionais, posicionando o aluno como agente principal do seu próprio processo de aprendizagem. Fundamentada pelo autor no conceito de aprendizagem pela descoberta, esta prática visa desenvolver não apenas competências cognitivas específicas,

mas também capacidades metacognitivas essenciais para uma aprendizagem autónoma, uma vez que o aluno passa a assumir o protagonismo através do confronto de desafios relacionados com a sua experiência vivencial subjetiva.

Na sua obra *Para Uma Teoria da Educação*, é desenvolvida uma abordagem prescritiva do ensino que supera a mera descrição dos processos de aprendizagem, o que impõe a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas com o propósito de promover e intensificar o processo de ensino-aprendizagem. A função docente reconfigura-se assim como facilitadora do conhecimento, mediante a exploração autónoma, estruturando representações problemáticas que estimulem os alunos a investigar múltiplas possibilidades de resolução, assente no princípio de que o reforço intrínseco, emergente do envolvimento significativo do aluno com a tarefa, possui um maior potencial pedagógico comparativamente aos reforços extrínsecos arbitrários.

Questionar o modelo educacional tradicional implica desconstruir a autoridade do professor como fonte única de legitimação do conhecimento, propondo por sua vez um espaço de aprendizagem cuja hierarquização passa do plano da verticalidade para o da horizontalidade — só assim poderemos estabelecer uma prática de ensino voltada para a curiosidade intelectual dos alunos, sabendo que nesta curiosidade reside o verdadeiro motor do conhecimento.

Toda a minha prática pedagógica foi alicerçada na conceção pedagógica de Bruner e na teoria construtivista social de Lev Vygotsky (1896-1934). Segundo o psicólogo russo, o desenvolvimento da aprendizagem depende, em grande medida, das relações sociais e do contexto histórico em que se insere, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente ligado à sua participação social e o ambiente em que está inserido influencia diretamente esse processo. A centralidade do meio social no desenvolvimento cognitivo na sua teoria destaca a importância da interação do indivíduo com aquilo que o rodeia, já que «o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio» (Sousa, 2005, p. 43), e afirma por isso que o seu conhecimento é construído através da interação deste com os instrumentos materiais (como lápis e ferramentas) e com os sistemas linguísticos (linguagem e símbolos matemáticos) disponibilizados pelo contexto cultural:

«Os instrumentos são definidos como orientadores da atividade exercida sobre

objetos, alterando-os a partir do exterior (como o exemplo da linguagem), enquanto os sinais são definidos como meios de atividade interna, não alterando o os objetos, residindo a principal diferença na maneira como orientam a atividade humana» (Sousa, 2005, pp. 43-44),

Na perspectiva vygotskiana, a relação dialética entre instrumentos materiais e sistemas simbólicos fundamenta o desenvolvimento das capacidades interativas do sujeito, a interação social transcende uma simples influência externa, constituindo-se assim como origem das funções psíquicas superiores, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas (Woolfolk, 2016).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal surge como um dos contributos fundamentais para a psicologia educacional, definindo o intervalo entre o nível de desenvolvimento atual (ou seja, as tarefas que a criança realiza autonomamente) e o nível de desenvolvimento potencial (aquele que se torna atingível com orientação adequada). Este intervalo representa o espaço onde a aprendizagem ocorre efetivamente, através de demonstrações, suporte na memorização de procedimentos e encorajamento, seja por adultos ou pares mais desenvolvidos (Woolfolk, 2016). Nesta conceptualização, é evidenciada a natureza social da cognição pois afirma que o desenvolvimento mental resulta da internalização progressiva de processos inicialmente mediados pela interação social.

Segundo o autor russo, a linguagem ocupa uma posição central na compreensão dos processos cognitivos, atuando como elemento reorganizador das funções psicológicas superiores, uma vez que «o método básico para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é investigar a reorganização dos processos mentais que ocorre sob a influência da linguagem» (Sousa, 2005, p. 44). A dimensão fundamentalmente social da linguagem manifesta-se na sua função primordial de comunicar, sendo assim a comunicação «a primeira e principal função da linguagem. A linguagem é um meio de interação social, um meio de expressão e de compreensão» (Vygotsky, 2007, p. 44). Constituída como meio de interação, de expressão e de compreensão entre os indivíduos, evidencia assim, para Vygostky, a indissociabilidade entre o desenvolvimento cognitivo e a interação social mediada linguisticamente.

A tradição filosófica, caracterizada historicamente pela sua ênfase no questionamento

sistemático (que inclui também já uma estrutura dialógica presente desde a Antiguidade, por exemplo, nos diálogos platónicos), contém em si os fundamentos metodológicos naturais que podem incluir uma abordagem pedagógica interativa. O carácter intrinsecamente dialógico da filosofia oferece ao docente um enquadramento prático que privilegia o diálogo como instrumento didático essencial, embora isto não exclua a necessidade ocasional de momentos expositivos para a apresentação de conceitos, teses e formulações teóricas específicas, de forma a não negligenciar a importância dos conteúdos programáticos formais. Mas, atentado a estas características distintivas da filosofia, verificamos a condição de possibilidade na implementação de metodologias pedagógicas que maximizam o potencial cognitivo dos alunos através de diversas estratégias didáticas, como, por exemplo, nos exercícios de composição criativa em formato dialógico, onde os alunos podem explorar diferentes posições filosóficas através da construção de diálogos fictícios entre personagens que representam perspectivas contrastantes ou na organização de debates estruturados, nos quais diferentes grupos de alunos defendem posições filosóficas opostas, beneficiando da orientação docente através do fornecimento prévio de argumentos fundamentados e da moderação construtiva do debate.

Desta forma, os elementos constitutivos do pensamento filosófico, a saber, o questionamento sistemático, a argumentação rigorosa e o debate estruturado, excedem a sua função como triviais conteúdos programáticos, impõem-se como instrumentos metodológicos que potenciam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e a apropriação significativa dos conteúdos e, seguindo uma perspectiva metodológica permeada de dialogicidade, o docente poderá fazer uso da própria natureza dialógica da filosofia como um catalisador do processo de ensino-aprendizagem.

5.2. As aulas do 10.º ano

No início da minha prática letiva, a primeira prioridade foi estruturar cuidadosamente as aulas que iria lecionar e, para isso, consultei a planificação anual do grupo de filosofia¹¹ com o objetivo de compreender o número de sessões disponíveis (cada sessão tinha a duração de 50 minutos) de forma a abordar as aprendizagens essenciais das unidades específicas que iria ministrar. Defini, assim, os objetivos a atingir pelos alunos em cada subunidade procurando ao mesmo tempo estabelecer uma sequência coerente entre os conteúdos, obedecendo também à estrutura das aprendizagens essenciais, uma vez que esta também era seguida pelo professor orientador cooperante Francisco Chorão. Todas as planificações¹² foram apresentadas e, algumas vezes, reformuladas com a ajuda do professor Chorão. Tentarei abordar brevemente a leção desta turma de forma a evitar uma descrição exaustiva das aulas.

Considero que as primeiras aulas decorreram sem percalços significativos, ainda que, fruto da inexperiência e de algum nervosismo inicial, os conteúdos não tenham sido abordados exatamente dentro do tempo previsto, tendo sido necessário um ajuste de aula a aula de forma a mitigar o «atraso» na leção dos conteúdos. Esta turma foi, desde o primeiro momento, pouco participativa, mas foi-se revelando progressivamente mais disposta a intervir e, já no final do nosso percurso, notámos a mudança de atitude e a vontade com que alguns alunos, uma vez interpelados, se dispunham a participar ativamente no diálogo e nas dinâmicas mais dialógicas das aulas. Ainda assim, quando comparada com a turma do 11.º ano, como descreverei mais adiante, podíamos caracterizar esta turma como pouco participativa.

Os primeiros módulos foram ministrados pelo professor Chorão, a introdução à filosofia e a lógica formal, respetivamente. Optámos, em ambas as turmas, por assistir integralmente aos primeiros módulos de cada uma para consolidar as metodologias presentes nas aulas dos nossos orientadores, isto permitiu-nos perceber melhor as dinâmicas, o tom, a cadência e outras questões referentes aos estilos de cada um.

¹¹ Anexo E.

¹² Anexo F.

Uma vez ministradas as aulas do professor Chorão, iniciámos as nossas primeiras aulas do estágio já na secção da lógica informal, mais precisamente, nas falácias informais. Com a antecipação (e o nervosismo associado) do momento de lecionar, recorri ao uso de apresentações de PowerPoint como forma de guiar a estrutura da aula, como se pode verificar nas próprias planificações.

Sabendo que partia de uma conceção dialógica do ensino informada por Bruner, e que pretendia aplicá-la desde o primeiro momento, a decisão de utilizar a apresentação do PowerPoint como guia da aula parecia contradizer a minha proposta metodológica inicial. Mas essa decisão foi baseada na minha própria consciência de que algo podia falhar e, se tudo corresse mal, pelo menos teria o suporte visual da apresentação. Felizmente, tal não se verificou. Iniciei a aula com as seguintes perguntas: «O que é que vocês entendem por autoridade?»; «Quando alguém diz que determinada pessoa é uma autoridade num assunto, o que é que vos vem à cabeça?». Embora se tratassem de perguntas abertas (que desencadearam inicialmente um silêncio generalizado na sala), alguns alunos arriscaram algumas respostas. Estas respostas foram reunidas no quadro, o que causou um espanto na turma. Logo nesta primeira reação, pude reparar no impacto que pode ter uma aula que parte com uma primeira abordagem dialógica e exploratória: os alunos, deparados com as suas respostas no quadro, percebem que estas são válidas e que o seu conhecimento e a sua participação contam para a construção do conhecimento. Após este momento exploratório, passei então para uma abordagem expositiva recorrendo ao PowerPoint¹³, pois necessitei de recorrer às formulações dos argumentos que tinha preparado na minha apresentação.

Embora tenha tentado incluir sempre esta abordagem exploratória durante a leção desta turma, tal não foi possível muitas vezes pela falta de participação ativa da mesma. Mas tal não significa que se tratasse apenas de uma característica intrínseca da turma e dos alunos. Uma das razões para a falta de participação, creio, advinha do facto de que estas aulas eram as primeiras do dia e, uma vez que às terças-feiras começavam às oito horas e quinze minutos, a grande maioria dos alunos apresentava ainda a letargia própria de quem ainda não se encontra totalmente desperto, determinando assim o seu rendimento.

Globalmente, a leção desta turma decorreu sem nenhum evento significativo do ponto de vista do comportamento dos alunos, ou de qualquer tipo de situação problemática.

¹³ Anexo G.

As minhas preocupações mais prementes residiam na forma de captar a atenção e o interesse dos alunos recorrendo quer a uma metodologia dialógica quer a uma metodologia expositiva. Este foi, talvez, o ponto com o qual mais me debati ao longo do meu percurso no estágio. Tomei sempre como ponto de partida uma pergunta inicial e a sua conseqüente exploração dialógica, passando posteriormente a uma dimensão expositiva, na grande maioria das vezes, com recurso a apresentações de PowerPoint, e, somente em alguns casos, à visualização de vídeos. No entanto, nem sempre fui bem-sucedido nesta abordagem. Por vezes, ao tentar uma metodologia dialógica inicial, os alunos não participavam e, rapidamente, tinha que passar à exposição da matéria para evitar atrasar a cadência dos conteúdos. Também notei que alguns alunos «preferiam» metodologias diferentes, isto verificou-se na própria postura e atitude de alguns alunos que, sendo mais introvertidos, reagiam negativamente às minhas tentativas exploratórias. Existe uma distância confortável para muitos alunos na metodologia clássica, uma vez que esta se evade do confronto e do debate. Passei a estar atento as estas particularidades e isso reforçou a minha procura por um certo equilíbrio entre metodologias, de forma a abarcar uma maior diversidade de alunos.

Ainda que procurasse um meio termo entre as metodologias, lecionei determinados conteúdos forma maioritariamente expositiva (como se poderá verificar em algumas das planificações). Por vezes, esta decisão teve como base os próprios conteúdos e a cadência da lecionação, sabendo que uma aula inteiramente dialógica avança a um ritmo mais lento, pois depende das interações dos alunos, ao contrário de uma abordagem expositiva, que permite uma progressão mais constante. Esta oscilação entre metodologias foi sempre acompanhada e supervisionada pelos professores orientadores cooperantes.

Lecionei ainda seis aulas sobre a problemática do determinismo e da liberdade humana, cinco aulas sobre o problema da natureza dos juízos morais e, finalmente, seis aulas dedicadas à teoria da justiça de John Rawls.

O desenvolvimento das planificações realizou-se a partir de três documentos: as *Aprendizagens Essenciais* dos 10.º e 11.º anos¹⁴, articuladas com as planificações anuais definidas pelo núcleo de filosofia da ESVF¹⁵. Este enquadramento normativo orientou a elaboração sistemática de recursos didáticos diversificados, contemplando também as fichas

¹⁴ Anexo M.

¹⁵ Anexo F.

formativas, as esquematizações, alguns exercícios e, finalmente, na elaboração de instrumentos de avaliação formativa e sumativa, que tratarei de descrever mais adiante. Ainda no que concerne as planificações, estas sofreram sempre algum tipo de aperfeiçoamento pelos professores cooperantes, atentando sempre às estratégias, aos recursos, aos conteúdos e aos objetivos apresentados. Num primeiro momento, os professores cooperantes indicaram-nos alguns exemplos de planificações para que tivéssemos um modelo exemplar. Enviámos sempre as planificações com antecedência, corrigindo e alterando aquando das indicações dos professores cooperantes.

Regra geral, no decorrer do meu percurso letivo, as planificações foram sempre alteradas. A razão é simples: não raras vezes percebi que o cálculo temporal dos conteúdos planificados foi demasiado curto. Acabei por perceber, à medida que fui acumulando experiência letiva, a melhor forma de adaptar os conteúdos às aulas de cinquenta minutos. A cadência de uma aula de dois tempos, dividida por um intervalo, é particular. A sensação é que, quando estamos a ponto de incidir sobre o essencial daquilo que pretendemos ensinar, num instante dá-se o toque para o intervalo. Esta dinâmica temporal levou algum tempo para ser interiorizada, o que me fez recorrer ao uso de um relógio (voltado apenas para mim) em cima da mesa do professor. Senti que este recurso me fez melhorar bastante a gestão do tempo em sala de aula, pese embora o facto de que, numa aula com conteúdos mais abstratos e onde as questões dos alunos são mais prementes, a gestão do tempo continua a ser uma preocupação.

Relativamente à subunidade referente à problemática do determinismo e da ação humana, os conteúdos acabaram por se revelar do interesse dos alunos. Algumas secções, que tinha planificado inicialmente como sendo completamente expositivas, acabaram por se tornar dialógicas e exploratórias por causa das intervenções dos alunos. Ou seja, isto é indicativo de que não está completamente fixa a vertente metodológica de uma aula até à sua execução, e esta encontra-se sempre dependente dos intervenientes da mesma. Reside aqui uma necessidade, ao meu ver, fundamental: o professor deverá estar atento de forma a identificar as possibilidades metodológicas tendo em conta a situação e caso particular em que se encontra a lecionar, e é imperativo que domine as matérias de tal forma que lhe seja possível efetuar uma mudança circunstancial, se assim o entender. Evidentemente, terá sempre um guia nas suas planificações e preparações das aulas, mas a capacidade de fluência entre metodologias só poderá encarada como uma mais-valia do seu repertório docente.

Seguiram-se ainda as aulas acerca da natureza dos juízos morais, cuja metodologia aplicada foi quase inteiramente expositiva, com muito recurso a apresentações de PowerPoint com as definições de cada um dos conceitos (subjetivismo, objetivismo e relativismo moral) e vários exemplos práticos que ilustravam cada um deles.

As últimas aulas desta turma debruçaram-se sobre a teoria da justiça de John Rawls. Esta subunidade acabou por ser a que mais entusiasmou os alunos e aquela onde senti que já estavam mais disponíveis e confortáveis para uma abordagem exploratória. Acabei também por mostrar pequenos excertos do curso¹⁶ de Michael Sandel da Universidade de Harvard acerca da teoria de Rawls, pedindo aos alunos para comentar, realizando assim uma visualização acompanhada dos vídeos.

No que diz respeito à avaliação, esta ficou a cargo do professor cooperante Francisco Chorão. Ainda assim, acompanhámos o processo de elaboração do teste¹⁷ e a matriz de correção¹⁸.

O percurso nesta turma revelou-se, essencialmente, numa aprendizagem que exigiu de mim uma adaptação constante, tanto metodológica como pedagógica. Desde as primeiras aulas, marcadas pela ingenuidade própria da inexperiência e até por um certo nervosismo, pude desenvolver estratégias pedagógicas que considerei serem mais eficazes, tornando assim possível uma melhor compreensão acerca da experiência letiva e dos seus graus de complexidade. O desafio presente na oscilação metodológica entre as abordagens dialógicas e expositivas transformou-se, ao meu ver, num imperativo de competência fundamental para responder às diversas necessidades dos alunos, assim como a perceção (e a potencial flexibilidade do docente) da dinâmica de sala de aula afeta a participação e motivação dos alunos.

Tendo em conta as dificuldades iniciais na gestão temporal dos conteúdos, a progressiva adaptação ao ritmo das aulas de cinquenta minutos e a descoberta de estratégias para manter o interesse dos alunos, sei que todos estes fatores constituíram, para mim, aprendizagens significativas que levarei comigo para outros contextos no futuro. Também afirmo aqui a importância de uma preparação rigorosa, mas que se recusa a excluir a possibilidade de se

¹⁶ O curso *Justice with Michael Sandel* encontra-se disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY&list=PL30C13C91CFFFEFEA6>

¹⁷ Anexo M.

¹⁸ Anexo O.

ser surpreendido, dando especial importância à adaptação necessária ao contexto educativo, pois só assim é possível despertar o interesse e a participação dos alunos, mesmo em turmas inicialmente percebidas como introvertidas ou como pouco participativas.

Em suma, a leção nesta turma representou uma etapa importante na minha própria aprendizagem. Permitiu-me crescer e exercer uma prática reflexiva acerca do ensino, dos outros e de mim próprio.

5.3 As aulas do 11.º ano

A turma do 11.º, como já referi anteriormente, é uma turma participativa, com alguns alunos muito interessados, sendo que alguns possuíam já uma curiosidade intelectual notável (evidenciado nos exemplos dos alunos com elevados hábitos de leitura, interesse acerca das artes e os mais interessados em questões políticas hodiernas), contrastando assim com o perfil da turma do 10.º ano. Tentarei, de forma não extensiva, evidenciar os traços e os momentos mais significativos do contacto profissional com esta turma.

Quando comecei o meu percurso de leção desta turma, vinha já mais preparado pela experiência da turma do 10.º ano, não só pelo meu à-vontade como também pelo melhor domínio da minha proposta metodológica em relacionar os métodos clássicos com os dialógicos. Os alunos, sendo globalmente muito participativos, reagem bem às questões abertas e à subsequente discussão dialógica das problemáticas do programa de Filosofia. Muitas vezes, o maior problema era tentar regressar a uma metodologia mais clássica, uma vez que as discussões tinham uma tendência para se desviarem do ponto principal, sendo necessário, por vezes, exercer um papel mais autoritário e fazer uma reexposição do tema ou problema de forma a incluir também alguns elementos da discussão anterior.

De qualquer das formas, salvo alguns momentos de discussão acalorada de alguns tópicos, a prestação geral da turma em sala de aula foi bastante positiva.

Lecionei dez aulas acerca da proposta epistemológica de David Hume, que se seguiu imediatamente às aulas do meu colega de estágio acerca da epistemologia cartesiana. Esta transição não se revelou abrupta, uma vez que estivemos sempre os dois a assistir às aulas um do outro, e, por isso, consegui relacionar os novos conteúdos com os anteriormente

leccionados. Por vezes, quando se revelava oportuno, relacionava conteúdos da matéria acerca de Hume com o conteúdo relativo a Descartes, tentando utilizar a linguagem e os exemplos dados pelo meu colega, no sentido de tornar o percurso dos conteúdos coerente e sem grandes contrastes (uma vez que os «saltos teóricos» podiam, eventualmente, prejudicar a aprendizagem). Ainda que as aulas tenham possuído elementos bastante dialógicos (perguntas, muita discussão, recurso ao quadro para organizar as respostas, etc.), usei sempre o recurso das apresentações de PowerPoint¹⁹ para guiar o percurso da aula. Tornou-se assim numa espécie de mapa, isto porque quando sentia o risco de «nos começarmos a perder na discussão», as apresentações serviam como um retorno ao conteúdo e à dimensão clássica e expositiva da aula.

Elaborámos dois testes para esta turma, ambos referentes ao módulo *O estatuto do conhecimento científico* (filosofia da ciência). Inicialmente, estava apenas previsto a realização de apenas um teste²⁰ para esta unidade, mas, após fracos resultados²¹, o professor orientador cooperante sugeriu um teste de recuperação. O teste de recuperação²², apesar de conter duas perguntas iguais às do primeiro teste, representava um maior grau de dificuldade. Realizámos as matrizes de correção de ambos²³, sempre com o parecer final do professor orientador cooperante José Carlos Almeida. Ainda assim, a análise dos resultados²⁴ do teste de recuperação evidenciou uma evolução significativa no desempenho global da turma (é particularmente relevante assinalar que todos os discentes optaram por realizar o teste de recuperação, incluindo aqueles que haviam obtido classificações satisfatórias na primeira avaliação). O progresso foi especialmente notório nos casos dos alunos que inicialmente apresentaram resultados menos satisfatórios, demonstrando assim uma clara trajetória de melhoria.

Lecionei ainda outras dez aulas da subunidade referente à dimensão estética (Filosofia da Arte). Segui os conceitos e as problemáticas sempre com recurso ao PowerPoint²⁵ e também a alguns vídeos, mas mantive sempre, ao mesmo tempo, uma abordagem dialógica.

¹⁹ Anexo S.

²⁰ Anexo T.

²¹ Anexo U.

²² Anexo V.

²³ Anexo Z.

²⁴ Anexo X.

²⁵ Anexo P.

O recurso aos *slides* e aos vídeos obteve o impacto necessário, já que se pretendemos abordar a experiência estética é muito difícil falar e pensar a arte sem ter nenhum contacto com a mesma. Estes recursos audiovisuais²⁶ serviram para inaugurar a importância de uma definição da obra de arte e os seus conceitos principais. Depois da visualização de vários exemplos de obras de arte (maioritariamente artes plásticas) e que ninguém afirmou não se tratarem de obras de arte, passamos à visualização de uma interpretação pela Orquestra Filarmónica de Berlim da obra *4'33*, de John Cage. Após uma breve introdução da obra, as dúvidas surgiram imediatamente sobre o que queria aquela peça dizer. Perguntei à turma: «E isto? É arte ou não?» Uns diziam que sim, outros que não era possível dizer que o que tinham acabado de ver pudesse ser arte. Perguntei aos que disseram que sim e aos que disseram que não: «Porquê? Preciso de uma justificação.» E, perante a incapacidade demonstrada pelos dois lados de avançarem com uma resposta satisfatória, avancei com o problema: «Precisamos de estabelecer primeiro os critérios que definem a arte, caso contrário, não temos argumentos para dizer que uma coisa é arte e outra não é.» Seguimos as diferentes propostas de definição de obra de arte sempre recorrendo à projeção de textos selecionados (cuja leitura foi acompanhada em sala de aula) e à visualização de exemplos de obras de arte, assim como as objeções às teorias (que foram também sempre acompanhadas de contraexemplos artísticos às definições).

Realizei ainda um exercício de escrita criativa onde tentei incluir a aplicação prática das teorias de definição de obra de arte trabalhadas em aula a determinados exemplos. Este exercício²⁷ consistia em colocar os alunos na posição de curadoria de um museu e, num segundo momento, na posição de um crítico de arte. Editei um vídeo curto²⁸, que estaria em permanente projeção na tela durante a realização do exercício, com exemplos de obras de arte (alguns exemplos tinham sido referidos no decorrer das aulas) de forma a fornecer exemplos para o exercício.

O exercício proposto aos alunos consistia numa dupla abordagem. Numa primeira fase, assumindo o papel de curadores museológicos, deveriam selecionar duas obras artísticas que se enquadrassem numa das teorias de definição da arte (representacionista, formalista ou institucional). Esta seleção tinha de ser acompanhada por uma fundamentação teórica que

²⁶ Anexo H.

²⁷ Anexo Q.

²⁸ Anexo R.

demonstrasse a adequação das obras escolhidas aos princípios da teoria selecionada. Na segunda fase do exercício, os alunos deveriam adotar a perspectiva de críticos de arte, desenvolvendo uma análise crítica fundamentada da mesma teoria que haviam utilizado anteriormente enquanto curadores. Esta crítica deveria ser sustentada com exemplos concretos, de forma a evidenciar uma compreensão mais aprofundada das diferentes abordagens teóricas à definição de arte e às suas subsequentes críticas. Este exercício visava o desenvolvimento não só da compreensão das teorias, mas também da capacidade crítica dos alunos mediante diferentes perspectivas. Na execução do exercício, observou-se uma clara tendência da turma para a adoção da teoria representacionista, fundamentalmente devido à sua aparente acessibilidade conceptual. Apenas uma minoria dos discentes optou por fundamentar o seu trabalho nas teorias formalista ou institucional, patenteando uma preferência generalizada por quadros teóricos considerados mais intuitivos, sendo que a predileção pela teoria representacionista sugere uma certa tendência dos alunos em privilegiar abordagens teóricas que lhes permitam estabelecer conexões imediatas com os objetos artísticos analisados. De uma forma global, a avaliação dos resultados revelou-se positiva, na medida em que todos os discentes demonstraram capacidade para seleccionar e fundamentar exemplos de obras artísticas que correspondiam aos critérios das teorias. Contudo, é relevante notar que uma grande maioria dos alunos optou por um percurso metodológico que evitava o confronto com quadros analíticos de maior abstracção teórica, presente nas teorias formalistas e institucionalistas.

Apesar desta tendência para privilegiar abordagens mais acessíveis, o objetivo fundamental do exercício foi alcançado: os alunos adquiriram uma compreensão satisfatória da problemática da definição da arte em filosofia e, simultaneamente, puderam desenvolver uma interpretação crítica partindo de diferentes posicionamentos teóricos ao articular a argumentação com exemplos específicos de obras de arte.

O balanço final do percurso de letivo desta turma foi muito positivo, sendo esta caracterizada por uma participação ativa, e até espontânea, ao longo de todas as aulas, marcada por uma curiosidade intelectual que nos permitiu estabelecer uma dinâmica dialógica na construção de conhecimento.

6. As Atividades

No âmbito do estágio, desenvolvemos duas iniciativas destinadas a promover a expressão e o envolvimento da comunidade escolar: um blogue interturmas e um clube de ideias políticas.

A primeira iniciativa, pensada como uma plataforma que permitiria a partilha de textos (ensaios, poemas, trabalhos escritos) e produções visuais (desenhos, pinturas, arte digital, fotografia, etc.) dos alunos de várias turmas, pretendia ser um espaço de colaboração onde estes pudessem interagir através de comentários de forma a criar um espaço de partilha e de reflexão, sendo o foco as produções dos alunos. Este espaço criativo tinha como objetivo desencadear o diálogo e a produção intelectual dos discentes de forma estimulante, potencializando assim a escrita e outros tipos de produção artística como um recurso pedagógico, uma vez que serviria como um instrumento reflexivo e interativo para algumas temáticas do programa de Filosofia.

A primeira publicação foi nossa e consistia num guia de como utilizar o blogue. Ainda assim, tal publicação acabou por não ter um papel decisivo no que diz respeito à motivação dos alunos para participarem. Tentámos, inicialmente, que o blogue fosse uma forma de interação, não apenas com as matérias e os interesses pessoais dos alunos, mas entre as turmas de 10.º e 11.º ano. Apenas a turma do 11.º mostrou interesse em participar.

Não obstante o esforço de criarmos uma plataforma apelativa para a expressão da criatividade dos discentes, a adesão foi bastante limitada, uma vez que apenas alguns se sentiram confortáveis com o nível de exposição proposto. Para mitigar possíveis constrangimentos futuros, implementámos estratégias de redução da pressão participativa: restringimos a visibilidade das publicações à turma e abandonámos abordagens quantitativas de avaliação. A única contribuição surgiu de uma aluna que solicitou autorização para publicar um exercício de escrita. Neste exercício escrito, a aluna explicava Descartes a uma amiga através de uma linguagem coloquial e simples, relacionando os conteúdos lecionados acerca de Descartes. Após o nosso parecer e a correção de algumas gralhas, decidimos publicar o texto²⁹. A publicação surtiu algum efeito em alguns alunos, mas estes acabaram sempre por adiar a entrega das suas produções. Inclusivamente, um dos alunos escreveu um

²⁹ Anexo I.

pequeno ensaio político (inspirado pelas primeiras sessões do clube de política), embora nunca tenha chegado a publicar por se sentir confrangido em relação à turma, confidenciando-nos que não gostaria que as suas opiniões pessoais fossem partilhadas com a totalidade da turma.

Apesar do investimento e das várias estratégias implementadas, a iniciativa não alcançou a dinâmica de interação e partilha que tínhamos originalmente projetado para esta atividade.

No caso do clube de política, denominado «Politiqices», a experiência foi completamente diferente. A ideia para a realização desta atividade partiu do professor orientador cooperante José Carlos de Almeida que, numa das nossas reuniões informais, nos falou da lacuna para a discussão de temas políticos no ensino secundário, sugerindo assim uma atividade que fornecesse aos alunos condições para pensar e debater os temas políticos da atualidade portuguesa. O professor José estava, já nesta altura, a lecionar um curso na Universidade Sénior do Lumiar com o título *Os Problemas da Democracia Moderna*, e pensámos que seria possível fazer uma ligação entre o curso e o clube de política. Confiando nas nossas capacidades organizativas, o professor José deu-nos total autonomia na criação desta atividade, sendo que tanto a estrutura do programa como os seus conteúdos sofreram sempre o escrutínio e o parecer do professor José. Dedicámos também três aulas no final do curso que seriam ministradas por ele, de forma a trazer os elementos do seu curso para o «Politiqices», uma vez que os alunos já possuiriam por esta altura elementos para poderem entender melhor um discurso político intelectualmente mais complexo.

Aquando da elaboração do programa para o «Politiqices»³⁰, pensámos que seria importante perceber o que interessava os alunos e, no final de uma das nossas aulas, apresentamos a ideia à turma do 11.º ano. A decisão de perguntar aos alunos o que queriam aprender acerca de política não foi inocente. Pretendíamos elaborar um programa que atendesse à curiosidade intelectual já presente nos discentes e, por isso, tentámos reunir todo o tipo de perguntas e questões que preocupassem já os alunos, assim garantiríamos o interesse ao mesmo tempo que estabeleceríamos os conteúdos dialogicamente, contruindo o saber e o querer-saber juntos. Apesar de uma primeira reação positiva, os alunos demonstraram saber superficialmente alguns conceitos, mas ficámos com uma boa impressão do interesse

³⁰ Anexo J.

manifestado. Tendo em conta que se aproximavam as Eleições Legislativas de 2024, e em plena campanha eleitoral a decorrer, muitos perguntaram coisas relativas aos debates televisivos alusivos à campanha, que prontamente diferimos para as questões nucleares implícitas nessas interrogações: «O que é quer dizer uma pessoa ser de direita? E de esquerda? Quais a diferenças?» Tentámos ainda «casar» as temáticas do clube com a disciplina de História e, sabendo que estavam a estudar o período Iluminista, tentámos contactar o professor desta disciplina de modo a organizar os conteúdos, mas este não se mostrou disponível para esta atividade.

Uma das ideias centrais na elaboração do clube foi a de que as sessões não podiam ter o registo de uma aula tradicional, a dinâmica teria de ser diferente. Queríamos conceber um espaço onde os alunos pudessem expor as suas inquietações e as suas dúvidas e, para que tal acontecesse, deixámos claro que era possível trazer pequenos vídeos, *tiktokes*, publicações e até jogos para analisarmos nas sessões. Desejávamos, ao mesmo tempo, imprimir nas sessões um carácter formal, com recurso às obras e pensamentos dos grandes autores da filosofia política. Assim, as sessões tinham, por um lado, uma dimensão expositiva (de forma a abordarmos as temáticas e os autores do programa) e, por outro, uma vertente mais dialógica onde respondíamos às dúvidas ou partíamos para a análise de *media* apresentado pelos discentes.

As sessões foram sempre conduzidas entre mim e o meu colega de estágio Marco Coelho, com a exceção das sessões ministradas pelo professor José. Em todas as sessões oferecíamos uma ficha³¹ dedicada ao autor de referência de cada sessão. Esta ficha incluía uma breve nota biográfica do autor, os seus conceitos-chave, bibliografia e *links* úteis (como, por exemplo, palestras, vídeos-ensaio acerca dos autores, etc.) Realizámos, no total, quinze sessões (estavam programadas catorze), tendo uma das sessões sido realizada durante uma pausa letiva a pedido dos alunos. O número de alunos variava por sessão, ainda assim, a média era cinco, tendo a sessão mais numerosa contado com a presença de nove pessoas.

Elegemos como núcleo de estudo do «Politiquices» quatro pensadores fundamentais da filosofia política, a saber: Hobbes, Locke, Rousseau e Montesquieu. Dedicámos também duas sessões à obra *O Princípio De Tudo: Uma Nova História da Humanidade*, de David Graeber e David Wenbrow. Uma das sessões foi dedicada à realização de um compasso

³¹ Anexo K.

político. Nesta atividade, projetando a página *online* do compasso político na tela, os alunos respondiam às questões de forma coletiva, ou seja, era a turma que respondia quando chegava à unanimidade na resposta a cada das perguntas do compasso. Através da discussão entre os alunos, com a nossa permanente ajuda na moderação do debate, entendíamos as dificuldades na interpretação do discurso político e, ao mesmo tempo, fazíamos já uma exploração das possíveis diferenças entre as opiniões dos elementos da sessão. Uma vez localizados no espectro político, passámos para uma análise dos partidos portugueses com assento parlamentar. Elaborámos também fichas³² sobre cada um dos partidos. Estas continham uma representação visual dos símbolos e logotipos do partido, uma breve história da sua fundação e um breve texto (muitas vezes extraído dos órgãos oficiais de cada partido) de cariz ideológico, assim como as principais correntes em que se inseriam. Por fim, o professor José lecionou as penúltimas três sessões do clube, enfatizando a importância de uma consciência política desperta e vigilante dos perigos das correntes autoritárias que andam *pari passu* com a iliteracia política. A questão da liberdade e da autoridade teve um destaque central para as questões que fomos abordando ao longo do ano letivo.

Reservámos ainda uma última sessão para dúvidas e esclarecimentos, e também para agradecermos e nos despedirmos dos alunos. Foi pela participação destes que nos foi possível realizar uma atividade cujo objetivo subjacente era gradualmente capacitá-los para a construção de uma mundividência política, fazendo-os compreender o impacto da primazia de determinado valor em detrimento de outro. Pretendemos demonstrar como os valores axiomáticos diferenciados presentes nas ideologias conduzem necessariamente a estruturas sociais diferenciadas, ao mesmo tempo que fazíamos uso de uma abordagem pedagógica que procurava ser um exercício dinâmico de pensamento, permitindo aos jovens desconstruir e reconstruir as suas compreensões acerca das possíveis formas de organização social e os seus subsequentes sistemas políticos.

³² Anexo L.

Segunda Parte

Liberdade e Educação:

Contribuições da Pedagogia Crítica para a Prática do Ensino

«Se queremos fazer justiça à nossa evolução, vamos precisar, como nunca antes, de um modo de transmitir as ideias e aptidões cruciais, as características adquiridas que exprimem e ampliam os poderes do homem. Podemos ter a certeza de que a tarefa exigirá os nossos maiores talentos. Dar-me-ei por satisfeito se começássemos, todos nós, por reconhecer que esta é a nossa tarefa, enquanto homens ilustrados e cientistas, que descobrir a maneira de tornar algo compreensível para os jovens é apenas uma continuação de tornar algo compreensível para nós próprios, antes de mais nada — que compreender e ajudar os outros a compreender são uma e a mesma coisa.»

Jerome S. Bruner, *Para Uma Teoria da Educação*

Preâmbulo

Qual é, na verdade, a função primária das instituições de ensino na estrutura social? A célere evolução da sociedade hodierna impõe-nos uma reflexão profunda acerca do paradigma educacional, superando uma visão reducionista que concebe a escola tão-somente como um acervo de saberes ou como um simples mecanismo que visa apenas a transmissão instrumental de conhecimentos, na qual o indivíduo é tido como recetáculo do conhecimento e é formado com o propósito exclusivo de dominar, cumulativamente, um repertório conceptual e científico predeterminado. Nesta acumulação sistemática de conceitos e de princípios científicos, cujo cerne assenta numa perspectiva pedagógica tradicionalista, observamos a sua insuficiência perante os desafios da modernidade, uma vez que não contém nenhuma preocupação com a autonomia dos próprios indivíduos nem com a suas concretizações cívicas. A escola contemporânea deve, pelo contrário, constituir-se como um espaço privilegiado de emancipação individual, de forma a facultar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento integral do ser humano, tanto na sua dimensão pessoal como na sua vertente social e, na adoção de uma conceção holística, assumir uma relevância considerável no que diz respeito ao papel que esta desempenha na consolidação dos valores democráticos. Esta correlação intrínseca entre educação e democracia encontra-se magnificamente articulada no pensamento do filósofo John Dewey (1859-1952), que postula uma relação direta entre o carácter democrático de uma sociedade e a sua capacidade de proporcionar oportunidades equitativas de desenvolvimento a todos os seus membros. Nas palavras de Dewey

«uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada» (Dewey, 1979, p. 106).

No âmbito do sistema educativo contemporâneo, está patente uma notória dicotomia entre a conceção tradicional de ensino — alicerçada num pressuposto de uniformização pedagógica que é a sua finalidade última — e a complexa realidade multifacetada que

caracteriza o universo discente, onde cada estudante sobressai como portador de uma identidade única, irrepetível.

A composição demográfica do ambiente escolar assume uma particular relevância enquanto manifestação tangível das múltiplas estratificações (sociais, culturais e socioeconómicas) que permeiam o vasto tecido social e, nesta dimensão especular da instituição escolar, que não se limita a reproduzir passivamente as configurações sociais existentes, mas constitui-se igualmente como um laboratório de possibilidades futuras, confere ao exercício pedagógico uma posição privilegiada de observação e até de intervenção no plano social. A atenção para esta singular conjugação de circunstâncias investe a prática educativa de um potencial transformador e o reconhecimento desta diversidade intrínseca ao corpo discente, em contraposição à tendência homogeneizadora do modelo educativo tradicional, apresenta-se assim como um imperativo pedagógico incontornável na contemporaneidade, exigindo uma profunda reconceptualização das metodologias de ensino: eis o instrumento essencial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Este paradigma emergente, que valoriza a heterogeneidade como fator de enriquecimento do processo educativo, representa não apenas um desafio às concepções convencionais de pedagogia, mas sobretudo uma oportunidade para catalisar mudanças significativas na estrutura social, através da formação de cidadãos mais conscientes e mais bem preparados para enfrentar as complexidades do mundo moderno.

Paulo Freire publica, em 1968³³, aquela que será considerada como o seu maior contributo na área da pedagogia, a obra fundadora do movimento da pedagogia crítica, *Pedagogia do Oprimido*, que abordarei com maior detalhe mais adiante. Partindo de uma concepção em que os valores democráticos e a própria justiça não são indissociáveis da prática educativa, a pedagogia crítica surge como um movimento que procura a emancipação dos indivíduos através daquilo que Freire cunhou de «conscientização»³⁴: uma consciência crítica que possibilita ao sujeito «inserir-se no processo histórico» (Freire, 2018, p. 28), uma vez que esta é caracterizada pelo «aprofundamento da tomada de consciência» (Freire, 2018, p.

³³ À data, o autor encontrava-se em exílio no Chile e a obra teve a sua primeira edição em espanhol.

³⁴ O termo é adaptado de uma referência à seguinte passagem de Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas*: «Enquanto psicanalista, devo ajudar o meu cliente a consciencializar o seu inconsciente, a deixar de tentar uma lactificação alucinatória, mas a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais.» (Fanon, 1975, p.113)

104).

Na perspetiva freireana, a «conscientização» manifesta-se assim como um processo crítico de compreensão da própria realidade, através do qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de identificar as contradições sociopolíticas presentes no seu contexto particular. Este processo de tomada de consciência não se limita à mera constatação ou análise da realidade, mas pressupõe necessariamente um compromisso com a transformação social dessa mesma realidade, o que, conseqüentemente, implica tomadas de posição e ações concretas contra as diversas formas de opressão sistémica. O processo de «conscientização» caracteriza-se fundamentalmente pela sua natureza endógena, sendo por isso um desenvolvimento intrínseco ao próprio sujeito que não pode ser externamente imposto ou transmitido. Esta «conscientização» emerge da interação dinâmica de três dimensões fundamentais: o conhecimento factual das problemáticas sociais e políticas; a capacidade reflexiva que permite ao indivíduo reconhecer-se como parte integrante destas questões; e o desenvolvimento de uma autonomia que se manifesta na capacidade de intervenção ativa na realidade.

Esta corrente pedagógica é também representada por figuras como bell hooks (1952-2021), Antonia Darder (1952), Henry Giroux (1943), Paul Willis (1945) ou Peter McLaren (1948), e possui um conjunto diversificado de abordagens teóricas e metodológicas. Enquanto alguns teóricos privilegiam uma análise marxista centrada nas dinâmicas de classe, outros, como Paulo Freire, focam-se no potencial transformador e emancipatório desta pedagogia na libertação de grupos socialmente marginalizados.

Joe Kincheloe (1950-2008), em *Critical Pedagogy Primer*, aponta uma das dimensões de maior complexidade desta corrente, que procura manter um equilíbrio delicado entre a transformação social e o desenvolvimento intelectual:

«Freire always maintained that pedagogy has as much to do with the effort to change the world as with developing rigorous forms of analysis. In other words, a critical pedagogy is not only interested in social change but also in cultivating the intellect of teachers, students, and members of the larger society. There is nothing simplistic about this delicate and synergistic relationship. We cannot simply attempt to cultivate the intellect without

changing the unjust social context in which such minds operate.» (Kincheloe, 2005, p. 21)

Assim, a essência da pedagogia crítica reside nesta articulação indissociável entre, por um lado, o desenvolvimento de um pensamento rigoroso e, por outro, a transformação social. A complexidade desta relação revela-se na impossibilidade de dissociar o cultivo do intelecto da transformação das estruturas sociais injustas que o condicionam e, simultaneamente, a ação dos educadores críticos não pode circunscrever-se à transformação social sem antes assegurar a formação de indivíduos dotados de conhecimentos. A materialização de uma sociedade verdadeiramente democrática, progressista e criativa emerge, assim, da convergência destas duas dimensões fundamentais do processo pedagógico (Kincheloe, 2005).

As Teorias do Conflito como Fundamento da Pedagogia Crítica

Na análise sociológica hodierna, emergem, desde o final do séc. XIX, abordagens teóricas que interpretam a dinâmica social como se esta se tratasse de um processo dialético, fundamentado na tensão contínua e nos antagonismos estruturais entre as diferentes camadas sociais. Estas correntes teóricas, genericamente designadas como teorias do conflito, centram a sua investigação na compreensão crítica das assimetrias de poder, nas disparidades das condições materiais da existência humana e na complexa estratificação dos *status* sociais que configuram a própria estrutura social.

Se atendermos à genealogia do pensamento sociológico contemporâneo, observamos o surgimento de uma sistematização teórica que transcende as concepções precedentes: a hermenêutica dos antagonismos socioeconómicos que ganhou corpo na obra de Karl Marx. Esta estrutura de análise do mundo material e das subsequentes relações entre classes sociais, não se impõe meramente como uma proposição analítica, mas antes como uma desconstrução radical das estruturas ontológicas que subjazem as dinâmicas de estratificação social, cujo horizonte teleológico é o da eliminação desta mesma estratificação social considerada pelo autor como ilegitimamente hierarquizada. É esta proposta teórica, que enfatiza a dimensão social como um conflito entre classes, aquela que irá servir de base conceptual para as concepções de conflito de muitos filósofos e sociólogos posteriores.

As concepções de Marx sobre a educação escolar nunca chegaram a ser elaboradas de forma precisa, existindo apenas algumas referências à educação. Estas encontram-se dispersas em várias das suas obras e, à data em que escreveu, não existia ainda um sistema de educação estatal.

No entanto, encontramos uma passagem acerca da educação no *Manifesto do Partido Comunista* que é representativa da leitura marxista acerca das determinações materiais da sociedade sobre a educação:

«E não está também a vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educais, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola, etc.? Os comunistas não inventam o efeito da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter,

arrancam a educação à influência da classe dominante» (Marx, 2008, p. 26)

Esta linha teórica seria posteriormente aprofundada por Louis Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*:

«Porque é que o aparelho escolar é de facto o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como é que ele funciona? [...] Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.» (Althusser, 1974, pp. 62-63)

Da perspectiva marxista, a educação serve os interesses da classe dominante e serve apenas para a reprodução da força de trabalho, perpetuando as desigualdades e servindo como uma força de doutrinação da ideologia das classes superiores. Para Althusser, o aparelho repressivo do Estado operava através da violência (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, a prisão), enquanto os aparelhos ideológicos exerciam a sua força através da ideologia, sendo a escola o difusor e propagandista desta doutrina. Althusser considera a escola, não como um «elevador social», mas como um aparelho ideológico opressor que visa manter a ordem capitalista, uma vez que os jovens são orientados para os seus papéis sociais através da educação:

«Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais [...] inculcando-lhes durante anos [...] ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezasseis anos, uma enorme massa de crianças cai ‘na produção’: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e [...] faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos [...]. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer

[...] os agentes de exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie [...])» (Althusser, 1974, pp. 64-65)

Cada estrato social está assim determinado pela própria sociedade de classes a desempenhar a sua função seguindo a ideologia que convém ao seu papel social. A ideologia está latente pela sua invisibilidade, trata-se de ideologia porque «representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia», e aqui reside a sua maior força. Podemos estabelecer um paralelismo entre a conceção de ideologia de Althusser e o conceito de «hegemonia cultural» cunhado por Antonio Gramsci para descrever a influência que a classe dominante tem sobre aquilo que é socialmente considerado como conhecimento: a classe dominante controla a classe subordinada não através da força, mas com ideias que ocultam a verdadeira fonte do seu poder e a própria natureza da exploração. A tese de uma ideologia que reproduz a força de trabalho e as classes sociais é continuada por dois grandes vultos da sociologia francesa, que abordaremos de seguida.

A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino, publicada originalmente em 1970, representa uma obra revolucionária na sociologia da educação, fruto da colaboração entre dois eminentes sociólogos franceses, Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930), na qual os autores desenvolvem uma análise crítica das alegadas virtudes emancipatórias e democratizantes do sistema educativo, bem como o discurso meritocrático que o sustenta. Esta análise é devidamente sustentada num quadro teórico que tem como fundamento a investigação empírica, o que permite aos autores desvendar os mecanismos subjacentes à reprodução das hierarquias sociais através das instituições educativas e apontar as dinâmicas que caracterizam os sistemas educativos modernos na sua relação com a própria estratificação social, inscrevendo-se, assim, num vasto quadro teórico que tem como pressupostos essenciais o pensamento histórico-dialético marxista. Partindo dessa tradição intelectual, que remonta às teorias sociológicas do conflito, esta filiação situa a obra no âmbito do pensamento crítico contemporâneo e tenta prestar o seu contributo para uma compreensão mais profunda dos processos de reprodução social.

Na abertura da obra, os autores apresentam um postulado que visa conceptualizar a noção de «violência simbólica»:

«Todo poder da violência simbólica, ou seja, todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão no fundamento da sua força, acrescenta a sua força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força» (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 19)

As relações de poder na sociedade manifestam-se através de um sistema complexo de relações simbólicas, que simultaneamente mantêm uma relação de dependência e autonomia perante as estruturas de poder que lhe são subjacentes e, nesta dualidade, reside o fundamento epistemológico da teoria sociológica, são o «princípio da teoria do conhecimento sociológico» (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 19). Encontramos, assim, o eco da perspectiva dos três principais teóricos da sociologia clássica — Marx, Durkheim, Weber — cujas análises se alicerçavam na compreensão das estruturas de classes, nas dinâmicas de distribuição e no exercício do poder na sociedade. Ainda assim, é imperativo notar que o contexto histórico em que foram produzidas estas teorias condicionou significativamente o horizonte epistemológico da época, circunscrevendo as possibilidades de desenvolvimento de paradigmas sociológicos alternativos.

A «violência simbólica», segundo os autores, exerce influência através de um sofisticado mecanismo de imposição de significados culturais, fundamentando-se nas relações de poder que resultam da estrutura social estratificada: a sua eficácia reside precisamente na capacidade de dissimular estes mecanismos de poder através de processos complexos de legitimação social. Esta ocultação das relações de poder subjacentes potencia, paradoxalmente, a própria força da «violência simbólica», permitindo que esta opere mais eficazmente por não ser reconhecida enquanto forma de violência. A partir deste enquadramento teórico, Bourdieu e Passeron conceptualizam a ação pedagógica como uma manifestação específica de «violência simbólica», caracterização que se baseia no princípio epistemológico da teoria do conhecimento sociológico, segundo o qual as relações simbólicas mantêm uma relação simultaneamente autónoma e dependente em relação às estruturas de poder (o sistema simbólico, embora mantenha uma relativa autonomia no que diz respeito às estruturas materiais de poder, não pode ser completamente dissociado destas, estabelecendo-

se uma relação dialética entre ambas as dimensões). Seguindo esta lógica, toda a ação pedagógica deve ser entendida como uma forma de «violência simbólica», na medida em que representa a imposição de um arbitrário cultural por um poder igualmente arbitrário. Nas palavras dos autores: «Toda a *ação pedagógica* (AP) é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural.» (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 20) Por outras palavras, este princípio teórico evidencia como os processos educativos se configuram enquanto mecanismos de reprodução cultural, onde determinados grupos sociais, independentemente da sua posição na hierarquia social — seja ela dominante ou dominada — impõem e perpetuam os seus sistemas próprios de significação cultural através das instituições educativas. Reproduzir a cultura definida arbitrariamente pelas classes dominantes: eis o núcleo de toda a ação educativa. Esta revela como toda a ação aparentemente não-violenta, incluindo especificamente a ação pedagógica, é caracterizada por uma dupla dimensão de arbitrariedade na sua manifestação enquanto «violência simbólica». Esta duplicidade manifesta-se, por um lado, através da arbitrariedade inerente ao processo de seleção dos valores culturais a serem transmitidos (pois deriva indiretamente das relações e conflitos de classes) e, por outro, através da arbitrariedade dos métodos e estratégias escolhidos para a sua implementação, pois não é direcionada a partir de princípios estabelecidos aprioristicamente:

«Ao entendermos “simbólico” num dos seus sentidos mais comuns, pressupomos por vezes que pôr a tónica na violência simbólica é minimizar a violência física [...] Ao contrário de pretender afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, tentarei demonstrar que são o produto de um trabalho permanente (logo, histórico) de reprodução para o qual contribuem agentes singulares (entre os quais estão os homens, com armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições como a Igreja, a Escola e o Estado» (Bourdieu, 2013, p. 80)

A inserção institucional da ação pedagógica no contexto escolar passa a mostrar o mecanismo da perpetuação e da legitimação da cultura dos grupos dominantes, servindo, ao mesmo tempo, como um instrumento de reprodução das relações de poder que caracterizam uma

determinada configuração social existente, já que o sistema educativo dominante, através desta institucionalização, adquire e mantém o monopólio legítimo da «violência simbólica» na sociedade. Neste enquadramento, é significativo observar como este processo se torna particularmente significativo quando se considera que é precisamente a partir desta ação pedagógica dominante que se estabelecem e se regulam os parâmetros fundamentais tanto do mercado simbólico como do mercado material.

O processo de legitimação das estruturas de poder e dominação na sociedade efetiva-se através dos mecanismos de dominação simbólica. O estabelecimento de uma determinada hegemonia cultural numa formação social é a consequência natural de confrontos pela legitimidade no campo cultural, sendo estas disputas inevitavelmente balizadas pelos interesses e aspirações dos grupos hegemónicos e, desta maneira, o segmento dominante reforça a legitimidade do seu poder através da elaboração de um universo simbólico que corresponde aos seus objetivos: a reprodução social das condições existentes. Encontramos um elemento crucial nesta dinâmica na função desempenhada pelos intelectuais das classes dominantes que, curiosamente, provêm frequentemente dos estratos subordinados dessa mesma elite. Estes agentes sociais demonstram uma particular inclinação para a valorização do capital cultural, compreendido como o conjunto de disposições e competências culturais transmitidas através dos processos educativos formais, que se distinguem daquelas adquiridas no ambiente familiar e que se constituem como ativos no mercado de bens simbólicos. Esta ênfase no capital cultural está intrinsecamente relacionada com a trajetória social que possibilitou a ascensão destes agentes na hierarquia social: «Os dominados aplicam às relações de dominação categorias construídas do ponto de vista dos dominadores, fazendo-os assim parecer naturais.» (Bourdieu, 2013, p. 79) Esta constatação mostra como os próprios grupos subordinados internalizam e reproduzem os esquemas mentais que legitimam a sua própria subordinação, contribuindo assim para a naturalização das estruturas de poder vigentes, perpetuando as suas próprias condições de classe. É um modelo eficaz porque, neste sistema, as relações de poder são apresentadas como naturais (e até inevitáveis), não apenas para os grupos dominantes, mas, principalmente, para os dominados, que acabam por participar ativamente na reprodução das condições da sua própria subordinação.

A teorização de *habitus* funda a expressão da dimensão cultural no plano da consciência individual, refere-se à cultura, e traduz um sistema estruturante de disposições

que viabiliza a gênese de significados culturais, objetivados em diversas práticas e produtos culturais. Através de um processo análogo à transmissão genética no domínio biológico, o *habitus* executa os princípios arbitrários interiorizados, procura atuar como um engenho gerador de esquemas de pensamento e ação (que se concretizam nas práticas quotidianas dos agentes sociais) e acaba por perpetuar o arbitrário cultural característico das classes dominantes. Reprodução cultural, portanto, que é expressada no campo educativo e que constitui, segundo os autores, numa das suas principais funções.

Neste contexto, o sistema educacional assume um papel preponderante na formação e consolidação do *habitus*, uma vez que os docentes, enquanto agentes institucionais do sistema educativo, desempenham um exercício decisivo neste processo, atuando — consciente ou inconscientemente — como mediadores na preservação e transmissão das relações de classe existentes.

A tese central de Bordieu e Passeron é a de que o sistema de ensino serve, em rigor, como meio de reprodução das estruturas sociais existentes, na pegada de Althusser, em detrimento da sua alegada função na promoção da mobilidade social ou da igualdade equitativa de oportunidades. O processo de seleção escolar, aparentemente justificado em critérios objetivos baseados no mérito académico, surge como uma organização sofisticada de discriminação social, isto porque, através do favorecimento sistemático dos estudantes que previamente detêm um significativo capital cultural (adquirido predominantemente no contexto familiar), institucionaliza-se um mecanismo de reprodução das assimetrias sociais sob o véu de uma suposta neutralidade avaliativa. O sistema educativo, sob a aparência de neutralidade, equidade e meritocracia, acaba por privilegiar e recompensar certas disposições culturais específicas que são desigualmente distribuídas entre as diferentes classes sociais: trata-se da legitimação das desigualdades sociais existentes, uma vez que transforma privilégios socialmente herdados em méritos individuais.

A contemporaneidade da análise desenvolvida em *A reprodução* permanece inquestionável, não obstante a considerável expansão do acesso ao sistema de ensino e a subida generalizada dos níveis de escolarização verificados desde a sua publicação inicial. Mas a sua pertinência teórica resiste na persistente correlação entre o desempenho académico e a origem sociocultural dos estudantes, que continua a exercer uma influência determinante na trajetória escolar dos indivíduos, e esta constatação comprova que a democratização

formal do acesso ao ensino não se traduz necessariamente numa efetiva equalização das oportunidades. A aparente universalização do sistema educativo mascara a persistência de mecanismos subtis de reprodução das desigualdades sociais que se manifestam não apenas no desempenho académico diferencial, mas também nos processos de orientação escolar e profissional, já que as escolhas académicas e profissionais dos indivíduos, longe de representarem decisões puramente autónomas e racionais, encontram-se profundamente condicionadas pelo seu posicionamento na estrutura social: as opções relativas aos percursos formativos e às carreiras profissionais resultam de manifestações de um *habitus* de classe, que reflete e reproduz as hierarquias sociais existentes.

Em *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Paul Willis demonstra, através do seu trabalho de campo etnográfico com doze alunos britânicos da classe trabalhadora, como a cultura juvenil e a sua socialização contribuem para perpetuar a inserção destes jovens em empregos da mesma classe social. Amplamente reconhecido como um dos estudos marcantes na teoria marxista da reprodução social da educação, Willis pretendia examinar o modo como o padrão cultural da classe trabalhadora (caracterizado pelo seu insucesso escolar) é produzido e de que forma os mecanismos formativos em vigor perpetuam as condições de classe social, uma vez que se dá, segundo o autor, uma transposição desta realidade para os ambientes industriais e fabris do mundo laboral industrializado.

Esta investigação, metodologicamente estruturada em duas vertentes complementares — etnográfica e analítica —, centra-se na complexa transição dos jovens oriundos da classe trabalhadora, com baixo desempenho académico, para o mercado laboral. Poderíamos apontar como a questão central que orienta o seu trabalho a seguinte: como se mantém a reprodução social no plano individual e de que forma se pode entender a conformidade dos indivíduos com a sua situação? Pelas palavras do autor:

«The difficult thing to explain about how middle class kids get middle class jobs is why others let them. The difficult thing to explain about how working class kids get working class jobs is why they let themselves.» (Willis, 2016, p. 1)

A investigação de Willis centra-se num paradoxo fundamental das sociedades democráticas: procura entender o processo através do qual, na ausência de mecanismos coercivos explícitos, certos indivíduos são levados a integrar posições laborais precárias e desvalorizadas pela sociedade. A sua preocupação principal é a de analisar as estruturas escolares que conduzem certos jovens à aceitação de empregos socialmente desprestigiados.

Na segunda parte da obra, «Analysis», o autor observa um paradoxo interessante, a de que estes jovens da classe trabalhadora demonstram satisfação ao aceitar empregos em fábricas, pois consideram essa decisão como uma escolha pessoal. Contudo, essa aparente liberdade de escolha acaba por constituir a própria reprodução social da classe em que se encontram:

«The astonishing thing which this book attempts to present is that there is a moment — and it only needs to be this for the gates to shut on the future — in working class culture when the manual giving of labour power represents both a freedom, election and transcendence, and a precise insertion into a system of exploitation and oppression for working class people.» (Willis, 2016, p. 120)

Nesta secção, surge a descrição de uma contracultura emergente entre determinados jovens da classe trabalhadora, caracterizada pela rejeição sistemática das expectativas inerentes ao paradigma educativo vigente ao manifestarem uma atitude de desconfiança e ceticismo perante a instituição escolar, percecionando-a como um obstáculo e irrelevante para os seus objetivos futuros:

«Firstly the counter-school culture is involved in its own way with a relatively subtle, dynamic, and, so to speak, 'opportunity-casted' assessment of the rewards of the conformism and obedience which the school seeks to exact from working class kids. In particular this involves a deep seated scepticism about the value of qualifications in relation to what might be sacrificed to get them: a sacrifice ultimately, not of simple dead time, but of a quality of action, involvement and independence.» (Willis, 2016, p. 126)

A descrição deste processo de «counter-school culture» desenvolvido pelos jovens assenta no privilégio dado ao trabalho manual e no conhecimento prático da própria cultura da classe trabalhadora, na qual a «experiência de vida» tem muito mais aplicabilidade do que o conhecimento adquirido pelo meio escolar. O conhecimento teórico é assim desvalorizado em prol da sobrevalorização do trabalho manual e físico, cujas características culturais estão também permeadas por traços de uma cultura masculina chauvinista. O paradigma de ensino impõe-se como um sistema de trocas simbólicas, onde se dá a promessa da mobilidade socioeconómica através de credenciais académicas, oferecida em troca da submissão à autoridade docente. A resistência à obediência e o desafio às estruturas hierárquicas presentes na cultura da classe trabalhadora, que poderiam servir como base para a sua emancipação, acabam, no fim, por condená-la à reprodução social. Esta dinâmica materializa-se nos confrontos quotidianos entre a autoridade docente e as tentativas de subversão dessa mesma autoridade por parte dos alunos.

A interação entre penetração e limitação emerge como outro eixo conceptual crucial:

«“Penetration” is meant to designate impulses within a cultural form towards the penetration of the conditions of existence of its members and their position within the social whole but in a way which is not centred, essentialist or individualist. “Limitation” is meant to designate those blocks, diversions and ideological effects which confuse and impede the full development and expression of these impulses.» (Willis, 2016, p. 119)

As «penetrações» representam momentos de consciencialização em que os jovens da classe trabalhadora reconhecem as contradições inerentes às promessas do paradigma educativo democrático, ainda a estas perceções críticas sejam culturalmente condicionadas por «limitações» que, paradoxalmente, proporcionam um sentido de identidade e poder através da valorização do trabalho manual e da masculinidade tradicional, mesmo que estas reforcem determinadas estruturas de dominação. O enquadramento ideológico revela como as instituições escolares participam na reprodução social através de mecanismos subtis e denota que a orientação vocacional (ao enfatizar o individualismo competitivo e naturalizar

determinadas trajetórias profissionais) exemplifica a forma como a ideologia consegue neutralizar «penetrações» potencialmente transformadoras, reconhecendo as desigualdades sem as contextualizar numa análise sistemática das relações de classe (Willis, 2016).

Na sua análise, Willis apresenta uma perspectiva que rejeita tanto o determinismo social absoluto assim como a crença simplista na transformação cultural como solução única para os desafios educativos e laborais, desenvolvendo uma abordagem que reconhece a complexidade das interações (e contradições) entre estruturas sociais vigentes e a dimensão cultural. Ainda assim, o autor advoga um conjunto de propostas pedagógicas que visam reconciliar estas tensões, a saber, o reconhecimento crítico da natureza competitiva inerente ao sistema meritocrático e a valorização das perspectivas e racionalidades próprias da juventude proletária. Também é notória a necessidade de incorporar no discurso pedagógico elementos da vivência cultural dos alunos, incluindo as suas experiências e perspectivas sobre o trabalho, relações de género e manifestações de resistência, ao mesmo tempo que se torna imperativo o reconhecimento dos limites intrínsecos das metodologias pedagógicas, especialmente no que concerne à sua eficácia junto de estudantes alienados da classe trabalhadora.

Embora o autor considere a potencial aplicação de metodologias pedagógicas radicais, adverte para a sua possível ineficácia em determinados contextos, uma vez que no caso específico dos jovens que acompanhou sugere que qualquer diminuição da autoridade docente seria interpretada meramente como «uma conquista sobre o sistema», em vez de uma oportunidade de transformação pedagógica significativa.

A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

Na sua obra maior, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz uma crítica da concepção instrumental de educação que, apesar da sua raiz teórica ser herdeira da crítica marxista (e da ênfase que esta estabelece nas relações de classes socioeconômicas), pretende avançar com uma resposta que visa a libertação do indivíduo através da educação. Partindo da relação entre opressores e oprimidos, Freire estabelece como justificção da sua pedagogia a necessidade de combater as injustiças, pela exigência de uma humanização maior:

«A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.» (Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 2018, p. 56)

O que está em causa é a própria condição de autonomia e de liberdade humana, somente através de um modelo emancipatório que tenha em si a consciência do mundo (e que esta consciência tenha em conta a forma de como o sujeito se relaciona com o mundo e com os outros) poderá ocorrer uma verdadeira libertação.

Para Freire, a educação será a via para a prática da liberdade e uma oposição ao modelo de aquisição de competências (que servem apenas os interesses do mercado de trabalho):

«A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada

sabedoria de resultados.» (Freire, 2015, p. 115)

Freire descreveu o ensino tradicional no contexto do capitalismo como uma «concepção bancária da educação» considerando que esta não era mais do que um reflexo e um reforço de uma sociedade opressiva, citando Simone de Beauvoir para indicar que «Na verdade, o que pretendem os opressores «é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime», e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.» (Freire, Pedagogia do Oprimido, 2018, p. 66) Os opressores não têm motivos para a revolta, a sociedade serve já os seus interesses, e vêem os oprimidos como marginais que precisam de ser integrados na sociedade. Mas os oprimidos não estão fora de uma estrutura social, eles encontram-se marginalizados por uma estrutura social que os afastou. Esta assimetria entre opressor e oprimido é conservada pelo modelo «bancário» educativo:

«A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.» (Freire, 2018, p. 64)

Nesta concepção, o professor é visto como detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno é colocado numa posição de ignorância, tornando assim os estudantes em meros recipientes do saber, cujo papel é apenas armazenar o conhecimento que lhes é transmitido. Não se espera que os alunos procurem novas formas de transformação do mundo por meio da reflexão e da ação como o resultado de um processo educativo. Pelas razões anteriormente enunciadas, este modelo também se pode caracterizar por «antidialógico».

Na perspectiva «antidialógica», a educação é concebida como uma prática de dominação: os educadores exercem uma força simbólica sobre os alunos, impondo-lhes uma visão de mundo unidimensional e moldando-os de acordo com os interesses das classes

dominantes. Esta abordagem tem o seu centro na conquista e na ação dos opressores, que dividem para manter a opressão. Inibir o pensamento crítico, a reflexão e a criatividade, limitando o desenvolvimento e impedindo a autonomia de pensamento, eis o objetivo da ação antidialógica:

«Para isto se servem da conceção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de carácter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos.» (Freire, 2018, p. 66)

O educador humanista e revolucionário, segundo Freire, adota uma abordagem radicalmente diferente: a educação problematizadora. Esta baseia-se no diálogo entre professor e aluno, sendo a prática pedagógica onde ambos se tornam responsáveis por um processo de crescimento mútuo. O objetivo principal é desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, encorajando-os a questionar o que encontram durante o processo de aprendizagem.

A teorização do conceito de «conscientização» (a perceção crítica das estruturas opressivas e a procura de vias alternativas de libertação) é outro dos conceitos centrais de Freire. A conscientização é um primeiro passo para a ação transformadora, pois é a partir do entendimento crítico das estruturas de poder, ou seja, no desenvolvimento da consciência crítica em relação às questões sociais, políticas e económicas, que os indivíduos são capacitados a tomar medidas para mudar a realidade.

Dá-se um movimento verdadeiramente dialético entre opressor e oprimido: uma vez que os oprimidos contêm em si o opressor e o opressor contém em si o oprimido, a libertação do oprimido através do processo de conscientização será também a via pela qual o opressor se livrará também da sua própria condição:

«A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.» (Freire, 2018, p. 46)

A mudança de realidade imposta pela conscientização (e pela pedagogia que lhe está associada) é um processo dialético de humanização permanente, na qual a pedagogia é libertadora não apenas do oprimido, mas também do opressor: a transformação da realidade é o que permite a libertação de todos os seres humanos, removendo as próprias estruturas que permitem a opressão.

A importância da cultura popular e do diálogo horizontal na educação são assuntos centrais em *Pedagogia do Oprimido*. Freire acredita que o conhecimento não é apenas uma produção individual, mas é construído coletivamente e influenciado pelas experiências e saberes populares. É por isso fundamental reconhecer a cultura e os conhecimentos prévios dos educandos, incorporando-os no processo educativo: «Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.» (Freire, 2018, p. 55)

No terceiro capítulo da obra, de forma a postular o seu conceito de diálogo, o autor começa por demonstrar primeiramente a importância da palavra — a palavra não é conceptualizada como um simples meio de comunicação, mas antes como um elemento constitutivo do próprio diálogo. Freire desvela a estrutura dual da palavra, identificando nestas duas dimensões indissociáveis a ação e a reflexão. A relação dialética, onde a supressão de qualquer uma das dimensões compromete inevitavelmente a outra, presente na palavra, remete-nos para o conceito de práxis como unidade indissolúvel entre teoria e prática, pensamento e ação:

«Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja

transformar o mundo.» (Freire, 2018, p. 83)

A correspondência entre a «palavra verdadeira» — entendida como práxis autêntica — e a transformação do mundo confirma a educação dialógica como instrumento de transformação social, ao contrário da «palavra inautêntica» (a palavra esvaziada da sua dimensão de ação) que constitui apenas verbalismo. Por outro lado, apresenta também críticas ao ativismo quando este privilegia a ação em detrimento da reflexão:

«Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.» (Freire, 2018, p. 83)

O autor estabelece ainda uma relação ontológica entre existência humana e a própria palavra, argumentando que a existência humana autêntica não pode ser caracterizada pelo silêncio ou por «palavras falsas» (Freire, 2018, p. 84), esta precisa de «palavras verdadeiras» (Freire, 2018, p. 84) que possibilitem a transformação do mundo, ou seja, existir humanamente significa, ao mesmo tempo, pronunciar e modificar o mundo.

Freire nomeia a impossibilidade de diálogo entre aqueles que procuram «pronunciar o mundo» e aqueles que negam esse direito aos outros:

«Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro.» (Freire, 2018, p. 84)

Está patente, nesta dicotomia, a relação de opressão onde determinados grupos são privados do direito fundamental de expressão e participação na construção da realidade social comum. A recuperação deste direito primordial apresenta-se como condição necessária para a superação desta condição que Freire entende como desumanizante. Daí que a conceção de diálogo deste autor se insurja como entendimento entre diferentes indivíduos e um ato de

amor que é também, ele próprio, diálogo, uma vez que se trata de uma prática necessariamente intersubjetiva, incompatível com relações de dominação:

«Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.» (Freire, 2018, p. 85)

A patologização da afetividade, caracterizada pela dinâmica sádica por parte dos dominadores e masoquista por parte dos dominados, opõe-se à verdadeira dimensão afetiva que, enquanto ato de coragem que se opõe ao medo, materializa-se num compromisso efetivo com a humanidade, explícita na solidariedade com os oprimidos, cuja condição provoca nos indivíduos o envolvimento concreto nas suas causas emancipatórias. Mas não se trata aqui de um mero sentimentalismo superficial: enquanto expressão da liberdade, a coragem não pode servir de meio para manipular os indivíduos, mas sim como uma potencialidade de novas manifestações de liberdade.

Para Freire, o diálogo verdadeiro implica um ato de amor, de humildade e de fé. O ato dialógico é incompatível com qualquer manifestação de arrogância ou autossuficiência, a humildade é, por isso, a disposição essencial dos sujeitos dialógicos uma vez que a pronúncia do mundo, enquanto ato de criação e transformação social, requer forçosamente uma postura de reconhecimento da incompletude dos sujeitos envolvidos no processo dialógico. No que diz respeito à fé, esta dá-se no reconhecimento do potencial inerente a cada indivíduo para criar, recriar e transformar a sua própria realidade social, ainda que possa encontra-se temporariamente condicionada por circunstâncias históricas específicas, esta nunca se encontra verdadeiramente ausente (Freire, 2018). No entanto, a restauração autêntica desta dimensão afetiva pressupõe necessariamente a superação das estruturas opressivas que a condicionam.

Na perspectiva pedagógica desenvolvida por Freire, os educadores desempenham um papel fundamental na construção da percepção que os estudantes desenvolvem sobre o mundo e a história, mas, para isso, é necessário que estes adotem uma linguagem que se adapte ao quadro referencial dos estudantes. A implementação de «temas geradores» (Freire, 2018, p.

85), um processo através do qual se possibilita a articulação dialética entre o conhecimento individual previamente constituído e o processo de construção intersubjetiva do saber através da interação em grupo, parte da premissa de que a exposição dos conhecimentos individuais, que refletem diferentes níveis de compreensão da realidade socialmente partilhada, constitui o ponto de partida para o desenvolvimento de uma discussão problematizadora. Possibilita ainda que cada sujeito proceda à reinvenção da sua perceção do mundo através do confronto com diferentes pontos de vistas e interpretações da mesma realidade social. De forma análoga a Bruner, Freire propõe que as codificações, que são «a representação de uma situação existencial» (Freire, 2018, p. 101), não devem apresentar um núcleo temático excessivamente explícito, pois tal configuração acarreta o risco de as transformar em meros instrumentos propagandísticos, e, nestas situações, o processo de descodificação torna-se unidirecional, previamente determinado, eliminando assim a possibilidade de uma interpretação crítica e autónoma por parte dos sujeitos:

«Igualmente fundamental para a sua preparação é a condição de não poderem ter as codificações, de um lado, seu núcleo temático demasiado explícito; de outro, demasiado enigmático. No primeiro caso, correm o risco de transformar-se em codificações propagandísticas, em face da” “das quais os indivíduos não têm outra descodificação a fazer, senão a que se acha implícita nelas, de forma dirigida. No segundo, o risco de fazer-se um jogo de adivinhação ou “quebra-cabeça”.» (Freire, 2018, p. 110),

Uma educação autenticamente libertadora baseia-se no princípio de que o processo dialógico tem início quando o discente consegue desenvolver uma reflexão acerca do conteúdo programático que almeja dialogar com os docentes, pois só assim poderá superar o solipsismo, a visão individualista da realidade em que se encontra. Esta investigação deve orientar-se para o pensamento-linguagem dos sujeitos em relação à sua realidade, tendo sempre a atenção de evitar qualquer tipo de objetificação dos seres humanos no processo educativo afim de superar, com eles, as estruturas opressivas:

« [...] o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. Esta, à base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação.» (Freire, 2018, p. 103)

Apesar da sua abordagem radical e emancipatória, não podemos deixar de apontar algumas críticas à visão educacional presente na *Pedagogia do Oprimido*.

Em primeiro lugar, é notória a posição política assumida por Freire, e esta consideração compromete o foco no processo educativo, pois este poderá servir apenas como um meio para atingir determinados fins políticos. O próprio conceito de conscientização é já uma consideração política, a sua ênfase nas condições sociais e económicas poderá determinar uma menor atenção dos alunos para outros conteúdos que possuem também uma elevada capacidade emancipatória, como a literatura, a matemática, as ciências, etc. O contra-argumento surge-nos imediatamente: e será que existe algum tipo de prática pedagógica completamente neutra? Na verdade, embora todas as formas pedagógicas possuam também uma bagagem ideológica, a *Pedagogia do Oprimido* dirige a sua atenção para uma análise de classes sociais que também a limita e lhe impõe uma agenda. A grande crítica da proposta de Freire é a sua aplicabilidade. Num contexto mais tradicional, estas práticas são ainda difíceis de implementar, sendo mais fáceis de se estabelecer em contextos de educação mais informais e de raiz popular. Uma acusação frequente é a de esta prática estar mergulhada em idealismo, de ser uma consideração demasiado simplista da educação que reduz tudo a um binário entre classes dominadas e classes dominantes, escurando assim a complexidade inerente das relações sociais modernas.

Ainda assim, a proposta da pedagogia crítica encontra um terreno fértil para a construção de práticas educativas emancipadoras, pois percebendo e atentado para a realidade material e as estruturas de poder que operam sobre os indivíduos, afirma-se capaz

de por em causa as próprias estruturas sociais que perpetuam as desigualdades, projetando uma sociedade mais justa, equitativa e livre.

Bibliografia

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. (J. J. Ramos, Trad.) Porto: Editorial Presença.
- Bourdieu, P. (2013). *A Dominação Masculina*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. (M. Vaz, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- Fanon, F. (1975). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem.
- Freire, P. (2015). *À Sombra Desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Marx, K. (2008). *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: Editorial Avante!
- Rafael, M. (2005). *Psicologia da Educação — Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. (A. R. Morão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Sousa, C. (2005). *Psicologia da Educação — Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Willis, P. E. (2016). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Routledge.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology (14th edition)*. Essex, England: Pearson Education Limited.

Anexos

Anexo A



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA



ATA DA REUNIÃO DE NÚCLEO DE ESTÁGIO n.º 1 2023/2024

Aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e três, pelas dezasseis horas e trinta minutos, reuniu o núcleo de estágio da Área Disciplinar de Filosofia, sob a presidência do coordenador José Carlos, estando presentes os estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um – Apresentação do Programa e Discussão dos Principais Temas;

Ponto dois – Escolha das Aprendizagens Essenciais para Lecionar;

Ponto três – Estruturação da Lecionação das Aulas;

Ponto quatro – Encerramento;

A reunião foi iniciada pelo presidente José Carlos, que deu as boas-vindas aos presentes e agradeceu a participação.

Dando cumprimento ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, o coordenador José Carlos iniciou a reunião apresentando o programa da disciplina de filosofia do décimo e décimo primeiro ano. Foram destacados os principais temas a serem abordados ao longo do ano letivo bem como a estrutura interna do programa.

Seguindo para o segundo ponto da ordem de trabalhos, os estagiários Marco Coelho e Edgar Ferreira discutiram e selecionaram as aprendizagens essenciais que irão lecionar durante o ano letivo. O estagiário Marco Coelho disponibilizou-se para lecionar: “O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]”, “O que é a ciência?”, “O problema da demarcação – teorias científicas e não científicas”, “O método científico e o problema da verificação das hipóteses e “Os problemas da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento científico”. O estagiário Edgar Ferreira prontificou-se para lecionar: “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]” e “O problema da definição de arte Teorias essencialistas Teorias não essencialistas”. No décimo ano ficou acordado que os estagiários lecionariam as aprendizagens essenciais da lógica informal. Para perfazer o total de vinte aulas requerido o estagiário Marco Coelho lecionaria as aprendizagens essenciais relativas ao objetivismo e ao relativismo bem como todas as aprendizagens essenciais relacionadas com Kant. O estagiário Edgar Ferreira lecionaria as aprendizagens essenciais relacionadas com Mill e ainda as aprendizagens essenciais relacionadas com John Rawls.

Relativo ao terceiro ponto: De acordo com a planificação anual do décimo primeiro ano, ao estagiário Marco Coelho bastaria lecionar a subunidade de filosofia da ciência já que assim perfazia o total de 20 aulas lecionadas. O coordenador José Carlos notou que, de acordo com a planificação anual faltariam oito aulas ao estagiário Edgar Ferreira, assim sendo propôs que

Anexo B



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA

ATA DA REUNIÃO DE NÚCLEO DE ESTÁGIO n.º 2 2023/2024

Aos trinta dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três, pelas dezasseis horas e trinta minutos, reuniu o núcleo de estágio da Área Disciplinar de Filosofia, sob a presidência do coordenador José Carlos, estando presentes os estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um – Informações;

Ponto dois – Discussão dos Elementos de Avaliação;

Ponto três – Definição dos Exercícios de Avaliação de Escrita:

Ponto quatro – Data de Entrega dos Critérios de Avaliação;

Ponto cinco – Encerramento;

A reunião foi iniciada pelo presidente José Carlos, que deu as boas-vindas aos presentes e agradeceu a participação.

Dando cumprimento ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, o coordenador apresentou as informações do último Conselho Pedagógico acerca dos critérios específicos de avaliação, os elementos de avaliação e as áreas de competências do Perfil do Aluno. Esta informação já tinha sido divulgada anteriormente via correio eletrónico.

No segundo ponto da ordem de trabalhos, o coordenador explicitou que seguiria os critérios definidos em Conselho Pedagógico e iria realizar trabalhos de pesquisa para avaliar as suas turmas.

Respetivamente ao terceiro ponto os estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho propuseram a realização de um exercício escrito cada um para o décimo primeiro ano. O exercício de escrita do estagiário Marco Coelho teria como enunciado “Como explicarias Descartes a um amigo?”, sendo um exercício de escrita. O estagiário Edgar Ferreira estabeleceu que realizaria um exercício de escrita do tipo carta acerca das aprendizagens essenciais relativas a David Hume. Foram ainda propostos dois exercícios de escrita para o décimo ano no caso do estagiário Marco Coelho os alunos realizaram a análise ética de uma notícia contemporânea, no caso do estagiário Edgar Ferreira

Já no quarto ponto o coordenador José frisou a necessidade de apresentar os critérios de avaliação para o exercício de escrita com pelo menos uma semana de antecedência, tanto para que os alunos soubessem como seriam avaliados como para que pudessemos fazer correções aos critérios caso fosse necessário.

O presidente agradeceu a participação de todos e encerrou a reunião.

Anexo C



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA**



ATA DA REUNIÃO DE NÚCLEO DE ESTÁGIO n.º 3 2023/2024

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três, pelas dezasseis horas e trinta minutos, reuniu o núcleo de estágio da Área Disciplinar de Filosofia, sob a presidência do coordenador José Carlos de Almeida, estando presentes os professores estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um – Apresentação da atividade de criação de um blogue interturmas;

Ponto dois – Discussão acerca da elaboração do blogue;

Ponto três – Encerramento.

A reunião foi iniciada pelo presidente José Carlos, que deu as boas-vindas aos presentes e agradeceu a participação.

Dando cumprimento ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, o professor estagiário Marco Coelho apresentou a sua proposta para a criação de um blogue interturmas que contemplava não só incluir os trabalhos e exercícios de escrita realizados pelos alunos no decurso do ano letivo, como também a inclusão de outros tipos de materiais escritos (como poemas, cartas, pequenos ensaios, desenhos) realizados pelos alunos das turmas do décimo quarto e do décimo primeiro oitavo. Esta atividade, argumentou, serviria para promover a interdisciplinaridade como também a produção de textos e conteúdos relacionados com o programa de Filosofia.

Seguindo para o segundo ponto da ordem de trabalhos, o professor estagiário Marco Coelho estabeleceu que iria ele mesmo criar o blogue e que os conteúdos seriam publicados após aprovação dos professores de cada uma das turmas. Referiu também que pediria aos alunos que se destacassem nos exercícios de escrita criativa para que esses trabalhos ficassem disponibilizados no blogue. O professor coordenador José Carlos de Almeida sugeriu que os alunos podiam, se assim desejassem, permanecer no anonimato, uma vez que as publicações seriam sempre aprovadas pelos professores. Esta atividade foi aprovada pelo professor José Carlos de Almeida.

O presidente agradeceu a participação de todos e encerrou a reunião.

Anexo D



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA



ATA DA REUNIÃO DE NÚCLEO DE ESTÁGIO n.º 4 2023/2024

Aos trinta dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três, pelas dezasseis horas e trinta minutos, reuniu o núcleo de estágio da Área Disciplinar de Filosofia, sob a presidência do coordenador José Carlos de Almeida, estando presentes os estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um – Apresentação da proposta para a Atividade Extracurricular de um clube de ideias políticas;

Ponto dois – Apresentação do Programa e Discussão dos Principais Temas a desenvolver;

Ponto três – Estruturação das sessões;

Ponto quatro – Encerramento;

A reunião foi iniciada pelo presidente José Carlos, que deu as boas-vindas aos presentes e agradeceu a participação.

Dando cumprimento ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, os professores estagiários Edgar Ferreira e Marco Coelho passaram a apresentar a proposta para a Atividade Extracurricular de um Clube de Ideias Políticas, destacando os objetivos e a importância da participação dos alunos nesta iniciativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e o debate de questões políticas atuais.

No segundo ponto da ordem de trabalhos, ambos os professores estagiários justificaram esta atividade como um reforço para a promoção da literacia política, assim como a clarificação dos conceitos fundamentais que a sustentam teoricamente uma vez que se estabelecem como recursos indispensáveis para que os alunos se tornem cidadãos informados e participativos da sociedade. Seguidamente, apresentaram o programa da atividade curricular. O programa contempla, nas primeiras quatro sessões, um modelo expositivo e teórico acerca das origens do Contratualismo, onde serão abordados os seguintes autores: Hobbes, Locke e Rousseau. A quinta e sexta sessão procurarão traçar uma análise crítica, proposta por David Graber e David Wengrow, sobre o Contratualismo Iluminista, usando como recurso a obra *O Despertar de Tudo: Uma Nova História da Humanidade*. A sétima sessão será dedicada à realização do Compasso Político com os alunos e posterior discussão dos resultados, seguido de um debate. As seguintes sessões servirão para investigar a história dos partidos políticos em Portugal, examinando sua formação, ideologias, liderança e contribuições para o desenvolvimento político do país, onde serão abordados dois partidos, um de direita e outro de esquerda, em cada sessão. Estabeleceu-se, por sugestão do professor coordenador José Carlos de Almeida, que as restantes sessões serão dirigidas pelo próprio, com tema ainda a definir. Os professores estagiários sugeriram que fosse reservada uma última sessão para o esclarecimento de dúvidas e indicações bibliográficas suplementares. Os professores estagiários também fizeram salientar

Anexo E

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira | Ano Letivo 2023-2024



Planificação anual | Filosofia 10.º ano

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS EM ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS					
Temas	Aprendizagens essenciais	Estratégias	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Gestão do Tempo
1º SEMESTRE					
I. ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À FILOSOFIA E AO FILOSOFAR 1. A filosofia e os seus instrumentos	O que é a filosofia? As questões da filosofia <ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a noção de filosofia como uma atividade conceptual crítica. Clarificar a natureza dos problemas filosóficos. Tese, argumento, validade, verdade e solidez. Quadrado da oposição <ul style="list-style-type: none"> Explicitar os conceitos de tese, argumento, validade, verdade e solidez. Operacionalizar os conceitos de tese, argumento, validade, verdade e solidez, usando-os como instrumentos críticos da filosofia. Aplicar o quadrado da oposição à negação de teses. 	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de competências ao nível do questionamento e da reflexão. Avaliação diagnóstica. Organização de debates. Exploração de experiências mentais. Análise de conceitos no glossário de termos filosóficos do Manual. Apresentação e análise de esquemas-síntese e mapas conceptuais. Exploração de apresentações em PowerPoint®. Fichas de trabalho. Realização de atividades do Manual e do Caderno do Atividades. Organização de trabalhos de grupo. Apresentação oral dos trabalhos, individualmente ou em 	Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J) Crítico / analítico (A, B, C, D, G) Indagador / investigador (C, D, F, H, I) Respeitador da diferença / do outro (A, B, E, F, H) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Comunicador (A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J) Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J) Autoavaliador (transversal às áreas)	Manual – Experiências mentais – Textos com questões orientadoras – Exercícios de verificação de aprendizagens – Sugestões de filmes – Propostas de debate – Fichas de trabalho – Glossário Escola Virtual – Manual Digital – Animações e vídeos – Apresentações em PowerPoint® – Testes autocorretivos – Quizzes – Outros exercícios Dossiê do Professor – Planificações por capítulo – Guiões de exploração de filmes	48 a 50 aulas
	2. Lógica proposicional clássica				Formas de inferência válida <ul style="list-style-type: none"> Explicitar em que consistem as conectivas proposicionais de conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional e negação. Aplicar tabelas de verdade na validação de formas argumentativas. Aplicar as regras de inferência do <i>Modus Ponens</i>, do <i>Modus Tollens</i>, do silogismo hipotético, das Leis de De Morgan, da negação dupla, da contraposição e do silogismo disjuntivo para validar argumentos. Principais falácias formais <ul style="list-style-type: none"> Identificar e justificar as falácias formais da afirmação do conseqüente e da negação do antecedente.
					14 aulas

Anexo F

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Ano letivo 2023/2024

Planificações 10.º Ano

Módulo I — Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar

Subunidade: Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico.

Secção: O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais

1.ª Aula (50 minutos)

Nota: O manual utilizado como referência para as seguintes planificações é *Em Questão*, de José Ferreira Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, 2021, Porto Editora.

Sumário: O argumento de autoridade. As falácias da petição de princípio, do falso dilema e da falsa relação causal.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Identificar corretamente o argumento de autoridade	O argumento de autoridade é um tipo de argumento que se apoia nas afirmações de um especialista, um perito ou pessoa a quem se reconhece autoridade numa determinada área do saber, para fazer valer uma dada tese.	Método dialógico Método Expositivo	Quadro PowerPoint	5 minutos

Distinguir os critérios na construção de argumentos de autoridade legítimos	Crítérios na construção de argumentos de autoridade: autoridade reconhecida; a autoridade não deve ser anónima; a autoridade deve dispor de provas e quem a invoca deve compreender essas provas; ser amplamente consensual; imparcialidade; não pode ser mais fraco do que outros argumentos	Método Expositivo	PowerPoint Manual p.92	10 minutos
Reconhecer a falácia do apelo ilegítimo à autoridade	Demonstração de exemplos onde um ou vários critérios para a construção de argumentos de autoridade legítimos foram violados	Método Expositivo	PowerPoint Manual p. 92	5 minutos
Identificar a falácia da petição de princípio .	Falácia que consiste em assumir como garantido ou em pressupor aquilo que se pretende provar, estando a conclusão implícita nas premissas.	Método Expositivo	PowerPoint	5 minutos
Compreender como a falácia da petição de princípio afeta a validade de um argumento.	As premissas não são mais plausíveis do que a conclusão, ou seja, são argumentos válidos embora sejam maus argumentos.	Método dialógico	Quadro	5 minutos
Identificar a falácia do falso dilema .	Esta falácia resulta da redução indevida de várias opções possíveis a apenas duas, mutuamente exclusivas, ignorando-se as restantes alternativas e forçando a uma escolha entre as duas alternativas propostas.	Método Expositivo	PowerPoint	10 minutos

Identificar a falácia do falso dilema .	Esta falácia resulta da redução indevida de várias opções possíveis a apenas duas, mutuamente exclusivas, ignorando-se as restantes alternativas e forçando a uma escolha entre as duas alternativas propostas.	Método Expositivo	PowerPoint	10 minutos
--	---	-------------------	------------	------------

Prática de Ensino Supervisionada

Edgar da Silva Ferreira

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Ano letivo 2023/2024

Compreender a falácia da falsa relação causal .	Esta falácia acontece sempre que se confunde com uma relação de causalidade aquilo que é apenas uma sucessão de acontecimentos ou a mera correlação entre eles	Método Expositivo	PowerPoint	10 minutos
--	--	-------------------	------------	------------

2.ª e 3.ª Aula (50 minutos + 50 minutos)

Sumário: As falácias *ad hominem*, *ad populum*, do apelo à ignorância, do espantalho e da derrapagem.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Identificar a falácia ad hominem	Tipo de argumento dirigido contra a pessoa, sendo assim a falácia que se comete quando, em vez de se atacar ou refutar a tese de alguém, se ataca a pessoa que a defende e a sua idoneidade.	Método dialógico Método Expositivo	Quadro PowerPoint	20 minutos

Definir a falácia <i>ad populum</i>	Falácia que se comete quando se apela à opinião da maioria para fazer valer a verdade de uma tese.	Método Expositivo	PowerPoint	20 minutos
Reconhecer a falácia do apelo à ignorância.	Falácia que ocorre sempre que o desconhecimento de um facto é usado como prova para justificar uma tese.	Método Expositivo	PowerPoint	20 minutos
Identificar a falácia do espantinho	Falácia que resulta da tentativa de ridicularizar o argumento de um dado interlocutor. Procura-se refutar o argumento, posição, teoria ou tese do opositor/ interlocutor, atacando ou refutando uma versão simplificada, mais fraca e deturpada desse argumento, posição, teoria ou tese.	Método Expositivo Método dialógico	PowerPoint Quadro	20 minutos
Definir a falácia da derrapagem	As premissas não são mais plausíveis do que a conclusão, ou seja, são argumentos válidos embora sejam maus argumentos.	Método Expositivo	PowerPoint Manual p. 101	20 minutos

Módulo II: A Acção Humana

Ética, direito e política — liberdade e justiça social; O problema da organização de uma sociedade justa.
A teoria da justiça de John Rawls

1.ª Aula (50 minutos)

Nota: O manual utilizado como referência para as seguintes planificações é *Em Questão*, de José Ferreira Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, 2021, Porto Editora.

Sumário: Introdução à ideia de justiça, as suas várias concepções e o problema da justiça social. Apresentação dos conceitos de posição original e o véu de ignorância.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Identificar a problemática do conceito de justiça	De que falamos quando falamos de justiça? Justiça económica, justiça jurídica, etc As várias concepções de justiça (utilitarista vs libertária) A justiça deve visar o bem comum ou o interesse individual? Problema da justiça social (uma sociedade em que a grande maioria das pessoas é muito pobre, mas em que existe um pequeno grupo de pessoas muito ricas vs uma sociedade em que todas as pessoas usufruem da mesma riqueza) Justiça como equidade	Interpelação aos alunos Método Expositivo Método dialógico Método Expositivo	Quadro	30 minutos

Definir a posição original e o véu de ignorância	Problema da imparcialidade: os membros de uma sociedade, sabendo perfeitamente qual seria o seu estatuto social e os seus talentos naturais, iriam propor determinados princípios de justiça. Os mais ricos tenderiam a opor-se a princípios da justiça que os forçassem a pagar impostos elevados para benefício dos mais pobres. E os mais talentosos favoreceriam uma sociedade que premiasse os seus talentos, sem se preocuparem muito com os que por natureza são menos talentosos. John Rawls sugere que, para encontrar os princípios da justiça correctos, devemos fazer uma experiência mental: temos de imaginar uma situação em que os membros de uma sociedade sejam levados a avaliar princípios da justiça sem se favorecerem indevidamente a si próprios pelo facto de serem ricos, pobres, talentosos ou poderosos. Temos de imaginar que os membros de uma sociedade estão a avaliar princípios da justiça numa situação que garanta a imparcialidade da sua avaliação. Rawls designa essa situação imaginária por posição original .	Método expositivo Interpelação aos alunos: Nestas circunstâncias, como poderíamos descobrir quais são os princípios da justiça correctos? Método expositivo	Quadro	20 minutos
--	---	---	--------	------------

2.ª Aula (50 minutos)

Sumário: Introdução aos princípios da justiça segundo John Rawls. Princípio da liberdade, princípio da oportunidade justa e princípio da diferença.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Explicitar os princípios da justiça	<p>Os princípios da justiça são aqueles que seriam escolhidos na posição original.</p> <p>Primeiro princípio: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos.</p> <p>Segundo princípio: as desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas de forma que, simultaneamente:</p> <p>a) Redundem nos maiores benefícios para os menos beneficiados [...];</p> <p>b) Sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades.</p>	<p>(Método dialógico) Interpelação aos alunos (em grupos): imaginem que ainda não tinham nascido e que não sabiam qual a posição social que iriam ocupar, enunciem duas regras para uma sociedade justa. Reunir e organizar respostas no quadro.</p> <p>Método expositivo</p>	<p>Quadro</p> <p><i>Uma Teoria da Justiça</i>, 1971, trad. de Carlos Pinto Correia</p>	20 minutos

<p>Catacterizar a teoria de Rawls como uma teoria contratualista</p>	<p>O contratualismo é uma abordagem aos problemas éticos ou políticos que considera que dos direitos e obrigações que regem as condutas individuais e as instituições sociais têm de derivar a sua legitimidade de acordos previamente estabelecidos pelas partes, sob certas condições (idealizadas ou hipotéticas).</p> <p>Na sua base está, portanto, a seguinte ideia: a organização da sociedade e as relações entre indivíduos dependem, em termos de justificação, de um contrato ou acordo hipotético, a partir do qual são estabelecidos os princípios ou estrutura básica da sociedade.</p> <p>Existem, pelo menos, três elementos presentes em todas as teorias contratualistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A situação inicial ou pré-contratual. • O contrato ou acordo hipotético entre as partes. • Os resultados do contrato ou acordo hipotético. 	<p>Método Expositivo</p>	<p>Quadro</p>	<p>15 minutos</p>
--	---	--------------------------	---------------	-------------------

<p>Identificar a teoria de Rawls como uma rejeição do utilitarismo</p>	<p>À semelhança de Immanuel Kant, John Rawls considera a pessoa um ser livre e racional que é um fim em si mesmo. Desta forma, discorda do utilitarismo, pois não há um critério único e universal que permita distribuir boas e más acções, não há o reconhecimento de direitos fundamentais e não é levado em consideração a forma justa como a felicidade é distribuída, viola portanto os princípios da liberdade e da diferença.</p> <p>Rawls defende que a regra maximin é muito diferente do que defendem os utilitaristas, visto que estes defendem que devemos maximizar a felicidade geral. Ora, é possível haver mais felicidade geral numa sociedade em que há uma minoria de pessoas que vivem muito mal, para que a maior parte delas viva muito bem, do que noutra em que todos vivem moderadamente bem.</p>	<p>Método Dialógico</p> <p>Interpelação aos alunos, certificando que este têm presente os conceitos da ética utilitarista e deontológica.</p> <p>Recolha e organização de respostas no quadro</p>	<p>Quadro</p>	<p>15 minutos</p>
--	---	---	---------------	-------------------

4.ª Aula (50 minutos)

Sumário: A crítica libertarista de Nozick a Rawls: a posição libertarista de Nozick; conceito de Estado Mínimo; teoria padronizada e teoria não-padronizada de justiça; crítica à teoria padronizada; o argumento da titularidade.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Identificação da posição libertarista de Nozick	<p>Robert Nozick é um dos críticos de Rawls e do sistema por si proposto: os resultados que produz, os princípios da justiça, em especial o princípio da diferença, com exigências de redistribuição a favor das pessoas menos favorecidas.</p> <p>O libertarismo é uma forma de contratualismo, é uma perspectiva liberal radical que propõe limites estreitos para a intervenção do Estado.</p>	Método expositivo	Quadro	5 minutos

Definir o conceito de Estado Mínimo	<p>O Estado mínimo – um Estado com uma actuação limitada às funções de protecção dos indivíduos e dos seus bens – é a única forma de Estado que Nozick considera justificada. Qualquer outra forma viola os direitos considerados fundamentais e inalienáveis: os direitos individuais à liberdade e à propriedade.</p> <p>A tributação em benefício do bem comum ou das pessoas mais vulneráveis é considerada abusiva e violadora de direitos fundamentais pelo libertarismo. Os únicos impostos que cabe ao Estado cobrar são os destinados ao cumprimento das suas funções legítimas, e essas são mínimas.</p>	Método expositivo	PowerPoint	10 minutos
-------------------------------------	--	-------------------	------------	------------

Distinguir a teoria padronizada de justiça e a teoria não padronizada	Segundo Nozick, a teoria da justiça de Rawls é um exemplo de uma concepção padronizada da justiça. Isto significa que, para Rawls, uma sociedade justa é uma sociedade que obedece a um determinado padrão na distribuição dos bens. Afinal, pelo princípio da diferença, a riqueza e a propriedade devem estar distribuídas de modo a que os mais desfavorecidos fiquem na melhor situação possível. Uma sociedade em que a riqueza e a propriedade não estejam distribuídas segundo esse padrão será, segundo este princípio, injusta.	Método expositivo	PowerPoint	5 minutos
Identificar a crítica de Nozick á teoria padronizada	Nozick equipara a tributação a trabalho forçado ou escravatura, porque isso significa que o Estado se apropria de uma parte das horas de trabalho dos indivíduos, violando, dessa forma, a sua liberdade e o seu direito de dispor dos seus rendimentos. A tributação obriga as pessoas a contribuírem para o bem comum sem o seu consentimento, constituindo uma interferência na propriedade de si mesmo e nos frutos do seu trabalho.	Método dialógico (debate em grupos acerca do exemplo do Powerpoint)	PowerPoint	15 minutos

Definir o argumento da titularidade	<p>Para Nozick, não há injustiça das desigualdades geradas pela desigual distribuição do rendimento ou da propriedade, mas o processo que deu origem à titularidade dos bens que cada pessoa possui.</p> <p>Se a aquisição dos bens se deu por processos legítimos – através do trabalho, por exemplo –, ou se alguém passa a ser proprietário de algo por meio de uma transferência legítima – doação ou venda voluntárias, por exemplo –, o que quer que daqui resulte é justo.</p>	Método expositivo	PowerPoint	15 minutos
-------------------------------------	---	-------------------	------------	------------

<p>Identificar as objecções de Sandel quanto ao método da Posição Original e véu de ignorância</p>	<p>Sandel não dirige as suas objecções aos princípios de justiça, como Nozick. Crítica, essencialmente, o método, isto é, a forma escolhida para encontrar estes princípios – posição original e véu de ignorância, que considera errada, porque baseada em premissas falsas e numa concepção de eu implausível. Sandel critica essa abordagem, argumentando que não é possível que os indivíduos se despojem completamente de suas identidades, valores e crenças ao fazer escolhas políticas e morais. Ele afirma que as nossas identidades são parte integrante das nossas decisões e não podem ser ignoradas.</p>	<p>Método Expositivo</p>	<p>Quadro</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Caracterizar que a noção de bem é anterior à noção de justiça</p>	<p>O «bem comum» tem prioridade moral sobre as preferências das pessoas e não é o resultado da combinação ou agregação dessas preferências.</p> <p>Apenas a comunidade permite encontrar o modo de vida que define «a vida boa» que equivale a «bem comum»</p>	<p>Método Expositivo</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Reconhecer a posição comunitarista de que a comunidade precede o indivíduo</p>	<p>A comunidade preexiste os indivíduos e o contrato social, não é o resultado de um acordo, ao contrário daquilo que defende Rawls e o liberalismo em geral.</p> <p>A pertença a uma comunidade – real, situada no tempo e no espaço – é o que torna pertinente a existência de obrigações morais e políticas mútuas.</p> <p>Ao sujeito desincorporado da posição original, totalmente desligado das suas experiências e circunstâncias, dos seus afectos e relações de pertença, o comunitarismo contrapõe o eu situado e integrado na comunidade.</p> <p>A justiça não se prende apenas com a distribuição da riqueza, mas também com formas particulares de valorizar e de conceber os fins.</p>	<p>Método Expositivo</p>	<p>Quadro</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Identificar a ênfase na neutralidade em relação aos valores na teoria de Rawls</p>	<p>Rawls argumenta que sua teoria da justiça deve ser neutra em relação a diferentes concepções de bem. No entanto, Sandel critica essa ênfase na neutralidade, afirmando que não é possível separar as questões de justiça de questões morais e de valores, argumentando que a justiça não pode ser completamente dissociada das concepções de bem e que é necessário envolver o debate sobre valores na deliberação política.</p>	<p>Método Expositivo</p>	<p>Quadro</p>	<p>5 minutos</p>

Anexo G

Argumento de autoridade

Argumento que se apoia nas afirmações de um especialista, um perito ou pessoa a quem se reconhece autoridade numa determinada área do saber, para fazer valer uma dada tese.

Forma lógica

Uma certa autoridade ou testemunha afirmou que A.
Logo, A.

Exemplo

Segundo Darwin, a espécie humana evoluiu de acordo com um processo de seleção natural.
Logo, a espécie humana evoluiu de acordo com um processo de seleção natural.

Argumento de autoridade



Imagem 1: Publicidade de 1950

Tradução: "Enquanto seu dentista, recomendaria Viceroy's"

Argumento de autoridade



Campanha de prevenção da exposição ao fumo ambiental do tabaco, 2015, promovida pela DGS

Critérios exigidos para a construção de argumentos de autoridade fortes

A autoridade invocada deve ser um efetivo especialista ou perito na área em questão, uma autoridade reconhecida.

A autoridade invocada tem de estar identificada, isto é, a autoridade não deve ser anónima.

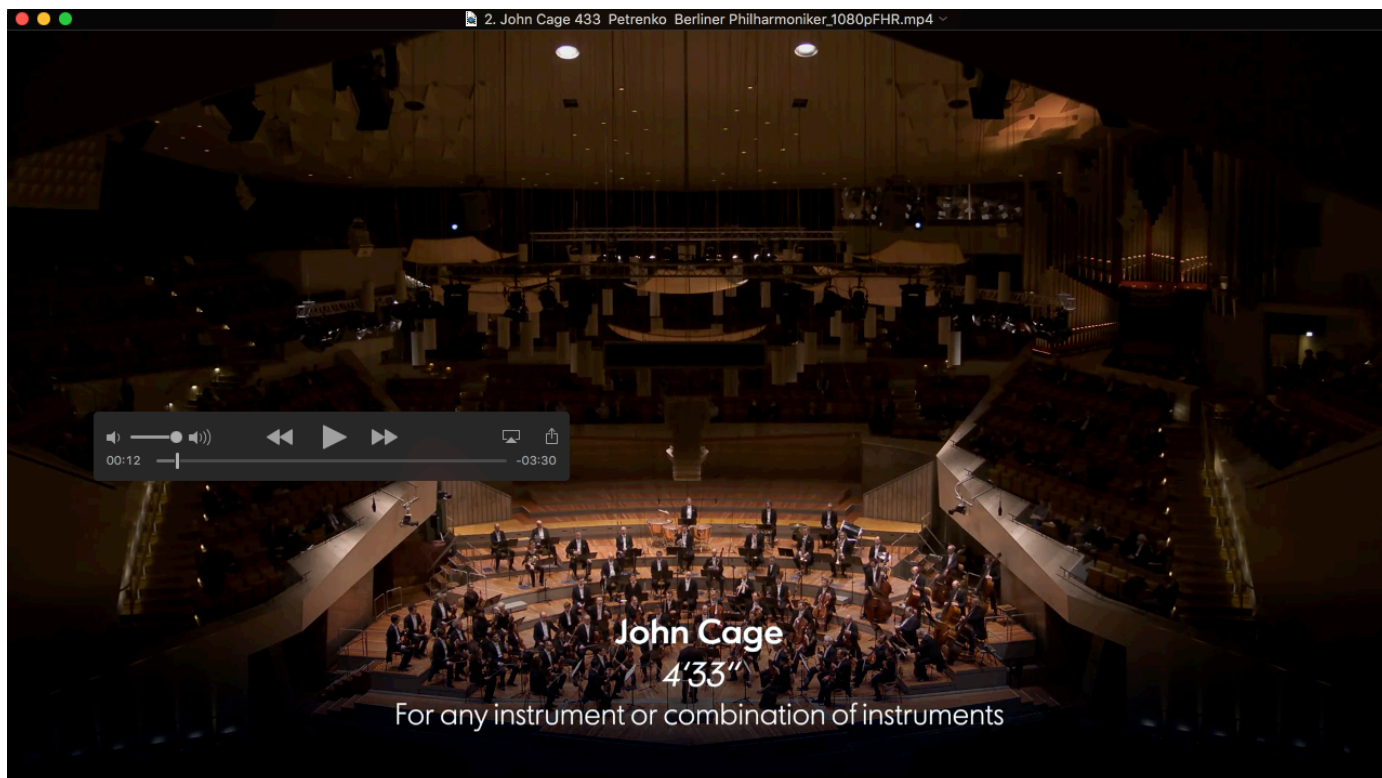
A autoridade invocada deve dispor de provas, e quem a invoca deve compreender essas provas.

A tese deve ser amplamente consensual entre as autoridades dessa área.

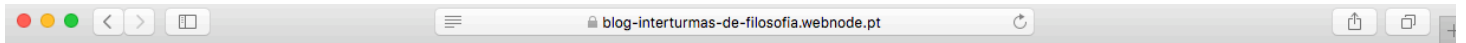
O especialista invocado não pode ter interesses pessoais ou de classe no âmbito do assunto em causa, ou seja, deve haver imparcialidade.

O argumento não pode ser mais fraco do que outros argumentos a favor de uma tese oposta.

Anexo H



Anexo I



Blog Filosófico Inter-Turmas

Geral

Como Explicarias Descartes a um Amigo?

08-02-2024

Em um belo dia, antes do teste de filosofia, duas alunas tem um furo durante as aulas e uma delas diz desesperadamente a sua amiga:

- Ana, o teste é na próxima aula e eu preciso que me expliques a tese de Descartes.

- Mas tu não sabes nada?

- Nada, nadinha

- Então isto vai ser complicado... Bem, Descartes foi um fundacionalista racionalista, ou seja, acredita que o conhecimento é possível, possui um fundamento racional e que a razão é a fonte de justificação das nossas crenças. O seu objetivo era demonstrar que os céticos estavam enganados e que há crenças justificadas.

- Ana, eu acho que tu não percebeste: EU NÃO SEI NADA, o que é cético?

- Isto está mal Maria, os céticos eram aqueles que afirmavam a inexistência do conhecimento e que nenhuma fonte de justificação das nossas crenças é satisfatória, basicamente não acreditavam que havia conhecimento e duvidavam de tudo (estes são os céticos radicais), porém esta ideia é contraditória pois estão a afirmar que sabem alguma coisa: que não há conhecimento, por isto, muitos adotam o ceticismo moderado, esta ideologia não afirma que nada sabemos sobre o mundo e sim desafiam a possibilidade de podermos afirmar que temos conhecimento, dizendo que é algo provável ou improvável, percebeste?

Anexo J

Plano de atividades Clube *Politiquices* 2023/2024

Exmo. Sr(a). Diretor(a),

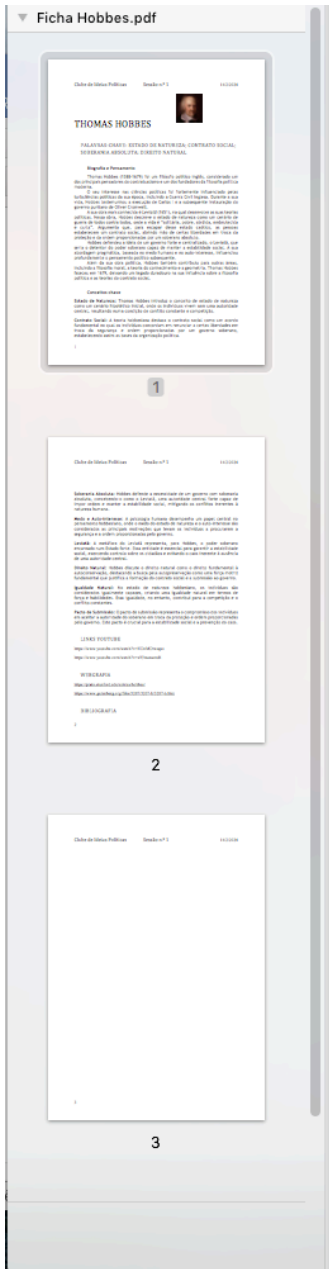
No âmbito de aumentar a literacia política dos alunos e a seu pedido, o Clube Politiquices irá desenvolver no decorrer deste ano letivo o seguinte plano de atividades.

OBJETIVOS GERAIS:

- Promover a Literacia Política;
- Analisar a Origem dos Sistemas Políticos Atuais;
- Contextualizar os Partidos Políticos Portugueses;
- Identificar Valores Chave dos Movimentos Políticos;
- Clarificar Conceitos Fundacionais da Política;
- Desmascarar Falácias Políticas;
- Caracterizar Formas de Governo;
- Facilitar Discussões e Debates;
- Promover a Participação Cívica;
- Colaborar com Outras Disciplinas.

ATIVIDADES	OBJETIVOS	DATA
1- Origens do Contratualismo: Hobbes	- Explorar a evolução histórica dos sistemas políticos ao redor do mundo, de acordo com Hobbes e destacando eventos e ideias que moldaram as estruturas de governo contemporâneas. A lecionar por: Professores Edgar e Marco	14 de fevereiro
2- Origens do Contratualismo: Locke	- Explorar a evolução histórica dos sistemas políticos ao redor do mundo, de acordo com Locke e destacando eventos e ideias que moldaram as estruturas de governo contemporâneas. A lecionar por: Professores Edgar e Marco	21 de fevereiro
3- Origens do Contratualismo: Rousseau	- Explorar a evolução histórica dos sistemas políticos ao redor do mundo, de acordo com Rousseau e destacando eventos e ideias que moldaram as estruturas de governo contemporâneas. A lecionar por: Professores Edgar e Marco	28 de fevereiro
4- Origens do Contratualismo: Montesquieu	- Realizar sessões educativas para aumentar a compreensão dos alunos sobre os fundamentos da política, incluindo terminologia, processos políticos e instituições governamentais. A lecionar por: Professores Edgar e Marco	6 de março
5- Crítica ao Contratualismo Iluminista: O Despertar de Tudo: Uma Nova História da Humanidade	- Explicitar a crítica elaborada por Graeber e Wengrow: A perspectiva objetiva do iluminismo sobre as estruturas políticas é na verdade inspirada nas críticas de Kandiaronk e Françoise de Graffigny A lecionar por: Professores Edgar e Marco	13 de março
6- Crítica ao Contratualismo Iluminista: O Despertar de Tudo: Uma Nova História da Humanidade	- Explicitar a crítica elaborada por Graeber e Wengrow: A perspectiva objetiva do iluminismo sobre as estruturas políticas é na verdade inspirada nas críticas de Kandiaronk e Françoise de Graffigny A lecionar por: Professores Edgar e Marco	20 de março

Anexo K



THOMAS HOBBS

PALAVRAS-CHAVE: ESTADO DE NATUREZA; CONTRATO SOCIAL; SOBERANIA ABSOLUTA; DIREITO NATURAL

Biografia e Pensamento

Thomas Hobbes (1588-1679) foi um filósofo político inglês, considerado um dos principais pensadores do contratualismo e um dos fundadores da filosofia política moderna.

O seu interesse nas ciências políticas foi fortemente influenciado pelas turbulências políticas da sua época, incluindo a Guerra Civil Inglesa. Durante a sua vida, Hobbes testemunhou a execução de Carlos I e a subsequente instauração do governo puritano de Oliver Cromwell.

A sua obra mais conhecida é *Leviatã* (1651), na qual desenvolve as suas teorias políticas. Nessa obra, Hobbes descreve o estado de natureza como um cenário de guerra de todos contra todos, onde a vida é “solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta”. Argumenta que, para escapar desse estado caótico, as pessoas estabelecem um contrato social, abrindo mão de certas liberdades em troca da proteção e da ordem proporcionadas por um soberano absoluto.

Hobbes defendeu a ideia de um governo forte e centralizado, o *Leviatã*, que seria o detentor do poder soberano capaz de manter a estabilidade social. A sua abordagem pragmática, baseada no medo humano e no auto-interesse, influenciou profundamente o pensamento político subsequente.

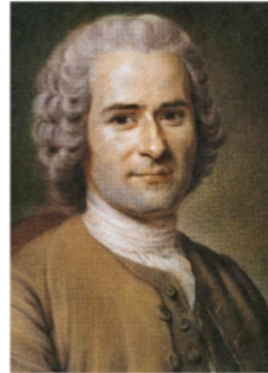
Além da sua obra política, Hobbes também contribuiu para outras áreas, incluindo a filosofia moral, a teoria do conhecimento e a geometria. Thomas Hobbes faleceu em 1679, deixando um legado duradouro na sua influência sobre a filosofia política e as teorias do contrato social.

Conceitos-chave

Estado de Natureza: Thomas Hobbes introduz o conceito de estado de natureza como um cenário hipotético inicial, onde os indivíduos vivem sem uma autoridade central, resultando numa condição de conflito constante e competição.

J.J. ROUSSEAU

PALAVRAS-CHAVE: ESTADO DE NATUREZA; CONTRATO SOCIAL; VONTADE GERAL; DIREITO NATURAL



Biografia e Pensamento

Jean-Jacques Rousseau, nascido em Genebra em 28 de junho de 1712 e falecido em Ermenonville a 2 de julho de 1778, foi um filósofo influente, teórico político, escritor e compositor. As suas ideias deixaram uma marca indelével no campo do Direito e um pouco por todas as ciências sociais. A sua maior influência foi no contratualismo ao desenvolver e aprofundar conceitos fundamentais como Estado, poder e soberania, conceitos estes que ainda reverberam na atualidade.

O seu primeiro grande trabalho filosófico, o "Discurso sobre as Ciências e as Artes", foi laureado pela Academia de Dijon em 1750, assinalando o início da sua ascensão intelectual. Neste ensaio, já se vislumbravam traços característicos da sua filosofia: uma crítica incisiva à civilização, vista como a origem dos males e infelicidades humanas, contrastada com a preponderância da bondade humana no estado de natureza. Esses temas foram amplamente explorados na sua obra subsequente, "Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens" (1754), mas foi com "Do Contrato Social" (1762) que Rousseau exerceu a sua maior influência, ao transferir a titularidade da soberania da figura do governante para o povo.

A sua filosofia política teve um impacto significativo no movimento iluminista em toda a Europa e influenciou aspetos da Revolução Francesa, bem como o desenvolvimento do pensamento político, económico e educacional. Apesar disso, as suas ideias divergiam em grande medida do pensamento iluminista predominante, sendo por vezes rotuladas como românticas ou até mesmo irracionaisistas. Os conflitos filosóficos e desavenças pessoais com intelectuais e instituições da República de Genebra eventualmente levaram-no ao isolamento quase completo.

Conceitos-chave

Estado de Natureza: Rousseau tal como Hobbes olha para o estado de natureza como um estado hipotético. Neste estado os seres humanos não são governados por

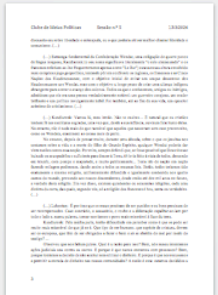




1



2



3

DAVID GRAEBER E DAVID WENGROW

PALAVRAS-CHAVE: ESTADO DE NATUREZA; CONTRATO SOCIAL; ANTROPOLOGIA ANARQUISTA; ILUMINISMO

Pequena Sinopse do Livro

"Dawn of Everything: A New History of Humanity" de David Graeber e David Wengrow apresenta uma exploração inovadora da história humana, desafiando as narrativas convencionais, tipificadas através de Steven Pinker e Yuval Harari, oferecendo novas perspetivas sobre o desenvolvimento da espécie humana. Através de uma investigação meticulosa e de uma análise interdisciplinar, os autores mergulham nas complexidades das sociedades primitivas, examinando o papel da organização social, da cultura e da tecnologia na formação das comunidades humanas. Argumentam contra as teorias do progresso linear, propondo, em vez disso, uma compreensão mais matizada da evolução humana, assente na diversidade, na contingência e na adaptação recusando o fatalismo político. Com base em provas arqueológicas, estudos etnográficos e análises comparativas, Graeber e Wengrow colocam em cima da mesa a necessidade de reconsiderar as crenças estabelecidas sobre as origens da agricultura, a emergência da hierarquia e a difusão do poder e da autoridade. O trabalho destes autores lança luz sobre



Partido Socialista



História/Fundação

No dia 19 de abril de 1973, na cidade alemã de Bad Münstereifel, representantes da Acção Socialista Portuguesa reuniram-se em congresso, incluindo militantes de diversas partes do mundo. Nessa assembleia, após considerar os interesses nacionais, a estrutura do movimento e as necessidades do presente, decidiram, por votação de 20 a favor e 7 contra, transformar a A.S.P. em Partido Socialista. A decisão não foi unânime, gerando discordâncias entre os 27 delegados presentes.

Em agosto de 1973, a Declaração de Princípios e Programa do Partido Socialista foram aprovados. Esses documentos refletem uma posição comprometida com a defesa do socialismo em liberdade, estabelecendo como objetivo uma sociedade sem classes. Tendo no marxismo a sua inspiração teórica predominante, a linha ideológica procurou encontrar um equilíbrio entre o sistema parlamentar da Europa Ocidental e a aspiração de uma transformação na organização capitalista da economia.

Após a Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974, que derrubou o regime ditatorial, o PS emergiu como um dos principais partidos políticos em Portugal. Mário Soares desempenhou um papel crucial na transição do país para a democracia e tornou-se o primeiro líder do governo após a revolução. Durante este período inicial, o PS esteve envolvido na redação da nova Constituição Portuguesa, promulgada em 1976, que estabeleceu Portugal como uma república democrática.

O partido tem alternado entre períodos de governo e oposição ao longo das últimas décadas, competindo com outros partidos políticos, como o Partido Social Democrata (PSD) e o Partido Comunista Português (PCP). O PS tem sido associado a políticas de centro-esquerda, defendendo ideais como: um Estado de bem-estar social; direitos laborais, educação pública; serviços de saúde públicos.

Ideologia e Valores

O Partido Socialista Português é geralmente considerado um partido de centro-esquerda. A sua linha ideológica baseia-se na defesa dos direitos sociais, na promoção da justiça social, na igualdade de oportunidades e na proteção dos mais desfavorecidos na sociedade. Tradicionalmente, o PS defende políticas de intervenção do Estado na economia para garantir o bem-estar social, mas também promove uma economia de mercado regulada e aberta à iniciativa privada. O partido tem uma história de defesa dos direitos laborais, educação pública de qualidade, saúde acessível e políticas de inclusão social. No entanto, é importante notar que, como em qualquer partido político, há uma diversidade de opiniões e correntes dentro do PS, o que pode resultar em diferentes abordagens e prioridades em diferentes momentos.

Alguns dos principais pensadores que têm influenciado o PS incluem:

- António Sérgio
- Anthony Giddens
- John Maynard Keynes
- Mário Soares

Ideologias: Social-Democracia; Keynesianismo; Progressismo; Europeísmo

Site: <https://ps.pt/>

Partido Social Democrata (PSD)



História/Fundação

O PSD foi fundado em 1974, pouco após o 25 de Abril, inicialmente como PPD (Partido Popular Democrático). No entanto, a denominação "social-democrata" não foi adotada desde o início, devido à existência prévia de outro partido com essa designação. Somente em 1976, após uma série de mudanças e eventos políticos, o partido assumiu oficialmente o nome de PSD.

A filosofia social-democrata do PSD, conforme delineada por figuras como Sá Carneiro, foi baseada na construção de uma democracia real, que não se limitasse apenas ao aspeto formal, mas incorporasse dimensões políticas, económicas, sociais e culturais. Isso incluía o reconhecimento da soberania popular, garantia das liberdades individuais, pluralismo efetivo, alternância democrática, democracia económica com participação dos trabalhadores na gestão das empresas, democracia social com garantia de direitos fundamentais e redistribuição de renda, e democracia cultural com igualdade de oportunidades no acesso à educação e cultura.

Essa abordagem reflete a adaptação da social-democracia ao contexto português, onde o PSD ocupou o espaço político centrado na ideologia social-democrata, entre a centro-direita liberal e a centro-esquerda reformista, em contraposição ao coletivismo económico e movimentos marxistas pós-Revolução de 25 de Abril de 1974. O partido desempenhou um papel significativo na integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, defendendo uma abordagem política progressista e comprometida com a democracia representativa.

Ideologia e Valores

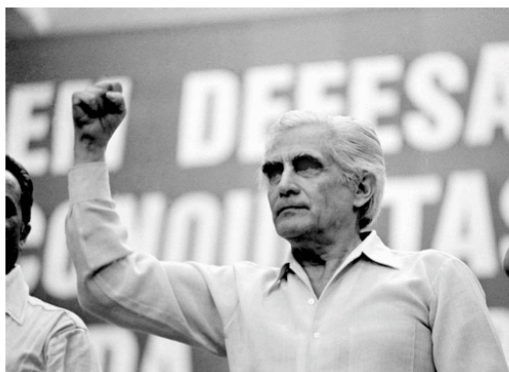
De grosso modo podemos dizer que o PSD é um partido que se pauta pelo conservadorismo liberal ou conservadorismo moderado, pelo liberalismo económico e social tendo começado por ser um partido social-democrata. A social-democracia nos dias atuais está mais ligada à ideia de um Estado Social. Os partidos sociais-democratas atuais deixam cair a intenção da revolução por completo sendo por isso reformistas.

O Conservadorismo Liberal combina políticas socialmente conservadoras com uma abordagem economicamente liberal, defende a intervenção estatal mínima na economia para promover a liberdade individual e a produção de riqueza. Reconhece a importância do Estado na garantia da ordem. Apesar de manterem posições conservadoras nas questões sociais, são moderados em relação às liberdades civis, procurando promover uma sociedade coesa e tolerante.

O Liberalismo Económico rejeita o intervencionismo do estado na economia, promove a livre concorrência sustentada na lei da oferta e da procura. Os defensores do Liberalismo Económico tendem a gravitar de alguma maneira para a obra de Adam Smith que procura combater um estado regulador da economia e com excessiva intervenção.

O Social Liberalismo surge no início do século XX, colocando a liberdade individual como central. Reconhece que a falta de oportunidades pode ser tão prejudicial quanto a coerção, ou seja é tão mau para um indivíduo não ter liberdade como não ter condições de acesso, defendendo os direitos humanos e as liberdades civis. Procura uma economia em que o Estado garanta o acesso aos serviços públicos essenciais, independentemente da capacidade económica dos cidadãos.

PARTIDO COMUNISTA PORTUGUÊS



História/Fundação

O Partido Comunista Português (PCP) é um partido político de orientação marxista-leninista e socialista, organizado segundo o centralismo democrático. Fundado em 1921, é o partido mais antigo de Portugal com existência ininterrupta e um partidos comunistas mais fortes da Europa Ocidental. Posiciona-se politicamente da esquerda à extrema-esquerda e concorre em coligação com o Partido Ecologista "Os Verdes" (PEV) na Coligação Democrática Unitária (CDU) desde 1987, em todas as eleições nacionais, autárquicas e europeias.

O PCP tem representação na Assembleia da República e no Parlamento Europeu, integrando o grupo Esquerda Unitária Europeia/Esquerda Nórdica Verde. Após a morte do secretário-geral Bento Gonçalves no campo de concentração do Tarrafal, o partido esteve sem secretário-geral de 1942 a 1961, quando Álvaro Cunhal foi eleito. Em 1992, Carlos Carvalhas sucedeu-lhe e, em 2004, Jerónimo de Sousa foi escolhido para o cargo, exercendo funções até 2022, quando Paulo Raimundo foi eleito.

Illegalizado no final dos anos 1920, desempenhou um papel crucial na oposição ao regime de Salazar e Caetano, sendo alvo constante da repressão da PIDE, que forçou muitos membros à clandestinidade. A sua capacidade de adaptação e resistência foi fundamental para a sua continuidade. Após a Revolução dos Cravos em 1974, o PCP tornou-se uma força política central no novo regime democrático, mantendo-se fiel ao marxismo-leninismo e promovendo "uma alternativa patriótica e de esquerda".

É particularmente influente no Alentejo, Ribatejo e áreas industrializadas como Lisboa e Setúbal.

O PCP publica o jornal *Avante!* e a revista *O Militante*, e a sua juventude é organizada na Juventude Comunista Portuguesa, membro da Federação Mundial da Juventude Democrática.

Ideologia e Valores

"A base teórica do PCP é o marxismo-leninismo, utilizado como instrumento para analisar a realidade e guiar a ação, enriquecido com a prática e a evolução dos conhecimentos." Promove a luta pelos interesses dos trabalhadores e a transformação social com o objetivo de superar o capitalismo. Baseia-se numa concepção materialista e dialética do mundo, utilizando-a como ferramenta para análise e ação revolucionária.

O programa eleitoral do PCP defende a construção de uma "Democracia Avançada", inspirada nos valores da Revolução de Abril, visando o socialismo e o comunismo. Entre as principais propostas destacam-se a **defesa dos direitos laborais**, com **aumento dos salários**, combate à precariedade e melhoria das condições de trabalho; **serviços públicos de qualidade**, com reforço e investimento no Serviço Nacional de Saúde, **educação pública gratuita e de qualidade**, e sistemas de segurança social robustos; soberania nacional, com **políticas que assegurem a independência económica e política de Portugal**, incluindo a defesa da produção nacional e o **controlo dos recursos estratégicos**; justiça social, com medidas de combate à pobreza e à exclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades; descentralização e desenvolvimento regional, com **promoção de políticas que favoreçam o desenvolvimento equilibrado das diferentes regiões do país, com particular atenção às áreas rurais**; e ambiente e sustentabilidade, com políticas ambientais que promovam a sustentabilidade e a proteção dos recursos naturais.

INICIATIVA LIBERAL (IL)



História/Fundação

A Iniciativa Liberal (IL) é um partido político português fundado em 2017, sendo caracterizado pelas suas políticas liberais nas esferas económicas, políticas e culturais. O partido, que se identifica como de centro-direita, defende a liberalização da economia propondo medidas como a redução da progressividade do imposto sobre rendimentos (IRS), a privatização de empresas estatais e o acesso universal aos serviços de saúde através do privado.

A criação da IL teve origem na Associação Iniciativa Liberal, formada em 2016, que se baseou na discussão do Manifesto Liberal de Oxford de 1947. Após a obtenção das assinaturas necessárias, o partido foi formalizado em 2017 e realizou a sua convenção fundadora no Porto.

Ao longo da sua trajetória, a IL participou em diversos congressos e eleições, tanto em Portugal como no contexto europeu. Nas eleições legislativas de 2019 conquistou o seu primeiro deputado, João Cotrim de Figueiredo, pelo círculo eleitoral de Lisboa. Em 2020, Nuno Barata foi eleito deputado pelos Açores, estabelecendo um acordo parlamentar com o PSD, CDS, PPM e Chega na região.

Em 2021, a IL expandiu a sua presença nas eleições autárquicas e realizou a VI Convenção Nacional, onde João Cotrim de Figueiredo foi reeleito presidente. Nas eleições legislativas antecipadas de 2022 o partido aumentou a sua representação, elegendo oito deputados, formando deste modo o seu primeiro grupo parlamentar. No mesmo ano, a IL recuperou o seu estatuto de membro pleno no Partido da Aliança dos Liberais e Democratas pela Europa (ALDE), um partido político europeu.

Ideologia e Valores

De grosso modo podemos dizer que a Iniciativa Liberal é um partido que se pauta pelo liberalismo cultural, pelo liberalismo económico e social, tendo por base o liberalismo clássico. Para além destas vertentes liberais, a Iniciativa Liberal apresenta um forte europeísmo já que conta com a sua presença na ALDA. Um partido europeísta, não sendo totalmente generalizável, pauta-se pela intenção de expandir as funções da União Europeia, procurando uma maior uniformidade entre as políticas internas de cada país e as políticas europeias. No caso da iniciativa liberal, esta convergência procura diminuir a intervenção estatal nas economias nacionais.

O Liberalismo Económico rejeita o intervencionismo estatal na economia, promove a livre concorrência sustentada na lei da oferta e da procura. Os defensores do Liberalismo Económico tendem a gravitar de alguma maneira para a obra de Adam Smith, este procura combater um estado regulador da economia e com excessiva intervenção. Apesar de admitir mais controlo do que os partidos liberais atuais. Deste modo, os liberais procuram deixar que o mercado se regule com base na oferta e na procura, a esta perspetiva está associada à infame mão invisível do mercado.

O liberalismo cultural defende a liberdade individual como o principal axioma da sua política em assuntos culturais, permitindo que as pessoas sigam valores próprios e as suas tradições. O liberalismo cultural rejeita a censura e a supervisão de um estado paternalista, defendendo a liberdade de expressão em qualquer circunstância. Valorizam a diversidade cultural e acreditam que cada indivíduo deve ser livre para viver de acordo com as suas próprias crenças.

Anexo M

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

AGOSTO 2018



10.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO

FILOSOFIA

INTRODUÇÃO

Enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, 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 com os outros humanos e não humanos.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

AGOSTO 2018



11.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO

FILOSOFIA

INTRODUÇÃO

Enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia deve ser considerada uma 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 com os outros humanos e não humanos.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA

Nome _____ **Turma** _____ **N.º** _____ **Data** / /

Avaliação _____ **Professor** _____

Grupo I

1.1 De acordo com a etimologia da palavra filosofia, o filósofo é aquele que:

- (A) Sabe tudo
- (B) É amigo do saber
- (C) Nada sabe
- (D) Tem a ilusão de saber

1.2 “A filosofia requer uma atitude dogmática.” É uma afirmação:

- (A) Falsa, já que a filosofia procura desconstruir dogmas
- (B) Verdadeira, já que a filosofia procura estabelecer dogmas
- (C) Falsa, já que a filosofia se baseia em opiniões
- (D) Verdadeira, porque a filosofia parte de dogmas

1.3 1. O mal no mundo deve ser erradicado.

2. A Terra viagem à volta do sol a 107.000 km/h

3. Os seres humanos devem organizar-se em democracia

- (A) 2. e 3. são filosóficas; 1. é não-filosófica
- (B) 1. e 2. são filosóficas; 3. é não-filosófica
- (C) 1. e 3. são filosóficas; 2. é não-filosófica
- (D) Nenhuma é filosófica

1.4 Os problemas filosóficos:

- (A) São problemas para os quais só há uma resposta.
- (B) São problemas cujas respostas levantam novos problemas
- (C) São problemas sem sentido
- (D) São problemas que nasceram todos na Grécia

1.5 “A filosofia é uma ferramenta que combate a ignorância” e “A filosofia é a chave para evitar a ignorância”, são:

- (A) duas frases diferentes, mas uma e a mesma proposição
- (B) duas proposições diferentes, mas uma e a mesma frase.

-
- (C) duas frases e duas proposições diferentes.
 - (D) uma e a mesma frase e uma e a mesma proposição.

1.6 A filosofia não é uma ciência:

- (A) Porque a filosofia consiste na procura do conhecimento factual.
- (B) Porque os problemas e métodos da filosofia são diferentes dos da ciência.
- (C) Porque a filosofia baseia-se na razão e as ciências unicamente na experiência empírica.
- (D) Porque a experiência é a única fonte de conhecimento.

1.7 Dos argumentos podemos afirmar que:

- (A) Todos os argumentos válidos são verdadeiros
- (B) Argumentos válidos podem ter premissas verdadeiras e a conclusão falsa
- (C) Argumentos inválidos não podem ter premissas verdadeiras
- (D) Todos os argumentos válidos são sólidos

1.8 Considerando que P como “Fazer exercício”, Q como “Manter uma dieta saudável” e R como “Evitar problema de saúde”. A frase “Se não fizermos exercício nem mantivermos uma dieta saudável então não evitamos problemas de saúde”, é representada por que forma lógica?

- (A) $((\neg P \wedge \neg Q) \wedge \neg R)$
- (B) $(\neg R \rightarrow \neg(P \wedge Q))$
- (C) $(\neg R \rightarrow (\neg P \wedge \neg Q))$
- (D) $((\neg P \wedge \neg Q) \rightarrow \neg R)$

1.9 a) $(P \vee \neg Q), (\neg R \rightarrow Q) \therefore (R \rightarrow \neg P)$

b) $(P \vee Q), P \therefore \neg Q$

As formas lógicas anteriores são:

- (A) ambas válidas
- (B) ambas inválidas
- (C) a primeira verdadeira e a segunda falsa
- (D) a primeira falsa e a segunda verdadeira

1.10 a) $(\neg(P \wedge Q) \rightarrow (\neg P \vee \neg Q))$

b) $((P \rightarrow Q) \wedge (\neg P \wedge Q))$

O argumento:

- (A) a) é uma tautologia e b) não
- (B) b) é uma tautologia e a) não
- (C) a) e b) são tautologias
- (D) a) e b) não são tautologias

Grupo II

1. Das seguintes afirmações identifique quais são proposições:

- a) Hoje está calor.
- b) Em média o ser humano mente uma a duas vezes por dia.
- c) João vai estudar!!
- d) Quem me dera que a Joana me desse a prenda que eu queria!!!
- e) Sabe que horas são?
- f) Em novembro há castanhas.
- g) O Pai Natal não existe.

2. Analisa a validade dos seguintes argumentos, elabora a tabela de verdade:

2.1 Ou os seres humanos agem por egoísmo ou por altruísmo. Os seres humanos agem por altruísmo, logo não agem por egoísmo.

2.2 O Rui disse que ia à rua se a mãe lhe pedisse alguma coisa. Como o vi a passar a mãe deve ter-lhe pedido alguma coisa.

3. Coloca os seguintes argumentos na sua forma lógica canónica, não te esqueças do dicionário de proposições.

3.1 Não é verdade que a alma exista e seja ilusória, logo ou a alma existe ou é ilusória

3.2 Se a certeza bastar para conhecer alguma coisa então o conhecimento é certeza, mas o conhecimento não é certeza.

Grupo III

Depois de leres o excerto com atenção escreve um texto no qual apresentes uma definição ou caracterização do que é a filosofia, que tipo de problemas aborda a filosofia dando exemplos de como é que pode ser benéfica para a sociedade em geral e para ti em particular.

A filosofia é uma actividade: é uma forma de pensar acerca de certas questões. A sua característica mais marcante é o uso de argumentos lógicos. A actividade dos filósofos é, tipicamente, argumentativa: ou inventam argumentos, ou criticam os argumentos de outras pessoas ou fazem as duas coisas. Os filósofos também analisam e clarificam conceitos. (...)

Que tipo de coisas discutem os filósofos? Muitas vezes, examinam crenças que quase toda a gente aceita acriticamente a maior parte do tempo. Ocupam-se de questões relacionadas com o que podemos chamar vagamente «o sentido da vida»: questões acerca da religião, do bem e do mal, da política, da natureza do mundo exterior, da mente, da ciência, da arte e de muitos outros assuntos. Por exemplo, muitas pessoas vivem as suas vidas sem questionarem as suas crenças fundamentais, tais como a crença de que não se deve matar. Mas por que razão não se deve matar? Que justificação existe para dizer que não se deve matar? Não se deve matar em nenhuma circunstância? E, afinal, que quer dizer a palavra «dever»? Estas são questões filosóficas. Ao examinarmos as nossas crenças, muitas delas revelam fundamentos firmes; mas algumas não. O estudo da filosofia não só nos ajuda a pensar claramente sobre os nossos

preconceitos, como ajuda a clarificar de forma precisa aquilo em que acreditamos. Ao longo desse processo desenvolve-se uma capacidade para argumentar de forma coerente sobre um vasto leque de temas — uma capacidade muito útil que pode ser aplicada em muitas áreas.

Nigel Warburton, *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, 1998

Anexo O



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA

Critérios de Avaliação

Grupo I Cotações: 10x5 pontos

- 1.1 (B)
- 1.2 (A)
- 1.3 (C)
- 1.4 (B)
- 1.5 (A)
- 1.6 (C)
- 1.7 (B)
- 1.8 (D)
- 1.9 (A)
- 1.10 (A)

Grupo II Cotações 3x30 pontos

- 1.1 Cada alínea corresponde a 7.5 pontos
a), b), f), g)

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 1	Constrói o inspetor de circunstâncias com alguns erros.	10
Nível 2	Constrói o inspetor de circunstâncias com poucos erros.	15
Nível 3	Constrói o inspetor de circunstâncias corretamente, mas não indica se o argumento é válido ou inválido.	20
Nível 4	Constrói o inspetor de circunstâncias corretamente e indica, de modo claro, a sua validade.	30

2.1 O argumento é válido já que não existe nenhuma linha em que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa.

P: Ou os seres humanos agem por egoísmo ou por altruísmo

Q: Os seres humanos agem por altruísmo

P	Q	Premissa: P \vee Q	Premissa: P	Conclusão: Q
V	V	F	V	F
V	F	V	F	F
F	V	V	V	V
F	F	F	F	V

2.2 O argumento é inválido já que se trata de uma afirmação do consequente. Também podemos ver a invalidade do argumento através da tabela de verdade já que na segunda linha as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa.

P: O Rui vai à rua

Q: A mãe pediu alguma coisa ao Rui

P	Q	Premissa: Q \rightarrow P	Premissa: P	Conclusão: Q
V	V	V	V	V
V	F	V	V	F
F	V	F	F	V
F	F	V	F	F

3.

Descritores	Pontuação parcial	Pontuação Total
Elaborar o dicionário	2.5	5
Formalização	5	10

3.1

P: A alma existe

Q: A alma é ilusória

$\neg(P \wedge Q) \therefore P \vee Q$

3.2

P: A certeza basta para conhecer alguma coisa.

Q: O conhecimento é certeza.

$P \rightarrow Q, \neg Q \therefore \neg P$

Grupo III Cotações 1x50 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis
---	--------

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		1	2	3	
Níveis	3	- Apresenta uma descrição completa de filosofia - Identifica o tipo de problemas de que a filosofia trata - Exemplifica como a filosofia pode ser benéfica para a sociedade e para si	50	55	60
	2	- Apresenta uma descrição incompleta de filosofia - Identifica com dificuldades o tipo de problemas de que a filosofia trata - Exemplifica pelo menos um dos aspetos pedidos	35	40	45
	1	- Apresenta uma descrição muito incompleta de filosofia - Não identifica o tipo de problemas de que a filosofia trata - Não exemplifica nem como pode ser benéfico para a sociedade nem para si	20	25	30

As questões de resposta escrita do grupo III serão avaliadas segundo os seguintes parâmetros:

A2 – Domínio dos conteúdos.

A3 – Adequação das respostas às questões.

A4 – Pertinência da argumentação/ mobilização das competências fundamentais.

B1 – Clareza e coerência da exposição.

B2 – Correção da expressão escrita.

Anexo P



1. O que é a arte?



Velázquez, *As Meninas*, 1656.



Mark Rothko, *Untitled (Red on Red)*, 1969.

O problema da definição da arte

Por que motivo é relevante definir arte?

Para saber que postura devemos assumir perante certos objetos.

Se um objeto é arte, devemos interagir com ele de uma forma especial.



Robert Rauschenberg, *Monogram*, 1955-1959.
© Robert Rauschenberg, VAGA 2022

O problema da definição da arte

Uma definição explícita de arte inclui

Condição necessária

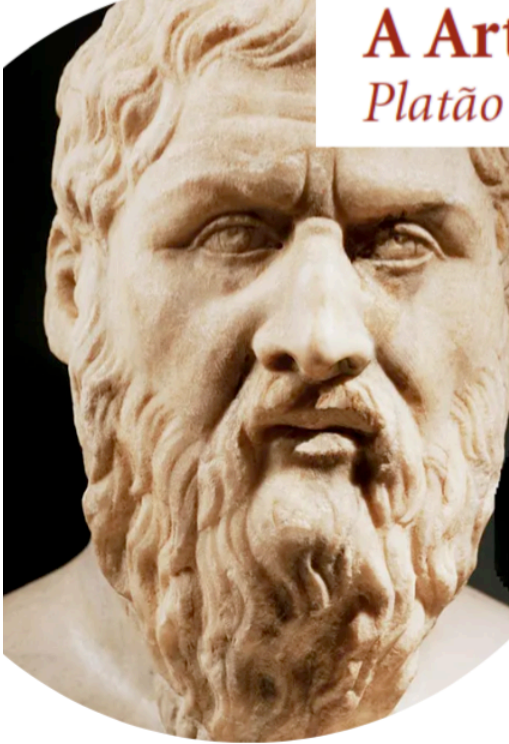
Caraterística(s) partilhada por **todas** as obras de arte.

Condição suficiente

Caraterística(s) que **apenas** as obras de arte possuem.



© Chris Madden 2022

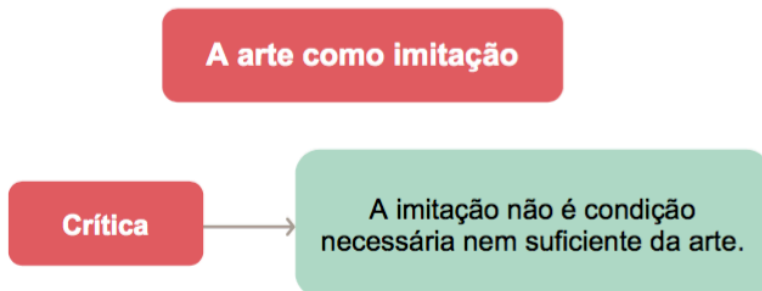


A Arte é Imitação

Platão

- Mas vê lá agora que nome vais dar ao seguinte artífice.
- A qual?
- Ao que executa tudo o que cada um dos artífices sabe por si executar.
- É habilidoso e espantoso o homem a que te referes!
- Ainda é cedo para o afirmares [...]. Efectivamente, esse artífice não só é capaz de executar todos os objectos, como também modela todas as plantas e fabrica todos os seres animados, incluindo a si mesmo, e ainda faz a terra, o céu, os deuses e tudo quanto existe no céu e [...] debaixo da terra.
- É um sábio de espantar, esse a que te referes.
- Duvidas? Ora diz-me lá: parece-te que não pode existir, de modo algum, um artífice desses, ou que, de certo modo, pode existir o autor disso tudo, mas de outro modo não pode? Ou não te apercebes de que, de certa maneira, tu serias capaz de executar tudo isso?
- E que maneira é essa?
- Não é difícil [...] e é rápida de executar, muito rápida mesmo, se quiseres pegar num espelho e andar com ele por todo o lado. Rapidamente criarás o Sol e os astros no céu, em breve criarás a terra, a ti mesmo e os demais seres animados, os utensílios, as plantas e tudo quanto há pouco foi referido.
- Sim, mas são objectos aparentes, sem existência real.
- Atingiste precisamente o ponto que eu precisava para o meu argumento. Com efeito, entre esses artífices também conta, julgo eu, o pintor. Não é assim?
- Pois.
- Mas certamente vais dizer-me que o que ele faz não é verdadeiro. Contudo, de certo modo, o pintor também faz uma cama. Ou não?
- Faz, mas que também é aparente.

Teoria representacionista



A violoncelista Jacqueline du Pré (1945–1987).

Anexo Q

Exercício Filosofia da Arte

1.ª Parte: Curadoria de Museu

Vocês foram selecionados para assumir a curadoria de uma exposição num prestigiado museu de arte contemporânea em Lisboa. A exposição temática estará focada na exploração das diferentes teorias de definição da arte, nomeadamente a representacionista, a formalista e a institucional.

Escolha da Teoria de Definição da Arte

Cada aluno deve escolher **uma** das três teorias de definição da arte lecionadas: representacionista, formalista ou institucional.

Seleção de Obras de Arte

Com base na teoria escolhida, devem selecionar **duas obras de arte** para a coleção do museu.

Apresentação da Exposição

Escreve um texto explicando a teoria de definição da arte escolhida, as obras selecionadas e a justificação que determinou as vossas escolhas. Justifica cada escolha de obra com base na teoria de definição da arte selecionada e explica como cada obra se enquadra ou reflete os princípios fundamentais da teoria escolhida.

2.ª Parte: Críticos de Arte

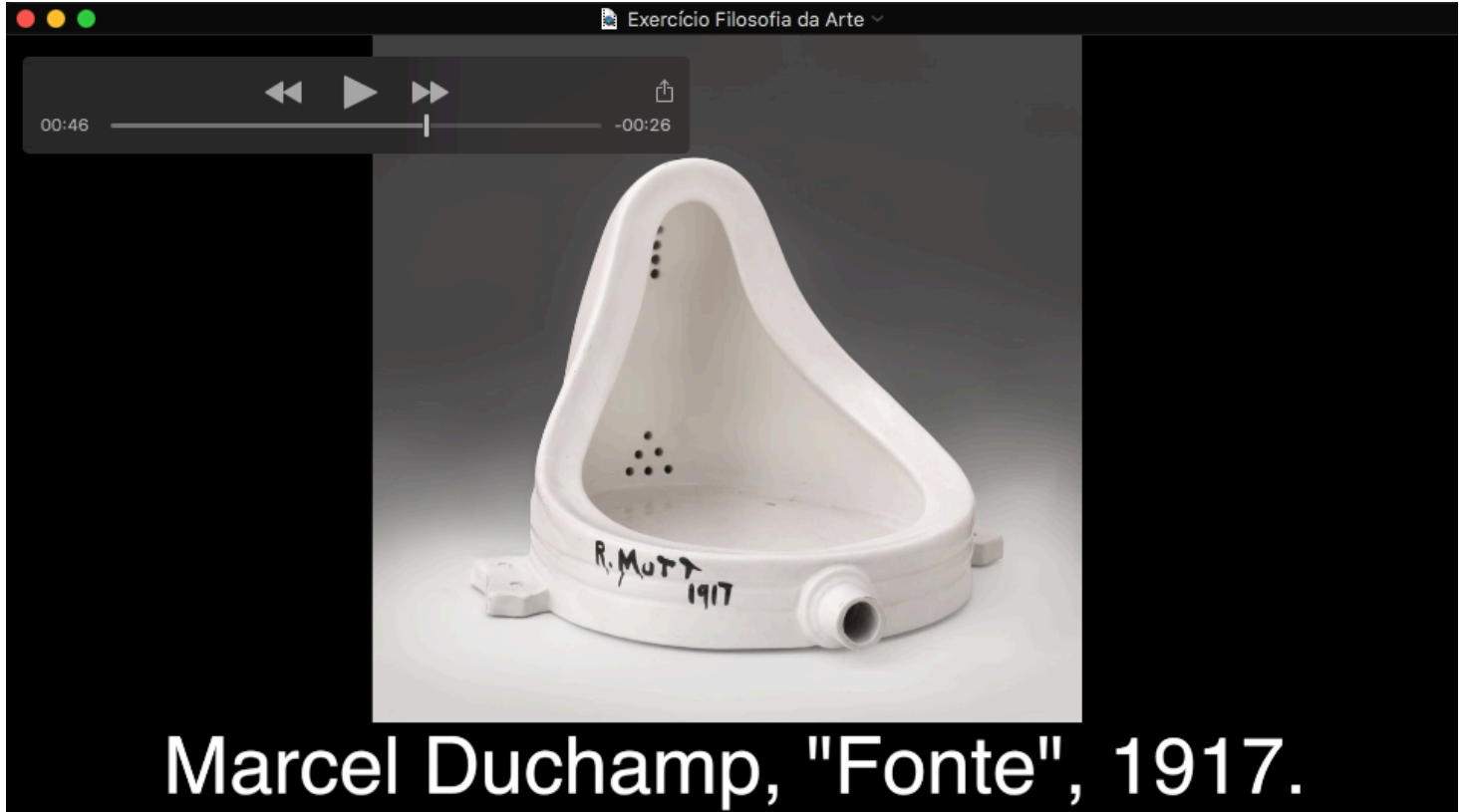
Após a inauguração da exposição, assumirão agora o papel de críticos de arte.

Nesta parte do exercício, devem fornecer uma crítica detalhada da exposição, focando-se nas obras selecionadas com base na teoria de definição da arte que escolheram anteriormente.

Apresenta uma crítica fundamentada à teoria de definição da arte que escolheste para selecionar as obras e expõe as limitações, contradições ou pontos de debate da teoria em questão.

Reflete sobre como essas críticas podem impactar a compreensão e apreciação das obras de arte na exposição.

Anexo R



Marcel Duchamp, "Fonte", 1917.

CRÍTICAS DE HUME A DESCARTES

1. A dúvida é impraticável e incurável

Segundo David Hume, o ceticismo metódico cartesiano recomenda uma dúvida universal, mas considera que caso duvidasse de tudo, Descartes jamais teria chegado a certeza alguma. Ou seja, a dúvida cartesiana é impraticável e incurável.

Dúvida impraticável: se duvidasse realmente de tudo, não conseguiria chegar a qualquer certeza. Por exemplo, se duvidasse da sua memória, nem sequer poderia saber que ele próprio existia no minuto anterior;

Dúvida incurável: mesmo que a dúvida leve ao "Cogito", dificilmente se pode construir algo a partir daí.

«Existe uma espécie de ceticismo, anterior a qualquer estudo ou filosofia, muito recomendado por Descartes e outros como sendo a soberana salvaguarda contra os erros e os juízos precipitados. Este ceticismo recomenda uma dúvida universal, não apenas quanto aos nossos princípios e opiniões anteriores, mas também quanto às nossas próprias faculdades, de cuja veracidade, diz ele, devemos nos assegurar por meio de uma cadeia argumentativa deduzida de algum princípio original que seja totalmente impossível tornar-se enganador ou falacioso. Mas nem existe qualquer princípio original como esse, dotado de qualquer prerrogativa sobre outros que são evidentes e convincentes; nem, se existisse, poderíamos avançar um passo além dele, a não ser pelo uso daquelas mesmas faculdades das quais se supõe que já suspeitamos. A dúvida cartesiana, portanto, se jamais fosse capaz de ser alcançada por qualquer criatura humana (o que claramente não é), seria totalmente incurável, e nenhum raciocínio poderia alguma vez nos levar a um estado de segurança e convicção acerca de qualquer assunto.»

David Hume, *Tratados I – Investigação sobre o Entendimento Humano*, INCM, Lisboa, 2002, pp. 161-162

2. Crítica empirista ao inatismo

David Hume é empirista.

Os empiristas pensam que a nossa mente é como uma tábua rasa, uma folha em branco, e que as ideias derivam da experiência (principal fonte do conhecimento humano).

Tese de Hume: negação da existência de ideias inatas (rejeição do inatismo cartesiano)

«Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias? De onde tira todos os materiais da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da **experiência**. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele.»

John Locke, *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, Livro II, cap. 1, vol. 1, F.C. Gulbenkian, Lisboa, 1999, p. 106 (adaptado)



+ INFO



IMPRESSÕES E IDEIAS

Como se distinguem as percepções das ideias?

As impressões distinguem-se das ideias pela sua **maior vivacidade e intensidade**.

Como se relacionam as impressões com as ideias?

Princípio da cópia: todas as ideias são cópias de impressões. Das impressões resultam diretamente todas as nossas ideias simples. Combinando essas ideias, a nossa mente produz ideias complexas.



TEXTO: HUME E A IDEIA DE DEUS



A ideia de Deus

«Primeiro, ao analisarmos os nossos pensamentos ou ideias, por muito compostas e sublimes que sejam, sempre descobrimos que elas se resolvem em ideias tão simples como se fossem copiadas de uma sensação ou sentimento precedente. Mesmo as ideias que, à primeira vista, parecem afastadas desta origem descobrem-se, após um escrutínio mais minucioso, serem dela derivadas. **A ideia de Deus, enquanto significa um Ser infinitamente inteligente, sábio e bom, promana da reflexão sobre as operações da nossa própria mente e eleva sem limites essas qualidades da bondade e sabedoria.** Podemos prosseguir esta inquirição até ao ponto que nos agrada, onde sempre descobriremos que toda a ideia que examinamos é copiada de uma impressão similar. Aqueles que afirmarem que esta posição não é universalmente verdadeira nem sem exceção têm um só e fácil método de a refutar, apresentando essa ideia que, na sua opinião, não é derivada desta fonte. Compete-nos, pois, a nós, se havemos de manter a nossa doutrina, mostrar a impressão, ou a percepção viva que lhe corresponde.»

David Hume. *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa. Edições 70, 2020, secção II, pp. 27-28.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA

Nome _____ **Turma** _____ **N.º** _____ **Data** / / _____

Avaliação _____ **Professor** _____

Grupo I

1.1 Considera as seguintes afirmações, tendo em conta o método indutivo:

1. A observação imparcial dos factos é o ponto de partida da ciência.
2. Embora a observação não seja o ponto de partida da ciência, é ela que nos permite validar uma conjectura como verdadeira.
3. Os cientistas propõem teorias sem se basearem na observação.
4. A ciência faz generalizações a partir das relações observadas entre fenómenos.

- (A) As afirmações 1, 2 e 3 são verdadeiras; a afirmação 4 é falsa.
- (B) As afirmações 1, 3 e 4 são verdadeiras; a afirmação 2 é falsa.
- (C) As afirmações 1 e 4 são verdadeiras; as afirmações 2 e 3 são falsas.
- (D) Nenhuma das opções anteriores.

1.2 Popper defende que, quanto mais falsificável for uma teoria, mais interessante ela é para a ciência. Qual das seguintes afirmações é, de acordo com Popper, a mais interessante?

- (A) Não há vida além da galáxia.
- (B) Nunca faz sol no círculo polar ártico.
- (C) Existem fadas no sistema solar.
- (D) Eu gosto de gelados.

1.3 Uma pseudociência é uma teoria

- (A) científica falsa.
- (B) científica que é alvo de debate.
- (C) que não pretende ser científica e não compete com a ciência na explicação dos fenómenos.
- (D) que não recorre a métodos científicos, mas que tenta competir com a ciência na explicação dos fenómenos.

1.4 Segundo o critério da verificação, uma teoria é científica se

- (A) é verdadeira ou falsa.
- (B) consiste em afirmações irrefutáveis.

- (C) consiste em afirmações empiricamente falsificáveis.
- (D) consiste em afirmações cuja verdade ou falsidade é possível estabelecer empiricamente de modo conclusivo.

1.5 Para ser falsificável uma teoria não pode

- (A) ser corroborada pelos factos.
- (B) ter fundamento ou justificação.
- (C) não ser sujeita ao teste empírico.
- (D) explicitar ela própria situações cuja ocorrência implique a sua falsidade.

1.6 Segundo Popper, se uma teoria é científica, então

- (A) pode ser comprovada pela observação.
- (B) pode ser refutada através de experiências.
- (C) foi refutada pela observação.
- (D) será necessariamente falsificada pela experiência.

1.7 Indica qual das seguintes afirmações é empiricamente falsificável.

- (A) As baleias vivem no mar.
- (B) Os fantasmas podem ser perigosos.
- (C) Alguns répteis da galáxia voam.
- (D) Os fantasmas são perigosos.

1.8 De acordo com a perspectiva falsificacionista sobre a ciência, todas as teorias

- (A) falsificáveis são científicas.
- (B) científicas são falsificáveis.
- (C) falsificáveis são falsificadas.
- (D) científicas são falsificadas.

1.9 Geralmente o senso comum não inclui

- (A) saberes práticos.
- (B) superstições.
- (C) crenças decorrentes da experiência de vida.
- (D) saberes expressos numa linguagem rigorosa.

1.10 Qual é a afirmação falsa?

- (A) Do senso comum fazem parte conhecimentos muito úteis na vida quotidiana.
- (B) O senso comum apoia-se na experiência de vida e não na experiência científica.
- (C) O senso comum implica investigações, estudos efetuados metodicamente.
- (D) Com os recursos do senso comum não seria possível descobrir que a luz do Sol leva 8,33 minutos a chegar à Terra.

Grupo II

1. O que se entende por uma teoria corroborada?

2. Para Popper qual é o critério de demarcação?

3. Lê atentamente o seguinte texto

(...) a ciência é uma coisa arriscada. (...) Suponha que está a considerar um modelo de flutuações do mercado de ações segundo o qual cada vez que há instabilidade política num país, os preços das ações caem. (...) Suponha que ainda está interessado em prever o comportamento do mercado de ações. Desta vez usa um modelo diferente, que lhe diz que de cada vez que há instabilidade política num país, o custo das ações altera-se – mas não lhe diz se sobem ou descem.

(Lisa Bortolotti, *Introdução à Filosofia da Ciência*, Lisboa, Gradiva, 2013, pp.36-37)

3.1 Qual dos modelos presentes no texto seria mais arriscado, logo, mais falsificável, no entender de Popper. Justifique

Grupo III

Depois do que estudamos em sala de aula, ficaste com uma melhor ideia de como funciona o processo científico? Elabora de acordo com a tua ideia de ciência como esta progride. Utiliza

3 argumentos usados em sala de aula para sustentar a tua opinião e corrobora-a com pelo menos 2 exemplos.

Cotações:

Grupo I

1.1 - 5 pontos

1.6 - 5 pontos

1.2 - 5 pontos

1.7 - 5 pontos

1.3 - 5 pontos

1.8 - 5 pontos

1.4 - 5 pontos

1.9 - 5 pontos

1.5 - 5 pontos

1.10 - 5 pontos

Grupo II

1.- 30 pontos

2. - 30 pontos

3. - 30 pontos

Grupo III

1 x 60 pontos

Anexo U

Ponderação		Grupo I	Grupo II		Grupo III	Grupo IV	Total
N.º	Aluno	1	2	3			
		2.5	0	0	3.5	0	6
		2.5	1.5	0	3	2	9
		3.5	0	1.5	3	2	10
		3	1	0	3	2.5	9.5
		4.5	3	3	6	3	19.5
		4.5	3	2.5	3.5	2	15.5
		2.5	0	2.5	3	2.5	10.5
		1.5	0	0	3	3	7.5
		3		3	6	3	15
		4.5	0	0	3.5	0	8
		1.5		0	3	2.5	7
		1.5	0	0	3	0	4.5
		3	1.5	0	6	3	13.5
		3	3	0		3	9
		3.5	3	3	6	3	18.5
		4	3	3	6	1.5	17.5
		1.5	3	1.5	4	3	13
		2	0	0	3		5
		2	0	0	4	3	9
		3.5	3	3	5.5	1.5	16.5

MÉDIA: 10,58

	1.1		1.2		1.3		1.4		1.
certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	
	16	2	11	7	10	8	14	4	6
	1.6		1.7		1.8		1.9		1.1
certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	
	6	12	7	11	8	10	10	8	15

Anexo V

Escola Secundária de Vergílio Ferreira – FILOSOFIA – 11º ano

Grupo I

1. Além de outras características, o conhecimento científico é
 - A. rigoroso e desorganizado.
 - B. metódico e qualitativo.
 - C. espontâneo e sistemático.
 - D. organizado e explicativo.

2. Para Popper, uma boa teoria científica deve ser
 - A. falsificada.
 - B. confirmada.
 - C. falsificável.
 - D. verificável.

3. O problema da demarcação diz respeito
 - A. à evolução da ciência.
 - B. ao que distingue a ciência da não ciência.
 - C. à objetividade da ciência.
 - D. ao método utilizado para fazer ciência.

4. Para o positivismo lógico, qual dos enunciados pode ser empiricamente verificável?
 - A. Só os seres humanos são dotados de consciência.
 - B. O ser humano é mortal.
 - C. A ciência é a melhor forma de conhecimento.
 - D. $3 + 2 = 5$

5. Para Popper, qual dos seguintes enunciados é mais adequado à ciência?
 - A. Os cães ladram.
 - B. Alguns cães ladram.
 - C. Alguns cães portugueses ladram.
 - D. Os cães ladram ou não ladram.

6. Qual é a etapa do método científico que consiste num palpite ou numa previsão?
 - A. Pesquisa.
 - B. Observação.
 - C. Hipótese.
 - D. Conclusão.

7. O método científico é

- A. uma ferramenta que permite aos cientistas estudarem um problema e analisá-lo de diferentes perspetivas.
- B. um método que pode ser adaptado no estudo de um problema específico.
- C. um conjunto de passos que ajudam a organizar o pensamento de modo a responder a uma questão.
- D. Todas as respostas anteriores.

8. Para Popper, o trabalho do cientista começa com

- A. a observação.
- B. um problema.
- C. a dedução.
- D. a experimentação.

9. Segundo Popper, as hipóteses podem ser

- A. verificadas.
- B. confirmadas ou corroboradas.
- C. falsificadas.
- D. corroboradas e falsificadas.

10. Um observador da natureza humana deve formular questões de pesquisa de modo que sejam apoiadas ou refutadas pelas evidências disponíveis. A este princípio do pensamento crítico chamamos

- A. falsificabilidade.
- B. replicabilidade.
- C. flexibilidade.
- D. refutabilidade.

Grupo II

Nota: A questão 1 e 2 são em alternativa

1. Quanto à validação a que uma hipótese pode aspirar, como se distingue a conceção indutivista da conceção falsificacionista?
2. Explica a proposta de Karl Popper para «distinguir afirmações que pertencem a teorias genuinamente científicas de afirmações que não lhes pertencem».

3. Lê atentamente o seguinte texto
4. «(...) a ciência é uma atividade arriscada. (...) Suponha que está a analisar um modelo climático que prevê que cada vez que há um aumento de gases de efeito estufa, a temperatura média global aumenta. (...) Suponha que agora usa um modelo diferente, que prevê que sempre que há um aumento de gases de efeito estufa, o clima sofre alterações — mas não especifica se essas alterações são de aquecimento ou arrefecimento.»

(Lisa Bortolotti, *Introdução à Filosofia da Ciência*, Lisboa, Gradiva, 2013, pp.36-37 [adaptado])

3.1 Qual dos modelos presentes no texto seria mais arriscado, logo, mais falsificável, no entender de Popper. Justifique.

Grupo III

Depois do que estudamos em sala de aula, ficaste com uma melhor ideia de como funciona o processo científico? Elabora de acordo com a tua ideia de ciência como esta progride. Utiliza 3 argumentos usados em sala de aula para sustentar a tua opinião e corrobora-a com pelo menos 2 exemplos.

Grupo IV

Descreve o que defendem os partidários da teoria expressivista na filosofia da arte. Apresenta um contraexemplo que critique esta concepção de arte.

Anexo X

Ponderação		Parte I A	Grupo I B	Parte II A	Parte II B	Parte II C	Total
N.º	Aluno						
		6	6	1.5	1.5	1	16
		6	5	1.5	1.5	1	15
		6	6	3	3	1	19
		4	4	1.5	0	0	9.5
		6	6	3	3	2	20
		6	6	3	3	1	19
		4	4	3	2	1	14
		6	6	3	3	1	19
		6	4	1.5	1.5	1	14
		4	4	1	1		10
		6	4	1	1	1	13
		6	6	1.5	1.5	1	16
		4	4	2			10
		3	3	2	3	1	12
		3	3	3	3	1	13
		6	6	1.5	0	0	13.5
		4	4	1.5	1.5	0	11
		6	6	3	2	1	18

Anexo Z



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA

Critérios de Avaliação

Grupo I Cotações: 10x5 pontos

- 1.1 (C)
- 1.2 (B)
- 1.3 (D)
- 1.4 (D)
- 1.5 (C)
- 1.6 (B)
- 1.7 (A)
- 1.8 (B)
- 1.9 (D)
- 1.10 (C)

Grupo II Cotações 3x30 pontos

1. Cenário de resposta: Uma teoria corroborada é uma teoria que foi sujeita ao teste da falsificação, mas que resistiu, ou passou com sucesso no teste. Assim, afirma-se que a teoria é a que melhor responde ao problema até ao momento, estando mais próxima da verdade.

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 3	Carateriza o conceito corretamente	30
Nível 2	Carateriza, de modo incompleto, o conceito	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito	10

2. Cenário de resposta: O critério de demarcação da ciência é a falsificabilidade, isto é, a possibilidade de uma teoria ser criticada com o propósito de se encontrar um erro; quanto mais resistir melhor será a teoria

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 3	Carateriza o conceito corretamente	30
Nível 2	Carateriza, de modo incompleto, o conceito	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito	10

3. Cenário de resposta: O modelo que seria mais arriscado ou falsificável seria o primeiro modelo, que refere que, sempre que há instabilidade política, o preço das ações cai, pois bastava encontrar uma situação em que houvesse instabilidade política e o preço das ações não tivesse caído. Já o segundo modelo, ao não referir se os preços sobem ou caem, não seria tão arriscado ou falsificável, pois é menos específico logo pode estar certo em mais ocasiões que a primeira.

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 4	Carateriza o conceito corretamente e relaciona-o com a teoria apropriada	30
Nível 3	Carateriza, de modo incompleto, o conceito e relaciona-o com a teoria apropriada	25
Nível 2	Caracteriza, de modo completo, o conceito mas relaciona-o com a teoria errada	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito e relaciona-o com a teoria errada ou vice versa.	15

Grupo III Cotações 1x60 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	3	- Apresenta os 3 argumentos solicitados de forma explícita e articulada - Apresenta 2 exemplos - Apresenta a sua opinião com coerência e de forma relevante	50	55	60
	2	- Apresenta pelo menos 2 argumentos solicitados de forma explícita e articulada - Apresenta 1 exemplo - Apresenta a sua opinião	35	40	45
	1	- Apresenta 1 argumento solicitado de forma explícita e articulada - Não apresenta exemplos - Não apresenta a sua opinião	20	25	30

As questões de resposta escrita do grupo III serão avaliadas segundo os seguintes parâmetros:

A2 – Domínio dos conteúdos.

A3 – Adequação das respostas às questões.

A4 – Pertinência da argumentação/ mobilização das competências fundamentais.

B1 – Clareza e coerência da exposição.

B2 – Correção da expressão escrita.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA**

CrITÉRIOS de Avaliação

Grupo I Cotações: 10x5 pontos

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

Grupo II Cotações 3x30 pontos

1. Cenário de resposta: Segundo a conceção indutivista, a hipótese é suscetível de verificação. É algo que pode ser provado «de uma vez por todas». Segundo a conceção falsificacionista de Popper, podem ocorrer duas situações. A hipótese é suscetível de confirmação/ corroboração. É sujeita a um teste que permite obter um resultado esperado, que passa no teste da falsificação, deixando em aberto o que possa suceder no futuro (ex.: teoria da relatividade). Ou pode ocorrer que a hipótese não seja suscetível de confirmação/corroboração. A teoria é neste caso refutada sendo, portanto, sujeita a falsificação (ex.: teoria geocêntrica).

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 3	Carateriza o conceito corretamente	30
Nível 2	Carateriza, de modo incompleto, o conceito	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito	10

2. Cenário de resposta: A proposta de Karl Popper é o critério falsificacionista, segundo o qual, para serem classificadas como científicas, as afirmações ou sistemas de afirmações devem ser capazes de entrar em conflito com observações possíveis ou concebíveis, ou seja, serem passíveis de ser refutadas. Popper vai estabelecer que quanto mais falsificável for uma teoria, melhor será em termos científicos, e, por isso, concebe graus de falsificabilidade dependentes do âmbito, da clareza e da precisão dos enunciados.

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 3	Carateriza o conceito corretamente	30
Nível 2	Carateriza, de modo incompleto, o conceito	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito	10

3. Cenário de resposta: O modelo que seria mais arriscado ou falsificável seria o primeiro modelo, que refere que, sempre que há instabilidade política, o preço das ações cai, pois bastava encontrar uma situação em que houvesse instabilidade política e o preço das ações não tivesse caído. Já o segundo modelo, ao não referir se os preços sobem ou caem, não seria tão arriscado ou falsificável, pois é menos específico logo pode estar certo em mais ocasiões que a primeira.

Níveis	Descritores	Pontuação
Nível 4	Carateriza o conceito corretamente e relaciona-o com a teoria apropriada	30
Nível 3	Carateriza, de modo incompleto, o conceito e relaciona-o com a teoria apropriada	25
Nível 2	Caracteriza, de modo completo, o conceito mas relaciona-o com a teoria errada	20
Nível 1	Carateriza, de modo muito incompleto, o conceito e relaciona-o com a teoria errada ou vice versa.	15

Grupo III Cotações 1x60 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis		
			1	2	3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	3	- Apresenta os 3 argumentos solicitados de forma explícita e articulada - Apresenta 2 exemplos - Apresenta a sua opinião com coerência e de forma relevante	50	55	60
	2	- Apresenta pelo menos 2 argumentos solicitados de forma explícita e articulada - Apresenta 1 exemplo - Apresenta a sua opinião	35	40	45
	1	- Apresenta 1 argumento solicitado de forma explícita e articulada - Não apresenta exemplos - Não apresenta a sua opinião	20	25	30

As questões de resposta escrita do grupo III serão avaliadas segundo os seguintes parâmetros:

- A2** – Domínio dos conteúdos.
- A3** – Adequação das respostas às questões.
- A4** – Pertinência da argumentação/ mobilização das competências fundamentais.
- B1** – Clareza e coerência da exposição.
- B2** – Correção da expressão escrita.