

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

João Ricardo Alves Vinagre

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

Setembro, 2014

Relatório de Estágio (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 Crespo de Andrade

*À minha avó, Júlia de Jesus,
e aos meus pais, João Vinagre e Flora Vinagre*

AGRADECIMENTOS

À minha família, designadamente aos meus pais, João Vinagre e Flora Vinagre, à minha avó, Júlia de Jesus, e à minha irmã, Liliana Vinagre, pelo amparo, amor e valores providos.

À minha companheira, Clara Isabel Silva, que me impeliu à realização deste Mestrado, agradeço todo o apoio, compreensão e afecto ao longo do último par de anos.

A minha gratidão estende-se também aos intervenientes directos na Prática de Ensino Supervisionada, em particular à Professora Alice Santos, pela partilha de saberes e experiências, e aos meus colegas Marta Vasconcelos e Gonzalo González, pelo espírito de colaboração e entre-ajuda. Finalmente, aos alunos do 10°C2 e 11°H2, os destinatários do trabalho desenvolvido ao longo do último ano lectivo.

Agradeço ainda a todos os Professores das várias unidades curriculares cursadas, em especial ao Professor Doutor Luís Crespo de Andrade, pela destreza e correção no exercício de orientação ao presente empreendimento.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

THE CONTRIBUTION OF THE PHILOSOPHICAL EDUCATION ON THE CONSTRUCTION OF A DEMOCRATIC CULTURE

JOÃO VINAGRE

RESUMO / ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: educação filosófica; responsabilidade; liberdade; igualdade; cidadania; democracia; ética; valores; crítica; autonomia; sociedade; diálogo.

KEYWORDS: philosophical education; responsibility; freedom; equality; citizenship; democracy; ethics; values; autonomy; society; dialogue.

O presente relatório está organizado em duas componentes fundamentais. A primeira, caracterizada pela sua dimensão descritiva, procura relatar com rigor os momentos mais significativos da experiência lectiva como professor estagiário na Escola Secundária de Miraflores ao longo do ano escolar de 2013/2014. Na segunda parte deste documento, de índole mais reflexiva do que descritiva, explorar-se-á o contributo da educação filosófica para o cumprimento de um novo imperativo educativo que o 'aprender a viver juntos' exige. Nesse sentido, procurar-se-á demonstrar de que modo o ensino da Filosofia no ensino secundário pode ser vinculativo de princípios fundamentais de cidadania e, como tal, potenciar a construção de uma sociedade assente em competências e valores democráticos.

This report has two main components. The first one, mostly descriptive, consists of an accurate report of the most significant moments of my own teaching experience as a trainee teacher at Miraflores High School throughout the school year of 2013/2014. In the second part of this document, more reflective than descriptive, I will explore the important contribution that the philosophical education may present to a new educational imperative that the 'learning to live together' demands. In order to do so, I will try to demonstrate that teaching Philosophy in the secondary school level may be crucial to bind fundamental principles of citizenship and, as such, to enhance the construction of a society based on democratic values and skills.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Descrição e caracterização da prática de ensino supervisionada.....	2
I. 1. A Escola Secundária de Miraflores	2
I. 2. Apresentação do núcleo de estágio.....	3
I. 3. Caracterização das Turmas 10°C2 e 11°H2.....	4
I. 4. Actividade lectiva.	6
I. 4.1. Aulas assistidas	6
I. 4.2. Leccionação.....	7
I. 4.3. Planificação	10
I. 4.4. Metodologias, práticas e instrumentos pedagógicos.....	11
I. 4.5. Avaliação.....	13
I. 4.6. Testes de avaliação sumativa.....	15
I. 5. Actividades extra-lectivas.....	16
I. 5.1. Plano anual de actividades.....	17
I. 5.2. Reuniões	17
I. 6. Balanço.....	20
Capítulo II: O contributo da educação filosófica na construção de uma cultura democrática.....	21
II. 1. Enquadramento temático.....	21
II. 2. Iniciação filosófica – Aprendendo a conhecer (aprender).....	25
II. 3. Competências laborais e inserção – Aprendendo a fazer	33
II. 4. Torna-te naquilo que és – Aprendendo a ser	39
II. 5. Da realização da natureza humana – Aprendendo a conviver	43
Conclusão.....	50
Bibliografia	52

ANEXOS

Anexo A: Planificação Geral de Unidade	i
Anexo B: Planos de Aula	ii
Anexo C: Diapositivos <i>PowerPoint</i>	iii
Anexo D: Esquemas conceptuais/ Quadros sinópticos	iv
Anexo E: Multimédia – Imagens	v
Anexo F: Textos filosóficos	vi
Anexo G: Glossários.....	vii
Anexo H: Exercício de Aplicação.....	viii
Anexo I: Grelha de apreciação de trabalhos escritos.....	ix
Anexo J: Ficha de Trabalho de Casa (TPC).....	x
Anexo K: Grelha de registo e classificação de TPC's.....	xi
Anexo L: Testes de avaliação sumativa e propostas de correcção.....	xii
Anexo M: Grelha de classificações dos Testes sumativos	xiii
Anexo N: PAA proposto pelo Núcleo de Estágio de Filosofia da ESM.....	xiv

Introdução

O presente relatório reporta-se à Prática de Ensino Supervisionada (doravante designada PES ou Estágio), que constitui a dimensão prática do mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Esta foi realizada no ano lectivo de 2013/2014, na Escola Secundária de Miraflores, situada em Algés, Concelho de Oeiras.

Este documento integra duas componentes essenciais. A primeira, que se caracteriza pela sua dimensão descritiva, é onde procuraremos relatar com rigor os momentos mais significativos da experiência da PES.

Na segunda parte, de índole mais reflexiva do que descritiva, procuraremos examinar o contributo da educação filosófica para o cumprimento de um novo imperativo educativo que o “aprender a viver juntos” (Programa de Filosofia, 2001: 3) exige, demonstrando que o ensino da Filosofia está intimamente ligado à construção de uma sociedade democrática e à veiculação de princípios fundamentais da cidadania.

Enquanto disciplina de formação geral, a Filosofia inclui uma dimensão crítica e ética que procura “contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar activamente na sua construção e transformação.” (Programa de Filosofia, 2001:5)

Ao longo dos seguintes capítulos procuraremos fundamentar aquilo que o Programa de Filosofia designa de “intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia”, no ensino secundário, que é a de “contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora”. (Programa de Filosofia, 2001: 5)

De um modo geral, a nossa investigação situar-se-á em três escalões fundamentais. Um domínio individual – em que o ensino da Filosofia visa uma descoberta de si mesmo. Uma dimensão colectiva, em que o sujeito afirma a sua identidade a partir da abertura ao outro e por meio da inserção comunitária. Por último, um contexto global, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.

A disposição espelha o gradual aumento do espectro que pretendemos imprimir à análise, permitindo-nos avaliar o papel da educação filosófica na construção de uma vida democrática e na afirmação de valores de cidadania.

CAPÍTULO I

Descrição e caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

I. 1. A Escola Secundária de Miraflores

O primeiro contacto com a escola e com a Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, decorreu, ainda que informalmente, antes das férias escolares do Verão de 2013. Nesse encontro a Professora Alice foi a anfitriã na mostra das instalações escolares e na apresentação de alguns agentes educativos, cujo conhecimento se afigurava essencial, desse modo fomos apresentados aos membros da Direcção da Escola, docentes, pessoal administrativo, elementos da direcção e alguns funcionários da escola.

A Escola Secundária de Miraflores foi inaugurada no ano lectivo de 1987/88 e localiza-se na freguesia de Algés. Dá resposta educativa a alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário. Neste nível de ensino estão contempladas as áreas de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas. A Escola tem ainda em funcionamento um curso nocturno de Electrónica e Automação de Computadores.

No que respeita às condições infra-estruturais o estabelecimento é constituído por seis pavilhões, dotados de salas de aulas e laboratórios de Física, Química e Biologia. O Pavilhão A é ocupado pelas salas de direcção, de professores, de directores de turma, de assessoria, os serviços administrativos, a reprografia, a biblioteca e a sala multimédia. Todas as salas em que leccionámos estavam apetrechadas de instrumentos tecnológicos (computador e *data-show*) para auxílio à actividade lectiva.

O ambiente social da escola era francamente positivo, tal ficou manifesto no respeito e simpatia com que fomos tratados por parte de todos os agentes educativos, desde o corpo docente, os funcionários, pessoal administrativo e da direcção, até aos próprios alunos.

No intuito de proceder à nossa adequada adaptação à Escola, a Professora Alice Santos solicitou-nos que acedêssemos ao sítio da escola na *internet* e que de lá descarregássemos documentos fundamentais como o Projecto Educativo da Escola (PEE) ou de Agrupamento (PEA), Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Miraflores e Plano Anual de Actividades (PAA).

Deste conjunto de documentos destacamos o Projecto Educativo para o triénio 2010-2013. O seu lema orientador, “Uma escola de todos, por todos e para todos”, esclarece que “a escola que queremos continuar a construir define-se como uma escola alicerçada nos valores da cidadania e uma escola movida por uma dinâmica pedagógica de qualidade, assente na articulação entre o saber, o saber ser e o saber fazer, que a diferencie e imponha na comunidade a que pertence, como formadora de jovens e adultos” (Projecto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, 4). Os princípios orientadores deste Projecto Educativo, ou seja, “as grandes linhas de ação da política educativa da escola que devem estar presentes nas grandes decisões e momentos da vida escolar” são três: o princípio do saber, o princípio da participação/responsabilidade e o princípio da auto-regulação (Projecto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, 5).

Já o Regulamento interno da Escola reúne todo o enquadramento legal e regulação do Agrupamento de Escolas de Miraflores para os anos de 2013 a 2017, aplicando-se a alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, órgãos de administração, direcção e gestão, serviços de apoio administrativo, estruturas de orientação educativa e comunidade em geral do Agrupamento.

Ao Plano Anual de Actividades reservámos um subcapítulo específico do nosso relatório, nele procuraremos descrever o nosso contributo para a elaboração de actividades extracurriculares para o ano lectivo 2013/2014.

I. 2. Apresentação do Núcleo de Estágio

No dia nove de Setembro de 2013, os três estagiários - Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos – que iriam compor o núcleo de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário – apresentaram-se na Escola para a primeira reunião de carácter formal com a Professora cooperante Dr.^a Alice Santos. Nessa primeira reunião ficou estabelecida a frequência das reuniões do Núcleo de Estágio, que decorreriam todas as terças-feiras e teriam a duração de uma hora e meia. Foram também firmadas, genericamente, as actividades a desenvolver em grupo pelo núcleo de estágio, bem como as que seriam desenvolvidas pelos estagiários individualmente.

Entre essas actividades cabe destacar: *i*) A atribuição de turmas aos estagiários. A cada estagiário foi designada uma turma do 10º ano e outra do 11º ano. A professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, deu total autonomia aos estagiários para, num processo

de negociação, escolherem as turmas em função das necessidades horárias de cada um. *ii)* A determinação da quantidade de aulas que os estagiários deveriam assistir e a quantidade de aulas que deveriam leccionar. *iii)* A decisão dos conteúdos programáticos a leccionar, que seriam divididos em sequências didáticas e distribuídas pelos três períodos. *iv)* A caracterização dos materiais de planificação a desenvolver pelos estagiários. *v)* A deliberação sobre as formas preferenciais de avaliação; *vi)* A necessidade de ser redigida uma acta referente a cada reunião semanal do núcleo de estágio.

Outras questões acessórias foram abordadas, nomeadamente referentes ao horário escolar, à premência de conceber testes de diagnóstico e, ainda, à antecipação dos constrangimentos resultantes da duração das aulas que, em vez dos recomendados 90 minutos, seriam apenas de 50 minutos (por determinação da direcção da escola).

Os elementos que compuseram o Núcleo de Estágio do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário marcaram o seu relacionamento interpessoal por um espírito de cooperação e solidariedade que se solidificou com o passar dos meses e com a partilha de experiências, inquietações, problemas e dificuldades que nos interpelaram. Neste sentido, consideramos uma vantagem os laços criados, que potenciaram um sólido espírito de equipa em que a partilha, o sentido de pertença e fidelidade ao grupo foram denominadores comuns num percurso laborioso. O facto de termos assistido a aulas uns dos outros permitiu reconhecer as conquistas e as limitações de cada um, levando ao desenvolvimento de estratégias conjuntas de resposta aos problemas com que nos deparámos no decorrer do ano lectivo.

I. 3. Caracterização das turmas 10º C2 e 11ºH2

Na repartição das turmas entre os estagiários foi-nos atribuída a turma 10º C2 e a turma 11ºH2. Uma turma do Agrupamento Científico e outra do Agrupamento de Humanidades, respectivamente. A nossa descrição contempla dois factores: o factor comportamental e outro referente à aquisição de competências cognitivas.

A turma do 10º C2 era composta por vinte e nove alunos, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. Dos vinte e nove alunos dezassete eram do sexo masculino e os restantes doze do sexo feminino. Esta turma, não obstante ser, por vezes, um pouco ruidosa (provavelmente devido à sua dimensão e da natural

média etária), tinha a noção do comportamento a adoptar uma vez iniciada a ordem de trabalhos da aula. Assim, tanto nas aulas da Professora Alice Santos, como nas aulas que leccionámos, a turma de modo usual tinha um comportamento adequado. Globalmente esta turma mostrava-se bastante atenta e, apesar de alguns momentos de distração pontual, a participação de cerca de dois terços dos alunos figurou-se como constante. Do ponto de vista cognitivo, da apreensão dos conhecimentos, da aquisição de competências e do desenvolvimento das capacidades, os momentos de participação dos alunos na aula, tanto de um modo interrogativo, como na expressão de opiniões fundamentadas, permitiram aferir que a maioria não só estava cativada, como estava a apreender os conteúdos leccionados, o que podemos concluir pelo seu bom aproveitamento em termos de avaliação sumativa e avaliação final.

A turma do 11ºH2 era composta por vinte cinco alunos, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos. Dos vinte cinco alunos, treze eram do sexo masculino e os restantes doze do sexo feminino. Do ponto de vista comportamental a turma apresentava, de um modo geral, algum défice de concentração, demonstrando alguma resistência à aprendizagem, desvalorizando amiúde o papel da escola e das aulas no seu desenvolvimento pessoal. Esta circunstância era claramente perceptível em cerca de oito a dez elementos, a maioria dos quais repetentes ou advindos de transferências de agrupamento e que, fruto da sua idade mais avançada e da própria desmotivação no espaço escolar, manifestava uma atitude de sobrançeria em relação aos professores e aos colegas. Contudo, existiam alunos que se destacavam pela sua ética na sala de aula, pautando o seu comportamento por uma postura concentrada e interventiva.

Também de uma perspectiva cognitiva a turma apresentava clivagens acentuadas, havendo uma coincidência entre a conduta em sala de aula e os resultados da aprendizagem, i.e., os alunos cujo comportamento se considera desadequado e desinteressado foram os que obtiveram classificações mais baixas. No entanto, cerca de um terço da turma apresentava uma postura interessada e adequada, revelando uma saudável característica de brio escolar, demonstrando que efectivamente tinham interesse e motivação em obter resultados escolares o mais próximo possível da excelência.

I. 4. Actividade lectiva

Procuraremos neste subcapítulo descrever os principais momentos presentes nas actividades lectivas desenvolvidas na PES ao longo do ano lectivo de 2013/2014. Assim, para além de descrevermos o proveito advindo das aulas a que assistimos da Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, abordaremos a nossa própria actividade de leccionação e os momentos que lhe subjazem, designadamente a planificação, a leccionação, as metodologias, práticas e instrumentos pedagógicos utilizados e a avaliação, lançando a respeito da avaliação um olhar à elaboração dos testes de avaliação sumativa.

I. 4.1. Aulas assistidas

Na primeira reunião de estágio havia sido estabelecido que os estagiários apenas iniciariam a comparência nas aulas da Professora Alice Santos na segunda semana de aulas, uma vez que a Professora entendeu por necessário ter essa primeira semana para conhecer o perfil das turmas e, até, para dispor os alunos para a circunstância de virem a ter aulas dadas por um professor estagiário.

Assim, nessa segunda semana, lá estávamos para testemunhar o modo de leccionação da Professora Alice Santos e conhecer as nossas futuras turmas. Na primeira aula que assistimos – tanto de 10º, como de 11º ano – fomos convidados a fazer uma pequena apresentação. Nesse momento inaugural a tensão estava presente, mas foi ultrapassada com palavras de circunstância, cuja acentuação essencial fora colocada na expectativa de que, tanto nós como os alunos se pudessem comprometer num processo de ensino/aprendizagem mútua e que, no final, todos os agentes saíssem enriquecidos.

Testemunhar às aulas de um docente experiente resultou, na nossa perspectiva, num verdadeiro acréscimo de competências. A razão de assim ser é, em primeiro lugar, resultante do facto de, apesar de já termos alguma experiência no ramo da formação profissional, toda a pedagogia subjacente à leccionação no ensino secundário ser bastante diferente. Assim, a tentativa inicial foi a de esvaziar o espírito de preconceitos, ideias e modos de operar resultantes da nossa experiência prévia, pois só assim se poderia abrir espaço para adoptar as práticas consideradas boas na leccionação da disciplina de Filosofia.

Assistir às aulas da Professora Alice permitiu-nos também tomar consciência sobre a importância da relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes, designadamente naquilo que a favorece e naquilo que constrange. Na circunstância cabe referir a forma como a Professora, mantendo o seu estatuto e legitimidade social intactas, conseguia criar uma relação de proximidade em que o saber e as experiências dos alunos eram largamente valorizadas.

Outra vantagem de assistir às aulas foi possibilitada pelo acesso a um lugar privilegiado para observar os comportamentos, atitudes e capacidades dos alunos, não só porque não estamos concentrados a leccionar, mas pelo próprio lugar ocupado na disposição espacial da sala de aula – na parte de trás da sala – o que, naturalmente, possibilitou também observar atentamente a postura da professora, o modo como interagia com os alunos e as estratégias e metodologias aplicadas durante a acção pedagógica.

No final das aulas, seguia-se sempre uma breve troca de impressões com a Professora Alice Santos referente ao que havia sucedido na aula. Numa dessas conversas, e respondendo a uma interrogação em relação ao melhor modo de lidar com eventuais comportamentos problemáticos dos alunos, a Professora Alice sustentou que «o essencial é devolver-lhes pensamento». A razão, pela qual consideramos este um momento importante na nossa própria aprendizagem, reside no facto de ter permitido compreender que a melhor forma de ajustar um comportamento desadequado à sala de aula consiste em algo iminente filosófico: levar o aluno a questionar o seu próprio comportamento, pois só reconhecendo, caracterizando e avaliando a sua própria conduta é que ele a pode modificar.

I. 4.2. Leccionação

Neste subcapítulo procurar-se-á traçar um esboço descritivo e crítico dos principais momentos presentes na acção lectiva propriamente dita, isto é, das aulas dadas, determinando os conteúdos programáticos que foram leccionados e as aulas alocadas para esse efeito, bem como aferir alguns dos principais acontecimentos ocorridos nas aulas leccionadas, explicitando as principais dificuldades e aquilo que podemos considerar conquistas simbólicas no nosso processo de aprendizagem.

Como já referimos, a cada estagiário tinham sido designadas duas turmas, uma do 10º e outra do 11º ano. Em reunião de estágio foram determinados quais os conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º e 11º ano que seriam leccionados pelos estagiários. A Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, exerceu a sua orientação neste domínio, abrindo porém, espaço à criatividade e originalidade dos estagiários, promovendo o exercício da autonomia e da responsabilidade no modo como trabalharíamos sobre esses conteúdos. Assim, foi contemplada a leccionação de seis sequências didáticas, três para o 10º ano e três para o 11º ano de escolaridade. O número total de aulas leccionadas – excluindo aquelas em que foram realizados os testes de avaliação sumativa e respectiva correcção – foi de vinte e quatro para a turma de 10º ano e de vinte e cinco para a turma de 11º ano.

Para o 10º ano as sequências didáticas determinadas foram as seguintes: seis aulas para a subunidade 1.2 «Determinismo e liberdade na ação humana»; doze aulas para a subunidade 3.1. «A dimensão ético-política – análise da experiência convivencial» (os itens 3.1.1 até 3.1.3); seis aulas para a subunidade 3.2. «A dimensão estética– análise e compreensão da experiência estética».

Para o 11º ano as sequências didáticas definidas foram as seguintes: seis aulas para a subunidade 3. «Argumentação e Filosofia»; dez aulas para a subunidade 1.2. «Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento»; sete aulas para a subunidade 2.3 «A racionalidade científica e a questão da objectividade».

Apesar do apelo à necessidade de cumprir o programado, entre estas sequências didáticas surgiram as aulas destinadas aos testes e aquelas destinadas à correcção em sala dos mesmos. Naturalmente também nestas os estagiários tinham a responsabilidade de participar e, no segundo caso, realizar em sala a correcção dos testes. Para além destas circunstâncias, outros condicionamentos fizeram, por vezes, com que o que fora inicialmente previsto não pudesse ser rigorosamente cumprido – precisando os estagiários de uma ou mais aulas para terminarem as sequências didáticas com que estavam comprometidos.

Salientamos que a principal dificuldade com que nos deparámos residiu no facto de o horário escolar determinar aulas de 50 minutos. Ora, em termos práticos, tendo em conta o tempo que os alunos demoram a chegar à sala de aula, o facto de a Professora Alice Santos ter obrigatoriamente de escrever o sumário na aplicação informática desenhada para o efeito, antes da aula começar, bem como as interrupções em aula e o

próprio comportamento de alguns alunos, verificamos que o tempo útil de aula corresponde apenas a cerca de trinta e cinco minutos. Tal foi um verdadeiro constrangimento à ordem natural dos trabalhos. Esta contingência constitui, no nosso entender uma secundarização da disciplina de Filosofia, a qual está prevista ser realizada em apenas cento e cinquenta minutos semanais de aulas, o que consideramos escasso se tivermos em consideração a extensão do Programa de Filosofia.

O espírito que procurámos implementar, desde o início da leccionação, foi de respeito, assente em princípios de colaboração e cooperação mútua. Considerando que o estilo adoptado nada teve de autoritário (até por uma questão de personalidade), promoveu-se constantemente o diálogo e uma abordagem de responsabilização dos alunos. Por outro lado, procurámos sensibilizar os alunos para o facto de a aula ser de efectiva curta duração, pelo que a dedicação à aprendizagem deveria reinar no espaço *sagrado* da sala de aula.

Os comportamentos considerados desajustados daquilo que deve ser o ambiente adequado na sala de aula foram alvo de atenção, mas não em excesso. Assim foi por considerarmos que o aluno mal comportado o é, amiúdas vezes, por necessidade de afirmação e de destacamento do restante grupo. Nestes casos, tentámos, como havia sido dito anteriormente, «devolver pensamento», levando o aluno a indagar a razão de ser do seu comportamento, a avaliá-lo por si mesmo e a exprimi-lo perante a turma. Nunca ridicularizando ou desrespeitando o aluno na sua dinâmica própria. Julgamos ainda digno de menção o facto de acreditarmos que, mesmo os alunos que incorrem com frequência em comportamentos desapropriados são, sempre que a sua vontade o exprima, dignos de serem incluídos no espírito de grupo e de trabalho. Ninguém foi excluído.

Pensamos ter alcançado um clima de afectividade com os alunos, em que os mesmos, até fora do espaço de aula se predispuseram a abordar-nos, seja num tom de brincadeira e boa disposição, fosse através do questionamento sobre as matérias leccionadas. Claro que não se pode agradar a todos. Mas convenhamos, a função do professor não é essa.

I. 4.3. Planificação

A Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, havia definido em seminário a presença dos estagiários realizarem duas tipologias de planificação que se complementariam. Dado que a leccionação deter-se-ia sobre três unidades temáticas em cada ano lectivo, para cada uma delas deveríamos conceber uma Planificação Geral de Unidade¹ (ou Subunidade) e, a partir desta gerar os Planos de Aula². Estes deveriam contemplar os Objectivos presumidos para a aprendizagem, as Competências visadas, os Conteúdos elegidos, as Metodologias e Estratégias definidas, a Duração prevista e os modos de Avaliação consagrada. Uma vez realizados, estes dois modelos de planificação seriam então discutidos em seminário, corrigidos e aprovados pela Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos.

A planificação surgiu como uma das primeiras grandes dificuldades neste estágio. Em primeiro lugar pelo facto de as aulas serem de apenas cinquenta minutos, o que em termos práticos resulta, como já enunciámos, em cerca de trinta e cinco minutos de tempo útil de aula. Em segundo lugar, pelo seu carácter projectivo, as planificações de Unidade e de aula contemplam um elemento de antecipação e de sistematização *a priori* dos conteúdos programáticos, com os quais tomamos o primeiro contacto.

Nesse esforço de sistematização procurámos doar um sentido próprio aos conteúdos programáticos, uma tentativa de personalização que visasse facilitar, não só a leccionação dos conteúdos e o almejar dos objectivos propostos, mas também promover formas de coadjuvar a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Desse modo, tentámos promover nas nossas planificações uma desobstrução do carácter conceptual que o Programa de Filosofia pode veicular, para dotar as matérias de um sentido acessível ao docente e aos discentes, facilitando o ensino e a aprendizagem, respectivamente. Nesse sentido, procurámos na planificação ser o mais explícito e criativo possível, quanto às diversas metodologias e técnicas pedagógicas a utilizar no decurso das aulas, deixando no entanto algum “espaço” para o desdobramento de novas estratégias e metodologias.

¹ Ver Anexo A

² Ver Anexo B

I. 4.4. Metodologias, práticas e instrumentos pedagógicos

No que concerne às metodologias delineadas e colocadas ao serviço da leccionação e, como tal, da aprendizagem, procurámos reproduzir as sugestões veiculadas pelo Programa de Filosofia: o “princípio da progressividade das aprendizagens, o princípio da diferenciação de estratégias [e o] princípio da diversidade dos recursos” (Programa de Filosofia, 2001: 16-19).

Não obstante estarem planificados, verificámos que os elementos que compõem este subcapítulo estão sujeitos a alterações, resultantes pelas contingências da leccionação, que colocam à prova a capacidade maleável do professor. Assim, as metodologias aplicáveis a cada momento da leccionação sofreram revisões à medida que o decorrer das aulas seguia o seu curso. Podemos enunciar as práticas metodológicas que mais frequentemente sucederam.

A exposição, por força provavelmente da nossa inexperiência, foi o modelo mais vezes utilizado. Reconhecemos que num modelo de ensino como o que é praticado no ensino secundário e, tomando em consideração as condicionantes temporais de cada aula, o método expositivo se revelou como o que mais segurança nos dava, nomeadamente numa fase inicial da PES.

Considerando que a multiplicidade de metodologias só tende a beneficiar a aprendizagem, procurámos que a exposição se realizasse de uma forma dinâmica e se efectivasse o mais possível numa linguagem acessível aos alunos, não descurando naturalmente a especificidade da expressão filosófica. Essa acessibilidade foi ainda potenciada pelo permanente recurso a situações-problema o mais próximas possível das vidas práticas dos alunos; através do aproveitamento de situações presentes no dia-a-dia dos alunos e/ou acontecimentos actuais de domínio público. Neste sentido procurou-se que todos os alunos, independentemente dos seus perfis de aprendizagem, captassem individualmente o sentido dos problemas filosóficos, descortinando esse sentido em situações que lhes fossem familiares e que de algum modo lhes dissessem respeito.

Cabe referir que nunca a exposição se verificou sem o acompanhamento da projecção de diapositivos *PowerPoint*³, os quais representaram um forte sacrifício de tempo na sua elaboração, mas cujo dispêndio consideramos justificável, pelo seu potencial sistematizante e de atracção visual que muitas vezes prendeu a atenção dos

³ Ver Anexo C

alunos. Por outro lado, reconhecemos que a projecção em *PowerPoint* funcionava como uma espécie de rede de segurança para mantermos o rigor na abordagem dos conteúdos. A ferramenta de apresentação que é o programa informático *PowerPoint* serviu também outros intentos, mormente a possibilidade de projectar de modo ecológico (sem necessidade de imprimir fotocópias) e espontâneos textos filosóficos fora do alcance dos alunos; mas também notícias *online*, imagens, fotografias, esquemas conceptuais⁴, vídeos, etc.

Neste sentido, os conteúdos e a extensão dos diapositivos *PowerPoint* utilizados funcionaram como um roteiro de aula, um itinerário que foi disponibilizado aos alunos e que lhes serviu como elemento de sistematização dos conteúdos, de consulta de texto, de visualização de vídeos, imagens e *links* de interesse, referentes aos temas abordados e como plataforma onde puderam encontrar quadros sinópticos dos conteúdos leccionados. Desse modo, colocados à disposição dos alunos, os diapositivos elaborados representaram – nas palavras dos mesmos – um recurso relevante para desenvolverem um estudo proveitoso.

Os recursos utilizados, que acabaram por moldar as práticas metodológicas, foram, sempre que se afigurou como útil, a utilização de elementos multimédia – imagens e vídeos – que reproduzissem, em situações de facto ou elementos pictóricos, os conteúdos que pretendíamos fazer aprender. Assim, foram examinadas notícias, sequências de imagens⁵, excertos de filmes, *sketchs* de humor, trechos de documentários, etc. Salientamos a este propósito o bom grado com que os alunos receberam estas soluções metodológicas e instrumentos, não se coibindo de os elogiar.

Cabe referir que estes elementos multimédia obedeceram sempre a um determinado ciclo de aprendizagem, isto é, não eram apenas colocados no ar na esperança que os alunos lhe captassem o sentido. Procurámos sempre construir um vínculo entre esses elementos e os conteúdos previstos na leccionação, promovendo o acesso a uma compreensão crítica e filosófica desses materiais. Buscámos, nesse sentido, implementar uma lógica de aprendizagem em detrimento de uma lógica de pura transmissão, possibilitando deste modo que cada aluno acesse aos problemas filosóficos a partir da conjugação dos conteúdos com a sua própria perspectiva pessoal.

⁴ Ver Anexo D

⁵ Ver Anexo E

Ao longo das aulas procurámos também integrar outros procedimentos metodológicos, nomeadamente através da leitura crítica e interpretativa de textos filosóficos⁶ e literários, da criação e consulta de um glossário⁷ de conceitos fundamentais, da prática da interrogação junto dos alunos, fosse através de perguntas fechadas ou abertas, dirigidas à turma em geral ou a alguns alunos em particular. Procurámos ainda promover a existência de diálogo e discussão filosófica entre os alunos, pois entendemos que “o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de” (Programa de Filosofia, 2001: 16).

I. 4.5. Avaliação

“A avaliação tem por objecto a aferição dos conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação” (Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março).

Para realizar esta aferição a avaliação privilegiada no decurso do ano lectivo procurou obedecer aos critérios explicitados no Programa de Filosofia. Assim, para além de tentarmos ser justos e equitativos, procurámos também aplicar “critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.” (Programa de Filosofia, 21).

Deste modo, instigámos uma avaliação formativa, em quem procurámos informar e regular a aquisição das aprendizagens e competências. Neste aspecto destacamos a realização periódica de exercícios colectivos⁸, projectados nos diapositivos, em que a correcção era feita imediatamente em sala, promovendo o acesso aos factores que originavam o erro, permitindo a sua correcção. Estimulámos também o emprego da avaliação contínua articulada com as actividades que compuseram o processo de ensino e aprendizagem, impedindo que os alunos sedimentassem aquisições

⁶ Ver Anexo F

⁷ Ver Anexo G

⁸ Ver Anexo H

erróneas dos conteúdos leccionados. Procurámos realizar uma avaliação diagnóstica, em que tentámos aferir as potencialidades e limitações dos alunos e, como tal, o seu grau de preparação para acolher certas aprendizagens. Destacamos também a nossa tentativa de concretizar uma avaliação democrática e participada, procurando criar as condições favoráveis para que os alunos expressassem as suas dificuldades e obstáculos e, de igual modo, as suas potencialidades e realizações. Finalmente, considerámos a exigência de levar a cabo uma avaliação sumativa, consubstanciada na realização dos testes de avaliação sumativa.

Os elementos sujeitos a avaliação foram diversificadas e foi dada primazia aos seguintes aspectos: Testes escritos; tarefas de pesquisa e de partilha da mesma; trabalhos de investigação e apresentação dos mesmos; relatórios de aula; trabalhos de grupo; trabalhos de casa, etc. Subjacente à diversidade destes elementos tentámos implementar uma cultura de autonomia através do envolvimento dos alunos em trabalhos de pesquisa, propostas de tarefas, capacidade de autocorreção, criação de espaços de iniciativa e criatividade individual.

O relacionamento interpessoal foi também um factor sujeito à nossa avaliação, aferindo se o aluno assumia posições pessoais com tolerância, respeito pelas convicções dos outros, demonstrando atitudes e comportamentos solidários. Tentámos ainda avaliar a capacidade do aluno de auto-avaliar as suas atitudes e o seu sistema de valores, demonstrando atitude crítica perante os saberes mais assegurados. A assunção de responsabilidade e iniciativa, manifestada no empenho no cumprimento das tarefas propostas foi também um alvo da nossa empreitada avaliativa.

Em sintonia com o programa (Programa de Filosofia, 2001: 23) foi privilegiada a diversidade de fontes e instrumentos de avaliação. Primeiramente a observação, que permitiu recolher informações sobre os hábitos de trabalho, as atitudes, o grau de participação e, em particular, sobre a evolução no processo de aprendizagem dos alunos. Esta fonte de avaliação, integrada num contexto de avaliação contínuo sofreu, de forma acentuada, os efeitos contingentes do número avultado de alunos em cada turma.

As intervenções orais, fosse em debates ou em resposta às solicitações do professor, foram uma fonte primordial de avaliação, permitindo aferir, não apenas as competências discursivas dos alunos, mas também a forma como acomodavam na sua perspectiva individual as aprendizagens ministradas.

Consideramos que as exposições orais, a partir de leituras ou de pesquisas solicitadas, constituem outra fonte essencial de avaliação, permitindo revelar a capacidade de significação, o trabalho de pesquisa autónomo e a forma como os alunos manuseiam as fontes primordiais de informação.

Também as produções escritas constituem um veículo essencial para avaliar a capacidade de escuta e compreensão oral dos alunos, bem como a qualidade de leitura compreensiva e sua expressão escrita.⁹

Por fim, a análise e interpretação de textos argumentativos constitui uma importante fonte de avaliação, observando que permite aferir as capacidades dos alunos de interpretação crítica e discussão dos principais problemas e argumentos enunciados nos textos, apreciando ainda as competências de contraposição desses mesmos problemas e argumentos.

A par destas fontes de avaliação, considerámos ao longo do nosso percurso a necessidade de promover uma avaliação formativa em relação aos trabalhos de casa (T.P.C's),¹⁰ explicitando o que era requerido nos mesmos e levando a cabo a sua correcção individual e, posteriormente, em sala de aula para toda a turma. Estes T.P.C's eram registados numa grelha¹¹ elaborada para o efeito, onde era registada a execução dos mesmos e a respectiva classificação. Outra fonte decisiva no modelo de avaliação pressuposto pelo Programa de Filosofia e pelo actual sistema de ensino consiste na realização de testes de avaliação sumativa, cuja execução abordamos no subcapítulo seguinte.

I. 4.6. Testes de avaliação sumativa

Ao longo do ano lectivo, os estagiários tiveram a incumbência de conceber os testes sumativos (duas versões para cada teste) para as turmas que respectivamente lhes estavam designadas, naturalmente sob supervisão da Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos que, além de determinar a estrutura global dos mesmos, procedia à correcção dos enunciados em reunião de estágio.

⁹ Ver Anexo I

¹⁰ Ver Anexo J

¹¹ Ver Anexo K

Para além da concepção dos testes¹², os estagiários tiveram a missão de vigiar a sua realização por parte dos alunos. Por fim, era da nossa responsabilidade elaborar propostas de correcção dos testes que, uma vez rectificadas pela professora Alice Santos, davam lugar a uma aula dedicada à correcção dos mesmos, possibilitando aos alunos verificarem os seus erros e acederem aos critérios de correcção utilizados pelo docente. Neste particular criámos um modelo de apresentação em *PowerPoint* para correcção em sala dos testes de avaliação sumativa, tornando mais apelativa e dinâmica essa correcção colectiva, onde os alunos eram amiúde convidados a indicar a sua resposta e a justificá-la.

Cabe então referir, que elaboramos um total de oito testes de avaliação sumativa – quatro para o 10°C2 e outros tantos para o 11°H2 – para além da elaboração de um teste de diagnóstico para a turma do 10° C2. Para cada um dos testes de avaliação sumativa era elaborada uma grelha de registo da classificação¹³. Em termos metodológicos salientamos que, após a realização dos primeiros testes de 10° e 11° ano ter sido feita em grupo pelos três estagiários, os restantes já foram efectuados individualmente. Esta alteração decorreu do facto de cada um dos estagiários ter o seu modo específico de tratar os conteúdos no acto de leccionação, pelo que tal teria de se reflectir nos próprios materiais de avaliação.

Os testes de avaliação sumativa, conjugados com todos os factores de avaliação anteriormente enunciados seriam reflectidos nas Grelhas de Avaliação Final de cada período lectivo.

I. 5. Actividades extra lectivas

A integração na Escola Secundária de Miraflores decorreu de modo muito satisfatório. As pessoas que compõem a direcção da escola, os outros docentes e pessoal auxiliar, desde a biblioteca até ao bar, primaram o seu comportamento por uma diligência significativa e uma simpatia que assinalamos. Salientamos de seguida três acontecimentos que, julgamos, contribuíram para a nossa adequada integração no meio escolar que nos acolheu nesta PES. Estes acontecimentos adquirem ainda mais

¹² Ver Anexo L

¹³ Ver Anexo M

importância dado o seu carácter formativo quanto às responsabilidades e tarefas extra lectivas que o corpo docente tem a seu cargo.

I. 5.1. Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividade (PAA)¹⁴ constitui-se como um instrumento de operacionalização dos objectivos do Projecto Educativo da Escola. Tendo o núcleo de estágio de Filosofia elaborado uma série de actividades a incluir nesse plano anual, não foram poucos os constrangimentos à realização de algumas dessas actividades. Salientamos os condicionamentos de ordem económica – estava vedada qualquer possibilidade de planearmos e executarmos qualquer visita de estudo, por exemplo. Mas, também, constrangimentos de natureza temporal, uma vez que, com uma carga horária tão reduzida, determinadas actividades a realizar na parte final do ano lectivo tiveram de ser suspensas em função do imperativo cumprimento do Programa. Neste particular, a projecção de filmes e outras actividades que estavam delineadas e que obrigavam ao sacrifício de pelo menos quatro aulas, teve de ser suprimida.

Resolvemos destacar entre as actividades desenvolvidas, aquela que foi levada a cabo a propósito do dia mundial da Filosofia – 18 Novembro de 2013. O objectivo da actividade era colocar expor em locais estratégicos da escola, materiais de natureza pictórica e literária que levassem os agentes educativos a reflectir sobre aquilo que viam e liam. Assim, citámos frases significativas de Fernando Pessoa e de Oscar Wilde e, do ponto de vista pictórico imprimimos alguns trabalhos do artista de rua britânico Banksy. Juntámos as duas dimensões sobre uma cartolina de cores vivas, cujo fundo assinalava a data. O *feedback* foi francamente positivo, designadamente da professora Alice Santos, que considerou o resultado final criativo e adequado ao dia mundial da Filosofia.

I. 5.2. Reuniões

Como parte integrante das actividades a desenvolver fora do âmbito da leccionação, a comparência nas reuniões figurou-se como um passo importante no que concerne à familiarização com os procedimentos docentes.

¹⁴ Ver Anexo N

Assim, assistimos a duas Reuniões do Conselho de Turma, ambas do 11º H2, uma no final do segundo período, outra no final do terceiro. Em ambas a ordem de trabalhos foi essencialmente a mesma.

Num primeiro momento, a directora de turma confirmou as classificações atribuídas por cada docente. Em segundo lugar, informações específicas sobre determinados alunos em referência a assuntos extraordinários (por exemplo, os alunos que atingiam a maioria, ou aqueles cujos encarregados de educação haviam sido chamados à escola, ou simplesmente aqueles que apresentaram um aproveitamento escolar deficitário, etc.). O terceiro momento, dizia respeito à disponibilidade para a marcação de testes. De seguida abordou-se o aproveitamento geral da turma, particularizando os alunos mais marcantes pela positiva e pela negativa.

No final debateram-se estratégias de melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como o afinamento de estratégias comuns para responder a problemas que se verificaram serem transversais às várias disciplinas.

Uma nota final para um procedimento levado a cabo na reunião do 11ºH2 no terceiro período. A circunstância dizia respeito a uma aluna que tinha uma nota muito baixa na disciplina de Biologia e Geologia, e que a impedia de se inscrever na disciplina no ano lectivo seguinte. Ora, depois de traçado o perfil da aluna – esforçada e empenhada – o conselho de turma propôs uma votação democrática para subir a nota da aluna, no intuito de lhe proporcionar uma nova oportunidade. Levada a cabo a votação, com os votos a favor de todos os elementos do conselho e com o voto contra da professora da disciplina, ficou estabelecida a atribuição de uma nota que permitia à aluna inscrever-se novamente na disciplina.

A razão pela qual consideramos útil a menção a este episódio é, em primeiro lugar o facto de à data desconhecermos o referido procedimento e por constarmos que ele representa o emprego de um artigo específico da legislação aplicável, designadamente quando se estabelece que “As deliberações do conselho de turma devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso” (Artigo 23, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho).

Considerando essencial à profissão que estamos aprender o conhecimento do quadro legislativo que a fundamenta, considerámos de utilidade extrema constatar a sua aplicação em termos práticos.

Consideramos também ser frutuosa a nossa comparência na Reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária de Miraflores, que decorreu em meados de Abril e para a qual foram convocados todos os professores que compunham este departamento. Cinco pontos constituíram a ordem de trabalhos nesta reunião. Em primeiro lugar “informações”. Em segundo foi levado a cabo um “balanço das actividades desenvolvidas” no âmbito das Letras, do Plano Anual de Actividades e a exploração da articulação e partilha de materiais e de boas práticas. O terceiro ponto dizia respeito à “preparação para os exames das disciplinas que compõem o departamento”. Já o quarto ponto versava sobre “a rede de disciplinas e os respectivos horários para o ano lectivo seguinte”.

Existem dois motivos essenciais para a referência a esta reunião. A primeira prende-se, justamente, com o primeiro ponto, “Informações”. Estas informações, disponibilizadas aos docentes presentes pelo subdirector, Dr. José Manuel Fernandes, diziam sobretudo respeito às questões de progressão e congelamento da carreira docente na função pública, informações que foram longamente escarpelizadas. Para nós, que assistimos de fora, resultou num verdadeiro *insight* sobre as dificuldades e a opressão que grassa na classe docente. Verificámos a frustração de alguns professores, o desânimo e algum conformismo perante um contexto de crise que dificilmente podem alterar.

O segundo motivo, pelo qual referimos esta reunião no nosso relatório, prende-se já com o último ponto da ordem dos trabalhos – “rede de disciplinas e os respectivos horários para o ano lectivo seguinte”. Neste ponto concreto os professores de Filosofia, designadamente a professora Dr.^a Alice Santos, por via da contundência da sua argumentação, insurgiram-se com aquilo que consideravam ser o carácter redutor dado à disciplina de Filosofia em termos horários, i.e., aos apenas cento e cinquenta minutos semanais previstos para a sua leccionação.

Não se afigurando mudanças nesse cenário para o ano lectivo 2014/2015, não podemos de deixar de concordar com a professora Alice Santos, até porque o trabalho desenvolvido no âmbito da PES sofreu o impacto dessa redução horária.

I. 6. Balanço

Concluimos esta primeira parte do relatório com uma referência às pessoas com as quais partilhámos esta aventura da Prática de Ensino Supervisionada. Os colegas Marta Vasconcelos e Gonzalo González, a Professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, e, finalmente aos próprios alunos. Com todos foi um privilégio colaborar, o respeito e o ambiente salutar vingaram sobre todas as dificuldades.

Não obstante nem tudo ter resultado com perfeição ou com os moldes que ambicionávamos, foram os erros a fazer-nos crescer e colocar em prática uma característica humana: a perfectibilidade, a capacidade que cada um tem de se aperfeiçoar. Esta aptidão deve, em nosso entender, brotar primeiramente da consciência das nossas falhas, erros e natureza inacabada. Neste aspecto, a PES apenas inaugura um processo de aprendizagem prática ao longo da vida, um processo que se deseja em construção e transformação permanente.

CAPÍTULO II

O contributo da educação filosófica na construção de uma cultura democrática

II. 1. Enquadramento temático

De que forma a educação filosófica, designadamente no ensino secundário, pode contribuir para a formação de uma cultura de cidadania democrática?

Esta interrogação constitui o cerne do problema que nos propomos analisar na segunda parte deste documento. Convenhamos que a sua formulação não se tratou de um acto voluntário, mas antes de uma interpelação que nos deteve, justificando a demanda pela exposição que agora principia. Ora, consideramos da maior utilidade, para elucidar o nosso propósito, expor a origem dessa interpelação, i.e., o momento originário que despoletou o momento reflexivo do nosso relatório. Falharíamos à verdade se identificássemos essa origem como um momento único e isolado, uma espécie de centelha nascida da inspiração pessoal. Não foi o caso.

Desde o início da nossa experiência na Prática de Ensino Supervisionada, na consulta efectuada às fontes e literatura de referência, deparámo-nos com a alusão ao ensino da Filosofia como um expediente decisivo para a veiculação de valores de cidadania democrática. Observámos, de modo natural, não se tratar de uma variável, mas de uma constante, um denominador comum disseminado pela literatura consultada. Com efeito, resgatamos para estas páginas esse denominador comum, procurando em simultâneo munir de legitimidade este projecto reflexivo.

O documento que faculta a orientação fundamental ao empreendimento de um professor estagiário de Filosofia é, naturalmente, o Programa de Filosofia. Nele encontramos as primeiras referências ao tema quando somos confrontados com a necessidade premente de haver uma:

Introdução ou alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina. (Programa de Filosofia, 2001: 3)

Esta orientação - para a introdução ou alargamento da formação filosófica - advém de um documento internacional de referência, publicado em 1995 pela

UNESCO, *Filosofia e Democracia no Mundo*. Este documento, ao qual nos reportaremos amiudamente, tem como propósito capital não apenas discernir criticamente sobre a relação multimodal entre a Filosofia e a Democracia, como conceder provas empíricas dessa relação, designadamente do ponto de vista educativo.

Estas provas baseiam-se nos dados de um inquérito respondido por sessenta e seis países. Um dos aspectos principais deste inquérito/levantamento, e que é antecipado ainda na fase introdutória da obra, previamente a quaisquer análises e conclusões, é constatação de que “o ensino da Filosofia desenvolve-se e propaga-se simultaneamente com a democracia. As ditaduras e os sistemas totalitários proíbem-no ou deformam-no da sua vocação enquanto força para a liberdade” (UNESCO, 1995: 3).

O Relatório Delors, que também se repercute no nosso Programa de Filosofia, diagnostica a necessidade de um novo paradigma educativo e procura estabelecer um novo rumo para as políticas, práticas e ideias educativas. Este documento referencial, coloca a questão com clareza quando sustenta que é “na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e activa”, esclarecendo que “a participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas”, e que esta “pode ser incentivada ou estimulada pela educação.” (Delors, 1996: 28)

Do ponto de vista da legislação em vigor em Portugal, e a despeito das reformas e alterações pontuais à lei, continua a manter-se como ponto assente que o sistema educativo se deve organizar de modo a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania”, assim como, “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” e ainda, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos (...).” (Lei n.º46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 3º).

O impulso de alicerçar o sistema educativo nacional com os pilares da cidadania e democracia está patente em outro documento legislativo de relevo que é, em si mesmo é um testemunho da democracia, ao reconhecer os direitos e os deveres dos alunos. O Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Nele podemos constatar, a respeito da autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, que:

A prossecução dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e

exercício responsável da liberdade individual e do cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados. (Lei n.º 51/2012 Estatuto do Aluno e Ética Escolar)

Por fim, e já na recta final desta torrente, cremos conveniente a menção ao Projecto Educativo da Escola Secundária de Miraflores. Nele podemos contemplar que toda a cadeia de orientações e regulações, que aclarámos nos parágrafos precedentes, adquire sentido, ao verificarmos que, no terreno, procura ser colocado em prática de um modo concreto e real. Esta compreensão surge de imediato na paráfrase democrática que subjaz ao tema deste Projecto Educativo – *Uma escola de todos, por todos, para todos*.

No primeiro capítulo, referente à ‘Missão da Escola’ podemos observar que esta “define-se como uma escola alicerçada nos valores da cidadania”, e que, na persecução dessa missão, procura formar alunos capazes de “reconhecer a necessidade do esforço, do rigor e da responsabilidade, bem como da tolerância e do respeito pelos outros, com vista a uma participação cívica activa e esclarecida numa sociedade que se quer plenamente democrática” (Projecto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, 5) Naquilo que concerne às ‘Áreas de Intervenção’ assume destaque o item 3.2.3. onde se reconhece que a cidadania/integração é indissociável da componente científico-tecnológica e que é desejável promover “todas as actividades conducentes ao desenvolvimento de uma atitude de reflexão e intervenção cívica formando cidadãos conscientes, responsáveis e intervenientes no mundo em que vivem.” (Projecto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, 8).

Certificamo-nos que o problema que anima o nosso projecto de reflexão está amplamente propagado por documentos de importância insuspeita. Retemos que uma das finalidades primordiais do ensino coincide, precisamente, com um dos fins mais importantes e nobres que é reconhecido à Filosofia, em particular ao seu ensino. A saber, que tanto o ensino em geral, como a disciplina de Filosofia em particular, visam imprimir nos educandos uma cultura de cidadania democrática. No entanto, e depois de vermos reconhecido como legítimo o nosso objecto de estudo, ainda estamos longe de responder à questão com que inaugurámos a segunda e decisiva parte deste relatório.

É necessário definir o que é a ‘cidadania democrática’ para estabelecer um percurso que nos dirija aos modos como a educação filosófica a pode almejar como a derradeira finalidade.

O Relatório Delors afirma que “a questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar na vida em comunidade.” (Delors, 1996: 7) Esta afirmação, apesar de, à partida, parecer não cobrir todo o perímetro do conceito de democracia, serve como um ponto de partida para a nossa compreensão. Nesse sentido, tomamos como seguro que saber e querer viver em democracia vai muito além da simples existência de um Estado de direito democrático, fundamental, mas que representa apenas a face exógena da Democracia. Na sua geração, a democracia integra em potência um conjunto de saberes, de valores e de competências intrínsecas aos indivíduos. A educação, particularmente a educação filosófica, deve colocar em acto esse conjunto de talentos. Como um mecanismo racional de extracção do melhor que há nos homens.

Consideramos que uma cultura assente nos valores da cidadania democrática compreende a existência de três dimensões primordiais.

Uma dimensão cognitiva. Que abranja, em primeiro lugar, o conhecimento por parte dos indivíduos do conjunto dos seus direitos e deveres, i.e., dos seus espaços de liberdade partilhada, aspecto indissociável da responsabilidade pessoal. Num segundo momento, reconhecer a necessidade de adaptação e intervenção nas mudanças e na inovação que invade as várias esferas da vida privada, profissional e social. Por fim, a capacidade de questionar e explorar os limites das suas próprias representações pessoais e sociais, demonstrando faculdades reflexivas que permitam examinar criticamente os seus próprios preconceitos.

A segunda é a dimensão ética. Primeiramente anunciada pela consciência de que a coexistência feliz e pacífica entre os homens se deve traduzir em comportamentos solidários e no respeito mútuo. No segundo instante, é indispensável que em democracia os indivíduos transportem para a sua lide interpessoal a capacidade de responder com convicção perante situações de conflito ético cultural, afirmando valores de igualdade e justiça social. Por fim, é elementar que os indivíduos assumam o valor abertura moral, evocando a diferença como uma categoria de inegável valia no seio das comunidades, assumindo o pluralismo, a tolerância e a aceitação como princípios de reguladores dos seus comportamentos.

Não obstante a moral e a ética existirem enquanto mecanismos de regulação entre os homens, os princípios éticos não são suficientes, pois nem todos os cumprem. Esta regulação da vida pública e social é levada a cabo na esfera política, onde a

persecução dos objectivos comuns de uma comunidade constitui a prioridade. O Estado surge como um factor necessário para a concretização desses objectivos. Resultante de um contrato os homens podem eleger outros homens para representarem o interesse comum, os quais têm a missão de zelar pela administração pública, imprimindo as suas acções com o cunho da justiça, da segurança e do bem-estar. Na sua acção, o Estado deve regulamentar, i.e., proporcionar as condições institucionais para que os membros da sociedade civil exerçam os seus direitos fundamentais e, analogamente cumpram com os seus deveres. Deve ser o garante das liberdades básicas, do direito à diferença e do princípio da igualdade de oportunidades.

Consideramos que a esfera política e institucional é indispensável para que todas as três dimensões se efectivem. Pois é condição necessária de qualquer Democracia.

A terceira é uma dimensão iminente social. Expressa-se na capacidade dos indivíduos de confrontar a sua argumentação própria com a receptividade a perspectivas divergentes da sua, demonstrando aptidão para participar com a sua palavra em esferas de intervenção variada. Por fim, consideramos indispensável que os indivíduos tenham a capacidade de pensar a vida prospectivamente, demonstrando aptidão para programar a sua vida para além do momento imediato, dotados da noção que a realização pessoal se concretiza plenamente na participação em projectos colectivos de escala diversa.

Cognitivo-crítico, ético-moral e social-comunitário, estas três dimensões estarão, no seu conjunto (não como referência directa), acomodadas pelo que o Programa de Filosofia considera os três pilares tradicionais da educação: *Aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser.*

O nosso intuito é esclarecer o modo como estes três alicerces do edifício educativo em geral e filosófico em particular, contribuem, no fundo, para o cumprimento do quarto e decisivo pilar da educação – o *aprender a viver juntos*. Uma vez que “os outros três pilares da educação fornecem, de certa forma, os elementos básicos do *aprender a viver juntos*.” (Delors, 1996: 13)

II. 2. Iniciação filosófica – Aprendendo a conhecer

O propósito desta primeira secção é explicitar a forma como os elementos presentes na iniciação filosófica armam o sujeito-educando da consciência do “carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados” (Programa de Filosofia,

2001: 4) Ou seja, é tarefa da educação filosófica levar os alunos a levarem a cabo um exame crítico daquilo que julgam conhecer sob o véu da “vantagem intelectual da certeza.” (Pessoa, 2000: 21)

Concomitantemente, esse propósito inscreve-se no desígnio de mostrar o modo como o primeiro pilar para a educação, veiculado no Relatório Delors e reforçado no Programa de Filosofia – *Aprender a conhecer* – é credor do pilar *Aprender a conviver*.

Segundo o Relatório Delors, este primeiro pilar da educação, à semelhança de todos os outros, é colocado ao serviço de um quadro de educação ao longo da vida. O conceito de educação ao longo da vida visa substituir o paradigma tradicional de educação formal – em que o percurso de aprendizagem é temporalmente finito e limitado à esfera escolar institucionalizada – para um paradigma de aprendizagem/educação permanente que “deverá ser uma construção contínua da pessoa, do seu saber e das suas aptidões (...), permitindo a cada um tomar consciência de si próprio e do seu meio ambiente” (Delors, 1996: 12). Sendo que, para que a educação deixe de ter um carácter estanque associado unicamente ao espaço-tempo escolar, “é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto por conhecer e aprender, a aptidão de *aprender a aprender*.” (Delors, 1996: 12) Nesse sentido surge o pilar *Aprender a conhecer* como aquele que constitui o “passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.” (Delors, 1996: 13) Vejamos então, em que medida os conceitos que fundam o acto filosófico podem contribuir para este desígnio.

A filosofia, definida etimologicamente como o amor/amizade pela sabedoria, abrange um esforço activo pela compreensão. É “a demanda da verdade e não sua posse que constitui a essência da filosofia”; neste sentido “filosofar significar estar-a-caminho.” (Jaspers, 1961: 15) Onde começa este caminho?

Platão havia definido o espanto como o momento que está na origem do labor filosófico. Quando Teeteto – no diálogo platónico com o mesmo nome – dava conta da sensação de vertigem sentida perante a natureza de certas matérias que desconhecia, Sócrates retorquiu que “Esta afecção, isto é, de espanto, é a do filósofo; pelo que a filosofia não tem outra origem se não esta” (Platão, 1881: 125).

Aristóteles, por seu turno também aponta o espanto e a admiração como o aspecto crucial na origem do espírito filosófico nos homens e assim escreve na

Metafísica que é “através da admiração [que] os homens, tanto agora como no início, começaram a filosofar, ficando originalmente espantados com as coisas que eram mais óbvias, de facto, com aquelas que eram indubitáveis.” (Aristóteles, 1857: 9)

A filosofia nasce assim, primordialmente de um sentimento de perplexidade. A relação entre o sujeito que conhece e o objecto do conhecimento é sintonizada numa nova disposição. O sujeito suspende a percepção imediata do real, para se consignar a um momento de apercepção, tomando consciência da limitação do seu saber em relação a realidades cujo conhecimento julgava deter em absoluto. Esta tomada de consciência de uma lacuna, de uma fenda na compreensão, torna o sujeito ciente da ignorância cavada no seu ponto de vista. Uma vez detectada, esta ignorância será de modo natural acompanhada pelo desejo de suprimir essa lacuna. O espírito humano é sacudido pela vontade inapelável de saturar a fenda através da aquisição de um conhecimento autêntico e comprovado. Um conhecimento regenerador.

Entendamos que a procura pelo conhecimento autêntico, a demanda pela verdade de que Karl Jaspers nos falava, não é um meio para atingir qualquer gratificação, ou preencher qualquer necessidade utilitária. O único bálsamo está no abolir da ignorância. A esse propósito se refere Aristóteles quando aponta:

Aquele que labora sob a perplexidade e o espanto apercebe-se que está envolvido na ignorância; (...) Portanto, se, para evitar a ignorância, os homens de tempos a tempos foram induzidos a conceber sistemas de filosofia, é manifesto que eles foram em busca do conhecimento científico por forma a compreendê-lo, e não por conta de qualquer utilidade que possa ter...” (Aristóteles, 1857: 10)

Enquanto momento inaugural do acto filosófico o espanto representa uma primeira desobstrução do real dado. Os objectos ou situações que nos apareciam como familiares e de uma compleição indubitável e óbvia são sujeitos a uma perspectiva renovada, e a sensação consecutiva é a de perplexidade, que é acompanhada, como vimos na formulação de Aristóteles, pela consciência da nossa ignorância e, em simultâneo, do desejo de remover essa ignorância. Este desejo de remover a ignorância, onde quer que exista, representa um inequívoco amor pelo conhecimento. O amor pelo conhecimento é, justamente, o desejo de se libertar das amarras da ignorância. Conferida ao educando esta capacidade de se espantar e, desse modo, reconhecer a sua ignorância em relação áquilo de que está mais seguro, o desejo de extrair essa ignorância levá-lo-á, por mão do amor ao conhecimento, a nunca estar plenamente

satisfeito e, como tal, a querer aprender incessantemente ao longo da vida. Aprender não de uma perspectiva acumulativa, mas num sentido de constante actualização de ponto de vista.

Os conhecimentos adquiridos, mesmo sob a forma de uma nova disposição gnosiológica como a que é promovida pelo espanto e perplexidade tendem, através da vivência do *continuum* temporal da vida, a instalar-se e a constituir uma camada de novos saberes que propendem a cristalizar. Esta camada deve ser desconstruída, questionada. Assim, surge a dúvida como segundo conceito de referência presente na origem do filosofar.

Podemos encarar a dúvida, enquanto categoria filosófica essencial, de dois modos: como radical ou como metódica. A primeira visa a suspensão completa do juízo; a segunda tem como função primordial dotar a razão humana de conteúdos seguros e criticamente comprovados, que permitam fundar um conhecimento seguro.

A primeira versão, obedece a uma lógica de cepticismo. Pirro de Élis foi o fundador desta escola filosófica. Segundo o seu discípulo, Tímon, Pirro declarou que o filósofo deve colocar três questões: Como se constituem as coisas? Qual a natureza da nossa relação com elas? O que resulta para nós dessa relação? (Maccoll, 1869: 21)

O céptico afirma que, tanto através dos sentidos, como da razão, nunca percebemos as coisas como elas são em si mesmas, mas como nos aparecem; ora, se a verdadeira natureza das coisas está para além do nosso conhecimento, não poderemos distinguir o que é falso do que é verdadeiro, pelo que nada mais resta ao filósofo que não seja suspender o juízo, o que constitui para os cépticos a mais elevada forma de sabedoria. No que concerne à terceira questão, lembremos que a finalidade mor da filosofia, na perspectiva céptica, era promover a felicidade. (Maccoll, 1869: 6,17, 19) Nessa medida, o que resulta para nós da relação com as coisas deve ser tal que promova a felicidade individual, esta reside na abstinência de tecer qualquer juízo sobre as coisas, alcançando a ataraxia (ἀταραξία), que se caracteriza por “considerar tudo o que é externo com uma imperturbável paz de espírito” (Maccoll, 1869: 23).

O filósofo francês Descartes também promoveu o seu método com base na dúvida. Ao “rejeitar, como absolutamente falso, tudo aquilo em que eu pudesse suspeitar a menor dúvida, com o fim de ver se, depois disso, não ficaria nas minhas opiniões algo que fosse inteiramente indubitável.” (Descartes, 1998:73-74) A dúvida

tem uma conotação instrumental, na medida em que coloca em suspenso dogmas e verdades tidas como indiscutíveis. Vista desta forma é, de modo absoluto, subsidiária da atitude crítica que caracteriza a actividade filosófica em relação ao conhecimento que temos do mundo.

A dúvida filosófica, que compreende uma interrogação permanente do espírito relativamente ao que tem perante si, não se consubstancia numa mera necessidade de contradição, quase como uma veleidade do espírito. A sua pretensão é assegurar ao conhecimento adquirido o maior rigor e fidelidade possível. A dúvida é metódica na medida em que promove uma forma de ultrapassar a paralisação própria do cepticismo e fundar um conhecimento sem equívocos, um conhecimento que, pela sua clareza e distinção, entrega ao espírito um grau de certeza que serve de alicerces sólidos ao restante edifício do conhecimento.

Descartes registou que “em crianças assimilamos todas as crenças, preconceitos, erros que nos impõem sem nunca os submetemos à prova da nossa razão. Uma vez adultos, encontramos-nos prisioneiros de «verdades» apreendidas e incapazes de determinar o que elas verdadeiramente valem” (Descartes, 1979:69). Na esteira desta declaração podemos avistar de que modo a educação filosófica pode ter um papel pedagógico de inquestionável importância, porquanto não visa o ensinamento de dogmas e verdades inabaláveis. Pelo contrário. Ela deve criar nos educandos uma atitude de suspeita permanente. Os preconceitos da sensibilidade e da moral são, na aula de Filosofia, colocados a exame, escrutinados pela razão. Não tenhamos ilusões, fazer aprender o problema da dúvida é uma tarefa de monta que cabe ao professor de Filosofia, pois as representações mais essenciais depositam-se no entendimento com silhueta de certeza, fundidas com o carácter como raízes daninhas em solo fértil.

Assim, “o acto filosófico apresenta-se como uma vontade de ruptura: a decisão de pôr em questão, de uma vez por todas, tudo o que até aí considerávamos como verdadeiro...” (Descartes, 1979: 67-69). Uma vez despertada, a dúvida despoleta a vontade de conhecer e corrigir e certificar o que se conhece. E esta é uma ferramenta de utilidade fundamental para incrementar no aluno uma noção de insatisfação e incompletude perante aquilo que aprendeu, desejando continuar a corrigir e incrementar o seu conhecimento ao longo da vida. A dúvida é fecunda, na medida em que proporciona a abertura de novos horizontes através do autoquestionamento perpétuo – movimento que marca a história da filosofia. “A Democracia também se questiona a si

mesma, não hesitando em acentuar as suas próprias fraquezas, o que obviamente não sucede nas Ditaduras ou totalitarismos” (UNESCO, 1995:12).

Escoltados pela cadeia reflexiva esboçada por Karl Jaspers na sua obra *Iniciação Filosófica*, podemos afirmar que o sujeito, flutuante na perplexidade e na dúvida, está ainda *fora de si*, confortavelmente embalado pela metafísica.

O que sucede quando o sujeito submerge ao confins da sua alma por mão da própria consciência? O ser humano, na sua facticidade, encontra-se sempre imerso numa situação concreta. Algumas dessas situações dispõem-no ao questionamento das suas crenças fundamentais. Outras apresentam-se sob o signo da fatalidade, são situações perante as quais a vontade humana não alcança domínio. A experiência da doença, da culpa, do sofrimento, e a certeza da morte representam exemplos de forças que não contemos e, se a consciência as *coloca*, nos levam à apercepção da nossa condição frágil e impotente. Claro que estas situações, constituindo um momento concreto da vivência humana, não passam de uma intensidade fugaz, de um arrepio existencial que depressa é substituído pelas preocupações mundanas em que o espírito humano habitualmente se queda.

Contrariando esta tendência de efemeridade, o estóico Epicteto identificava que “o princípio da filosofia é a consciência do homem da sua própria fraqueza e da sua incapacidade em relação às coisas necessárias” (Epicteto, 1800: XXXI). Reconhecendo a sua própria finitude, o ser humano dispõe-se a ultrapassá-la. Primeiramente através da tentativa de domesticação da natureza para sua própria fruição. No entanto, ”o próprio domínio da natureza é aleatório” (Jaspers, 1961: 26). Ou através da congregação numa sociedade cujos mecanismos institucionais e legais lhe garantam uma vida segura em sociedade “por via da solidariedade recíproca” (Jaspers, 1961:25). Mas também aqui verificamos que se trata de uma utopia, pois nunca a justiça e liberdade se materializaram com a universalidade que as suas respectivas ideias sugerem.

Para o Homem, “o modo como se apercebe do fracasso é o fundamento da sua evolução. Nas situações-limites revela-se o nada ou torna-se sensível aquilo que autenticamente é.” (Jaspers, 1961: 28) Efectivamente, se, em vez de ignorarmos essas situações-limite “realmente as apreendemos, desesperamos e readquirimo-nos a nós próprios por uma metamorfose da nossa consciência do ser.” (Jaspers, 1961: 25) Opera-se assim uma modificação do acesso do sujeito a si mesmo e, em semelhante circunstância o próprio sujeito modifica a sua forma de estar no mundo, colhe um novo

sentido para a sua existência. Esta é a experiência que tradicionalmente caracteriza a demanda da filosofia pelo sentido da existência.

Consideramos tratar-se de um momento que consubstancia o legado da aprendizagem ao longo da vida. Ao experienciar as situações em que o carácter esmagador da vida se abate sobre o livre arbítrio, o sujeito não consegue mais voltar ao estádio anterior à apercepção da sua finitude. Ao perguntar pelo sentido da vida, da existência, o indivíduo constitui-se em “viagens interiores que [cada um] decida empreender, na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com o destino dos demais.” (UNESCO, 2001, 27) Este percurso sem termo o elevará a uma compreensão mais preenchida de si mesmo, conduzindo simultaneamente a uma percepção mais clara da contingência em que os outros estão encerrados. O *pathos* da distância é mitigado, o eu e o outro estão exactamente no mesmo patamar existencial, as diferenças colapsam e apercebemo-nos da nossa natureza essencialmente igual. Despoleta o sentimento pleno de empatia e compaixão pelo sofrimento do outro, a sua fraqueza é a *minha*.

Dispusemos em número de três os elementos presentes no processo de iniciação filosófica – perplexidade, dúvida e consciência da fraqueza humana – será que existe mais algum elemento na origem do filosofar que complete, de modo luzidio, ao significado do primado *aprender a conviver*?

Consideramos que as três origens da filosofia, até agora identificadas, constituem razão necessária para o acto de filosofar se efectivar, todavia não suficiente. Existe uma quarta e decisiva condição para a filosofia: “A comunicação entre os homens.” (Jaspers, 1961: 29) O espanto, a dúvida e a consciência da fragilidade estão determinados pela comunicação, na medida em que esta os promove ou os limita.

No espaço-tempo em que vivemos a exigência de diálogo entre os homens tronou-se numa necessidade vital. Num mundo globalizado, como aquele que actualmente se firma, as formas de comunicação – no sentido social – à disposição dos homens sujeitam-nos ao confronto com crenças e comportamentos antagónicos aos seus, os esforços de alguns homens pela conciliação e pela paz redundam muitas vezes na radicalidade de outros em valorizar aquilo que os separa em detrimento daquilo que os une. Como nos diz Jaspers, nas palavras de uma actualidade notável:

Recupera agora decisiva importância uma situação humana que, de facto, sempre existiu: querer concordar com os outros e todavia não poder; a

crença (...) colide com as crenças alheias; a persistente luta sem esperança na conciliação, terminada pela submissão ou pelo aniquilamento; a passividade e a indolência adoptada cegamente pelos que não têm crença ou pelos que obstinadamente a desafiam.” (Jaspers, 1961: 30)

A derradeira motivação na origem da filosofia é a vontade de comunicação autêntica. Nenhum ser humano pode viver isolado, nem fora da comunicação com os outros alcança o verdadeiro conhecimento. Cada indivíduo é um ser-com-os-outros, partilhando com eles uma cultura e com eles realizando a sua liberdade.

Perante a ausência de comunicabilidade o homem não realiza a sua própria essência. “Eu, porém, apenas sou alguém com o outro, sozinho nada sou.” (Jaspers, 1961: 30) O sujeito, enleando esta premissa à sua perspectiva, tomará consciência do carácter limitado dos seus saberes, apercebendo-se que essa limitação só se desvanecerá na interlocução genuína com os outros.

Concebemos a comunicação, neste sentido, na sua vertente etimológica de «pôr em comum». O que a educação filosófica proporciona é a aprendizagem de uma linguagem cujos signos escapam às contingências culturais, linguísticas ou valorativas, unicamente pela circunstância de se fundar na razão, que, não obstante as diferenças que separam os homens, constitui um denominador comum e universal. A ausência de comunicabilidade entre os indivíduos representa um barramento à demanda pela verdade que caracteriza o labor filosófico. “O exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de.” (Programa de Filosofia, 2001: 16).

A verdade, impossível de almejar isoladamente, nasce e perdura com o elo que nos liga uns aos outros. Pensamento autónomo, livre e verdadeiro implica o estabelecimento comum de combinações e trocas frutíferas de todas as boas vontades. Fora da partilha e da escuta, *esse* pensamento atrofia, languesce e morre. Cabe à razão instaurar este diálogo de todos os pensamentos e de todas as tradições, por mais afastadas que sejam. Entendemos que este diálogo não pode ser contaminado pelo puro desejo de concordância entre os homens. Isso é, consideramos, uma obstrução à razão. O diálogo compreende uma dimensão temerária, uma luta em que “se facultam ao contendor todas as nossas armas. A certeza do ser autêntico reside unicamente na comunicação pela qual uma liberdade enfrenta a outra, em total e mútuo confronto.” (Jaspers, 1961: 30) Este é um vínculo evidente entre a filosofia e uma cultura

democrática. A comunicação que potencia este vínculo, que consideramos constituinte, “não se encontra à superfície, no jogo de opiniões e na multiplicidade de discursos dissonantes. Ele reside na circunstância primordial de que ambas [Filosofia e Democracia] encorajam o criticismo que respeita a dignidade dos outros.” (UNESCO, 1995: 12) Cumpre-se assim, o desiderato do quarto pilar *Aprender a viver juntos* que incita os sujeitos a

Desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, (...) criando um novo espírito que, graças precisamente a essa percepção da nossa crescente independência, conduza a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. (Delors, 1996:13)

II. 3. Competências laborais e inserção – Aprendendo a fazer

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida afirma que é chegado o momento de adaptar os sistemas nacionais de ensino às transformações das sociedades e economias europeias, que transitam para um estágio assente na valorização do conhecimento. A dimensão política e social apresenta elevado grau de complexidade, no sentido em que cada vez mais é esperado dos indivíduos que se adaptem à competitividade profissional e aprendam a viver positivamente em contexto de diversidade cultural, étnica e linguística.

Estas mudanças, que têm levado as economias europeias a profundas alterações sociais e económicas nos padrões de consumo, produção, comércio e investimento, desequilibraram o mercado de trabalho e resultaram em muitos casos em taxas de desemprego elevadíssimas, tornando o desemprego estrutural num predicado comum que deve ser mitigado. Desse modo um dos objectivos estratégicos do Memorando é “atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa em todos os sectores de modo a assegurar que os conhecimentos e competências dos indivíduos correspondam às exigências em mutação do mercado de trabalho.” (Memorando, 2000: 5).

Assim, verificamos que a aprendizagem ao longo da vida assenta em dois pilares fundamentais que, na sua essência, estão em relação de interdependência: promover uma cidadania activa através de uma participação do cidadão em todas as esferas da vida comunitária e pública, garantindo assim uma plena inclusão social, cultural e política; subseqüentemente emerge a pretensão de promover a empregabilidade –

“capacidade de assegurar um emprego e de o manter” (Memorando, 2000: 6) – como condição de inclusão na sociedade.

O Relatório Delors e o Programa de Filosofia, em função do papel que educação deve desempenhar ao serviço do desenvolvimento económico e social, referem como segundo pilar para a educação o *aprender a fazer*. Este pilar designa que, para além da aprendizagem de uma profissão, o educando deve adquirir, “de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa.” (Delors, 1996: 31)

Ora, a disciplina de Filosofia no ensino secundário inscreve-se na componente de formação geral, assim sendo, ela não tem uma função propriamente profissionalizante. Os alunos não estudam Filosofia para se tornarem filósofos profissionais. Ainda assim, o intuito desta secção é tentar descobrir uma dimensão profissionalizante na educação filosófica, ou seja, identificar as competências que a disciplina de Filosofia pode criar ou desenvolver junto dos educandos, no propósito de os tornar bons profissionais no futuro, potenciando assim a sua empregabilidade. Intuito que é legitimado pelo facto da inserção profissional ser um aspecto elementar na vida de qualquer ser humano.

O Programa de Filosofia, constituindo a nossa rede conceptual de referência, não nos ajuda substancialmente, uma vez que ao longo das suas páginas não faz qualquer menção directa a eventuais competências profissionais que o ensino da Filosofia possa despoletar. A única referência próxima ergue-se no âmbito das Finalidades do Programa, onde é declarado que a disciplina de Filosofia deve “proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional...” (Programa de Filosofia, 2001: 8)

Ora, na procura para realizar essa finalidade, pensamos que o contributo da Filosofia para a realização deste projecto de vida próprio profissional pode ser descoberto nos domínios consagrados nos Objectivos Gerais apresentados no Programa para a disciplina. O domínio Cognitivo e o domínio das Atitudes e dos Valores. (Programa de Filosofia, 2001: 9)

No domínio cognitivo a disciplina de Filosofia permite o “desenvolvimento de um pensamento, informado, metódico e crítico.” (Programa de Filosofia, 2001:9) Para almejar este objectivo o ensino da Filosofia promove a aquisição de “instrumentos

cognitivos, conceptuais e metodológicos transferíveis para outras áreas” Neste particular, salientamos a aprendizagem da Lógica enquanto disciplina filosófica basilar e referência de qualquer currículo da disciplina de Filosofia.

Enquanto disciplina filosófica a Lógica permite o desenvolvimento de competências de argumentação que, uma vez apreendidas, poderão ser expandidas a outros domínios do pensamento e da acção. A Lógica constitui o ramo instrumental por excelência da disciplina de Filosofia na medida em que dota o estudante das ferramentas do pensamento analítico e crítico e, assim, lhe permite uma aplicação legítima do seu entendimento.

A lógica estuda os princípios gerais do pensamento válido. O seu objeto é discutir as características dos juízos, considerados não como fenómenos psicológicos, mas como exprimindo os nossos conhecimentos e crenças; e em particular, procura determinar as condições em que é legítimo passar de uns juízos a juízos que são a sua consequência. (Almeida *apud* Vilhena, 1956: 258-259)

A Lógica não é uma disciplina de signos vazios ou uma formalização desligada do discurso natural. Ela é a ciência do raciocínio rigoroso, permitindo aos educandos “pensar e discorrer com coerência, a evitar erros correntes de inferência abusiva e, sobretudo a argumentar sem trair os princípios e regras lógicas.” (Programa de Filosofia, 2001: 32)

O indivíduo que adquira as bases para discernir com rigor crítico conquista também essa competência de âmbito mais amplo que é referida no Relatório Delors, e que torna o sujeito apto para enfrentar diversas situações. Como as que estamos sujeitos no mercado de trabalho actual, baseado no primado do conhecimento e na estima do trabalho em equipa, valorizador das competências argumentativas, linguísticas e discursivas dos seus activos.

A aprendizagem da Lógica aplicada à realidade, permite desenvolver um “pensamento autónomo” (Programa de Filosofia, 2001: 9). Este, por sua vez, constitui uma base que acompanha o aluno através da sua vida adulta, designadamente na vida laboral, pois constitui um coadouro conceptual e analítico que lhe potencia o desenvolvimento de uma “consciência crítica e responsável.” (Programa de Filosofia, 2001: 9)

Pela sua dimensão essencialmente argumentativa e discursiva, permitindo aferir com exactidão as condições em que ocorre pensamento/discurso válido, a disciplina Lógica, bem como toda a unidade didáctica Racionalidade Argumentativa e Filosofia, para além das competências cognitivas, providencia competências que permitem que “cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.” (Programa de Filosofia, 2001: 9) Trata-se assim da aquisição de competências sociais que acompanham “as mudanças sociais estão a transformar e a actualizar o perfil de competências que todos devem possuir enquanto requisitos mínimos, permitindo a participação activa na vida profissional”. (Memorando, 2000: 12)

Assim, faz todo o sentido a aprendizagem da “ciência da aplicação legítima do entendimento.” (Kant *apud* Vilhena, 1956: 258). Ela representa “uma enérgica capacidade de julgar, que possa romper com facilidade as amarras do preconceito, e um intelecto rectamente orientado, que esteja em condições de separar nitidamente o verdadeiro do falso” (Nietzsche, 1979: 26). Esta ciência possibilita a aquisição de uma competência pessoal de pensamento rigoroso e autónomo, essencial num mercado de trabalho assente na procura e não na oferta de postos de emprego. Um mercado que valoriza cada vez mais as competências pessoais. Mas também possibilita a abertura a uma dimensão social, substancial num mercado de trabalho em que as competências técnicas e manuais já não representam as competências essenciais, levando à modificação de sistema profissional para um sistema social de produção.

Também no domínio das atitudes e valores a Filosofia pode dotar os seus alunos de competências úteis a uma adequada inserção laboral. Nomeadamente quando objectiva o desenvolvimento do “respeito pelas convicções e atitudes dos outros [e o assumir de] posições pessoais com convicção e tolerância.” (Programa de Filosofia, 2001: 9) O desenvolvimento e a adopção de uma conduta profissional que assuma estes valores e atitudes como referência potenciarão largamente a capacidade dos alunos obterem um trabalho e o manterem.

Julgamos que a relevância de promover atitudes e comportamentos assentes nos valores da tolerância, do respeito e do pluralismo adquire ainda profundidade quando enquadrados na nossa reflexão um fenómeno que tem caracterizado e modificado a comunidade do nosso país. O fenómeno migratório. Segundo dados recolhidos do sítio da *internet* da Presidência da República «Diagnóstico – Os número possíveis da

imigração em Portugal» constatamos que “A evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal tem vindo a aumentar de 1980 até aos últimos anos (...). As [estimativas] mais actualizadas apontam para cerca de meio milhão.” Este facto transformou o tecido social e laboral em Portugal, marcados hoje em dia por um indelével traço multicultural. Para além da imigração, a emigração. Apesar de mais recente, a emigração de dezenas de milhares de jovens portugueses, tornam ainda mais pertinentes as competências que associamos à educação filosófica.

A globalização torna universal a faceta multicultural das sociedades contemporâneas, colocando em familiaridade directa indivíduos de proveniências e culturas distintas. Ora, apesar de esse contacto suceder nas mais variadas circunstâncias da vida comunitária, é nos locais em que exercemos as profissões que ele assume uma forma vincada, visto que é aí que as relações se consumam, mormente sob o signo do trabalho de equipa, factor decisivo no pilar *aprender a fazer*.

Neste sentido, o ensino da Filosofia tendo por objectivo fazer com o aluno reconheça “diferentes sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração” (Programa de Filosofia, 2001: 9), torna-o capacitado a compreender a especificidade cultural do *outro* e assim, conseguir comunicar com *ele*, acomodando as diferenças numa ética de respeito. Procedendo de acordo com uma lógica inclusiva, almejando mais facilmente progredir em comportamentos solidários, “rompendo com a indiferença” (Programa de Filosofia, 2001: 9).

O desenvolvimento destas atitudes compreende uma valorização de competências que promovem a interculturalidade em detrimento de uma visão etnocêntrica ou relativista, levando à aquisição do “gosto e interesse pelas diversas manifestações culturais” (Programa de Filosofia, 2001: 9). Este interesse deriva da noção de que aquilo que somos, em última análise, não pode conceber-se sem termos em conta a nossa vida inserida num determinado contexto cultural. Compreendendo esse contexto, mais facilmente se compreende o outro.

O espírito de tolerância é reforçado em detrimento do de segregação. O valor do pluralismo é assumido e o sectarismo dissipa-se. As diferenças, existentes entre indivíduos com valores ou culturas diferentes não desaparecem, são apenas integradas num plano de significação subalterno àquele que é atribuído às semelhanças. As diferenças, mesmo quando perduram, não se erguem como um impedimento ao reconhecimento da identificação do *outro* como um *outro eu* que, independentemente da

origem, cor de pele, orientação religiosa, etc., é igual *a mim* em função da natureza humana partilhada, da humanidade que derradeiramente constitui o ser de todos. Da sua racionalidade. No entanto surgem situações na vida multicultural em que a tolerância é colocada à prova.

À questão «deverá o tolerante tolerar o intolerante?», deverá ser dado em resposta um retumbante «não». (...) todos podem expor um ponto de vista mas ninguém pode forçar o outro a aceitá-lo. A única coerção deve ser a da argumentação; a única obrigação o raciocínio honesto. (Grayling, 2003, 23)

O ensino da Filosofia não deve incentivar uma tolerância que obstrua os valores e os direitos humanos fundamentais. Deve, antes de mais, dotar o educando de um compromisso de “compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos” (Programa de Filosofia, 2001: 9), porém sempre na esteira do desenvolvimento do “significado ético e da importância política dos direitos humanos.” (Programa de Filosofia, 2001: 9)

A educação filosófica promove o acesso a uma solução que assenta na ideia de que existe um conjunto de valores essenciais e universais, subjacente a todas as culturas, ainda que manifestos de modo distinto em cada uma. A racionalidade, enquanto atributo partilhado entre todos os homens constitui a força motora universal que pode levar a humanidade a alcançar um conjunto de princípios e atitudes comuns que vise a paz e a “*unificação da humanidade.*” (Jaspers, 1961: 118)

O ensino da Filosofia, sem adquirir o carácter utilitário de uma disciplina técnica, assume um contributo inquestionável à luz dos novos saberes valorizados num mercado de trabalho e numa sociedade em que as competências individuais são colocadas ao dispor do colectivo de trabalho e da comunidade de uma forma geral. Esses novos saberes

Estruturantes do espaço interior e ordenadores do tempo universal, são objecto de uma diferente métrica de utilidade. O seu valor pessoal é inestimável: (...) Viver em paz com os saberes que se possuem e com eles «conquistar» a fortaleza (...) de uma consciência coerente. (UNESCO, 2001: 2)

Por outro lado observamos que estes “novos saberes têm uma constituição eminentemente relacional. São, por isso, sentimentos constituintes do *self* na dupla vertente da plena autonomia pessoal e da inclusividade nos grupos sociais, de pertença e inclusão.” (UNESCO, 2001: 2) Um dos grupos sociais de pertença que quisemos valorizar nesta secção foi o colectivo laboral, visto que a dimensão profissional é um

dos aspectos mais cruciais na vida concreta e social dos indivíduos e que, pelo seu papel estruturante na coesão social de qualquer comunidade, achámos por bem traçar, ainda que levemente, este esboço sobre o contributo que a educação filosófica pode dar para tornar mais forte a empregabilidade e as competências profissionais dos alunos, futuros trabalhadores.

II. 4. Torna-te naquilo que és – Aprendendo a ser

O nosso objectivo nesta secção é explicar de que modo o ensino da Filosofia concretiza um dos pilares fundamentais da aprendizagem ao longo da vida, o *aprender a ser*. Assim, demonstrando como a educação filosófica pode “incrementar a capacidade de autonomia e discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino colectivo” (Delors, 1996: 14).

Para realizar este propósito consideramos conveniente lançar uma perspectiva crítica a um momento específico da leccionação que levámos a cabo. Pretendemos que a referência directa a este momento didáctico permita um reconhecimento da nossa tentativa em cumprir com a normativa do Programa de levar os alunos a “reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.” (Programa de Filosofia, 2001: 5) Ora, o momento da unidade didáctica leccionada foi seleccionado precisamente por se caracterizar pela demanda de interpretação do real à luz de conceitos filosóficos.

Escolhemos a Unidade Didáctica 3.1. ‘A dimensão ético-política’, designadamente o momento em que leccionámos os conteúdos e referentes aos itens 3.1.1. ‘Intenção Ética e Norma Moral’. A actividade descrita a seguir foi realizada em duas aulas da turma do 10ºC2.

Principiámos por fazer uma aproximação etimológica aos termos ética e moral, para posteriormente, fazermos a sua distinção a partir da leitura crítica e compreensiva de um texto de Paul Ricoeur em que “o termo ética [é reservado] para o objectivo de uma vida realizada sob o desígnio de acções boas e moral para vertente obrigatória, marcada por normas, obrigações, interdições, caracterizadas, por seu lado, por uma exigência de universalidade e por um efeito de coacção.” (Ricoeur, 1990: 200) Definidos os conceitos, procedemos à diferenciação de intenção ética - enquanto liberdade do indivíduo agir livre e autonomamente, seja de acordo com os fins que

persegue ou com aquilo considera o seu dever – e norma moral, que corresponde a regras adoptadas em sociedade que estão em referência a valores tidos como comunitariamente bons.

Ora, neste intuito de interpretação do real de que nos fala o Programa de Filosofia, procurámos relacionar a carga conceptual mencionada a uma situação que, na altura em que estes conteúdos eram leccionados, gerava acesa discussão no espaço público português no seguimento da morte por afogamento na praia do Meco de seis estudantes, alegadamente envolvidos em rituais de praxe académica. O tema da praxe académica foi também escolhido porque a vida académica estava presente nos horizontes de possibilidade da maior parte dos alunos. Por outro lado, o conteúdo da reportagem materializava no espectro da vida real os temas que nos propusemos leccionar.

Projectamos na sala de aula uma reportagem televisiva¹⁵ de oito minutos sobre o fenómeno da praxe académica em Coimbra. A reportagem levantava a questão da tradição académica determinar a existência de um Código de praxe que institui uma conduta que, ao ser violada, suscitava a aplicação sanções de natureza diversa. Sendo que essa conduta imposta pressupunha amiúde um desrespeito pelas pessoas praxadas, através de acções de humilhação e violência. A reportagem contou com o testemunho de vários estudantes, havendo aqueles que defendiam com acérrimo a tradição e os meios coercivos para a manter viva: «*É mesmo assim – proferiam – os veteranos mandam e nós, seja o que for, temos de o fazer!*». E aqueles que condenavam a praxe nos moldes em que estava a ser praticada, e que associaram a praxe a uma «*imposição da tradição e a uma pressão social*», considerando-a também como a «*imposição de poder não justificado de umas pessoas sobre as outras.*» A reportagem termina com um vídeo amador em que se assiste, numa sala repleta de estudantes, à humilhação, agressão e expulsão daqueles que recusaram submeter-se à praxe académica.

O procedimento seguinte foi proporcionar aos alunos uma análise conjunta, sob nossa supervisão. Em primeiro lugar solicitámos que fosse identificada a existência e natureza do problema da situação testemunhada, uma realidade que praticamente todos os alunos anteciparam como uma experiência previsível para breve. De seguida procedeu-se de forma a que os alunos relacionassem o problema identificado com os

¹⁵ A reportagem pode ser consultada na *Webgrafia*

conceitos inicialmente abordados de intenção ética e norma moral e a distinção entre ética e moral. Num terceiro momento da actividade solicitámos aos alunos que, em jeito de debate, ocupassem uma posição a favor ou contra a praxe, justificando com argumentos a posição tomada. A troca de argumentos e críticas foi incentivada, procurando manter acesos os conceitos operantes. Perante esta exigência de apresentar argumentos para defender a sua perspectiva, parte dos alunos desencadeou mais interrogações do que respostas. Desse modo abriu-se todo o campo de reflexão que a ética procura empreender. Os alunos captaram numa realidade, que pode bem vir a ser a deles, a necessidade de fundamentar a moral – aspecto central do Programa de filosofia para o 10º ano de escolaridade. A análise conjunta e a realização do debate fortaleceram a confiança de alguns alunos, que viram a sua opinião valorizada pelo docente e respeitada pelos colegas.

O objectivo desta actividade, no seu todo, foi o de despoletar a “capacidade de autonomia e de discernimento” (Delors, 1996: 14) dos alunos. Para isso procurámos que reconhecessem que o ser humano – eles próprios – é um ser singular, autónomo, com dignidade e abertura, e que, em si mesmo, é capaz de escolher aderir ou não às práticas instituídas pelas normas morais. Ou seja, que é a sua consciência moral que, por mais condicionada que esteja pelo processo de sociabilização ou impregnada da interpretação que cada um faz dos princípios morais, serve de filtro para avaliar o que é bom e o que é mau.

Os educandos foram levados a questionar as finalidades e as intenções presentes nas suas acções, apercebendo-se da tensão que por vezes existe entre aquilo que intencionamos fazer e a finalidade com que o fazemos. No entanto, independentemente das intenções e dos fins, todo o ser humano é responsável pelas suas acções e por questionar a qualidade ética das mesmas. Algo que os alunos verificaram faltar na reportagem, mormente quando a maior parte dos jovens praxados, desancorados da sua própria autonomia, estavam dispostos a ofender outros colegas apenas em nome da tradição académica, desligando a consciência moral e predispondo-se a minar a dignidade dos outros em função de um código de conduta debilmente institucionalizado.

Ao suscitar a capacidade de problematizar e reflectir sobre uma conduta em que muitos se reviram, relacionando o que assistiram àquilo que a sua própria consciência autónoma racionalmente determina como bom ou mau, consideramos ter incrementado a “capacidade de autonomia e discernimento” (Delors, 1996: 14) Assim, porque

despertou-se a noção clara de que é através das relações com os outros que os valores e as normas morais se enraízam no sujeito, seja na escola, na família, com os professores, na comunidade e na sociedade em geral. E que, devido a essa origem exógena e por apresentar os predicados de um sistema valorativo que se deseja universal e coercivo, cabe ao indivíduo colocar em causa e duvidar da razão de ser de certas práticas sociais.

Por outro lado são as instituições que fundam a perspectiva ética dos sujeitos. No caso em apreço a instituição é precisamente uma Universidade, em particular a Associação Académica e o Conselho de Veteranos. Ora, as instituições constituem os pilares da sociedade. Na medida em que a definem e a organizam, têm a dupla função de, por um lado, salvaguardar a identidade social e, por outro, garantir que essa identidade seja transmitida às gerações vindouras. As instituições providenciam a satisfação das necessidades dos elementos que compõem a comunidade, fornecendo condições de possibilidade dos indivíduos se desenvolverem. Para esse efeito elas fixam regras e leis que garantam o bem-estar de todos, essa fixação origina um quadro de direitos e deveres que eleva os sujeitos à categoria de cidadãos. Na tensão entre o conhecimento dos seus direitos e a consciência dos seus deveres nasce no sujeito a consciência cívica.

A consciência cívica permite ao sujeito ter uma percepção clara do seu espaço de liberdade pessoal, na medida em que ele se acomoda numa liberdade e responsabilidade partilhada em comunidade. Sendo assim, essa consciência permite ao cidadão encontrar forma de adequar o seu bem ao bem da comunidade. De expressar a sua identidade pessoal e social, sem reservas morais, porque o pêndulo é a sua consciência cívica, numa balança em que o peso dos direitos e dos deveres se equilibram. Consubstancia-se aqui a afirmação da “responsabilidade pessoal na realização de um destino colectivo.” (Delors, 1996: 14) O torna-te naquilo que és é, ao fim ao cabo, no torna-te naquilo que deves ser. O sujeito ao qual sejam dadas as ferramentas de reflexão ética, age moralmente na esteira da consciência cívica e comunitária, não por uma finalidade utilitária ou por temor de uma punição ou sanção, mas essencialmente por que assumiu os princípios morais que adoptou livremente, obedecendo, antes de mais, à sua própria consciência. Como tal, o indivíduo pode deixar de ser um mero receptáculo inerte, que recebe da massa humana que o acolhe as determinações morais sem nenhum pavio crítico. Há portanto uma transposição da moralidade como transcendência para ser uma ética da imanência.

A finalidade desta exposição, para além daquela enunciada no início da secção é de demonstrar em que medida a educação filosófica contribui para a “construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita conhecer o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.” (Programa de Filosofia, 2001: 5)

A Filosofia, em particular enquanto actividade pedagógica, deve promover o acesso do indivíduo à sua própria originalidade, à sua própria autonomia. Confrontando-o com situações do seu âmbito de familiaridade, identificando de acordo com a sua natureza os problemas que a vida lhe coloca, não procurando em entidades abstractas e ideais um critério de valor para a vida. Há um apelo nítido ao não nivelamento, à não uniformização do legado da aprendizagem, se cada um for obrigado a cultivar a sua autonomia e a sua criatividade será possível uma verdadeira sintonia com questões problemáticas que a vida nos coloca diante. “A filosofia concretiza-se em problemas reais, ou sentidos como tal e, em rigor, não é autonomizável do discurso filosófico em que se concretiza” (Boavida, 32).

II. 5. Da realização da natureza humana – Aprendendo a conviver

O Relatório Delors indica-nos que a “questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade.” (Delors, 1996: 7) Este desafio realiza-se no estabelecimento de um novo pilar educativo, o *aprender a viver juntos*, adoptado como paradigma educativo no Programa de Filosofia.

Este pilar, que surge como resposta à “existência de um fosso inaceitável e à emergência de novas desigualdades entre as diferentes nações e no próprio âmago de cada sociedade” (UNESCO, 2003: 28), visa o desenvolvimento da “compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (Delors, 1996: 31) Tomado como desígnio fundamental da educação, consideramos que a Filosofia, através sua dimensão educativa, dá o seu inestimável contributo à realização deste pilar. Esse contributo concretiza-se na relação de proximidade entre Filosofia e a Democracia. É esta relação simbiótica que pretendemos explicitar.

No capítulo dois da segunda parte do documento da UNESCO - *Filosofia e Democracia no Mundo* - é feita referência a uma dupla posição a respeito da inserção da disciplina de Filosofia no ensino secundário.

A primeira posição afirma que Filosofia e a Democracia são elementos separados, sem interacção, evoluindo de modo independente uma da outra. A Filosofia é vista como uma disciplina especializada entre outras, com a agravante de não ter qualquer aplicação prática. A Filosofia tem legitimidade para reivindicar o seu lugar academicamente, mas do ponto de vista da formação geral dos cidadãos *ela* nada pode acrescentar em matéria de liberdade, pois a “liberdade não é algo que possa ser aprendido.” (UNESCO, 1995: 98)

Por outro lado, estão os partidários da inclusão da Filosofia como disciplina integrante do ensino secundário. Estes consideram que o “ensino da Filosofia é parte integral da realização do ideal democrático.” (UNESCO, 1995: 98) O pensamento filosófico é um aspecto fundamental na formação de cidadãos. Assim, a Filosofia é uma questão que a todos diz respeito, não sendo uma mera especialização a que só alguns membros de uma elite social têm acesso, é neste sentido que ela participa directamente na construção da democracia.

O ensino da Filosofia não pode ser encarado como um conjunto de teses e autores historicamente situados, que devem ser apreendidos e memorizados. Ele tem uma dimensão iminente prática, no sentido em que “permite a cada um analisar as suas convicções pessoais; aperceber-se da diversidade de argumentos e das problemáticas dos outros; aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados.” (UNESCO, 1995: 99 e Programa de Filosofia, 2001: 4) Deste modo o ensino da Filosofia deve ser tornado universal, ou seja, contemplado na escolaridade obrigatória, pois contribui para o desenvolvimento das capacidades críticas dos cidadãos. Capacidades indispensáveis em Democracia.

No seguimento destas asserções, é declarado no mesmo documento que “a extensão do ensino da Filosofia é considerada *ispsso facto* uma extensão da democracia.” (UNESCO, 1995: 99) Assim, podemos assumir que a universalidade da razão, que fundamenta e legitima o acto filosófico, possui a mesma natureza que a igualdade jurídica e política, elemento possibilitador de qualquer democracia.

“Há uma relação entre o regime político de uma sociedade e a pedagogia que ela utiliza no ensino” (Reboul, 2000: 58). Esta é uma relação de determinação recíproca entre o ensino e a sociedade global. Como deverá ser o ensino de uma sociedade que se pretende democrática?

Será que o ensino da Filosofia, enquanto subsidiário do *aprender a viver juntos*, deve possuir um currículo pedagógico assente na história das ideias filosóficas, das doutrinas e das teses? Ou será que, por outro lado, deve proporcionar aos alunos a possibilidade de filosofar livremente, longe do mofo e do pó dos livros de filosofia?

No primeiro caso, podemos perguntar se efectivamente esse tipo de ensino, baseado na memorização dos conteúdos e num saber enciclopédico, pode ser portador do espírito democrático? Vejamos.

O ensino da Filosofia compreende uma carga acentuada de trabalho de conceptualização, ou seja, para que os alunos aprendam a discernir analítica e criticamente têm de primeiro saber manejar os conceitos operatórios que lhe permitem chegar a filosofar, chegar a pensar por si.

Não podemos simplesmente remover a Filosofia com as suas disciplinas específicas, do acto de filosofar. Fazê-lo corresponde, como escreveu Hegel a uma “mania da pedagogia [em que] não importa tanto instruir-se no conteúdo da Filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo.” Esta *mania* é explicitada numa metáfora: “É preciso viajar, viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc.” (Hegel, *Sobre o ensino da filosofia*, 10)

Hegel apresenta três razões na defesa da sua posição. Em primeiro lugar declara que quando estamos a aprender os conteúdos da filosofia estamos efectivamente a aprender a filosofar e, estamos mesmo já a filosofar. No segundo momento, o autor alemão, defende que a Filosofia contém aquilo que há de universal e verdadeiro nos mais importantes pensamentos racionais sobre os objectos essenciais. Sendo assim, filosofar/pensar por si possui um carácter especulativo e assistemático e corresponde a um “vazio dos pensamentos nas cabeças, pois *nada podem*.” (Hegel, *Sobre o ensino da filosofia*, 10) Em terceiro lugar Hegel defende que a aprendizagem corresponde ao modo de alcançar e progredir no conhecimento de uma Filosofia rica em conteúdos. Assim, quando aprendemos os conteúdos da Filosofia estamos já a pensá-los com uma

determinação propriamente pessoal, “como se eu não produzisse em mim mesmo estas determinações no meu pensar.” (Hegel, *Sobre o ensino da filosofia*, 11)

Hegel não destitui o labor filosófico de um empreendimento próprio e autónomo – de um fazer por si mesmo – mas não deixa por esse facto de insistir na “aprendizagem de uma ciência já existente, formada.” (Hegel, *Sobre o ensino da filosofia*, 11) A formação das ciências filosóficas teve a participação de homens de génio através de várias épocas, homens cujo pensamento ultrapassa inapelavelmente o *pensar por si* dos jovens e inexperientes educandos. O filósofo germânico vai mais longe ao afirmar que a representação dos jovens educandos sobre os objectos essenciais é pobre e vazio, assentando em grande parte na “opinião, ilusão, imperfeição, incerteza, indeterminação. Graças à aprendizagem, para o lugar dessas ilusões vem a verdade.” (Hegel, *Sobre o ensino da filosofia*, 12).

Ora, em que medida uma educação filosófica consignada por este modelo didáctico promove a democracia, i.e., o querer e o saber *viver juntos*? Seria talvez de esperar que os conteúdos a aprender nas aulas de Filosofia fossem diferentes daquilo que são. A coluna central do Programa de Filosofia assentaria em questões da cidadania democrática, tais como os direitos humanos, a igualdade dos indivíduos perante a lei, os direitos humanos, a tolerância, o diálogo intercultural, etc. O contributo da filosofia seria o de promover uma espécie de “educação da inteligência civil” (UNESCO, 1995: 118). Essa educação lidaria com os princípios e valores como conteúdos situados historicamente; procuraria dar inteligibilidade a acontecimentos históricos específicos e a sua relação com os cânones da razão; faria os possíveis para que os alunos incorporassem no seu entendimento os valores da democracia, captando assim a sua necessidade. (UNESCO, 1995: 118)

Será que deste modo a Filosofia não perderia algo que lhe é intrínseco por natureza? A qualidade de ser crítica, de se actualizar, o seu carácter argumentativo e discursivo e, como tal, dialogante. Não será uma deterioração do “facto de toda a filosofia ansiar pela participação, exprimir-se, pretender ser ouvida.”? (Jaspers, 1961: 31). Por outro lado, se o ensino da Filosofia se esgotasse no paradigma da transmissão de conhecimentos tornar-se-ia análogo a um catecismo perito em suscitar respostas, mas desesperadamente inócuo na geração de questões, das interrogações tão queridas à actividade filosófica. Podemos ainda identificar um risco para esta concepção de ensino para a Filosofia. Uma vez que toda a formação de quadros profissionais, a elaboração

dos programas e documentos afins está ao encargo do Estado. Nesse sentido a educação filosófica tornar-se-ia escrava das pretensões ideológicas que esse Estado quisesse tornar hereditárias às jovens gerações.

A educação filosófica estaria ao serviço da veiculação de um “dogma oficial.” (UNESCO, 1995: 118) Consideramos a Filosofia antidogmática, na exacta medida em que ela encarna uma atitude de suspeita e ataque a verdades instaladas. A atitude crítica de submeter à razão, e só à razão, o exame de tudo aquilo que é. Se assim não for, se vingar apenas o sistema de transmissão e fixação na memória dos conteúdos filosóficos o ensino da Filosofia arrisca-se a tornar-se um instrumento de endoutrinamento.

No plano diferente ao traçado por Hegel, está o seu compatriota Immanuel Kant. Kant faz uma distinção de fundo entre Filosofia e Filosofar. Os alunos deverão “aprender, não filosofia, mas a filosofar” (Kant *apud* Moura, 1995: 52). José Barata Moura, no seu artigo *Filosofia e Filosofar. Hegel Versus Kant?* chama ainda a atenção para outras declarações de Kant que, no mínimo, merecerão uma justificação: “a filosofia não pode ser ensinada (...); não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim aprender a filosofar.” (Kant *apud* Moura, 1995: 53) Ora, considera-se que estas afirmações determinam que a Filosofia não se aprende sob a forma de um conteúdo que se hospeda e assim se vai empilhando. Ela constitui-se como um exercício racional autónomo e criativo. A Filosofia não corresponde assim a uma apreensão de ideias pensadas por outros, ideias que decoramos na memória e que, dogmaticamente, acreditamos serem válidas e verdadeiras.

Nestes termos, uma pedagogia filosófica não pode basear-se no primado da transmissão e retenção de pensamentos. Ela deve antes de mais ser um aprender a pensar, isto é, a produzir pensamentos. Um pensar por si. “O próprio acto de filosofar passa, nestes termos, a assumir o papel central e estruturante” (Kant *apud* Moura, 1995: 54). O professor de Filosofia deixa de ser considerado um transmissor de conhecimentos que servem aos alunos sobretudo como um objecto que eles decoram e imitam. Os autores estudados deverão ver as suas ideias abordadas, não como um arquétipo do pensamento, mas sobretudo como uma intenção de despoletar a actividade racional, como o motivo que desencadeia a crítica filosófica, permitindo-se, através de uma reflexão autónoma que tanto pode anuir como contrariar os conteúdos estudados.

E esta é uma verdadeira dimensão democrática da Filosofia. Tal como a Democracia, que possibilita que valores, culturas, credos e convicções divergentes

subsistam sobre o mesmo *plateau* da igualdade, também a Filosofia possibilita que, num edifício ou sistema comum, subsistam ideias absolutamente inconciliáveis, que usam de argumentos sólidos para divergir e nos dotar de uma compreensão única do real como um todo. Este aspecto particular da Filosofia tem também uma configuração democrática, uma vez que tanto a Filosofia como a Democracia estão em perpétua evolução, transformação e, conseqüentemente a renovar-se continuamente.

A capacidade crítica constitui a própria maquinaria que reconstrói o sistema filosófico. E o mesmo faz a Democracia, sempre disposta a aperfeiçoar-se, a adaptar-se à realidade e simultaneamente modificando-a também. Obviamente isto não sucede em regimes ditatoriais, nestes a manutenção do *status quo* político é pedra basilar de um sistema autoritário em que os indivíduos não podem contribuir com os seus talentos próprios para a construção do bem comum, em que são alvo de uma censura à sua livre expressão, ao seu movimento, ao seu comportamento. Resumindo, à sua liberdade. O mesmo sucede com o dogma, realidade abstracta cristalizada, idealmente inabalável pelo questionamento, inexoravelmente estável perante o julgamento dos homens livres, resistente mesmo perante as evidências científicas que o contrariam.

Será que a prática pedagógica da Filosofia se deve deter sobre a análise dos objectos da imanência? Ou seja, facultar aos alunos a possibilidade de pensarem espontaneamente por si em relação aos domínios da vida. Tomar o objecto da Filosofia a partir da realidade actual noticiosa. Provavelmente tornar-se-ia vazia e um mero comentário às notícias do dia. Por outro lado, a educação filosófica deve preparar os alunos para viver *nesse* mundo, o mundo real que todos habitamos. Esse mundo está repleto de injustiças, opressão, tirania, submissão, incompreensão, intolerância, exclusão, desigualdades, desemprego, etc. Como poderemos desligar a dimensão cívica do ensino da Filosofia? Neste aspecto particular, e em referência a uma pedagogia para a Filosofia, o documento da UNESCO, *Filosofia e Democracia no Mundo*, lança-nos um repto interessante. Ele diz respeito à importância de atentarmos aos objectos do discurso e às suas modalidades.

Uma coisa é discutir *sobre* a tolerância, outra coisa é discutir *com* tolerância. E falar de igualdade não é a mesma coisa que falar de uma forma igualitária. A democracia como objecto de estudo e matéria de discussão é algo distinto de uma democracia de mentes a trabalhar na aula de filosofia.”
(UNESCO, 1995: 127)

Há uma distinção fundamental entre aquilo que é ensinado e a forma como é ensinado. Podemos até nunca nomear os assuntos de eventual natureza política que desejamos tratar enquanto professores de Filosofia, mas nem por isso deixamos de levar a cabo uma efectiva formação cívica.

Mais uma vez, o documento da UNESCO que temos sob escrutínio nos facultava um caso paradigmático que materializa o que acabámos de declarar. É-nos pedido que idealizemos uma aula de iniciação filosófica em que o termo «liberdade de expressão» nunca é usado, nem pelo professor, nem pelos manuais. Porém, nessa aula os alunos sabem que podem expressar aquilo que têm em mente. Eles notarão que nenhum dos seus comentários é censurado ou sequer escarnecido. Desta forma eles alcançarão o hábito de criticar aquilo que foi dito, mas nunca confundindo argumentação rigorosa com desprezo pelos outros. Estes alunos terão uma ideia muito precisa do significado de liberdade de expressão. “Eles experienciaram, de uma forma consciente e construtiva, o requisito racional da sua liberdade partilhada.” (UNESCO, 1995: 128)

Os programas de ensino da disciplina de Filosofia não têm de fazer menção directa e detalhada às questões fundamentais da cidadania e da democracia, apesar de ser desejável que esses termos sejam abordados nas aulas, até por uma questão de aproximação conceptual e predicativa. Assim, não só deve haver referência problematizante a essas questões, mas, sobretudo, ser praticado de um modo genuinamente democrático.

Uma pedagogia filosófica deve ser merecedora da tonalidade democrática, levando os alunos à descoberta do direito de pensarem por si mesmos. Dotando-os de ferramentas que possibilitem expor criativamente o modo como recebem o sentido dos problemas filosóficos, como recebem ao fim ao cabo o mundo, e de que modo nele se podem integrar e o transformar. Fomentando a capacidade universal que cada um tem de julgar as coisas do seu modo autónomo, inscrevendo-o num contexto de liberdade partilhada, em que a responsabilidade é subsidiária da compreensão do outro e a percepção das interdependências obriga a uma participação activa no domínio colectivo, permitindo a concretização de projectos comuns e a gestão adequadas dos antagonismos – “no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996: 31).

Conclusão

Na derradeira etapa do nosso relatório consideramos essencial manter-nos fiéis à estrutura dúplice que o caracterizou – descritiva e reflexiva. No primeiro capítulo efectuámos a descrição da Prática de Ensino Supervisionada procurando, simultaneamente, evidenciar os momentos críticos do processo gerador da nossa profissionalização que, em si mesmo, consistiu num processo de aprendizagem prática em que os equívocos abriram o espaço de possibilidade para melhorar e aperfeiçoar as nossas competências como futuros professores de Filosofia.

No segundo capítulo produzimos uma interpretação da forma como o ensino da Filosofia pode consubstanciar os quatro pilares fundamentais da educação e como cada um deles conduz, isolada e conjuntamente, a um processo de construção cívica e democrática. Este processo é desencadeado pela consciência das limitações do saber estabelecido, pela análise crítica das representações e convicções pessoais, e pela apercepção da diversidade de argumentos que caracteriza a vida comunitária. Estas são, segundo o Programa de Filosofia, as três funções essenciais da disciplina. Mediante a sua realização, o sujeito pode compreender a complexidade do mundo que habita, envolver-se nele e assim ser ter um papel participativo na sua formação e mudança.

O ensino da Filosofia, não obstante o carácter específico em que encerra o seu método e o seu discurso, é muito mais que um mero exercício formal do pensamento, mas antes a actividade de pensar a vida nas suas diversas facetas e contextos. Esta actividade reproduz a atitude crítica própria da Filosofia perante as diferentes representações do real, instituindo simultaneamente um compromisso com a possibilidade de as outras liberdades se exprimirem num espaço público comum.

A Filosofia e a Democracia estão, como referimos na esteira dos dados fornecidos pelo documento da UNESCO, *Filosofia e Democracia no Mundo*, umbilicalmente relacionadas. Quando verificámos que, nos diversos países que responderam ao inquérito, que a Democracia é inexoravelmente escoltada pela inserção da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Estes dados são corroborados, se atentarmos ao seu reflexo no nosso próprio país quando, por meio do estudo levado a cabo por Irene Ribeiro, intitulado *Filosofia e Ensino Secundário em Portugal*, verificamos a natureza das reformas educativas implementadas pelo Estado Novo e a forma como reverberam nos Programas de Filosofia. O Programa de Filosofia de 1926 – contemporâneo da implementação do regime fascista em Portugal – “sofre a maior das

reduções, tendo o seu texto um carácter extremamente sintético, e apresentando de forma muito vaga os respectivos conteúdos” (Ribeiro, 2000: 429). O Programa de Filosofia de 1930, decorrente no âmbito da reforma educativa do mesmo ano, “impõe medidas altamente gravosas para os professores, no âmbito da sua liberdade de ensinar e da sua responsabilidade no processo educativo” (Ribeiro, 2000: 430). Assiste-se no ensino nacional, a partir de 1926 ao “total esvaziamento do que restava da retórica republicana – democratizante, liberal, e progressiva em detrimento da nova ideologia reaccionária que viria a reivindicar-se da demagógica fórmula salazarista - «Deus, Pátria e Família.»” (Ribeiro, 2000: 427). Já o Programa de Filosofia de 1974/1975 manifesta “a preocupação com o Ensino, na sua dimensão social e ideológica e, portanto, prioritariamente política” (Ribeiro, 2000: 443).

Os Programas de Filosofia consubstanciam mudanças pedagógicas e didáticas, mas também alterações ideológicas e filosóficas significativas. Estas alterações acompanharam e fecundaram o processo de democratização da sociedade portuguesa, que constitui um exemplo daquilo que o inquérito da UNESCO considera como uma das suas mais importantes conclusões. Que “o ensino da filosofia desenvolve-se e propaga-se simultaneamente com a democracia. As ditaduras e os sistemas totalitários proíbem-no ou deformam-no da sua vocação enquanto força para a liberdade” (UNESCO, 1995: 3).

No entanto, olhamos em redor e constatamos, apesar das conquistas democráticas de muitos países outrora subjugados aos poderes totalitários, que “querer concordar com os outros e todavia não poder” (Jaspers, 1961:30) continua a ser uma asserção a que dificilmente nos podemos furtar. Num mundo globalizado em que a distância é minimizada pelo torpor informativo que diariamente nos chega de todos os cantos do planeta, observamos a dificuldade que os homens têm em “construir uma palavra comum e integradora” (Programa de Filosofia, 2001: 5).

O ensino da Filosofia, constituindo universalmente a racionalidade como categoria primordial do humano, possibilita a expressão *dessa* palavra comum e deve ser tomada como um imperativo que somente quanto à forma de execução pode ser questionado. Mas a sua presença nos sistemas de ensino não pode ser nunca impugnada, pelo que o seu contributo é inestimável para a compreensão mútua e a consolidação da paz, determinante para que as pessoas possam conhecer, fazer e ser junto dos seus semelhantes.

BIBLIOGRAFIA

Documentos institucionais

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.

Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março.

Decreto-lei n-º46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º 51/2012 - Estatuto de Aluno e Ética Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*.

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2013) *Regulamento Interno: Agrupamento das Escolas de Miraflores, 2013 – 2017*.

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2010). *Projecto Educativo – Triénio 2010 – 2013 “Uma escola de todos, por todos, para todos”*.

Livros e Artigos

ARISTÓTELES (1857), *Metafísica*, Londres, Harvard University.

BARATA-MOURA, José (1995), “Filosofia e Filosofar. Hegel Versus Kant?”, *Philosophica*, nº 6, 51-69.

BOAVIDA, João (2010), *Educação Filosófica, sete ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

BUCHNER, Edward Franklin (1908), *The Educational Theory of Immanuel Kant*, Philadelphia, Lippincott Company.

DESCARTES (1979), *Méditations métaphysiques*, Paris, GF. Flammarion.

DESCARTES (1998), *Discurso do método*, Lisboa, Edições 70. 1998.

DELORS, Jacques (1997), *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora e Brasília: UNESCO Brasil.

DROIT, Roger-Paul (1995), *Philosophy and Democracy in the World*, UNESCO Publishing.

EPICETETO (1800), *Discours of Epictetus whith the Encheiridion and Fragments*, Londres, George Bell and Sons.

- GRAYLING, Anthony Clifford (2003), *O Significado das Coisas*, Lisboa, Gradiva.
- KANT, Immanuel (1899), *On Education*, Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- MACCOLL, Norman (1869), *The Greek Sceptics*, Cambridge University.
- NIEZTSCHÉ, Friedrich (1979), *O Futuro das nossas instituições de Ensino*, Lisboa, Via Editora.
- PESSOA, Fernando (2000), *Livro do Desassossego*, Lisboa, Biblioteca Visão.
- PLATÃO (1881), *The Theatetus*, Cambridge, University Press.
- REBOUL, Olivier (2000), *A Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições 70.
- RIBEIRO, Irene (2000) “A Filosofia e Ensino Secundário em Portugal”, *Revista Filosófica de Coimbra*, 391 – 501.
- VILHENA, V. de Magalhães (1956), *Pequeno Manual de Filosofia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa – Editora.
- VV.AA (2003), *Aprender a viver juntos, Será que falhámos?*, Brasília, , UNESCO Publishing.
- VV.AA (2000), *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas Comissão Europeia.

Webgrafia

HEGEL, G. W. F. (1812), *O Ensino da Filosofia nos Ginásios* – Página consultada em 17 de Junho de 2014

http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf

HEGEL, G. W. F. (1816), *Sobre o Ensino da Filosofia nas Universidades* – Página consultada em 17 de Junho de 2014

http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf

Declaração de Paris para a Filosofia (1995) - Página consultada em 8 de Abril de 2014
www.ufjf.br/pensandobem/.../declaracao-de-paris-para-a-filosofia1.doc

Report by the Director-General on an intersectorial strategy on Philosophy, UNESCO Paris, 2005 – Página consultada em 10 de Abril de 2014.

http://www.unesco.at/wissenschaft/intersektorielle_strategie.pdf

Ministério da Educação, “Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras” – Página consultada em 1 de Agosto de 2014.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Presidência da República, “Diagnóstico – Os números possíveis da imigração em Portugal” – Página consultada em 4 de Agosto de 2014

<http://www.presidencia.pt/?idc=24&idi=1743>

Reportagem SIC Notícias “Código de praxes de Coimbra proíbe qualquer tipo de humilhação” Página consultada em 12 de Agosto de 2014

<http://sicnoticias.sapo.pt/especiais/praxes/2014-01-29-codigo-de-praxes-de-coimbra-proibe-qualquer-tipo-de-humilhacao>

Anexo A

Planificação Geral de Unidade – 11º H2

IV – O conhecimento científico e a racionalidade científica e tecnológica

2. O estatuto do conhecimento científico

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	7
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
<p>Conceptualização</p> <p>Problematização</p> <p>Argumentação</p> <p>Interpretação e análise de texto</p> <p>Raciocínio Crítico/Criativo</p> <p>Interpretação e análise de texto</p> <p>Autonomia e responsabilidade</p> <p>Relação interpessoal</p> <p>Domínio dos conteúdos</p>	<p>Elaborar uma síntese dos conteúdos referentes ao tema ‘Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses’.</p> <p>Compreender o problema da indução no âmbito a filosofia da ciência.</p> <p>Enunciar a solução proposta por Karl Popper.</p> <p>Compreender o carácter dispensável da indução uma vez adotada a perspectiva de Karl Popper.</p> <p>Formular o problema central do subtema - A racionalidade científica e a questão da objectividade.</p> <p>Expor a concepção de Karl Popper sobre a evolução das teorias científicas.</p> <p>Compreender a posição de Popper em relação à evolução do conhecimento científico e à objectividade científica.</p> <p>Problematizar a relação</p>	<p>2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>Os critérios de verificabilidade e falsificabilidade na elaboração e validação de hipóteses científicas. Falsificacionismo e verificacionismo</p> <p>O problema da indução. A argumentação céptica de Hume e as consequências de “nenhuma inferência indutiva ser justificável”.</p> <p>O carácter dispensável da ‘indução’:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desnecessária na conceção e na validação das teorias científicas. - A corroboração. <p>2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade</p> <p>As formas de evolução do conhecimento científico. As respostas de Popper e Khun.</p> <p>Evolução científica e a analogia com o processo de selecção natural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refutabilidade e corroboração. - A relevância da ‘atitude crítica’ para a racionalidade 	<p>Clarificação conceptual de problemas científicos tradicionais.</p> <p>Construção de quadros sinópticos sobre os problemas e teses abordados</p> <p>Exposição docente</p> <p>Projeção diapositivos</p> <p>PowerPoint</p> <p>Visualização de elementos multimédia e audiovisual (excertos de documentários científicos, etc.)</p> <p>Atividades de conceptualização</p> <p>T.P.C’s</p> <p>Facilitação do debate filosófico.</p> <p>.</p> <p>Realização de exercício de aplicação.</p> <p>Análise e</p>	<p>6 Aulas</p>	<p>Análise e interpretação de textos.</p> <p>Participação nas actividades desenvolvidas.</p> <p>Frequência e pertinência das intervenções orais.</p> <p>Realização dos exercícios de aplicação solicitados.</p> <p>Realização dos trabalhos de casa.</p> <p>Autonomia.</p> <p>Relação interpessoal - Trata os outros num plano de respeito e igualdade.</p> <p>Responsabilidade.</p>

	<p>entre ciência e verdade.</p> <p>Enunciar a concepção de Thomas Khun em relação à evolução das teorias científicas.</p> <p>Identificar os conceitos fundamentais da filosofia de Khun.</p> <p>Reconhecer as repercussões e o carácter actual dos conceitos usados por Khun.</p> <p>Compreender o conceito de paradigma.</p> <p>Avaliar as consequências da incomensurabilidade dos paradigmas para a compreensão da evolução científica.</p> <p>Enunciar a concepção de Thomas Khun em relação à objectividade científica.</p> <p>Identificar a existência de critérios objectivos presentes no progresso científico.</p> <p>Compreender a insuficiência dos critérios objectivos na escolha de teorias científicas e a sua contaminação por factores subjectivos</p>	<p>científica;</p> <p>A direccionalidade da evolução científica para a verdade;</p> <p>- Verdade e objectividade.</p> <p>Caracter progressivo da ciência rumo à verdade.</p> <p>Da ciência normal à mudança de paradigma:</p> <p>- A dimensão psicológica e sociológica da comunidade científica.</p> <p>- Anomalias e crise;</p> <p>- Revolução científica;</p> <p>- Pré-ciência e ciência extraordinária.</p> <p>- Ciência normal e mudança de paradigma;</p> <p>Os paradigmas. Exposição do conceito e dos elementos fundamentais que o compõem.</p> <p>A incomensurabilidade dos paradigmas e a evolução científica por ruptura.</p> <p>Critérios objectivos na escolha de teorias científicas.</p> <p>- Exactidão empírica; consistência; simplicidade; alcance; fecundidade;</p> <p>A insuficiência dos critérios objectivos pela contaminação de critérios subjectivos na escolha de teorias científicas.</p> <p>Críticas à filosofia de Thomas Khun:</p> <p>-Da real incomensurabilidade dos paradigmas;</p> <p>- Da aproximação da ciência à verdade.</p>	<p>interpretação de textos.</p> <p>Manual “Arte de pensar”.</p>		
--	---	--	---	--	--

Anexo B

Planos de aula – 11º H2

IV – O conhecimento científico e a racionalidade científica e tecnológica

2. O estatuto do conhecimento científico

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	1
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Conceptualização	Elaborar uma síntese dos conteúdos referentes ao subtema 2.2.	O método científico: indutivismo e falsificacionismo.	Exposição docente PowerPoint	10 Minutos	Análise e interpretação de textos.
Problematização	Caracterizar as linhas orientadoras da perspectiva indutivista do método científico.	Observação e levantamento de hipóteses. A generalização indutiva.	Clarificação conceptual de problemas científicos tradicionais.	15 Minutos	Autonomia
Leitura crítica e compreensiva	Enunciar objecções à posição indutivista.	- Não existe observação pura. - As teorias científicas referem objetos que não são observáveis.	Construção de quadros sinópticos sobre os problemas e teses abordados	25 Minutos	Frequência e pertinência das intervenções orais.
Relação interpessoal	Caracterizar brevemente a posição falsificacionista.	A formulação de problemas. Teoria como hipótese ou conjectura. Testes experimentais e refutação.	Atividades de conceptualização		Responsabilidade.
	Enunciar objecções à posição falsificacionista.	- O falsificacionista distorce a natureza da actividade científica. - Torna irracional a nossa confiança nas teorias científicas. - Existem teorias que não são conclusivamente falsificáveis.			

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	2
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Leitura crítica e compreensiva	Verificar o potencial do pensamento indutivo intra e extra ciência.	A indução como modo habitual do senso comum e da ciência. A confiança na indução.	Clarificação conceptual de problemas científicos tradicionais.	15 Minutos	Frequência e pertinência das intervenções orais
Interpretação e análise de texto	Determinar o problema da indução conforme exposto da argumentação de David Hume.	O princípio da uniformidade da natureza como “princípio da indução”. - Da impossibilidade de justificar <i>a priori</i> o princípio da indução;	Construção de quadros sinópticos sobre os problemas e teses abordados	15 Minutos	Análise e interpretação de textos
Conceptualização	Explicar que não há razão para crer na uniformidade da natureza a partir do pensamento ou da razão.	- Da impossibilidade de justificar <i>a posteriori</i> o princípio da indução (Petição de princípio);	Atividades de conceptualização	20 Minutos	Relação interpessoal - Trata os outros num plano de respeito e igualdade.
Autonomia e responsabilidade	Demonstrar que o recurso à experiência não é suficiente para justificar a crença na uniformidade da natureza (princípio da indução). Evidenciar as consequências da argumentação de Hume na perspectiva científica.	Se o princípio da indução não é justificável nem <i>a priori</i> nem <i>a posteriori</i> então não podemos justificá-lo, pelo que a nossa crença para acreditar que a natureza é uniforme é infundada.	Exposição docente; PowerPoint		

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	3
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
<p>Problematização</p> <p>Conceptualização</p> <p>Raciocínio Criativo/ Crítico</p> <p>Perscrutação filosófica</p>	<p>Compreender a solução proposta por Karl Popper de que a injustificabilidade e da indução não coloca em causa a objectividade e credibilidade da ciência.</p> <p>Verificar a relação entre a refutação das teorias e a sua corroboração.</p> <p>Formular o problema central do subtema - 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade:</p> <p>- Como evolui e se estabelece o conhecimento científico?</p> <p>Destacar a importância do problema central da 'demarcação'.</p>	<p>O carácter dispensável da 'indução':</p> <ul style="list-style-type: none"> - A irrelevância do raciocínio indutivo na investigação científica. - Desnecessária na conceção e na validação das teorias científicas. - A corroboração e refutação como escape ao método indutivo. <p>As formas de evolução do conhecimento científico.</p> <p>As propostas de Khun e Popper:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Popper: Os conhecimentos científicos são objetivo e a sua evolução racional; - Khun: Levantamento de questões que levam a questionar a objectividade e a racionalidade da ciência. <p>Popper e o método científico assente em conjecturas e refutações.</p>	<p>Exposição docente; PowerPoint</p> <p>Visualização audiovisual (Cosmos 1 16:50-22:56)</p> <p>Visualização audiovisual (Cosmos 2 13:30 - 18:30)</p> <p>Análise e interpretação de texto (1*)</p>	<p>15 Minutos</p> <p>15 Minutos</p> <p>20 Minutos</p>	<p>Realização dos exercícios de solicitados</p> <p>Frequência e pertinência das intervenções orais.</p> <p>Análise e interpretação de dispositivos multimédia</p> <p>Relação interpessoal - Trata os outros num plano de respeito e igualdade.</p>

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	4
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Conceptualização	Expor a conceção de Popper sobre a evolução das teorias científicas.	Evolução científica e a analogia com o processo de selecção natural. A relevância da atitude crítica para o avanço da ciência.	Análise e interpretação de texto (2*)	25 Minutos	Análise e interpretação de textos.
Problematização	Descrever a premência da verdade como meta científica para alcançar a objectividade.	A direcionalidade da ciência para a verdade. Teoria verdadeira é aquela que corresponde aos factos (verosímil). - Verdade e objectividade	Análise e interpretação de texto (3*)		Frequência e pertinência das intervenções orais.
Responsabilidade	Compreender o modo progressivo como ciência historicamente se dirige para a verdade.	Caracter progressivo da ciência rumo à verdade. Sentido histórico: Uma teoria é mais verosímil que outra quando implica menos falsidades.	Análise e interpretação de texto (4*)	25 Minutos	Participação nas actividades desenvolvidas
	Reconhecer o sentido positivo da posição de Popper em relação à objectividade da ciência.	Objetividade: a evolução científica direccionada para a verdade aproxima-se progressivamente de uma imagem cada mais fiel do que o mundo realmente é.			Autonomia

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	5
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Argumentação	Enunciar a concepção de Thomas Khun em relação à evolução das teorias científicas.	Da relevância do estudo da evolução histórica da ciência.	PowerPoint Exposição docente	15 Minutos	Relação interpessoal
Conceptualização	Explicar o conceito de paradigma na filosofia de Khun.	O conceito de paradigma e o sentido da sucessão de paradigmas na ciência.	Análise e interpretação de texto (5*)	15 Minutos	- Trata os outros num plano de respeito e Igualdade
Problematização	Descrever os elementos explicativos fundamentais dos paradigmas.	- Regras para aplicar a teoria à realidade. - Regras para usar instrumentos. - Regras para avaliar explicações.	Facilitação do debate filosófico	25 Minutos	Análise e interpretação de textos
Leitura crítica e compreensiva	Caracterizar o processo histórico pelo qual se passa de um paradigma para outro.	Da ciência normal à mudança de paradigma.	Construção de quadros sinópticos de posições alternativa		Autonomia
	Definir o conceito de ciência normal.	Ciência normal: resolução de enigmas sob um paradigma.			Frequência e pertinência das intervenções orais.
	Explicar os conceitos de anomalia e crise na filosofia de Khun, elucidando a forma como a sua dinâmica determina os paradigmas.	- Anomalias e crise: veículos que levam ao aparecimento da ciência extraordinária e da revolução científica.			

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	6
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Interpretação e análise de texto	Caracterizar a noção de incomensurabilidade dos paradigmas proposta por Khun.	A incomensurabilidade dos paradigmas. - Da impossibilidade de comparar com objectividade paradigmas entre si. - Da impossibilidade de afirmar que certos paradigmas estão mais próximos da verdade.	PowerPoint Facilitação do debate filosófico	25 Minutos	Análise e de dispositivos de imagens e multimédia
Conceptualização	Enunciar os critérios considerados por Khun como objetivos para escolher entre teorias.	Critérios objectivos na escolha de teorias científicas. - Exactidão empírica; consistência; Simplicidade; Alcance; Fecundidade.	Análise de texto (6*) Construção de quadros sinópticos sobre os problemas e teses abordados	25 Minutos	Frequência e pertinência das intervenções orais
Problematização	Denunciar o carácter insuficiente dos critérios objectivos perante a presença de factores subjectivos na escolha de teorias e paradigmas.	A insuficiência dos critérios objectivos. A existência de factores subjectivos.	Análise e interpretação de texto (7*)		Análise e interpretação de textos Relação interpessoal - Trata os outros num plano de respeito e igualdade. Autonomia

IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	Unidade: 2. O estatuto do conhecimento científico	Ano/turma:	11º H2
		Aula nº	7
Subunidade: 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade			

COMPETÊNCIAS VISADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA	GESTÃO	AVALIAÇÃO
Interpretação e análise de texto	Identificar a existência de fatores não objetivos na escolha de teorias científicas.	Fatores políticos e económicos na escolha das teorias científicas.	Visualização audiovisual (Cosmos 7 29:30 - 41:00)	25 Minutos	Análise e de dispositivos de multimédia
Conceptualização	Reconhecer as críticas feitas à filosofia de Thomas Khun.	Críticas à filosofia de Thomas Khun. - Não incomensurabilidade dos paradigmas; - Da evolução prática da ciência representar uma aproximação plausível à verdade.	PowerPoint Construção de quadros sinópticos sobre os problemas e teses em oposição		25 Minutos
Problematização	Distinguir as posições de Thomas Khun e Karl Popper relativamente às questões fundamentais da ciência.	Distinção entre as concepções de Popper e Khun quanto: - À ciência; - Investigação científica; - Evolução científica; - Racionalidade científica; - Objetividade científica; - Verdade científica.	Realização de exercício de aplicação		Realização dos exercícios de aplicação solicitados. Autonomia

Anexo C

Seleccção de Diapositivos *PowerPoint*

11º ano

IV – O conhecimento científico e a racionalidade científica e tecnológica

2. O estatuto do conhecimento científico

O Estatuto do Conhecimento Científico

A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E A QUESTÃO DA OBJECTIVIDADE

11ºH2
2013/2014



João Vinagre

Como evolui o conhecimento científico?

É a ciência objetiva?

Como e para onde progride a ciência?



- Teorias como as de **Copérnico** e **Darwin** mudaram profundamente não apenas o progresso da Ciência, mas também o nosso modo de aceder ao mundo e de o explicar.
- Podemos considerar o contributo destes e outros cientistas como autênticas **revoluções científicas** que fornecem novos modelos explicativos da realidade.

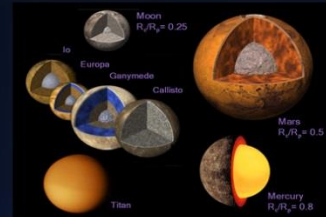
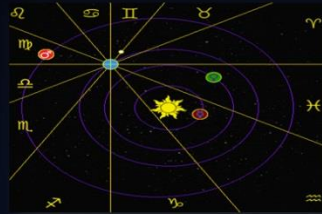
➔ **SERÁ QUE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO É OBJETIVO E O SEU PROGRESSO É RACIONAL?!**

Neste capítulo estudaremos as perspetivas de **Karl Popper** e de **Thomas Khun**. Ambos apresentam a sua perspetiva sobre a evolução da ciência de forma diferente, o que originará formas distintas de encarar o seu progresso.

Karl Popper (1902 – 1994)



- Filósofo britânico nascido na Áustria.
- A sua indiscutível reputação como pensador está fundamentalmente associada à sua filosofia da ciência.
- O problema fundamental da sua filosofia é o problema da demarcação: *o que permite distinguir uma teoria científica de uma não científica?*
- Propõe uma nova metodologia de investigação não indutiva para ciência.



Karl Popper

1*



«Popper via a ciência como um processo dinâmico. Provimos do nosso passado, caminhamos para o nosso futuro. Nunca se começa do nada. Começa-se sempre com informação, pressupostos, ideias, preconceitos. Toda a observação está impregnada de teoria. O processo científico avança quando esta recolha de material traz à luz anomalias, problemas que pedem uma explicação. Propõe-se então uma tentativa de solução, uma hipótese que se verifica e se testa. Se resultar, então, até aí, tudo bem. Mas no fim, existe sempre a possibilidade de algo falhar, de se gerar um novo problema e de o processo científico ter de recomeçar. Popper baseava-se numa teoria de correspondência à verdade – a verdade consiste em fazer coincidir as nossas ideias com a realidade, de forma exata – e acreditava que essa verdade é, em princípio, possível. Mas nunca se pode ter a certeza de ter chegado à verdade. O melhor que se pode esperar é uma aproximação cada vez mais precisa a um entendimento da realidade: sempre mais perto, mas nunca absolutamente seguro de que se a tenha encontrado.»

Michael Ruse, *O Mistério de Todos os Mistérios*, Vila Nova de Famalicão, Edições Quasi, 2002, p. 32

Karl Popper



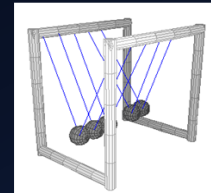
- Popper concebeu o método das **conjeturas e refutações**, também designado por falsificacionismo.
- Para ele os cientistas não iniciam os seus trabalhos pela observação – ela não é imparcial – mas por uma teoria.
- As teorias são simples conjeturas e são sujeitas a rigorosos testes experimentais.
- A experimentação não desempenha o papel de verificar a verdade da teoria; pretende essencialmente verificar se a teoria está errada.
- O importante não é “provar” a verdade de uma teoria, mas sim mostrar que ela é falsa.
- Para Popper o erro é motor do avanço da ciência. Se uma teoria é falsa, ela é abandonada ou retificada. As teorias erradas são substituídas por novas teorias.

Karl Popper



- Se o problema da demarcação é o ponto de partida da filosofia da ciência para Karl Popper, o princípio metodológico da falsificação é a resposta proposta.
- A astrologia constitui um exemplo de uma teoria não científica: trata-se de uma teoria que não é falsificável.
- A **mecânica de Newton** é um exemplo de uma teoria científica: é falsificável, as suas previsões podem ser sujeitas a testes e refutadas.

Esta teoria apesar de ter resistido a testes empíricos durante muito tempo, o que a tornou extraordinariamente bem sucedida, acabou por ser refutada em alguns dos seus aspectos centrais.



Karl Popper *Evolução e Seleção Natural*



Nunca se pode provar nem afirmar que uma teoria científica é verdadeira.
Quando muito, pode provar-se que é falsa.

Uma teoria que é preferível a outra não é uma teoria absolutamente verdadeira, mas apenas e só uma teoria que ainda não é falsa.

Nestas circunstâncias como podemos entender a evolução do conhecimento científico?



Albert says, "The case is never closed"



"Many experiments may prove me right, but it takes only one to prove me wrong"

- Albert Einstein

Popper compara o conhecimento à teoria da Evolução e Seleção Natural de Darwin

2*



«(...) *Seleção natural das hipóteses*: o nosso conhecimento consiste, em cada momento, naquelas hipóteses que mostraram a sua aptidão (comparativa) ao sobreviver até agora na sua luta pela existência, uma luta competitiva que elimina as hipóteses fracas.

Podemos aplicar esta interpretação ao conhecimento dos animais, ao conhecimento pré científico e ao conhecimento científico.

O que é peculiar no conhecimento científico é o seguinte: nele torna-se mais dura a luta pela existência através da crítica consciente e sistemática das nossas teorias.

(...) A crítica científica faz frequentemente as nossas teorias perecerem em vez de nós, eliminando as nossas crenças antes que essas crenças conduzam à nossa eliminação.»

Popper compara o conhecimento à teoria da Evolução e Seleção Natural de Darwin



- A ciência evolui através da eliminação das teorias menos aptas:

Precisa de adoptar uma **atitude crítica** em relação às teorias científicas.

Não são dogmas. Não são absolutas. Devem ser sujeitas a rigorosos testes que visem a sua refutação.

Sem esta atitude, a ciência estagna.

Aquelas que não sobrevivem aos testes empíricos.

A adopção desta atitude é o que caracteriza a **racionalidade científica**, que nos leva a tentar detetar os erros das teorias.

Karl Popper Aproximação à verdade

- ❖ Uma teoria científica deve ser uma proposta para aprofundar a compreensão do mundo e descrever verdadeiramente a realidade.
- ❖ A verdade é a meta da ciência. Uma teoria é verdadeira se, e somente se, corresponde aos factos, ou seja descreve com correção aquilo que se passa no mundo.
- ❖ Uma teoria falsa está em desacordo com os factos e não os descreve corretamente.
- ❖ **A ciência é objetiva:** o valor de verdade de uma teoria é a sua adequação com a realidade, não depende de opiniões ou crenças subjetivas.
- ❖ A meta da verdade é inalcançável. A ciência não pode dar uma imagem da realidade garantidamente verdadeira.
- ❖ A investigação científica está sempre em aberto.

3*



«A ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos, nem é um sistema que avance continuamente em direção a um estado de finalidade (...) Ela jamais pode proclamar haver atingido a verdade.

Não obstante, o esforço por conhecer e a busca da verdade continuam a ser as razões mais fortes da investigação científica.»

Karl Popper, *A Lógica da Pesquisa Científica*, São Paulo, Editora Cultrix, 1972, pag. 305

Karl Popper Ciência e Progresso

- ❖ Embora a verdade seja inalcançável, Popper defende que a ciência progride em direção a *ela*. A ciência atual está mais próxima da verdade (ou é mais verosímil) do que a ciência da Idade Moderna por exemplo.

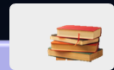
De um modo geral, uma teoria é mais verosímil do que outra quando implica mais verdades ou menos falsidades.

Por exemplo...

Sabemos hoje que a teoria de Newton é falsa. Porém, não só tem algumas consequências verdadeiras, como, além disso parece estar mais próxima da verdade do que as teorias de Galileu ou Kepler.

A física de Newton foi um avanço decisivo em direção à verdade: tem um grau de verosimilhança muito maior que as teorias anteriores.

4*



«A exigência de objetividade científica torna inevitável que todo o enunciado científico permaneça provisório para sempre. Pode ele, é claro, ser corroborado, mas toda a corroboração é feita com referência a outros enunciados, por sua vez provisórios. Apenas nas nossas experiências subjetivas de convicção, na nossa fé subjetiva, podemos estar “absolutamente certos”.»

Karl Popper, *A Lógica da Pesquisa Científica*, São Paulo, Editora Cultrix, 1972, pag. 306

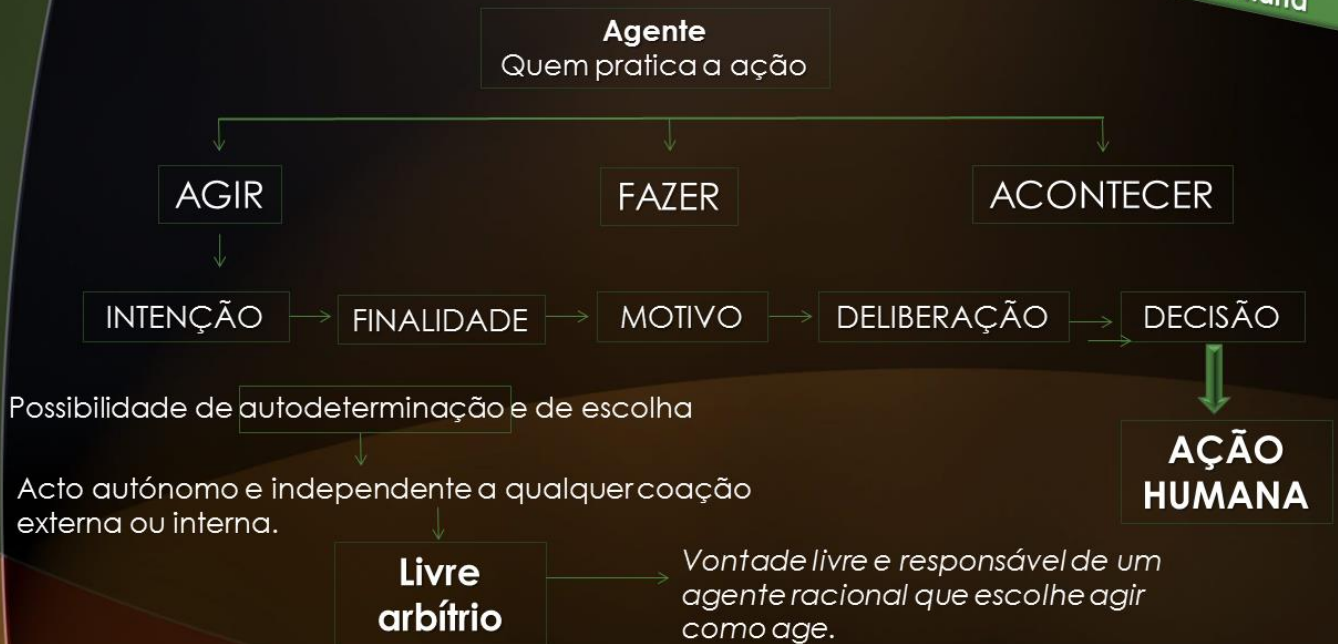
Anexo D

Seleccção de Esquemas Conceptuais/Quadros Sinópticos

- 10º e 11º anos -

Determinismo e Liberdade na ação humana

Rede conceitual da ação humana



Síntese

Nega a existência do livre arbítrio. O ser humano, à semelhança de todos os fenómenos da natureza está determinado pelo princípio da causalidade. As ações humanas estão assim predeterminadas.

Determinismo Radical / Incompatibilismo

Fatalismo

Declara que os acontecimentos ocorrem de acordo com um destino fixo. As ações humanas não são influenciadas ou controladas pela nossa liberdade ou possibilidade de escolha, elas estão predestinadas.

Liberdade humana
Livre arbítrio

Libertismo

Afirma a existência do livre arbítrio pois, havendo separação entre a natureza física e a mental, esta última não é determinada pelo princípio da causalidade, mas sim pela vontade humana.

Determinismo Moderado / Compatibilismo

Afirma a relação entre determinismo e livre arbítrio ao admitir que o ser humano é determinado, mas a sua ação pode ser livre dentro dos limites em que não existem constrangimentos.

Dimensões da ação humana e dos valores

Organizar ideias:



Dimensões da ação humana e dos valores



O si mesmo e o outro: a pessoa como sujeito moral

O ser humano constrói-se na sua relação com o 'outro'.

É a alteridade é o que permite afirmar a moralidade.

Família, escola, amigos, professores, a comunidade e a sociedade em geral.

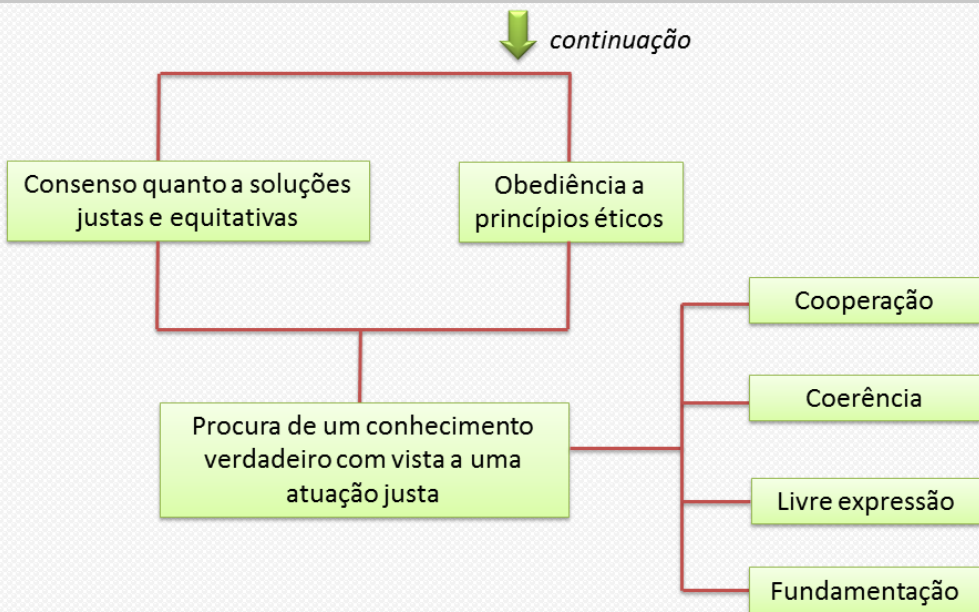
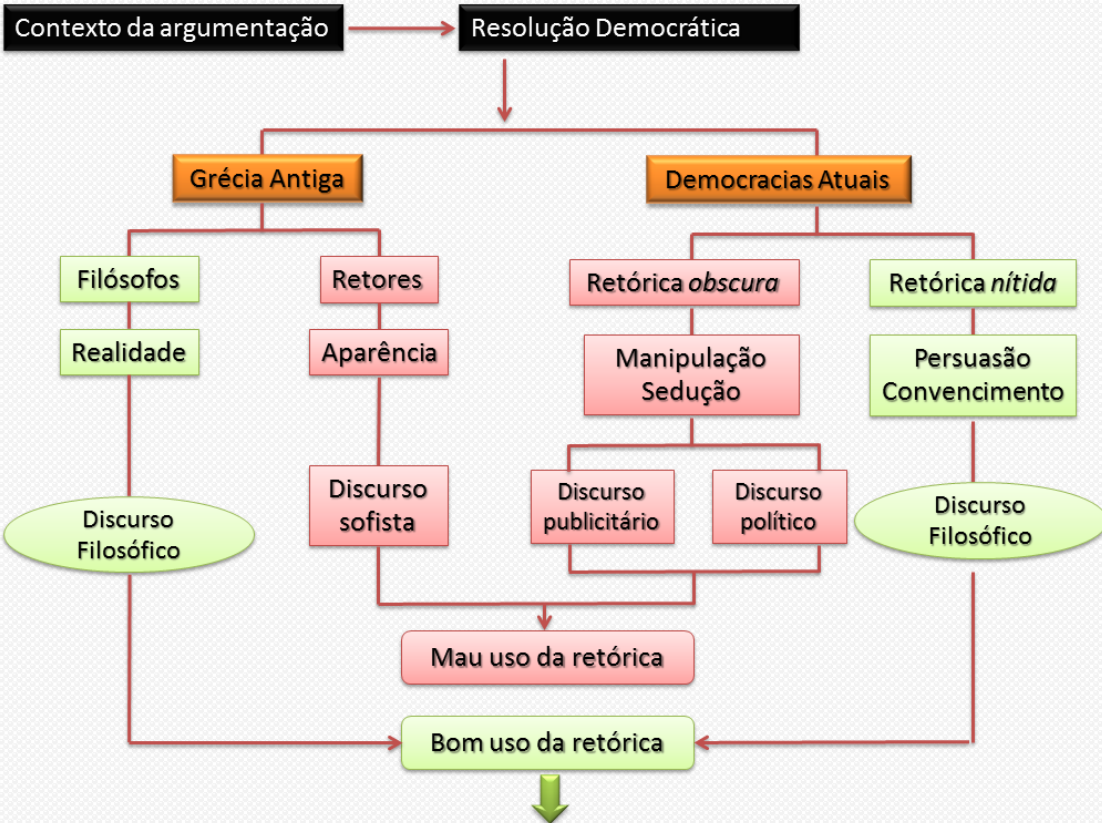
Relação de alteridade

ETIM.: latim, *alter*, «outro».
Sentido lato: característica de ser outro.

Baseia-se em atos altruístas que resultam do facto de sermos seres morais, capazes de ser solidários.

"Todo o conceito moral envolve o reconhecimento do outro como alguém que merece o meu apoio e consideração."

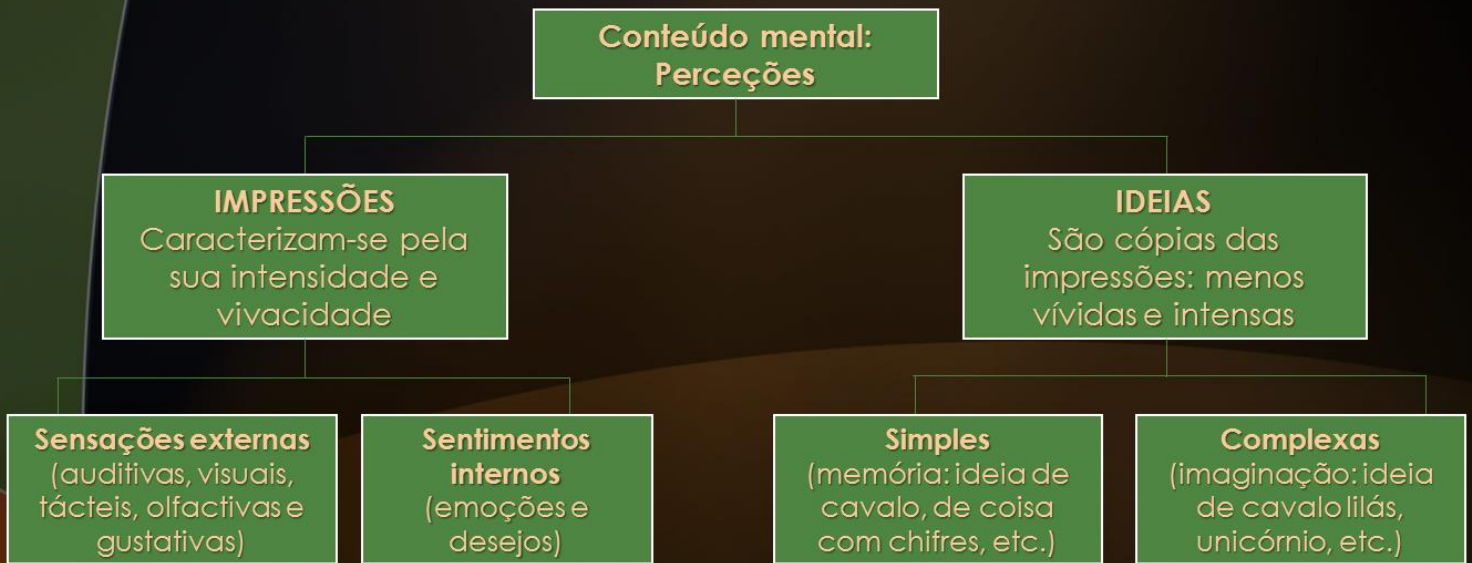
Lou Marinoff (2005), *As grandes questões da vida*, Lisboa, Editorial Presença, p.51



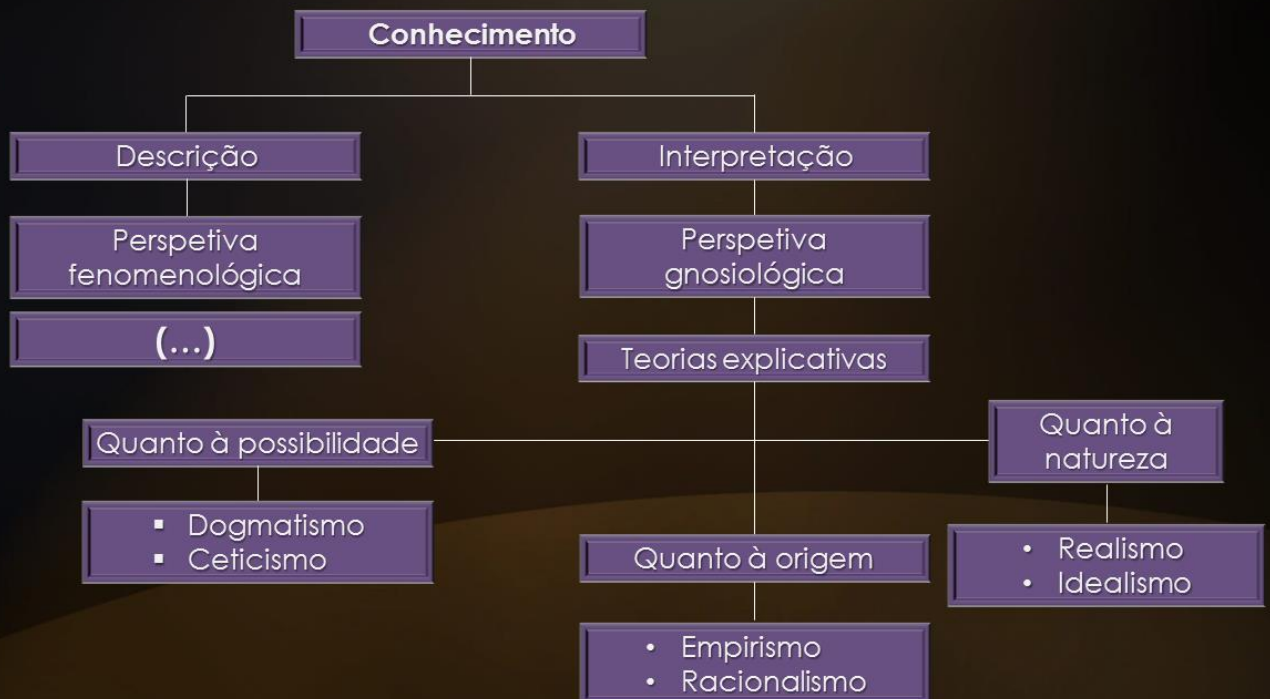
O PROBLEMA DA ORIGEM DO CONHECIMENTO



O empirismo de David Hume

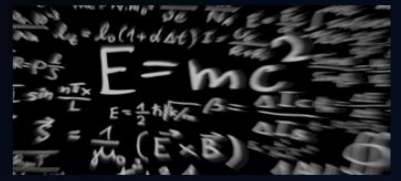


Síntese



Thomas Khun *O Paradigma*

Estrutura teórica que oferece uma visão do mundo e uma forma específica de fazer ciência numa determinada área.



Coordena e dirige a actividade de *resolver problemas* que os cientistas efetuam na sua prática de “Ciência Normal”.

Estabelece as normas necessárias para tornar legítimo o trabalho dessa ciência e forja uma comunidade científica.

PARADIGMA



Refere-se aos pressupostos teóricos gerais, às leis e às técnicas e instrumentos para a sua aplicação, que a comunidade adota.

Qualquer disciplina científica amadurecida se estrutura por paradigmas. Na sua ausência, não existe ciência (pré-ciência).



Karl Popper

**Teoria P, P1, P2,
Conjetura**

Predições
Segundo P, o que poderemos observar?

Testes experimentais
Procura sistemática de dados que refutem a teoria P?

Persistir nos testes à Teoria P

Predições e observações não coincidem

Predições e observações coincidem [**Corroboração**]

Teoria P falsificada
Refutação

Uma grande vantagem em relação à perspectiva simples da ciência: um único caso de falsificação é suficiente para mostrar que uma teoria não é satisfatória.

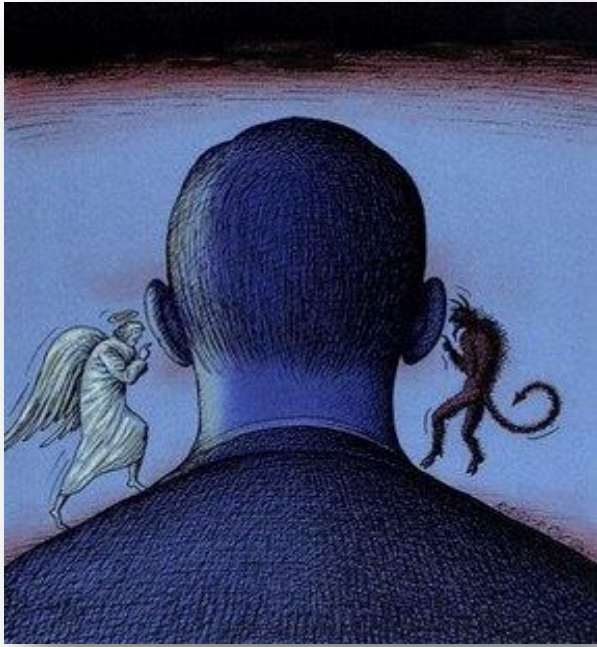
Progresso da ciência por conjeturas e refutações.

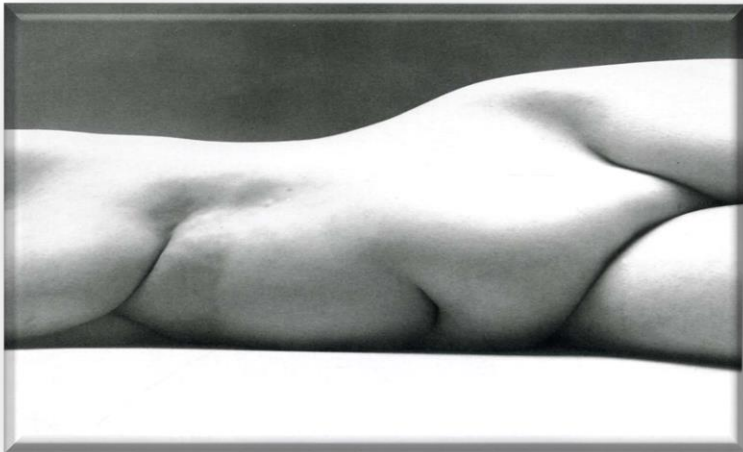
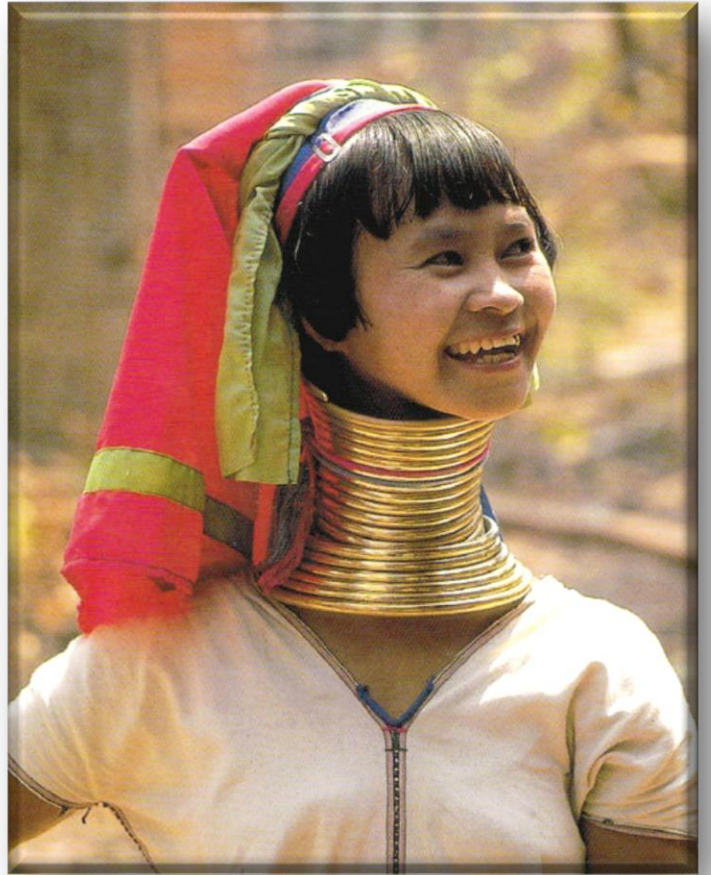


Anexo E

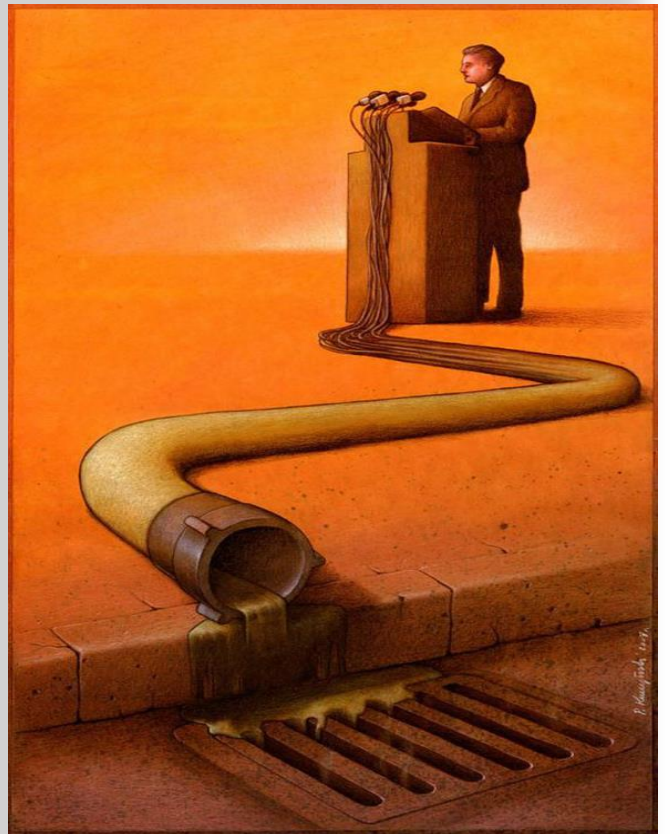
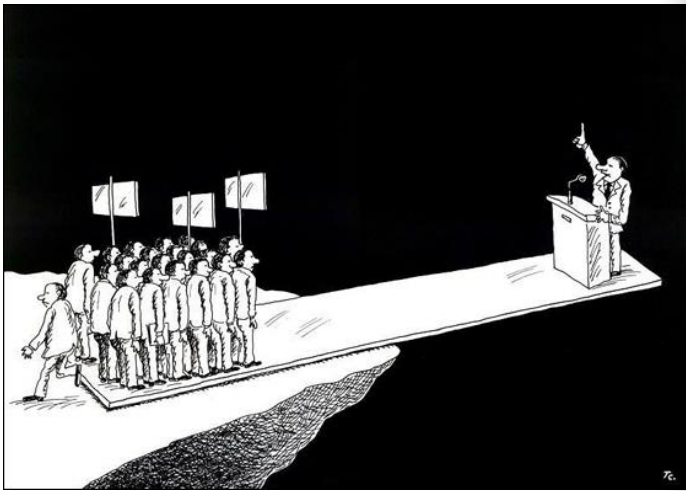
Seleccção Multimédia – Imagens Projectadas

- 10º e 11º anos -









Anexo F

Seleccção de textos filosóficos

- 10º e 11º anos -

(Seleccionados três textos exemplificativos para cada sequência didáctica de cada ano escolar)

1. A acção humana - análise e compreensão do agir

1.2. Determinismo e liberdade na acção humana

“Por grande que seja a nossa programação biológica ou cultural, nós, seres humanos, podemos acabar por optar por algo que não está no programa (pelo menos que não está lá totalmente). Podemos dizer «sim» ou «não», «quero» ou «não quero». Por muito apertados que nos vejamos pelas circunstâncias, nunca temos um só caminho a seguir.

Quando te falo de liberdade é a isto que me refiro. Ao que nos diferencia das térmitas e das marés, de tudo o que se move de modo necessário e irremediável. É verdade que não podemos fazer tudo o que quisermos, mas também é certo que não estamos obrigados a querer fazer uma coisa só. [...]

Fernando Savater, *Ética para um Jovem*

“Nós sabemo-nos livres, experimentamo-nos constantemente perante novas decisões que reclamam o nosso parecer e frente às quais nós mesmos, como que a partir do mais íntimo do nosso ser pessoal, somos obrigados a tomar uma posição por esta ou aquela possibilidade de agir, ou por este ou aquele valor (...).

Encontramo-nos com frequência imersos no dilema da escolha, na necessidade a que não podemos fugir de ter de optar, elegendo entre várias possibilidades talvez de grande importância e graves consequências. Reflectimos, pesamos os prós e os contras, procuramos descobrir a conduta mais sensata e no meio de tudo isto temos a consciência irrefutável de que só a nós mesmos compete a decisão.

Esta decisão impõe-se de um modo totalmente pessoal, ninguém pode assumir a responsabilidade da minha decisão livre.”

E. Coreth, *O que é o Homem?*, Ed. Verbo, Lisboa, 2000, pág. 120

“Uma pedra recebe de uma causa exterior que a empurra uma certa quantidade de movimento, pela qual continuará necessariamente a mover-se depois da paragem da impulsão externa. (...) Imaginai agora, por favor, que a pedra, enquanto está em movimento, sabe e pensa que é ela que faz todo o esforço possível para continuar em movimento. Esta pedra, seguramente, (...) acreditará ser livre e perseverará no seu movimento pela única razão de o desejar. Assim é esta liberdade humana que todos os homens se vangloriam de ter e que consiste somente nisto, que os homens são conscientes dos seus desejos e ignorantes das causas que os determinam.”

Spinoza, *«Lettre à Schuller»*, in *Oeuvres Complètes*, Paris, Gallimard, 1954

3. Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política – análise da experiência convivencial

“A minha tese assenta numa distinção entre ética e moral, que submeto a discussão. Na verdade, nada existe, nem na etimologia nem na história do emprego das palavras, que imponha esta distinção; uma destas palavras é de origem grega, outra é de origem latina, porém ambas remetem para a ideia de costumes (ethos, mores); podemos contudo estabelecer uma pequena distinção, se colocarmos a ênfase sobre aquilo que é o bem ou sobre o que se impõe como obrigatório. É por convenção que eu reservei o termo ética para o objetivo de uma vida realizada sob o desígnio de ações boas e moral para vertente obrigatória, marcada por normas, obrigações, interdições, caracterizadas, por seu lado, por uma exigência de universalidade e por um efeito de coação.”

P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, p.200 (traduzido e adaptado)

“Ser caritativo quando se pode sê-lo é um dever, e há além disso muitas almas de disposição tão compassiva que, mesmo sem nenhum outro motivo de vaidade ou de interesse, acham íntimo prazer em espalhar alegria à sua volta e se podem alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é honra sua. Eu afirmo porém que, neste caso, uma tal ação, por conforme ao dever, por amável que ela seja, não tem contudo nenhum verdadeiro valor moral, mas vai emparelhar com outras inclinações, por exemplo, o amor das honras que, quando por feliz acaso topa aquilo que efetivamente é de interesse geral e conforme ao dever, é conseqüentemente honroso e merece louvor e estímulo, mas não estima; pois à sua máxima falta o conteúdo moral que manda que tais ações se pratiquem não por inclinação, mas por dever.”

I. Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Porto Editora, Porto, 1995, p. 31

“ (...) A Felicidade que constitui o padrão utilitarista do que está correto na conduta não é a própria felicidade do agente, mas a de todos os envolvidos. O utilitarismo exige que o agente seja tão estritamente imparcial entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado. (...) Fazer aos outros o que queremos que nos façam a nós, e amar o próximo como a si mesmo, constitui a perfeição ideal da moralidade utilitarista.”

John Stuart Mill, 2005, *Utilitarismo*, Gradiva, pp- 62-64

3. Dimensões da ação humana e dos valores

3.2. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética

“O juízo de gosto é meramente contemplativo, isto é, um juízo que, indiferente em relação à existência de um objeto, só considera a sua natureza em comparação com o sentimento de prazer e desprazer. Mas esta própria contemplação é tão pouco dirigida a conceitos: pois o juízo de gosto não é nenhum juízo de conhecimento (nem teórico, nem prático) e por isso tão pouco é fundado em conceitos, nem os tem por fim.

(...) entre todos estes modos de comprazimento, única e exclusivamente o do gosto pelo belo é desinteressado e livre; pois nenhum interesse, quer o dos sentidos, quer o da razão, arranca o aplauso.”

Immanuel Kant, *Crítica da Faculdade do Juízo*, INCM, pp. 96-100

“ (...) Se alguém me disser que uma coisa é bela em virtude da sua cor brilhante, da sua forma ou por outro motivo análogo, ponho de parte todas essas razões, que me perturbam, e aferro-me com naturalidade, apenas a esta: que nada mais a torna bela do que a presença ou participação daquele Belo, realizada de qualquer modo que seja (sobre o que ainda nada posso assegurar a não ser que todas as coisas recebem do Belo a sua beleza). Isto é, na minha opinião, um princípio inabalável, com que posso responder a mim próprio e a outrem; e, ficando-me bem nele, poderei assegurar a toda a gente e a mim que é por causa do Belo que as coisas belas são belas.”

Platão, *Fédon*, Porto Editora, c-d, pp. 91-92

“Se um homem, sem qualquer esforço da sua parte, recebe, perante a obra de outro homem, uma emoção que o une a ele, e outros receberam, ao mesmo tempo, a mesma sensação, isso significa que a obra perante a qual se encontra é uma obra de arte. E uma obra, que pode ser bela, poética, rica em efeitos e interessante, não é uma obra de arte se não despertar em nós aquela emoção particular, a alegria de nos sentirmos em comunhão artística com o autor (...)”

Lev Tolstói, *Que é a arte?*, Maucci, p. 175

3. Argumentação e filosofia

“O sucesso de qualquer argumentação depende sempre do modo como o discurso do orador (Logos) tem em conta as disposições e características do auditório (Pathos) e consegue interferir com eles, mas também depende da maneira como o orador revela ou expõe os seus traços de carácter mais pertinentes (Ethos).

Se nos colocarmos na perspectiva do orador, é a vontade de agradar, de persuadir, de seduzir, de convencer que se impõe como determinante, pouco importando se tal se faz através de belos discursos ou de argumentos racionais.

Se encararmos a perspectiva do auditório, o que conta é sobretudo a descodificação das intenções e, assim, o carácter do orador, a inferência que se pode fazer a partir do que é enunciado literalmente.

A terceira perspectiva, do próprio médium, a linguagem ou a imagem, em suma, a mensagem. Aqui o que conta são as marcas do implícito sugerido, o sentido linguístico e as condições pragmáticas da sua ocorrência, os tipos de discurso utilizados, a narração, o texto ou o argumentado.”

CARRILHO, Manuel Maria, *História da Retórica, Temas e Debates*, Lisboa, 2002, p. 54

“Querer persuadir um auditor significa, antes de mais, reconhecer-lhe as capacidades e qualidades de um ser com o qual a comunicação é possível e, em seguida, renunciar a dar-lhe ordens que expressem uma simples relação de força e procurar ganhar a sua adesão intelectual.”

Perelman, *Enciclopédia Einaudi*

“É numa sociedade laica, democrática e pacífica que são maiores as probabilidades de se assistir ao desenvolvimento de grande interesse pela argumentação.”

P. Breton, et G. Gauthier, *História das Teorias da Argumentação*, Edições Bizâncio, Lisboa, 2001, p.13

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

“A ordem dos conhecimentos verdadeiros não coincide com a aprendizagem da vida: em crianças assimilamos todas as crenças, preconceitos, erros que nos impõem sem nunca os submetemos à prova da nossa razão. Uma vez adultos, encontramos-nos prisioneiros de «verdades» apreendidas e incapazes de determinar o que elas verdadeiramente valem. Relativamente a esta situação o acto filosófico apresenta-se como uma vontade de ruptura: a decisão de pôr em questão, de uma vez por todas, tudo o que até aí considerávamos como verdadeiro. (...) Aplicar-me-ei seriamente e em liberdade a destruir todas as minhas antigas opiniões. (...) E para isso não será necessário examiná-las cada uma em particular, o que seria infinitamente trabalhoso; mas, visto que a destruição dos alicerces arrasta consigo o resto do edifício, ocupar-me-ei primeiro dos princípios nos quais todas as minhas antigas opiniões eram baseadas.”

R. Descartes, *Méditations métaphysiques*, «Première méditation (GF. Flammarion, Paris, 1979, pp. 67-69

“Admitamos pois que, na origem, a alma é como que uma tábua rasa, sem quaisquer caracteres, vazia de ideia alguma: como adquire ideias? Por que meio recebe essa imensa quantidade que a imaginação do homem, sempre ativa e ilimitada, lhe apresenta com uma variedade quase infinita? Onde vai ele buscar todos esses materiais que fundamentam os seus raciocínios e os seus conhecimentos. Respondo com uma palavra: à experiência. É essa a base de todos os seus conhecimentos e é nela que assenta a sua origem.”

John Locke, *Ensaio sobre o entendimento humano*

“Quando refletimos nas nossas afeições e sentimentos passados, o nosso pensamento é um espelho fiel e copia os seus objetos com verdade; mas as cores que utiliza são pálidas e descoradas em comparação com as que vestem as nossas percepções originais. Eis pois que podemos dividir todas as percepções do espírito em duas classes ou espécies, que se distinguem pelos seus diferentes graus de força e vivacidade. As menos fortes e as menos vivas são comumente designadas de pensamos ou ideias. A outra espécie chamemos-lhes impressões. Pelo termo impressão entendo todas as nossas percepções mais vivas, quando ouvimos, vemos, tocamos, amamos, ou desejamos.”

David Hume, Op. Cit., Secção II, págs. 24-25 (texto adaptado)

2. O estatuto do conhecimento científico

2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade

“ (...) Seleção natural das hipóteses: o nosso conhecimento consiste, em cada momento, naquelas hipóteses que mostraram a sua aptidão (comparativa) ao sobreviver até agora na sua luta pela existência, uma luta competitiva que elimina as hipóteses fracas. Podemos aplicar esta interpretação ao conhecimento dos animais, ao conhecimento pré científico e ao conhecimento científico. O que é peculiar no conhecimento científico é o seguinte: nele torna-se mais dura a luta pela existência através da crítica consciente e sistemática das nossas teorias. (...) A crítica científica faz frequentemente as nossas teorias perecerem em vez de nós, eliminando as nossas crenças antes que essas crenças conduzam à nossa eliminação.”

Karl Popper, *Conhecimento Objectivo*, 1972, trad. De Paula Mateus, p.61

“Quais as características de uma boa teoria científica? Entre muitas das respostas usuais, selecionei cinco, não porque sejam exaustivas, mas porque são individualmente e em conjunto suficientemente variadas para indicar o que está em jogo. (...) Estas cinco características – exatidão, consistência, alcance, simplicidade e fecundidade – são todas elas critérios padronizados para a avaliação da adequação de uma teoria. (...) Elas desempenham um papel, quando os cientistas têm de escolher entre uma teoria estabelecida e uma rival recente. Juntamente com outras do mesmo género, elas fornecem a base partilhada para a escolha teórica.”

Thomas Khun, *A Tensão Essencial*, Lisboa, Edições 70, 1989, p.385

“O triunfo de um novo paradigma pode dever-se a uma grande variedade de fatores: a sua capacidade para explicar factos polémicos persistentes, a sua utilidade na resolução de problemas e realização de previsões adequadas e, em não menor medida, a aura e o prestígio dos cientistas que inventam uma nova teoria e a defendem. O prestígio pessoal de um cientista – diz Khun – é muitas vezes considerado como sendo o resultado ou a prova de um excepcional engenho e inteligência. Mas pode também dever-se ao facto de ter apoios e amigos influentes no mundo das finanças e da política. Para que uma nova teoria se imponha, o seu inventor deve ter uma posição relativamente elevada na hierarquia universitária e facilidade no acesso a financiamento para a investigação.”

Jenny Teichman e Katherine Evans, *Philosophy: a Beginner's Guide*, Blackweel, p.146

Anexo G

Modelos de Glossário

- 10º e 11º anos -

(Seleccionado um Glossário exemplificativo para cada ano escolar)

- **Consciência cívica**

É a consciência do dever de agir no sentido do bem comum. No sentido de suprimir as necessidades sentidas. Trata-se do conhecimento e da sensibilidade de um indivíduo a questões que afectam a comunidade.

- **Consciência moral**

Instância interior de orientação e de crítica do nosso agir. Costuma ser comparada a uma espécie de «juiz interior» que julga o que fazemos e, em certas experiências ou situações, nos provoca aquilo a que chamamos remorsos, ou, pelo contrário nos dá um sentimento de orgulho e paz interior. Tem um papel crítico e normativo.

- **Direito**

É o conjunto de normas que regulam as relações entre os cidadãos, estabelecendo também as formas de punição para a violação dessas normas. Os objectivos do Direito são estabelecer e fundamentar um conjunto de princípios e normas que permitam evitar e resolver os conflitos nas relações entre os cidadãos, tendo em vista a harmonia social.

- **Equidade**

No contexto da filosofia de Rawls o termo expressa a imparcialidade e a universalidade dos princípios da justiça resultante de uma escolha racional feita em condições de igualdade.

- **Estado**

A entidade política formada por uma população e um território geridos por um governo com o poder de interferir no comportamento dos seus membros.

- **Ética/Moral**

Os conceitos de ética e de moral, derivados da palavra grega *ethos* e da palavra latina *mores*, designam ambas, genericamente, os comportamentos habituais ou costumes. Porém, para alguns autores os dois conceitos têm significados diferentes: A ética é a reflexão sobre: a) os fundamentos que justificam a constituição das normas; b) os fins que dão sentido à vida humana, visando o seu aperfeiçoamento. A moral

designa o conjunto das normas obrigatórias (imperativos e interditos) estabelecido no interior de um grupo, sociedade ou cultura, para no interior de um grupo, sociedade ou cultura, orientar a ação, respondendo à questão «que devo fazer ou como devo agir em determinada circunstância».

- **Justiça social**

Este conceito ético-político designa o objectivo genérico que as sociedades estabelecem de atribuir a cada um o que por direito lhe pertence, traduzindo assim a vontade da sociedade de harmonizar o bem social (justiça legal) com o bem individual (justiça comutativa e distributiva), promovendo o princípio da igualdade.

- **Liberdade moral**

Há actos que são eticamente opcionais: não é errado realizá-los, mas também não é obrigatório fazê-lo. Temos a liberdade moral de os realizar ou de não o fazer. Uma das críticas ao utilitarismo dos actos é a de que esta teoria, como nos diz que temos sempre a obrigação de realizar os actos que maximizam o bem, quase nos priva da liberdade moral.

- **Norma**

Uma regra socialmente estabelecida que serve de padrão para acção.

- **Política**

Etimologicamente, é a actividade ou arte de governar a Polis (Cidade-estado). É a ciência (vertente teórica) e a arte (vertente prática) de gerir os assuntos da comunidade.

- **Responsabilidade**

Deriva etimologicamente da palavra latina *respondere*, que significa responder e ter a obrigação de prestar contas pelos actos praticados. A **responsabilidade civil** – referindo-se ao compromisso de ter de responder perante a autoridade social; **responsabilidade moral** – referindo-se à obrigação da pessoa de assumir as suas acções e de responder perante a nossa própria consciência.

- **Sociedade civil**

Comunidade organizada politicamente, visando a realização de valores e fins comuns.

- **Valores**

Padrões, modelos de ser ou de agir, que uma sociedade reconhece como ideal e, por isso, desejável. Os valores adquirem o seu sentido num determinado contexto histórico e cultural.

Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

- **A priori**

À letra, significa “antes de...”. O termo tornou-se famoso em filosofia a partir do uso que Kant lhe deu ao estudar os problemas do conhecimento. No contexto da filosofia crítica de Kant, *a priori* designa as estruturas que o sujeito lógico deve possuir antes de qualquer experiência para que possa organizar e dar inteligibilidade ao material dela proveniente, e que constitui a forma do conhecimento.

- **A posteriori**

À letra, significa “depois de...”. No contexto da filosofia crítica de Kant, designa uma das fontes do conhecimento: as sensações, a que chamou matéria do conhecimento.

- **Conhecimento**

Conceito polissêmico. É uma elaboração racional do material fornecido a partir da experiência. É uma interpretação da realidade, ou seja, uma organização conceptual dos dados que a percepção apreendeu no nosso mundo interior ou exterior. Conhecer é construir representações (objecto gnosiológico) a partir da relação estabelecida entre o sujeito cognoscente e os objectos.

- **Linguagem**

Qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para a expressão dos pensamentos e sentimentos.

- **Sujeito**

No quadro do modelo cognitivo da consciência, o termo designa o suporte para a faculdade que conhece, que recebe, organiza e configura os dados dos sentidos. É aquele que constrói uma representação mental do objecto que foi apreendido sensorialmente e, ainda, num significado mais amplo da palavra conhecimento, aquele que constrói novos conhecimentos abstractos e racionais a partir do já conhecido.

- **Objecto**

Representa o que se contrapõe ao sujeito, quer seja uma coisa do mundo físico, um acontecimento já passado, ou uma característica do próprio sujeito. Representa, ainda, o mundo, ou as coisas tal como julgamos que são.

- **Realidade**

Tudo aquilo que existe (material e ideal) e é objecto de conhecimento.

- **Racionalismo**

No contexto da epistemologia, teoria acerca da origem e validade do conhecimento, que situa o fundamento do conhecimento na razão. Os racionalistas pretendem demonstrar a possibilidade de constituirmos um conhecimento absoluto (isto é, válido universalmente). Em geral, adoptam o modelo do conhecimento matemático e o respectivo método, que aplicam a todo o tipo de conhecimento, duvidando da validade do conhecimento empírico.

- **Empirismo**

No contexto da gnosilogia, o termo designa o conjunto de teorias que defendem que a experiência sensorial é a única fonte válida de produção de conhecimentos, embora seja aceite que os dados empíricos são posteriormente organizados pela razão.

Anexo H

Exemplo de apresentação de um exercício de aplicação –
realizado colectivamente em sala

- 11º ano -

Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação

•Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação

Assinale as afirmações verdadeiras e as falsas:

- Platão opõe-se a Aristóteles ao definir a retórica como técnica de argumentação do verosímil e já não da verdade.
- O Sofista afirma que a verdade não existe que o homem é «à medida de todas as coisas».
- Para Aristóteles a retórica é uma técnica legítima e indispensável aos debates no espaço público da *polis*.
- Segundo Platão, a retórica é destituída de conteúdo moral.

•Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação

Selecione a alternativa correta:

- **Para Sócrates e Platão, a retórica é:**
 - a) Um instrumento moralmente neutro;
 - b) Um meio que visa o conhecimento da verdade;
 - c) Uma etapa essencial do método filosófico;
 - d) Uma técnica demagógica e manipuladora.

•Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação

Selecione a alternativa correta:

- Para Platão, o autêntico filósofo não procura o conhecimento aparente das realidades particulares, mas...
 - a) O conhecimento das Ideias ou Formas;
 - b) O conhecimento subjetivo da realidade;
 - c) O conhecimento da realidade sensível;
 - d) O conhecimento relativista da realidade.

•Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação

Selecione a alternativa correta:

- Segundo Aristóteles, a retórica é:
 - a) Um meio de provar verdades irrefutáveis;
 - b) A arte de mostrar a necessidade apodíctica;
 - c) A técnica de persuasão e do verosímil;
 - d) Em si mesma uma técnica demagógica.

•Filosofia, Retórica e Democracia

Exercícios de aplicação



A partir da análise do texto, explique o elo entre filosofia, retórica e democracia.

“É numa sociedade laica, democrática e pacífica que são maiores as probabilidades de se assistir ao desenvolvimento de grande interesse pela argumentação. (...) A argumentação não pode exercer-se num sistema ditatorial ou totalitário; ela só faz plenamente sentido numa sociedade pluralista em que as decisões são tomadas coletivamente. Só há argumentação quando há desacordo, mas ela impõe uma resolução do desentendimento por meio da discussão, do debate discursivo, em vez do confronto bélico.”

P. Breton, et G. Gauthier, *História das Teorias da Argumentação*, Edições Bizâncio, Lisboa, 2001, pág. 13

Anexo I

Grelha de Apreciação de produção escrita

Aluno:.....

Competências	Critérios de evidenciação	Níveis da escala criterial
Análise/Problematização do texto	Identifica o tema	
	Identifica os problemas	
	Reconhece argumentos	
	Argumenta com correcção	
	Enuncia argumentos alternativos	
Comunicação escrita em LP	Escreve de forma bem estruturada	
	Escreve sem erros sintácticos	
	Escreve com pontuação e ortografia correcta	

Total

Escala de avaliação criterial: 0 – não verifica; 1 – verifica;

Escala para atribuição de nível qualitativo: **7=Muito Bom; 6-5=Bom; 4-3 Suficiente; 2-1= Insuficiente; 0=Muito Insuficiente.**

Nível Qualitativo Atribuído: _____

O Professor _____

Anexo J

Exemplo de uma ficha de Trabalho de Casa –T.P.C

- 10º ano -

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores

Turma 10º C2 – 2013/2014 – 2º período

Ficha de Avaliação Formativa

Nome: _____ Turma: _____ Nº _____

1. Assinale as afirmações verdadeiras e as falsas:

- 1.1. O egoísmo ético postula que o nosso único dever é fazer o melhor para nós mesmos.
- 1.2. Segundo o egoísmo psicológico nunca fazemos aquilo que verdadeiramente desejamos fazer.
- 1.3. A moral representa o esforço de reflexão crítica sobre o sentido dos costumes e das práticas da ação humana.
- 1.4. A ética é o conjunto de normas morais que fundam as regras de comportamento adotadas em sociedade.

2. Leia o texto seguinte:

“Ficaria eu satisfeito de ver a minha máxima (de me tirar de apuros por meio de uma promessa não verdadeira) tomar o valor de lei universal (tanto para mim como para os outros)? E poderia dizer a mim mesmo: - Toda a gente pode fazer uma promessa mentirosa quando se acha numa dificuldade de que não pode sair de outra maneira? Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir; pois, segundo uma tal lei, não poderia propriamente haver já promessa alguma [...]. Por conseguinte, a minha máxima, uma vez arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Coimbra, Atlântida, 1960

2.1. Explique, a partir do exemplo do texto, por que razão o ato de mentir nunca é moralmente permissível, segundo Kant.

2.2. Compare o papel da intenção do agente na ética de Kant com o papel da intenção do agente na ética de Stuart Mill.

Anexo K

Grelha de Registo de realização e Classificação de Trabalhos de
Casa

- 10ºano -

Registo de realização de Trabalhos de Casa - 10ºC2

Nrº	<i>ALUNO/ DATA</i>																		
1	Afonso Oliveira																		
2	Ana Isabel Santos																		
3	Ana Rita Acabado																		
4	Bernardo Loureiro																		
5	Carolina Cesário																		
6	Constança Frazão																		
7	Dinis Araújo																		
8	Francisco Delgado																		
9	Gonçalo Barreiros																		
10	Gonçalo Ribeiro																		
11	Guilherme Frizado																		
12	Henrique Cassamo																		
13	Ivo Cabral																		
14	João Ferreira																		
15	José Costa																		
16	Lucian Buneanu																		
17	Maria Esteves																		
18	Marta Rodrigues																		
19	Marta Esteves																		
20	Miguel Sobral																		
21	Pedro Caetano																		
22	Pedro Gomez																		
23	Pedro da Silva																		
24	Rita Carvalho																		
25	Rita Santos																		
26	Sara Xavier																		
27	Teresa Fi. Almeida																		
28	Teresa Ra Almeida																		
29	Tiago Barreiro																		
30	Tomás Bettencourt																		

Efectua o TPC	✓
Não efectua o TPC	X
Efectua parcialmente o TPC	O

Classificação dos Trabalhos de Casa – 2º período

10º C2 Grelha de TPC's

Nrº	Aluno	Avaliação
1	Afonso Garcia Louro do Nascimento e Oliveira	Satisfaz Bem
2	Ana Isabel Nunes dos Santos	Satisfaz Bem
3	Ana Rita Sanchez Gonzalez Acabado	Não Satisfaz
4	Bernardo Maria Martins Loureiro	Satisfaz Bem
5	Carolina João Cesário	Satisfaz
6	Constança Sengo da Costa Aguiar Frazão	Não Satisfaz
7	Dinis Antunes Palha de Araújo	Satisfaz Bem
8	Francisco Ramirez Delgado	Satisfaz
9	Gonçalo Amaral Delgado Chambel Barreiros	Não Satisfaz
10	Gonçalo Lopes Leal Ribeiro	Satisfaz Bem
11	Guilherme Esteves de Oliveira Frizado	Satisfaz
13	Ivo Cláudio Alves Cabral	Satisfaz
14	João Pedro Marques Pires Giroto Ferreira	Satisfaz
15	José Vinicius Rodrigues Costa	Não Satisfaz
16	Lucian Buneanu	Não Satisfaz
17	Maria Mendes Esteves	Não Satisfaz
18	Marta Baptista Rodrigues	Satisfaz
19	Marta Mendes Esteves	Não Satisfaz
20	Miguel Maria Carpinteiro Sobral	Não Satisfaz
21	Pedro Alexandre Nascimento Caetano	Não Satisfaz
22	Pedro Henrique Ferrão Valadares e Gomez Correia	Satisfaz
23	Pedro Rafael Martins da Silva	Não Satisfaz
24	Rita Cardoso Inácio Tomé de Carvalho	Não Satisfaz
25	Rita Lopes Santos	Satisfaz
26	Sara Cristina Gomes Costa Xavier	Não Satisfaz
27	Teresa Filipa Ferreira de Almeida	Satisfaz
28	Teresa Raquel Ferreira de Almeida	Satisfaz
29	Tiago da Silva Luz Rafael Barreiro	Satisfaz
30	Tomás Madeira de Bettencourt	Satisfaz Bem

Anexo L

Dois Testes de Avaliação Sumativa e Respectivas propostas de
Correcção

- 10º e 11º anos -

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores

Turma 10º C2 – 2013/2014 – 2º período

4º TESTE SUMATIVO - (VERSÃO A)

Nome: _____

Turma: _____

Nº _____

GRUPO I

1. Leia com atenção o texto seguinte.

“É precisamente neste ponto que se revela o valor de um carácter, valor moral e incomparavelmente superior, valor que resulta de se praticar o bem, não por inclinação ou interesse, mas pela pura consciência do dever.”

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa Editora, Lisboa, 1998, p.65

1.1 Explique o Imperativo que se adequa ao conteúdo do texto.

1.1. R. (5 Valores para cada item, num total de 30 Valores)

O imperativo categórico

- i) Que nos aponta que devemos agir por puro respeito ao dever;
- ii) Subscreeve, de modo absoluto e incondicionado, a forma a que devem obedecer todas as nossas ações;
- iii) Essa forma é independente dos sentimentos/ inclinações que provocam a ação;
- iv) E é independente das finalidades visadas pela ação;
- v) A ação é boa se a intenção é boa, independentemente das consequências;
- vi) A máxima/princípio que orienta a ação deve poder converter-se em lei universal.

1.2. A “Lei moral” de Kant encontra o seu fundamento no indivíduo ou na sociedade? Justifique.

1.2. R. (8,75 Valores para cada item, num total de 35 Valores)

- i) No indivíduo;
- ii) Todo o ser humano dotado de razão e liberdade reconhece como deve agir;
- iii) As ações com fundamento na sociedade são de acordo com a legalidade;
- iv) As ações que ocorrem por total respeito pela lei moral decorrem de uma exigência puramente racional – a do puro respeito ao dever.

1.3. Distinga ética deontológica de ética teleológica.

1.3. R. (7,5 Valores para cada item, num total de 30 Valores)

- A ética deontológica:

i) *etimologia*;

ii) Uma ação é boa na medida em que respeita o dever (pelo dever);

iii) O resultado da ação não é determinante para se atingir o bem.

- A ética teleológica:

iv) *etimologia*;

v) A ação é boa na medida em que provoca o bem de alguém;

vi) Os resultados da ação determinam se *ela* realiza ou não o bem;

GRUPO II

1. Leia com atenção o texto seguinte.

“A Felicidade que constitui o padrão utilitarista do que está correto na conduta não é a própria felicidade do agente (...). O utilitarismo exige que o agente seja tão estritamente imparcial entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado. (...) Fazer aos outros o que queremos que nos façam a nós, e amar o próximo como a si mesmo, constituem a perfeição ideal da moralidade utilitarista.”

John Stuart Mill, 2005, *Utilitarismo*, Gradiva, pp- 62-64

1.1. Explique o significado da frase: “A felicidade que constitui o padrão utilitarista do que está correto na conduta não é a própria felicidade do agente”.

1.1. R. (12,5 Valores para cada item, num total de 25 Valores)

i) Princípio da Maior Felicidade: este princípio que a correção de uma ação não se limita à ideia de procurar obter prazer e evitar a dor. Este princípio consiste no ideal de provocar o melhor bem possível ao maior número de pessoas possível;

ii) Evita-se assim o egoísmo psicológico ou ético em que cada indivíduo procura apenas o seu próprio bem-estar ou felicidade.

1.2. Aponte as razões pelas quais o agente deve ser, nas palavras do autor, “como um espectador desinteressado e benevolente”.

1.2. R. (8,3 Valores para cada item, num total de 25 Valores)

i) Garantir que os interesses pessoais do indivíduo dão lugar à felicidade de todos;

ii) Asseverar que os interesses/disposições pessoais não influenciam o julgamento do agente;

iii) Salvar o princípio da maior felicidade possível para o maior número de pessoas.

1.3. Exponha uma crítica à ética utilitarista.

1.3. R.

Uma de três opções:

- i) Falácia naturalista - Nem tudo o que uma pessoa deseja é desejável e, por outro lado, nem tudo o que a maioria deseja é desejável.
- ii) Os princípios que fundam o utilitarismo implicam uma preocupação constante com o bem-estar/felicidade dos outros – altruísmo – o que leva a um descuidar dos projetos pessoais do próprio agente, o que compromete a felicidade de qualquer indivíduo.
- iii) O utilitarismo pode admitir situações graves de injustiça. Por exemplo, à luz do utilitarismo seria defensável a escravatura, se manter alguns escravos na sociedade tivesse como consequência a felicidade da maioria.

GRUPO III

1. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta:

1.1. Segundo Kant, agir “por dever” é:

- a) Ser moralmente perfeito.
- b) Ser moralmente santo.
- c) Ser moralmente sociável.
- d) Ser moralmente bom.**

1.2. A ação moral vai ao encontro da ação legal. Esta afirmação é:

- a) Verdadeira; a ação legal procura assegurar os princípios da moralidade
- b) Falsa; a ação moral, por vezes, poderá contrariar a legalidade.**
- c) Verdadeira; a ação moral e a ação legal são sinónimas.
- d) Falsa; a ação moral é fundada pela ética enquanto a ação legal é definida pela sociedade.

1.3. A autonomia moral consiste na:

- a) Capacidade de o indivíduo aceitar as normas impostas pela sociedade e costumes.
- b) Elaboração de um código moral próprio, distinto do da sociedade.
- c) Vivência ativa na defesa dos interesses da comunidade e dos mais desfavorecidos.
- d) Capacidade de o indivíduo determinar a sua ação racionalmente e encontrar as leis para a ação moral.**

1.4. O etnocentrismo afirma que:

- a) Os valores devem resultar do diálogo intercultural.
- b) Não é possível aferir a correcção valorativa.
- c) Há culturas superiores a outras.**
- d) Todas as culturas são importantes.

1.5. Analise as afirmações que se seguem sobre a posição interculturalista dos valores. Em seguida, escolha a alternativa correta.

- a) Segundo os defensores do interculturalismo, os valores são objectivos, pelo que devem ser impostos às culturas menos evoluídas.
- b) O diálogo intercultural é possível e deve promover a construção de valores transculturais.**
- c) Segundo a posição interculturalista, o ensino dos valores não é possível, dado que todos os valores são relativos.

d) Segundo a posição interculturalista, não é possível estabelecer valores transculturais.

1.6. Analise as afirmações que se seguem sobre o relativismo cultural. Em seguida, escolha a alternativa correta.

- a) Os defensores do relativismo cultural advogam que os padrões de comportamento devem ser transculturais.
- b) O relativismo cultural é a teoria de acordo com a qual os valores de determinada cultura podem ser considerados mais corretos que outros.
- c) O relativismo cultural é por natureza uma teoria etnocêntrica.
- d) O relativismo cultural é a teoria de acordo com a qual os valores de sociedades diferentes são toleráveis.

COTAÇÕES

Grupo I			Grupo II			Grupo III
1.1.	1.2.	1.3.	1.1	1.2	1.3	1.1. – 1.6.
30 Pontos	35 Pontos	30 Pontos	25 Pontos	25 Pontos	25 Pontos	30 Pontos (6X5 Pontos)
95 Pontos			75 Pontos			30 Pontos
200 Pontos						

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores

Turma 11º H2 – 2013/2014 – 2º período

4º TESTE SUMATIVO - (VERSÃO A)

Nome: _____ Turma: _____ Nº _____ Nota _____

GRUPO I

1. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta:

1.1. O Racionalismo é uma posição filosófica que defende que:

- a) Todo o conhecimento advém da experiência.
- b) O único conhecimento válido tem como fonte as emoções.
- c) A fonte primordial do conhecimento é a razão.
- d) Todo o conhecimento tem origem em teorias filosóficas.

1.2. A crítica que E. Gettier faz à definição tradicional de conhecimento sugere que:

- a) Podemos ter conhecimento, desde que a crença esteja justificada empiricamente.
- b) Podemos ter uma crença verdadeira justificada, sem que essa crença seja conhecimento.
- c) A crença verdadeira justificada é suficiente para haver conhecimento.
- d) Podemos ter conhecimento, desde que a crença esteja racionalmente justificada.

1.3. Segundo Descartes, Deus existe porque:

- a) Permite-nos chegar à verdade e evitar o erro.
- b) O Universo físico tem de ter uma causa.
- c) A própria ideia de um ser perfeito implica a sua existência.
- d) A organização do Universo aponta para um criador inteligente.

1.4. Hume defende que:

- a) As impressões são cópias menos vívidas de ideias.
- b) As impressões são cópias mais vívidas de ideias.
- c) As ideias são cópias mais vívidas de impressões.
- d) As ideias são cópias menos vívidas das impressões.

1.5. Hume defende que as inferências causais:

- a) Baseiam-se na observação de conjunções constantes.
- b) Não se baseiam na observação.
- c) Baseiam-se na observação de inferências causais.
- d) Têm um carácter demonstrativo.

1.6. Segundo Hume, a ideia de conexão necessária:

- a) Resulta da observação
- b) Resulta de um sentimento interno.

- c) Tem uma origem desconhecida.
- d) Não existe.

2. Leia atentamente o texto seguinte.

«Que será então necessário, para além da crença verdadeira, para que alguém possua conhecimento? A sugestão mais natural é a de que o conhecimento requer dados de apoio, ou uma justificação racional. Note-se que ter uma justificação não é apenas pensar que se tem uma razão para acreditar em algo»

Sober, Elliot, *O que é Conhecimento?*

2.1. Considerando o texto, apresente as condições necessárias para haver conhecimento.

R 2.1 Para haver conhecimento têm que existir três condições:

1. A crença é uma condição necessária para o conhecimento;
2. A verdade é uma condição necessária para o conhecimento;
3. A justificação é uma condição necessária para o conhecimento.

(5 Valores por item, num total de **15 Valores**)

GRUPO II

1. Leia com atenção o texto seguinte.

“A mente nunca tem algo presente a si a não ser as perceções e, possivelmente, não pode obter qualquer experiência da sua conexão com os objetos. Por conseguinte, a suposição de uma tal conexão é desprovida de todo o fundamento no raciocínio. Recorrer à veracidade do Ser supremo para demonstrar a veracidade dos nossos sentidos é, sem dúvida, realizar um circuito muito inesperado. Se a sua veracidade estivesse nesta matéria deveras implicada, os nossos sentidos seriam totalmente infalíveis, porque não é possível que Ele [Ser supremo] nos possa enganar.”

Hume, David, *Investigação sobre o entendimento humano*, Secção XII, Parte I

1.1 Indique qual o tema tratado no texto.

1.1. R. (7,5 Valores por item, num total de 15Valores)

- i) O conhecimento;
- ii) Concretamente o problema da origem do conhecimento, que reside na experiência.

1.2. Caracterize a relação “causa-efeito” em David Hume.

1.2. R. (5 Valores por item, num total de 20 Valores)

- i) A relação “causa-efeito” não pode ser conhecida pela experiência ou pela razão;
- ii) As inferências causais baseiam-se em regularidades da natureza, observadas no passado.
- iii) A causalidade consiste na conjunção constante que pode ser observada entre eventos ou objetos.
- iv) Na realidade, não existe uma conexão necessária entre causa e efeito. Não é possível ter experiência da conexão entre causa e efeito, apenas experienciar a sua conjunção (conjugação) ocorre de uma forma constante. Contudo, pelo hábito somos levados a pensar que existe uma conexão necessária.

1.3. David Hume contrapõe a sua conceção acerca da origem e do valor do conhecimento a uma outra teoria muito valorizada na sua época.

1.3.1. Identifique essa teoria.

1.3.1. R. (5 Valores por item, num total de 10 Valores)

- i) É a teoria racionalista;
- ii) Defendida por René Descartes.

1.3.2. Distinga-a da conceção de David Hume.

1.3.2. R. A teoria de Descartes distingue-se da conceção de Hume pelos seguintes aspetos:

- i) O conhecimento universal, verdadeiro e “*a priori*” com origem na razão
- ii) Existe conhecimento a posteriori, mas não tem carácter fundacional, isto é, não é um conhecimento autoevidente.
- iii) A experiência pode ser enganadora, o “*cogito*” é a primeira intuição racional que nos permite inferir de modo a priori, os alicerces daquilo que sabemos

(5 Valores por item, num total de 15 Valores)

GRUPO III

1. Leia atentamente o texto seguinte.

“E porque há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo a propósito dos mais simples temas da geometria, e neles cometem paralogismos, ao considerar que eu estava sujeito a enganar-me, como qualquer outro, rejeitei como falsas todas as razões de que anteriormente me servia nas demonstrações. Finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos no estado de vigília nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que, neste caso, algum seja verdadeiro, resolvi supor que todas as coisas que até então tinham entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que do que as ilusões dos meus sonhos. Mas, logo a seguir, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era de todo necessário que, que o pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de a abalar. Julguei que a podia aceitar como primeiro princípio da filosofia que procurava.”

Descartes, *Discurso do Método*, Lisboa, Edições 70. 1998, Quarta Parte, págs. 73-74

1.1. Indique as razões que levam Descartes a duvidar.

1.1. R. (10 Valores por item, num total de 30 Valores)

- i)** Encontrar um fundamento seguro para o edifício do conhecimento (crença fundacional) que pretende erigir.
- ii)** Tomar como falsas todas as crenças acerca das quais se possa levantar a mínima dúvida;
 - Os sentidos: que nos enganam frequentemente;
 - A tradição;
 - A possibilidade de confusão entre a vigília e o sonho.
- iii)** É desta forma que, metodicamente, chega ao «*cogito, ergo sum*»: primeiro princípio absolutamente indubitável.

1.2. Exponha a função do Cogito no sistema cartesiano.

1.2. R. (11.6 Valores por item, num total de 35 Valores)

- i) Ser o fundamento seguro para o edifício do conhecimento que Descartes pretende construir;
- ii) Servir como primeiro princípio/ primeira crença indubitável que não se descobre por meio do raciocínio ou da experiência;
- iii) Por ser uma evidência que podemos conhecer com toda a clareza e distinção, permite fundar um critério para aceitar outras verdades – o critério das ideias claras e distintas.

1.3. Alguns autores acusam Descartes da designada “falácia da circularidade”.

1.3.1. Explique essa crítica.

1.3.1. R. Segundo Descartes:

- i) Só Deus lhe pode garantir que não se engana quando pensa clara e distintamente.
- ii) Mas diz também que Deus existe por que concebe clara e distintamente a sua existência.

Argumentação: para saber que as ideias claras e distintas são verdadeiras, tem de se saber primeiro que Deus existe, mas para saber que Deus existe tem de se ter primeiro a ideia clara e distinta da sua existência. É um argumento falacioso, porque se trata de raciocinar em círculo.

(15 Valores por item, num total de 30 Valores)

(30 Valores pela argumentação precisa)

Cotação

Grupo I		Grupo II			Grupo III			
1.1. – 1.6.	2.1	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3 (1.3.1)	
30 Pontos (6X5 Pontos)	15 Pontos	15 Pontos	20 Pontos	25 Pontos		30 Pontos	35 Pontos	30Pontos
				1.3.1 10 P.	1.3.2 15P.			
45 Pontos		60 Pontos			95 Pontos			
200 Pontos								

Anexo M

Grelha de Classificações dos Testes Sumativos

- 10º e 11º anos -

10º C2 Grelha de Correção 4º Teste - (19.03.2014)

Nº	Aluno	Versão	GRUPO I			Grupo II			Grupo III	Total
			1			1			1	
			1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3	1.1. - 1.6	200
1	Afonso Garcia Louro do Nascimento e Oliveira	B	20	20	30	20	20	25	25	160
2	Ana Isabel Nunes dos Santos	B	15	5	15	15	10	10	25	95
3	Ana Rita Sanchez Gonzalez Acabado	B	15	0	5	10	15	15	25	85
4	Bernardo Maria Martins Loureiro	A	20	12	25	20	20	23	25	145
5	Carolina João Cesário	A	15	0	15	12	10	0	20	72
6	Constança Sengo da Costa Aguiar Frazão	B	10	15	10	10	10	15	25	95
7	Dinis Antunes Palha de Araújo	B	15	15	20	15	10	18	25	118
8	Francisco Ramirez Delgado	A	15	20	15	15	12	0	20	97
9	Gonçalo Amaral Delgado Chambel Barreiros	A	15	20	25	15	20	20	20	135
10	Gonçalo Lopes Leal Ribeiro	A	15	5	20	10	10	5	20	85
11	Guilherme Esteves de Oliveira Frizado	B	15	2	25	15	15	10	25	107
13	Ivo Cláudio Alves Cabral	A	20	18	22	15	0	25	25	125
14	João Pedro Marques Pires Giroto Ferreira	B	20	25	25	15	12	15	25	137
15	José Vinicius Rodrigues Costa	B	0	15	0	15	0	13	25	68
16	Lucian Buneanu	B	15	0	20	10	10	0	15	70
17	Maria Mendes Esteves	B	15	25	10	15	20	5	10	100
18	Marta Baptista Rodrigues	A	20	20	25	13	12	15	13	118
19	Marta Mendes Esteves	A	10	2	0	15	20	20	20	87
20	Miguel Maria Carpinteiro Sobral	B	0	0	20	15	0	20	25	80
21	Pedro Alexandre Nascimento Caetano	A	15	20	0	10	20	5	20	90
22	Pedro Henrique Ferrão Valadares e Gomez Correia	A	20	15	25	15	25	15	25	140
23	Pedro Rafael Martins da Silva	A	25	20	20	0	10	0	20	95
24	Rita Cardoso Inácio Tomé de Carvalho	A	10	10	15	12	9	18	20	94
25	Rita Lopes Santos	A	28	35	35	22	15	18	25	178
26	Sara Cristina Gomes Costa Xavier	B	15	20	5	10	18	0	15	83
27	Teresa Filipa Ferreira de Almeida	A	15	15	20	18	8	16	25	117
28	Teresa Raquel Ferreira de Almeida	B	15	20	18	10	15	15	25	118
29	Tiago da Silva Luz Rafael Barreiro	A	7,5	20	15	12	8	7	20	90
30	Tomás Madeira de Bettencourt	B	10	18	15	15	15	7	30	110

Nº	11ºH2 Grelha de Correção - 4ºTeste (14-03-2014)											
	Aluno	Versão	Grupo I		Grupo II				Grupo III			Total
			1.	2.	1.				1.			
			1.1 - 1.6	2.1	1.1	1.2	1.3.1	1.3.2	1.1	1.2	1.3.1	200
1	Afonso André Teixeira	B	30	15	0	20	10	15	20	25	30	165
2	Álvaro Manuel Pires Arriaga	A	25	15	0	15	0	0	10	0	10	75
3	Ana Francisca Gomes de Araújo Arnaut Pombeiro	A	15	15	0	0	0	0	20	5	0	55
6	Constança Neves Sequeira	B	15	15	0	0	10	0	10	10	10	70
7	Denise Jandira Kanhema Martins	A	15	15	0	0	5	0	15	0	0	50
8	Diogo Miguel Sousa Tavares	A	10	15	15	0	10	7	10	5	0	72
9	Filipa Correia Lázaro	B	25	5	0	0	10	15	15	15	0	85
10	Francisco Jorge Mofirra Duarte Ferreira	A	15	15	0	0	0	5	15	0	0	50
11	Gonçalo José Marques de Novais Cruz	B	15	15	5	5	10	10	15	15	0	90
12	Herinberton Leandro João de Assis Inglês	A	10	10	5	5	0	0	0	0	0	30
13	José Pedro da Silva Gomes	B	10	15	0	5	10	0	20	0	5	65
14	Mafalda de Oliveira Carvalho Nunes Domingues	A	10	10	0	0	10	3	10	10	0	53
15	Margarida da Silva malveiro dos Santos	B	20	15	0	5	10	10	10	5	0	75
16	Margarida Maria David de Paiva Franco Dias	B	25	15	0	5	10	5	15	20	30	125
17	Maria Inês Costa Soares	A	25	15	7,5	5	10	10	15	30	30	148
18	Mariana Gouveia da Costa Vilalobos Filipe	B	25	15	5	5	10	15	5	25	15	120
19	Matilde Simões Lopes Alves	A	15	15	10	10	10	15	25	35	20	155
20	Miguel Saraiva Delgado	B	10	10	5	3	0	0	10	0	0	38
21	Patrícia Alexandra Cristino Jesuíno	A	30	15	5	10	10	12	7,5	30	20	140
22	Pedro Guilherme Monteiro Franco	B	30	15	0	0	0	0	15	20	0	80
23	Pedro Miguel de Matos G. Alpalhão Cacula	B	10	5	15	5	10	10	0	0	10	65
24	Ricardo Alexandre Guedes da Silva	B	20	10	0	0	0	0	0	0	0	30
27	Tiago Almeida Monteiro	A	20	15	10	12	0	0	10	15	27	109
28	Viviana Mendes Requixa	B	30	15	8	0	10	8	15	20	0	106

Anexo N

Plano Anual de Actividades Proposto pelo Núcleo de Estágio de
Filosofia

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	C u s t o s	Avaliação
Ciclo de Cinema Filosófico (Segundo e terceiro período)	<ol style="list-style-type: none"> Permitir que os alunos desenvolvam capacidades de organização sobre as atividades propostas; Despertar o interesse e o gosto pela filosofia, através de uma abordagem extracurricular; Desenvolver o espírito crítico; Fomentar a solidariedade*. 	<ol style="list-style-type: none"> Liberdade (livre-arbítrio) vs. Determinismo Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas. Liberdade e justiça social 	Prof ^ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos	10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar	Duas edições: 1ª - Semana da Escola (2º período); 2ª - Data a definir (3º período)	Auditório da Escola		Os alunos serão objeto das mais variadas formas de avaliação de acordo com a actividade.
Dia Mundial da Filosofia – UNESCO (Exibição de pensamentos e imagens estrategicamente dispersos pela escola)	<ol style="list-style-type: none"> Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; Procurar despertar na comunidade escolar o sentido de reflexão e pensamento crítico; Fomentar a participação e intervenção no meio escolar; Estimular o trabalho de grupo e desenvolver a capacidade de organização de atividades. 	Temáticas: <ol style="list-style-type: none"> Racismo e xenofobia; Liberdade e justiça social; Igualdade e diferenças; Justiça e equidade; O que é a obra de arte? A religião e o sentido da vida; Direitos Humanos e globalização; Democracia e participação; Novos desafios da cidadania. A ciência – o poder e os riscos. 	Prof. ^ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos	10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar	21 de Novembro	Escola		Elaboração de um Guião de Observação e Discussão sobre o filme/tema Auto-avaliação por parte dos alunos de forma averiguar se os objetivos iniciais foram cumpridos

<p>Semana da Escola 1ª Edição do Ciclo de Cinema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocar o questionamento filosófico; 2. Desenvolver a capacidade argumentativa; 3. Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; 4. Proporcionar experiências lúdico-didática que suscitem questionamento e debate. 	<p>Tema A: Livre-Arbitrio VS Determinismo. Filme : <u>Relatório minoritário</u> 1. A acção humana e os valores - <i>Determinismo e liberdade na acção humana.</i></p> <p>Tema B: Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas Filme : <u>Colisão</u> 1. Questionar valores e preconceitos culturais Alternativa: <u>American History X</u></p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade de Escolar</p>	<p>2º Período (Março)</p>	<p>Sala a designar</p>	<p>Realização de uma ficha</p>
<p>Semana da Escola (Exibição de pensamentos e imagens estrategicamente dispersos pela escola)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; 2. Procurar despertar na comunidade escolar o sentido de reflexão e pensamento crítico; 3. Fomentar a participação e intervenção no meio escolar; 4. Estimular o trabalho de grupo e desenvolver a capacidade de organização de atividades. 	<p><i>Seleção de Temas sujeita a negociação com os alunos.</i></p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade de Escolar</p>		<p>Escola</p>	<p>Auto-avaliação por parte dos alunos de forma averiguar se os objetivos iniciais foram cumpridos</p>
<p>Semana da Escola mini ciclo de palestras/ debates¹</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver o interesse pela indagação filosófica; 2. Assumir a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável; 3. Proporcionar a oportunidade de receber e compreender diferentes padrões culturais e sociais; 4. Estabelecer ligações entre a escola e a comunidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema Livre de Filosofia: Palestra de Ricardo Araújo Pereira; 2. Ecologia e sustentabilidade: Palestra da bióloga Clara Silva; 3. A religião e o sentido da existência: Debate inter-religioso (representantes de religiões diferentes). 	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade de Escolar</p>	<p>2º Período</p>	<p>Auditório da Escola</p>	<p>80€ Questões e participação na palestra</p>

¹ Os participantes deverão trazer um bem alimentar que funcionará como bilhete. Posteriormente esses bens alimentares serão entregues a uma instituição

<p>Exposição oral do fotógrafo João Pisco</p>	<p>Permitir aos alunos a possibilidade de conhecerem, na primeira pessoa, a experiência de um fotógrafo, licenciado em filosofia para compreenderem, através de um exemplo prático, a Estética e a sua dimensão na fotografia.</p>	<p>A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiário Gonzalo González</p>	<p>10º E1 (possibilidade de alargar a participação às turmas de arte)</p>	<p>2º Período</p>	<p>Sala de aula</p>	<p>30€</p>	<p>Questões e participação na palestra</p>
<p>2ª Edição do Ciclo de Cinema Filosófico</p>	<p>1. Proporcionar uma experiência lúdico-didática que sirva de mote a um debate tematicamente orientado; 2. Desenvolver as capacidades de reflexão crítica.</p>	<p>Tema: Moral /Política Filme: <i>V de Vingança</i> 1. Liberdade e justiça social, equidade e o direito ou justificação à desobediência civil.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade de Escolar</p>	<p>3º Período</p>	<p>Sala de aula a designar</p>		<p>Elaboração de um Guião de Observação e Discussão sobre o filme/tema</p>
<p>Elaboração de um Dicionário de Filósofos Pesquisa bibliográfica sobre um filósofo por parte de cada</p>	<p>1. Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo; 2. Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos; 3. Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais.</p>	<p>1. Abordagem introdutória à Filosofia a às suas questões; 2. Contextualização dos protagonistas e das questões filosóficas.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2)</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>Exposição do trabalho final na Biblioteca da Escola</p>		<p>Revisão das pesquisas realizadas – Resultado final</p>