

**ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO  
ENSINO SECUNDÁRIO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO  
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Maria de Lurdes Teixeira Sarmiento

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

**Setembro, 2017**

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 Manuel Bernardo

*Uma vida não examinada não merece ser vivida.*  
(Platão, Apologia de Sócrates, 38a).

«Não hesitemos em dedicar-nos à filosofia quando jovens, nem deixemos de o fazer na velhice, porque nunca se é jovem demais ou velho demais para procurar a saúde do espírito.»

Epicuro, Carta a Meneceu

## **Articulação entre a prática do Ensino de filosofia no Ensino Secundário e a Prática da Educação Filosófica no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Articulation between the practice of Teaching Philosophy in Secondary Education and the Practice of Philosophical Education in the 1st cycle of Basic Education

Maria Sarmento

### **RESUMO/ ABSTRACT**

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia para crianças; novelas filosóficas; comunidade de investigação; programa de filosofia; pensamento argumentativo; Pensamento crítico; Pensamento criativo; pensamento dialógico.

**KEY WORDS:** philosophy for children; philosophical novels; research community; philosophy program; argumentative thinking; critical thinking; creative thinking; dialogical thinking.

O presente relatório está organizado em duas componentes fundamentais. A primeira, caracterizada pela sua dimensão descritiva, procura relatar os momentos mais significativos da experiência letiva como professora estagiária na Escola Secundária de Miraflores ao longo do ano letivo 2016/2017. A segunda parte deste documento, de natureza mais reflexiva do que descritiva, procurar-se-á explorar Articulação entre a prática do Ensino de filosofia no Ensino Secundário e a Prática da Educação Filosófica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste sentido procurar-se-á demonstrar de que modo o ensino de filosofia do ensino secundário poderá beneficiar, nomeadamente no desenvolvimento de competências do pensamento com a introdução da filosofia para crianças no primeiro ciclo.

This report is organized into two key components. The first one, characterized by its descriptive dimension, seeks to report the most significant moments of the teaching

experience as a trainee teacher at the Miraflores High School throughout the 2016/2017 school year. The second part of this document, of a more reflective rather than descriptive nature, will seek to explore articulation between the practice of Teaching Philosophy in Secondary Education and the Philosophical Education Practice in the 1st cycle of Basic Education. In this sense, we will try to demonstrate how the teaching of philosophy of secondary education could benefit, namely in the development of thinking skills with the introduction of philosophy for children in the first cycle.



## ÍNDICE

Introdução.....	12
Capítulo I: Descrição e caracterização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Miraflores.....	13
I.1. A Escola Secundária de Miraflores.....	13
I.2. Apresentação do Núcleo de Estágio.....	15
I.3. Caracterização das turmas 10.º E2 e 11.º E2.....	16
I.4. Atividade Letiva.....	17
I.4.1. Aulas Assistidas.....	17
I.4.2. Lecionação.....	18
I.4.3. Planificação.....	20
I.4.4. Metodologias, Práticas e Instrumentos Pedagógicos.....	21
I.4.5. Avaliação.....	23
I.4.6. Testes de Avaliação Sumativa.....	25
I.5. Atividades Extra Letivas.....	26
I.5.1. Plano Anual de Atividades.....	26
I.5.2. Reuniões.....	27
I.6. Balanço.....	28
Capítulo II: Articulação entre a prática do Ensino de filosofia no Ensino Secundário e a Prática da Educação Filosófica no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	29
II.1. Enquadramento temático.....	29
II.2. A importância da filosofia para crianças.....	33
II.3. Programa de Filosofia para crianças no primeiro ciclo: Porquê?.....	35
II.4. Programa de Filosofia para Crianças: Quais os objetivos?.....	38
II.5. Em busca da relação entre a filosofia e as crianças: O que se entende por filosofia? .....	40

II.6. Filosofia para crianças e jovens: Qual o método? .....	42
II.7. Ilustração do programa <i>de filosofia para crianças</i> : Excertos da história filosófica <i>Pimpa</i> .....	44
II.8. Programa de filosofia no ensino secundário e Programa de filosofia para crianças: Quais as finalidades visadas? .....	49
Conclusão .....	55
Bibliografia .....	56
Anexos .....	58

## **ANEXOS**

Anexo A: Planos de Aula

Anexo B: Seleção de diapositivos projetados nas aulas

Anexo C: Seleção multimédia, excertos de filmes e música

Anexo D: Seleção de textos filosóficos

Anexo E: Exemplo de apresentação de dois exercícios de aplicação realizados coletivamente em sala de aula

Anexo F: Dois testes de avaliação sumativa e respetivos critérios de avaliação

Anexo G: Duas fichas de avaliação formativa

Anexo H: Grelhas de registo de classificação

Anexo I: Plano Anual de Atividades proposto pelo Núcleo de Estágio de Filosofia de Escola Secundária de Miraflores

Anexo J: Relatórios das atividades do Plano Anual de Atividades e registo fotográfico



## **Introdução**

O presente relatório reporta-se à Prática de Ensino Supervisionada, designada por PES ou estágio, que constitui a dimensão prática do mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Esta prática foi realizada no ano letivo de 2016/2017, na Escola Secundária de Miraflores, situada em Algés, concelho de Oeiras.

O presente relatório integra duas componentes fundamentais. A primeira componente caracteriza-se pela sua dimensão descritiva e, por conseguinte, procuraremos relatar os momentos mais significativos da experiência da Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda componente será de natureza mais reflexiva, do que descritiva, onde procuraremos fundamentar a importância da filosofia no primeiro ciclo e procurar saber se as competências que se procuram desenvolver, neste ciclo, são as mesmas competências que se desenvolvem no Ensino Secundário.

Procurar-se-á salientar a pertinência de se introduzir as crianças no pensar filosófico, levando-os a aprender a debater respeitando as regras, a aprender a desenvolver o espírito crítico, o discernimento e ideias próprias assentes em argumentos racionais, e não em crenças e opiniões.

Enquanto disciplina de formação geral, a filosofia inclui diversas dimensões da pessoa humana – afetiva, ética, social, entre outras – procuraremos fundamentar que estas dimensões devem integrar-se na personalidade das crianças e, por conseguinte, dos jovens para a construção individual e social, permitindo-lhes, desde cedo, compreender o mundo em que vivem, pensá-lo, integrarem-se nele e participar ativamente na sua construção e transformação, em vez de simplesmente existirem como recetáculos.

O Programa de Filosofia designa de “intencionalidade estruturante da disciplina de filosofia”, no ensino secundário cuja intenção é a de “contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, saber escutar a palavra do outro e dialogar com ela. (Programa de filosofia, 2001 p.5) Cremos que a intencionalidade estruturante da disciplina de filosofia para que nutra mais efeito, deverá procurar alargar-se ao primeiro ciclo, pois as competências do saber escutar o outro, dialogar e integrar-se, a nosso ver, deverão ser estimuladas desde a tenra idade, levando-as a construir o seu caminho de forma reflexiva.

De modo geral, a nossa investigação prender-se-á com a importância da filosofia para crianças e quais as competências que esta disciplina lhes desenvolvem e se estas competências são as mesmas que o programa de filosofia do ensino secundário procura desenvolver.

# Capítulo I

## Descrição e caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

### I.1. A Escola Secundária de Miraflores

O primeiro contacto com a escola já se tinha dado em 1997 como aluna. Como professora estagiária, o contacto com a escola e com a Professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Alice Santos, decorreu, ainda que informalmente, em meados de julho de 2016. Este contacto consistiu na apresentação das instalações escolares e dos membros do corpo educativo, cujo conhecimento se afigurava fundamental. Assim, fomos apresentados aos membros da Direção da Escola, aos docentes, ao pessoal administrativo, aos elementos da direção e aos funcionários da escola, constituintes fundamentais para o bem decorrer do estágio.

A Escola Secundária de Miraflores foi inaugurada no ano letivo de 1987/88 e encontra-se localizada na Av. General Norton de Matos na freguesia de Algés do concelho de Oeiras. É uma escola que dá resposta a alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário. No Ensino Secundário estão contempladas as áreas de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas.

No que diz respeito às condições infraestruturais, o estabelecimento é composto por seis pavilhões dotados de salas de aulas e laboratórios de Física, Química e Biologia. O Pavilhão A é ocupado pelas salas de direção, de professores, de diretores de turma, de assessoria, os serviços administrativos, a reprografia, a biblioteca e a sala multimédia. As salas em que lecionámos encontravam-se munidas de instrumentos tecnológicos (computadores e projetor de *data-show*) que serviram de auxílio à atividade letiva.

O ambiente social da escola era acolhedor, revelado pela simpatia e pelo respeito com que fomos recebidos e tratados ao longo do ano, por parte de todos os agentes educativos, desde o corpo docente, os funcionários, pessoal administrativo, a direção e os alunos.

Para uma melhor adequação e adaptação à escola, a Professora Alice indicou-nos o sítio da escola na internet para que pudéssemos aceder aos documentos essenciais tais como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Miraflores, o Guia do Agrupamento, a Organização do ano letivo 2016/2017 e o Plano Anual de Atividades (PAA).

O Projeto Educativo para o triénio 2014-2017 tem como lema “A força da árvore está na raiz.” O PEA é um instrumento de orientação pedagógica que explicita os valores que a comunidade educativa pretende ver veiculados e defendidos pelo Agrupamento. “Um projeto não é apenas intenção, torna-se ação, que deve trazer um valor acrescentado ao presente e ser concretizado no futuro. Deve, assim, incorporar duas dimensões: projeto enquanto intenção (antecipador da ação) e projeto enquanto ação.” (Projeto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, p. 3)

O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Miraflores constitui o enquadramento legal e regulação do Agrupamento de Escolas de Miraflores para os anos de 2013 a 2017. Este regulamento aplica-se a alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, órgãos de administração, direção e gestão, serviços de apoio administrativo, estruturas de orientação educativa e comunidade em geral do Agrupamento.

O Guia do Agrupamento apresenta os órgãos existentes, o calendário letivo e outras informações diversas.

O documento relativo à Organização do ano letivo 2016/2017 apresenta o calendário escolar; a constituição de turmas; os critérios específicos para a educação pré-escolar, para o 1.º ciclo do Ensino Básico, para o 2.º ciclo do Ensino Básico, para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário; exceções na constituição de turmas; distribuição de serviço docente; critérios de elaboração dos horários; distribuição de serviço da educação especial; elaboração do horário da educação especial; mapas de organização curricular do 1.º, 2.º e 3.º ciclo e Ensino Secundário; apoio e outras atividades de promoção escolar; aulas de apoio no 3.º ciclo; acompanhamento de alunos que progridam para o 2.º ou 3.º ciclo com classificação final inferior a três a português ou a matemática.

O Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um dos instrumentos de autonomia, previstos na alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar. O PAA da Escola Secundária de Miraflores tem como lema “Para a construção de um projeto de vida”, para o qual o grupo de estágio contribuiu planificando e organizando atividades relacionadas com a disciplina de filosofia. Procuraremos desenvolver um subcapítulo específico do nosso relatório, onde iremos descrever o

nosso contributo para a elaboração de atividades extracurriculares para o ano letivo de 2016/2017.

## **I.2. Apresentação do Núcleo de Estágio**

No mês de setembro de 2016, os três estagiários – Maria Sarmiento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro – que iriam constituir 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.<sup>a</sup> Alice Santos. Na primeira reunião, ficou definida a frequência das reuniões do Núcleo de Estágio, que decorreriam todas as terças-feiras e teriam a duração de uma hora e meia. Ficou também definida a distribuição dos conteúdos a lecionar por cada estagiário individualmente, bem como as atividades a desenvolver, coletivamente, pelo Núcleo de Estágio.

A Professora cooperante, Dr.<sup>a</sup> Alice Santos, deu total autonomia aos estagiários para, num processo de negociação, escolherem as turmas em função das necessidades horárias de cada um, designadamente uma turma de 10.º ano e outra turma de 11.º ano, tendo a turma do 10.º E2 sido partilhada pelos estagiários Maria Sarmiento e Pedro Bravo.

Foi ainda definida a quantidade de aulas que os estagiários deveriam assistir e que deveriam lecionar; foram distribuídos os conteúdos programáticos a lecionar, bem como a divisão dos mesmos em sequências didáticas e organizadas pelos três períodos; caracterização dos materiais de planificação; as formas preferenciais de avaliação; a necessidade de ser redigida uma ata das reuniões com o Núcleo de Estágio.

Foram definidas outras questões como o horário escolar e a duração de cada aula a lecionar, de cinquenta minutos.

O Núcleo de Estágio do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário mostrou que o seu relacionamento se intensificou mostrando-se coeso, cooperativo, solidário e de grande compreensão na partilha de experiências, inquietações, problemas, preocupações e nas dificuldades que foram surgindo ao longo do ano letivo. Considerámos uma mais-valia os laços criados entre os elementos do Núcleo de Estágio, visto que possibilitou o desenvolvimento do espírito de grupo em que a partilha, o sentido de pertença e fidelidade ao grupo foram fundamentais neste percurso laborioso. O facto de assistirmos às aulas uns dos outros, permitiu-nos tomar consciência das

conquistas e das limitações de cada um, levando ao aperfeiçoamento de estratégias individuais e conjuntas.

### **I.3. Caracterização das turmas 10.º E2 e 11.º E2**

Na atribuição das turmas aos estagiários, foram-nos dadas a turma do 10.º E2 e a turma do 11.º E2, sendo a primeira partilhada entre dois elementos do Núcleo de Estágio. Ambas as turmas pertenciam às áreas de Ciências Socioeconómicas. A nossa descrição centra-se em dois fatores, a saber o fator comportamental e o fator referente à aquisição de competências cognitivas.

A turma do 10.º E2 era composta por vinte e oito alunos, sendo quinze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Na turma, existiam quatro alunos com uma retenção. Dos vinte e oito alunos, vinte e seis tinham nacionalidade portuguesa e apenas dois de nacionalidade brasileira; e apenas seis alunos, dos vinte e oito, beneficiavam de ASE.

Relativamente ao fator comportamental, globalmente, a turma apresentava algum défice de concentração, demonstrando alguma resistência à aprendizagem, desvalorizando o papel da escola e das aulas no seu desenvolvimento pessoal. Porém, salientamos que este comportamento era notório apenas num pequeno grupo de alunos que se manifestava, com frequência, perturbador, desatento e desinteressado pela vida escolar o que prejudicava os restantes alunos. Algumas vezes foi necessária a intervenção da Professora Cooperante Alice Santos. Globalmente, apesar deste comportamento, na turma havia algum interesse e empenho na sala de aula.

Relativamente ao fator aquisição de competências cognitivas, partindo da observação direta, verificámos que a turma apresentava uma participação espontânea, sendo esta interrogativa e opinativa, fundamentada nos conteúdos abordados. No entanto, algumas vezes registaram-se momentos de participação solicitada. No geral, a turma apresentou resultados positivos na sua avaliação sumativa e final.

A turma do 11.º E2 era composta por vinte e dois alunos, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. Na turma, não existiam alunos com retenções. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa; e apenas dois alunos beneficiavam de ASE.

Relativamente ao fator comportamental, a turma apresentava-se atenta, interessada e com uma taxa de participação elevada.

Quanto ao fator aquisição de competências cognitivas, no geral, os alunos obtiveram resultados bastante positivos na sua avaliação sumativa e final.

#### **I.4. Atividade Letiva**

Neste subcapítulo procuraremos descrever os principais momentos, presentes nas atividades letivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada ao longo do ano letivo de 2016/2017. Num primeiro momento, começaremos por descrever o proveito retirado das aulas que assistimos da Professora Cooperante Dr.<sup>a</sup> Alice Santos; num segundo momento, abordaremos a nossa própria atividade de lecionação e os momentos que estão relacionados com a mesma, designadamente a planificação, a lecionação, as metodologias, práticas e instrumentos pedagógicos utilizados, a avaliação e testes de avaliação sumativa.

##### **I.4.1. Aulas assistidas**

Na primeira reunião de estágio, ficou 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, ser necessário, estabelecer na primeira semana um primeiro contacto para conhecer o perfil das turmas e, posteriormente, para comunicar aos alunos a circunstância de virem a ter aulas dadas por professores estagiários.

Após estas diligências iniciámos as aulas assistidas, lecionadas pela Professora Cooperante Alice Santos, nas turmas que iríamos lecionar.

Fomos convidados a fazer uma pequena apresentação aos alunos de cada turma, referindo o nosso nome, o mestrado e a faculdade em que estávamos inscritos. Este primeiro momento foi de grande tensão e nervosismo que simultaneamente se dissipou à medida que íamos fazendo a apresentação, dando lugar a um estar mais tranquilo e integrado no ambiente escolar. Este momento foi essencial na medida em que nos permitiu quebrar a barreira inicial, no qual nos comprometemos num processo de ensino/aprendizagem mútuo e que, no final, todos saíssemos com mais conhecimento e engrandecidos.

Ter assistido às aulas da professora Alice foi uma pedra basilar na construção deste caminho. Num primeiro momento, fez-nos levar ao confronto com as dificuldades sentidas em termos de conteúdos; já num segundo momento levou-nos à tomada de

consciência da plasticidade que o professor deve ter relativamente às estratégias, ao método, à capacidade de improviso e de resolução de situações de cariz mais problemático.

Apesar de já termos alguma experiência no ramo da formação educacional, toda a pedagogia subjacente à lecionação no ensino secundário revelou-se bastante diferente. Assim, num momento inicial, houve a necessidade de nos adequarmos e ultrapassarmos a barreira de exposição e, com isso, reaprender a dar um sentido de como lidar com as emoções advindas do confronto com o novo.

As aulas da Professora Alice permitiram-nos também tomar consciência sobre a importância da relação pedagógica entre docente e discente, designadamente naquilo que nos beneficia e naquilo que nos prejudica. Deste modo, tomámos consciência de que a relação entre docente e discente deve procurar pautar-se no equilíbrio.

O facto de termos acesso a um lugar privilegiado, na parte de trás da sala de aula, constituiu uma vantagem, uma vez que nos possibilitou observar comportamentos, atitudes e competências dos alunos, na medida em que apenas estávamos concentrados na observação; permitiu-nos ainda observar pormenorizadamente a postura da professora, a interação com os alunos, bem como as estratégias e metodologias aplicadas no decorrer das aulas.

No final de cada aula fazíamos, com a Professora Alice Santos, uma breve reflexão sobre os acontecimentos do decorrer de cada uma, dando lugar a questões e esclarecimentos relativamente a situações mais inquietantes.

#### **I.4.2. Lecionação**

Procuraremos neste subcapítulo delinear um esboço descritivo e crítico dos principais momentos da prática pedagógica supervisionada, elencando as aulas lecionadas, os conteúdos programáticos abordados nas aulas, destacando alguns acontecimentos ocorridos durante as mesmas, mencionando os principais obstáculos e estratégias para os ultrapassar.

Como foi referido anteriormente, a cada estagiário tinham sido atribuídas duas turmas, uma do 10.º ano e outra do 11.º ano. Em reunião de Núcleo de Estágio, foram definidos quais os conteúdos a lecionar por cada estagiário, quer no âmbito do Programa de Filosofia do 10.º ano quer do 11.º ano. A Professora Alice Santos exerceu a sua orientação neste domínio, dando espaço para a criatividade e originalidade das aulas a

lecionar por cada estagiário, incentivando a autonomia e sentido de responsabilidade na forma como seriam abordados os conteúdos.

Foram atribuídas três sequências didáticas para o 10.º ano e três sequências didáticas para o 11.º ano. O número total de aulas lecionadas previstas na planificação da disciplina de filosofia, excluindo aquelas em que foram realizados os testes de avaliação sumativa e respetiva correção, foi de catorze para o 10.º e de dezoito para a turma do 11.º.

Para o 10.º ano, as sequências didáticas determinadas foram as seguintes: oito aulas para a unidade «1. Ação humana – análise e compreensão do agir», sendo duas aulas para a subunidade «1.1 Rede conceptual da ação» e seis aulas para a subunidade «1.2 Determinismo e liberdade na ação humana»; e seis aulas para o ponto «3.2.2.3. Teorias da Arte» da subunidade «3.2 – Dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética».

Para o 11.º ano, as sequências didáticas determinadas foram as seguintes: seis aulas para as subunidades «2. Argumentação e Retórica» e «3. Argumentação e Filosofia» do «Módulo III Racionalidade argumentativa e Filosofia»; dez aulas para a subunidade «1.2. Teorias explicativas do conhecimento» do «Módulo IV – Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica»; duas aulas para o «Módulo V – Desafios e horizontes da Filosofia», «Opção B – A Filosofia na cidade», articulado com o «Módulo III Racionalidade argumentativa e Filosofia».

Paralelamente à necessidade de cumprir o previsto para a leção surgiram, entre as sequências didáticas, aulas destinadas a testes e para a correção dos mesmos, nas quais participámos ativamente, de forma responsável e disponível. Salientamos que o que estava inicialmente previsto para o cumprimento das sequências didáticas, não foi cumprido rigorosamente, implicando por isso que os estagiários necessitassem de mais aulas para terminarem de lecionar as sequências didáticas que lhes foram atribuídas.

Destacamos que o facto de o horário escolar determinar aulas de cinquenta minutos, constituiu uma dificuldade relativamente ao cumprimento das sequências didáticas no tempo previsto. Na prática, verificámos que o tempo previsto para cada aula não correspondia a cinquenta minutos mas sim cerca de trinta e cinco minutos, tendo em conta o tempo que os alunos demoravam a chegar à sala e a acomodarem-se na mesma, o facto de ter que se fazer a chamada e da Professora Alice Santos ter que escrever obrigatoriamente os sumários na aplicação informática, criada para o efeito

(INOVAR), antes das aulas começarem, e estabilizar a turma para que se pudesse finalmente iniciar a aula.

Verificámos que estes acontecimentos constituíram um constrangimento para a ordem natural dos trabalhos. Tendo em conta a extensão do Programa de Filosofia e as horas disponibilizadas para a lecionação do mesmo, as incidências supra citadas constituíram um obstáculo para o decorrer do debate sobre os conteúdos, problematização e consolidação dos temas abordados.

Apesar de todas vicissitudes, procurámos desenvolver uma ambiência de compreensão, empatia, respeito por si e pelo outro, de colaboração e cooperação mútua. Quando necessário, alertámos ao bom senso dos alunos, no sentido, de compreenderem o pouco tempo de duração que as aulas tinham e procurarem respeitar o nosso esforço e dedicação na preparação dos materiais didáticos com vista ao ensino/aprendizagem. No geral, alguns alunos acatavam esta sensibilização e esforçavam-se por respeitar o solicitado.

A relação de afetividade desenvolvida com os alunos foi salutar, a título de exemplo, numa conferência dada aos alunos na Escola Secundária de Miraflores, alguns deles procuraram-nos no final da aula com o intuito de procurar aprofundar questões relacionadas com o tema abordado na conferência. Noutras situações, éramos questionados sobre as matérias lecionadas; ainda noutras situações, faziam-nos elogios aos materiais previamente preparados e usados em sala de aula. De um modo geral, o ambiente era descontraído, dando lugar por vezes a momentos de brincadeira e de humor, com base no respeito e na solidariedade mútuos.

### **I.4.3. Planificação**

Em seminário, a Professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Alice Santos havia determinado que iriam haver dois tipos de planificação complementares e, por conseguinte, deveríamos conceber uma Planificação Geral de Unidade e, a partir desta, criar os nossos Planos de Aula<sup>1</sup>. Estes planos deveriam conter os seguintes itens: Objetivos/Competências a cumprir; Conteúdos a lecionar; Estratégias a adotar; Recursos utilizados; Avaliação efetuada; e o Tempo previsto das atividades. Após a realização destes dois tipos de planificação, estes seriam analisados, corrigidos se necessário, e aprovados em reunião de seminário pela Professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Alice Santos.

---

<sup>1</sup> Ver anexo A.

A realização das planificações constituiu uma dificuldade entre a elaboração e a aplicação das mesmas, na medida em que a falta de prática nos levava à idealização de realizar os objetivos que tínhamos proposto na planificação, i.e., teoricamente havia uma proposta de planificação que, na prática de ensino, nem sempre se concretizava, pelo que foi necessário ajustar a quantidade de objetivos e competências a desenvolver.

Salientamos que houve um cuidado acrescido no sentido de tornar os materiais didáticos apelativos e criativos. Ora, isto constituiu uma preocupação da nossa parte aquando da realização dos materiais, no sentido de promover a facilitação do ensino e aprendizagem. Assim, procurámos ser o mais claro possível, procurando manter o rigor científico necessário à elaboração dos planos.

#### **I.4.4. Metodologias, práticas e instrumentos pedagógicos**

Neste ponto iremos falar sobre as metodologias colocadas ao serviço da leção e, por conseguinte, da aprendizagem. Procurámos aplicar as sugestões explicitadas no Programa de Filosofia, a saber: o “princípio da progressividade das aprendizagens, o princípio da diferenciação de estratégias [e o] princípio da diversidade dos recursos<sup>2</sup>”. Pautámo-nos, como é referido no Programa de Filosofia, na lógica da aprendizagem, valorizando os diferentes modos de aprendizagem, próprios de cada aluno.

Apesar de ter havido a preocupação, de se ter criado espaço para a plasticidade do professor, em responder às necessidades inerentes e particulares de cada aluno, a exposição foi o modelo mais vezes utilizado. A razão pela qual se procurou a exposição deveu-se ao fator inexperiência e, por vezes, alguma insegurança no que respeita ao teor dos conteúdos a lecionar. Deste modo, reconhecemos que o método expositivo se revelou como o que mais segurança nos oferecia, nomeadamente na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada.

Tendo em conta que a diversidade de metodologias tende a beneficiar a aprendizagem, procurámos que a exposição se executasse de forma ativa, numa linguagem acessível aos alunos, não esquecendo naturalmente, a especificidade da expressão filosófica. Assim, procurámos potenciar, através da experiência imediata dos alunos, o recurso a situações-problema, cujo objetivo era partir das suas vidas quotidianas, das suas experiências para a problematização. Neste sentido, tivemos a

---

<sup>2</sup> Programa de Filosofia, 2001, p. 16-19.

preocupação de que todos os alunos, independentemente do modo como cada um efetuava a aprendizagem, captassem individualmente o sentido dos problemas filosóficos. Assim, considerámos pertinente referir que a imediaticidade revelou ser um fator fundamental para a aprendizagem.

É de realçar que a exposição se fazia sempre acompanhar da projeção de diapositivos apresentados no formato de *PowerPoint*<sup>3</sup>, os quais representaram, da nossa parte, uma forte dedicação, empenho, rigor científico, preocupação na clareza e na objetividade, lembrando-nos sempre de os elaborar de forma visualmente atrativa. Considerámos justificável o dispêndio de horas para a elaboração dos mesmos, na medida em que prenderam a atenção dos alunos.

O uso do formato *PowerPoint* para apresentação de diapositivos teve a ambivalência de funcionar, por um lado, como uma âncora de segurança e de rigor na abordagem dos conteúdos lecionados, por outro lado, como uma possibilidade de projetar de modo ecológico os textos e os conteúdos a abordar. Assim, aludimos que o espólio informático serviu de apoio às aulas, bem como no apoio à diversificação das mesmas, nomeadamente ao recurso de visualização de vídeos.

Cabe ainda referir que os conteúdos e a extensão dos diapositivos em *PowerPoint*, utilizados na leção, foram disponibilizados aos alunos como elemento de estudo para a preparação dos testes, que nas suas palavras se traduziu – num recurso fundamental para desenvolverem um estudo vantajoso.

Tal como nos sugere o Programa de Filosofia, procurámos variar a utilização de recursos que cada situação pudesse possibilitar. Assim, os recursos utilizados assentaram neste princípio, i.e., acabaram por moldar as práticas metodológicas, passando por elementos multimédia, a saber: imagens e vídeos que ilustravam os conteúdos que pretendíamos desenvolver. Também foram examinados textos filosóficos que não estavam contemplados no manual facultado aos alunos, sequências de imagens, excertos de filmes, músicas<sup>4</sup>, entre outros. A diversidade de recursos utilizados foi recebida com bom grado por parte dos alunos, que não se coibiram de os elogiar. Consideramos, portanto, que a diversidade de materiais utilizados se revelou pertinente, no processo de aprendizagem.

Salientamos que os elementos multimédia respeitaram sempre o ciclo de aprendizagem, i.e., procurámos enquadrar os elementos multimédia com os conteúdos

---

<sup>3</sup> Ver anexo B.

<sup>4</sup> Ver anexo C.

contemplados na lecionação, promovendo o acesso a uma compreensão crítica e filosófica dos materiais utilizados. Neste sentido, considerámos a pertinência da lógica da aprendizagem em detrimento da lógica de pura transmissão, dando a possibilidade para que cada aluno acesse, a partir da sua própria perspectiva, aos problemas filosóficos.

Na lógica da metodologia praticada, fomentámos outras estratégias de atuação na nossa Prática de Ensino Supervisionada como a leitura crítica e interpretativa de textos filosóficos<sup>5</sup> e literários, a prática da interrogação junto dos alunos, através de questões abertas ou fechadas, dirigidas à turma no geral ou solicitando alguns alunos de forma individual. Tivemos o cuidado de manter uma promoção do diálogo e da discussão filosófica com os alunos, no sentido de pensar com o outro os conteúdos programáticos, no entanto nem sempre tal foi possível, dada a falta de familiarização com o vocabulário próprio da Filosofia, e dada a nossa tenra experiência, a fomentação da discussão em sala de aula constituiu, algumas vezes, um obstáculo ao espaço para o debate.

#### **I.4.5. Avaliação**

“A avaliação tem por objeto a aferição dos conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o nível de educação<sup>6</sup>.”

Procurou-se, para realizar esta aferição, a avaliação privilegiada no decurso do ano letivo, respeitar os critérios explicitados no programa de filosofia. Assim, estando sensibilizados para o processo da avaliação e as repercussões que este têm sobre os seres humanos, que são diferentes uns dos outros e de origens sociais e culturais diversas, procurámos ser justos e equitativos, tal como é sugerido no programa de filosofia, na aplicação de “critérios explícitos e transparentes de consecução bem-sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidades e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.” (Programa de Filosofia p.21)

Deste modo, procurámos diversificar a avaliação, tivemos em conta uma avaliação formativa em que procurámos informar e regular a aquisição das aprendizagens e competências. Assim, fomos realizando ao longo de cada período

---

<sup>5</sup> Ver anexo D.

<sup>6</sup> Decreto-lei 74/2004 de 26 de março.

exercícios coletivos<sup>7</sup> projetados nos diapositivos e, em simultâneo, fazíamos a correção, promovendo a correção de possíveis erros.

Instigamos também uma avaliação democrática e participada, procurando criar condições propícias para que os alunos expressassem as suas dificuldades e obstáculos e, de igual modo, as suas potencialidades.

Nesta demanda, considerámos a exigência de levar a cabo uma avaliação sumativa, fundada na realização dos testes de avaliação sumativa.

Creemos que os elementos sujeitos à avaliação foram diversificados, procurámos dar primazia aos seguintes aspetos: testes escritos, fichas de avaliação sumativa, exercícios do manual, exercícios coletivos projetados nos diapositivos e debates em sala de aula. Perante a diversidade destes elementos, julgamos ter procurado implementar uma cultura de autonomia através do envolvimento dos alunos nos debates em sala de aula, capacidade de autocorreção e criatividade individual.

Outros fatores, nomeadamente o relacionamento interpessoal, foram tomados em conta na nossa avaliação, particularmente as competências sociais, tais como: o saber escutar o outro; o respeito pelas convicções de cada um; a tolerância e os comportamentos solidários. Desta forma, procurámos despertar o aluno para o sentido crítico de autoavaliar a sua forma de estar, perante os valores e saberes tomados como certos. O cumprimento de atividades e realização de exercícios também fizeram parte do processo de avaliação, no sentido de responsabilizar os alunos no empenho e no cumprimento das tarefas propostas.

Tal como nos é indicado no Programa de Filosofia foi privilegiada a diversidade de fontes e instrumentos de avaliação. Primeiramente a observação que teve “por finalidade recolher informações sobre hábitos de trabalho, atitudes, grau de participação e interesse e, em particular, sobre a evolução no processo de aprendizagem.” (Programa de Filosofia p. 23)

De modo similar, as intervenções orais em debates, fossem em debates, em resposta a solicitações da professora, constituíram uma fonte essencial de avaliação, possibilitando apreciar a qualidade da precisão conceptual e da clareza discursiva, bem como a capacidade da comunicação e o valor da argumentação. (Programa de filosofia, p.23)

---

<sup>7</sup> Ver anexo E.

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

Por último, a análise e interpretação de textos argumentativos permitiram avaliar a capacidade de detetar elementos essenciais tais como: tema/problema, tese/posição do autor, argumentos/provas empregados e apreciar as capacidades de contrapor posições alternativas e explicitar argumentos/provas pertinentes. (Programa de filosofia, p. 23)

#### **I.4.6. Testes de Avaliação Sumativa**

No decorrer do ano letivo, os estagiários ficaram responsabilizados de conceber testes sumativos, nos quais deveriam fazer sempre duas versões (versão A e B) para cada teste, para as turmas que lhes tinham sido atribuídas. Sempre que os estagiários criavam os testes sumativos, a Professora Cooperante Dr.<sup>a</sup> Alice Santos, nas reuniões de estágio, determinava a estrutura global dos mesmos, fazia a revisão e a respetiva correção dos enunciados.

Os testes eram compostos por três grupos, sendo que o primeiro grupo era de escolha múltipla, o segundo grupo de verdadeiro/falso e o terceiro grupo de desenvolvimento.

Para além da criação dos testes<sup>8</sup>, os estagiários ficaram incumbidos de vigiar as turmas, enquanto estas os realizavam, na presença da Professora Cooperante. Tivemos ainda, a responsabilidade de elaborar propostas de correção dos testes que, aquando da correção efetuada pela Professora Cooperante Alice Santos, dava lugar a uma aula dedicada à correção dos testes, possibilitando aos alunos a verificação das suas respostas certas e erradas. Assim, criámos um modelo de apresentação em *PowerPoint* para que os alunos fizessem a correção coletivamente.

Desde o início do ano foi-nos solicitado pela Professora Cooperante para fazer a correção dos testes, incluindo os que inicialmente não foram elaborados por nós.

Ainda sobre esta questão, cabe referir que elaborámos um total de seis testes de avaliação sumativa, três para o 10.º E2 e três para o 11.º E2. Foram ainda elaboradas por nós duas fichas formativas<sup>9</sup>, uma para aplicar no 10.º E2 e outra no 11.º E2. Salientamos

---

<sup>8</sup> Ver anexo F.

<sup>9</sup> Ver anexo G.

que, para cada um dos testes de avaliação sumativa e formativa, eram elaboradas grelhas de registo da classificação<sup>10</sup>.

Em termos metodológicos realçamos que a realização dos testes e dos critérios de correção eram feitos individualmente, imperando o respeito pelo modo específico de cada um dos estagiários tratar os conteúdos a lecionar. No entanto, era reservado um tempo da reunião do Núcleo de Estágio com a Professora Cooperante Alice Santos, para a discussão sobre o melhoramento que ainda poderíamos fazer dos conteúdos a avaliar nos testes, pautando-se este momento, entre tantos outros, pelo espírito de trabalho em grupo.

## **I.5. Atividades Extra Letivas**

A adaptação na Escola Secundária de Miraflores foi muito positiva, foi um entrar pela segunda vez naquela que já tinha sido a nossa casa enquanto estudante. Podemos dizer que foi uma adaptação reajustada.

Os elementos constituintes da educação desta escola, a direção, os docentes, os auxiliares de ação educativa, a biblioteca, o bar, reprografia e a portaria, destacaram-se pela sua simpatia e prestabilidade, foram em todos os momentos muito colaborativos para o bem-estar dos estagiários e para o bom desenvolvimento do estágio. Apontaremos nos subcapítulos que se seguem os acontecimentos que contribuíram, a nosso ver, para a adaptação ao meio escolar, que nos hospedou na Prática de Ensino Supervisionada.

Salientamos que os acontecimentos, abaixo descritos, têm ainda mais valor, dado o seu carácter formativo quanto às responsabilidades extraletivas que o corpo docente tem a seu cargo.

### **I.5.1. Plano Anual de Atividades**

O Plano Anual de Atividades (PAA)<sup>11</sup> foi ao encontro da consecução dos objetivos descritos do Projeto Educativo da Escola. Os Estagiários desenvolveram algumas atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades, tais como: o Dia Mundial da Filosofia, o Dia Mundial dos Direitos Humanos e uma visita guiada virtualmente ao

---

<sup>10</sup> Ver anexo H.

<sup>11</sup> Ver anexo I.

Museu Gulbenkian, tendo sido elaborado um relatório para cada atividade<sup>12</sup>. Segue-se, abaixo, uma resumida descrição sobre cada uma das atividades.

A atividade para o Dia Mundial da Filosofia, realizada no dia dezassete de novembro, intitulada à *procura da pergunta filosófica* teve como objetivos: identificar as perguntas filosóficas e os seus domínios; reconhecer as características das perguntas filosóficas; e sensibilizar para o âmbito do estudo da filosofia e a importância da reflexão filosófica.

O Dia Mundial da Filosofia foi implementado pela UNESCO em 2002 e comemora-se todos os anos na terceira quinta-feira de novembro, sendo o seu objetivo enaltecer a importância da Filosofia na vida do homem e na vida em sociedade, este é um dia de reflexão e de questionamento.

A outra atividade do PAA direcionada para o Dia Mundial dos Direitos Humanos, com o título *Direitos Humanos Aqui e Agora*, realizada no dia doze de dezembro, teve como objetivos: refletir sobre o que são direitos humanos; conhecer a história dos direitos humanos; pensar sobre o percurso dos direitos humanos ao longo dos tempos: da convenção ao direito; sensibilizar e informar os alunos sobre situações reais da atualidade; e dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela amnistia internacional.

A atividade *Visita ao Museu Gulbenkian* cujos objetivos eram: estimular e desenvolver a sensibilidade estética; proporcionar um contacto direto com o património da região; estabelecer uma relação com os conteúdos programáticos num contexto diferente do da sala de aula; e estimular a curiosidade e o sentido crítico. Esta atividade não foi realizada pelo surgimento de constrangimentos económicos, tendo sido encontrada uma solução para uma turma, proporcionando uma visita guiada virtualmente ao Museu Gulbenkian.

### **I.5.2. Reuniões**

As presenças nas reuniões tornaram-se fundamentais no que respeita à familiarização com os procedimentos levados a cabo nas reuniões de avaliação dos alunos de ambas as turmas, quer do 10.º E2 quer do 11.º E2.

Assim, estivemos presentes em duas reuniões de conselho de turma, respetivamente, uma no final do primeiro período do 10.º E2 e outra no final do segundo

---

<sup>12</sup> Ver anexo J.

período do 11.º E2. Estas reuniões precederam de convocatória da qual tivemos conhecimento e inteiramo-nos da ordem de trabalhos que foi similar em ambas as reuniões.

As reuniões tiveram início, através da diretora de turma, com a confirmação das classificações atribuídas por cada docente.

Seguidamente foram referidos os alunos que se destacavam, pela positiva e pela negativa, nomeadamente no aproveitamento, no comportamento e na participação, bem como o aproveitamento geral da turma. Foram ainda identificados os alunos cujo número de faltas estava no limite e que as deveriam justificar.

A dificuldade detetada na maioria das disciplinas foi o comportamento desadequado de alguns alunos, nomeadamente os alunos com retenções. Perante esta realidade os docentes, em conjunto, partilharam e discutiram algumas estratégias transversais às várias disciplinas.

## **I.6. Balanço**

Findamos esta primeira parte do relatório, reconhecendo a importância desta caminhada da Prática de Ensino Supervisionada, referindo que nos tornámos mais conscientes relativamente às vicissitudes do processo de ensino/aprendizagem.

Neste percurso, os elementos fundamentais e ativos, os colegas estagiários Pedro Bravo e Susana Guerreiro, a Professora Cooperante Dr.ª Alice Santos e os alunos, constituíram parte integrante no nosso desenvolvimento, ao longo do ano, com quem tivemos a oportunidade de partilhar momentos e deles retirar um ensinamento cada vez mais aprimorado.

A caminhada mostrou-se, por vezes, sinuosa o que também constituiu um elemento fundamental para o crescimento pessoal e coletivo, tornando-nos mais confiantes e seguros na nossa Prática de Ensino Supervisionada.

Com esta prática, tomámos consciência de que aquilo que idealizamos nem sempre corresponde ao real projetado e, portanto, a tomada desta consciência tornou-nos mais humildes no reconhecimento dos nossos erros, menos preconceituosos em relação à imperfeição humana e perspicazes na nossa atuação variando e experimentando estratégias e modos de aperfeiçoamento pedagógico.

Concluimos que a Prática de Ensino Supervisionada é o desabrochar de um longo processo de aprendizagem em permanente construção e transformação.

## Capítulo II

### **Articulação entre a prática do Ensino de filosofia no Ensino Secundário e a Prática da Educação Filosófica no 1º ciclo do Ensino Básico**

#### **II.1. Enquadramento temático**

No presente capítulo, procuraremos responder e fundamentar as questões que se seguem: A Filosofia é importante para a educação das crianças no primeiro ciclo do ensino básico? As competências filosóficas visadas pelo programa de *Filosofia para Crianças*, proposto pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, são as mesmas que se procuram desenvolver no ensino secundário?

A natureza da nossa reflexão adveio da inquietação – que se originou ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada – de pensarmos os alunos (do ensino secundário) como recetáculos que, de forma passiva, se limitam a receber os conteúdos contemplados no programa de filosofia do ensino secundário. Pensamos que esta passividade, implementada como algo natural nas escolas, está relacionada com a não estimulação do pensamento reflexivo – que a nosso ver constitui um elemento fundamental para a atividade, isto é, para o questionamento, pensamento crítico, criativo e cuidativo bem como para o desenvolvimento de alunos conscientes que participam nos problemas existentes na sociedade.

Para que os alunos se desenvolvam na atitude reflexiva, é necessário que se implemente a filosofia, desde o primeiro ciclo, como unidade curricular, permitindo que os alunos tenham o direito de se desenvolverem de forma ativa nas questões e que conscientemente participem nos problemas da atualidade.

Por acreditarmos que a filosofia é a via pela qual os alunos se tornam ativos: questionam; refletem e se tornam autónomos, defendemos que a filosofia deverá fazer parte da vida dos alunos desde o primeiro ciclo do ensino básico. Por esta razão, consideramos que as questões acima levantadas merecem a nossa atenção.

Ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada, fomos levados a refletir sobre – se nos é lícito dizer – o desinteresse e a passividade manifestada pelos alunos, face aos conteúdos abordados ao longo das unidades didáticas de filosofia. Constatámos que as aulas de filosofia (nas palavras dos alunos) eram teorias para serem decoradas e que nada lhes acrescentava. Também verificámos que na maior parte das vezes em que procurámos interagir – pelo questionamento – com os alunos do ensino secundário levando-os a desenvolver os conteúdos abordados, através do diálogo, sentimos que os alunos manifestavam estranheza quer na compreensão das perguntas, quer na compreensão dos conteúdos que já tinham sido explicitados.

Por considerarmos que a filosofia é o espaço onde podemos ir além do pensado, procuramos de alguma forma manifestar aquilo que pensamos estar em falta no processo de educação.

Assim, começamos por abordar os dois aspetos que nos intrigaram na nossa Prática de Ensino Supervisionada. Julgamos que o primeiro aspeto – desinteresse manifestado pelos alunos – está relacionado com toda a complexidade da disciplina de filosofia (vocabulário, conteúdos, complexidade de textos, nome de filósofos, etc.). O segundo aspeto – estranheza na compreensão das perguntas e dos conteúdos – está relacionado com a falta da prática do pensamento filosófico e, por conseguinte, da complexidade da disciplina de filosofia. Pensamos que estes dois aspetos constituem um obstáculo para o desenvolvimento das competências que o programa de filosofia do ensino secundário pressupõe. Por isso, consideramos fundamental que se implemente a prática filosófica a partir do primeiro ciclo do ensino básico, para que os alunos tenham, desde cedo, contacto com o pensar reflexivo e se desenvolvam no processo de pensarem por si mesmos. Por acreditarmos que a prática filosófica é uma mais-valia, consideramos que o processo de educação deverá realizar-se de forma íntegra e não fragmentada<sup>13</sup> para que os alunos se tornem críticos, criativos e mais sensíveis ao contexto em que vivem.

Se queremos desenvolver competências individuais, éticas e políticas, para que possamos viver numa sociedade democrática, em que o espírito é pautado pela compreensão e pela cooperação, então temos que começar a estimular os alunos para o pensar reflexivo – desde o primeiro ciclo – para que desenvolvam o espírito da

---

<sup>13</sup>Consideramos a educação fragmentada, aquela que coloca a filosofia a partir do ensino secundário, excluindo o primeiro ciclo.

compreensão e da cooperação importando para si um modo de estar no mundo. A nosso ver, a filosofia deveria constituir-se como unidade curricular – a partir do primeiro ciclo do ensino básico – voltada para a formação geral em que os alunos, no contexto de aprendizagem, se tornassem ativos, aprendendo a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real, voltadas para a formação ética e geradora de atitudes democráticas.

Julgamos que, o sistema educativo poderia procurar desenvolver uma sociedade capaz de pensar por si própria e voltada para a compreensão, a cooperação e a problematização, mas para que esta sociedade surja é necessário que a filosofia seja pensada como uma orientadora de mentalidades que faz germinar e desenvolver o potencial de cada aluno. Assim, o sistema educativo poderia contemplar a filosofia a partir do primeiro ciclo para que as potencialidades de cada aluno germinassem desde a tenra idade. Acreditamos que com a implementação da filosofia no primeiro ciclo, estaremos a contribuir para o germinar do aluno que o programa de filosofia do ensino secundário procura desenvolver.

Comenius na sua obra *A construção da pedagogia* refere que:

Não é necessário introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen e fazer-lhe ver qual a sua natureza. Por isso, Pitágoras preocupava-se em dizer que era tão natural ao Homem saber tudo sobre o todo que, se fossem apresentadas com cuidado a um menino de sete anos todas as questões de toda a filosofia, com certeza responderia a todas com segurança.<sup>14</sup>

A *Filosofia para Crianças* baseia-se numa conceção otimista de que o ser humano já traz em si potencialidades de reflexão, bastando desenvolvê-las à luz de um método adequado que deverá constituir-se no desafio de formar cidadãos com pensamento reflexivo. O fundamento da educação, a nosso ver, é facultar instrumentos necessários para a formação dos alunos, possibilitando-lhes encontrar novos conhecimentos a partir do que já foi construído e desenvolver as suas potencialidades, enfrentando novos desafios e articulando informações, em que possam retirar as suas próprias conclusões. Consideramos que a prática filosófica poderá ser o caminho para a formação de alunos conscientes, participativo e envolvidos na construção e

---

<sup>14</sup> COVELLO, Sérgio C. Comenius, (1999), *A construção da Pedagogia*, São Paulo, Editora Comenius. p. 118.

transformação dos problemas existentes na sociedade e no mundo. Pelo que, o pensar reflexivo, deverá constituir-se, desde o primeiro ciclo do ensino básico, como uma disciplina fundamental para se ultrapassar o desinteresse, a incompreensão e a passividade manifestada pelos alunos do ensino secundário. Levar a filosofia ao primeiro ciclo é dar a oportunidade dos alunos se desenvolverem na compreensão de si e do que os rodeia de forma participativa.

## **II.2. A importância da filosofia para crianças**

A questão da *filosofia para crianças* é um tema que tem vindo a ser discutido desde a década de sessenta. O pioneiro desta temática foi o educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman que, preocupado com o raciocínio dos alunos universitários (a quem lecionava lógica), elaborou um programa pedagógico, onde procurou articular os conceitos filosofia e infância. Lipman apoiado na crença de que as crianças têm a capacidade de pensar abstratamente elaborou um programa de *filosofia para crianças* cuja finalidade é a de estimular, desde cedo, as habilidades cognitivas e de argumentação dos alunos. A filosofia para crianças, não tem o interesse de passar conteúdos, mas levar as crianças para o método dialógico em que, em conjunto, exercitam o pensamento reflexivo.

Lipman colocou em movimento as suas ideias e começou por desenvolver um conjunto de histórias filosóficas dirigidas a diferentes níveis de ensino – que vai desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário – elaborando histórias filosóficas de forma fantasiada. A sala de aula é convertida numa comunidade investigação onde se faz a leitura partilhada das histórias filosóficas – adequadas aos diferentes níveis de ensino – que têm por objetivo provocar o pensamento filosófico sobre assuntos do interesse das crianças, portanto as crianças são as proponentes dos assuntos que mais lhes interessa, na medida em que lhes é dada a possibilidade de escolherem os temas que se encontram espalhados ao longo das histórias filosóficas.

A comunidade de investigação constitui-se como o ponto de partida para o diálogo reflexivo, na medida possibilita que os alunos partilhem a discussão dos temas que eles mesmo escolhem e por isso, a comunidade de investigação constitui-se como uma ferramenta que permite aos alunos (em conjunto) procurarem: o significado das

palavras; o desenvolvimento do pensamento crítico; o desenvolvimento do pensamento criativo e o desenvolvimento do pensamento cuidativo. Pelo diálogo investigativo as crianças têm a oportunidade de expressarem as suas ideias, escutar as ideias dos membros da comunidade de investigação, procurarem razões para fundamentarem as suas ideias, contraexemplos, alternativas, explicações e definições. Pensamos que a investigação filosófica – por colocar os alunos no processo do pensar consciente, ou seja, no pensar sobre as coisas em vez de reproduzir o pensado – deve fazer parte da aprendizagem dos alunos, desde o primeiro ciclo, uma vez que os prepara para o pensar reflexivo que o programa de filosofia do ensino secundário pressupõe.

A *Filosofia para Crianças* por fomentar uma investigação filosófica através do diálogo investigativo, pode desencadear a prática do questionamento colocando as crianças na atividade e na participação dos acontecimentos. Aprender a fazer perguntas e discuti-las em conjunto é fundamental para que os alunos reúnam as condições de compreender as coisas sobre as quais falam e ouvem, saindo do paradigma da repetição e da memorização.

Assim, pelo diálogo investigativo as crianças são encaminhadas para se construírem numa atitude colaborativa – em que se escutam cuidadosamente uns aos outros – produtiva – em que falam o que pensam e ajudam-se uns aos outros no que se pretende dizer – e argumentativa – em que discordam das ideias dos outros e tentam alcançar o acordo quando possível, identificando desacordos e dando razões – por parte dos membros da comunidade de investigação filosófica.

Consideramos que a prática do diálogo investigativo poderá contribuir para o desenvolvimento das competências propostas pelo programa de filosofia do ensino secundário, bem como, entendemos, poderá constituir uma ferramenta metodológica a ser aplicada no ensino secundário. Pensamos que a aplicação desta metodologia no ensino secundário tornará os alunos filosoficamente ativos na experimentação e na compreensão do pensamento – ultrapassando a ideia de que as aulas de filosofia são teorias para serem decoradas e de que nada lhes acrescenta – bem como na discussão conjunta de questões e problemas filosóficos levantados pelo programa de filosofia do ensino secundário.

Assim, com a introdução da *filosofia para crianças* a partir do primeiro ciclo do ensino básico estaremos a preparar alunos para o pensar reflexivo, para o aprender a viver juntos e para o aprofundamento da vida democrática que o programa de filosofia

do ensino secundário prevê. Pelo que, estimular os alunos a partir do primeiro ciclo, através da prática filosófica, é facultar-lhes ferramentas para que se desenvolvam – desde cedo – na dimensão individual e social. Pensamos que a prática filosófica ao longo do processo educativo – desenvolver a dimensão crítica, criativa e cuidativa – favorece a construção do pensamento autónomo dos alunos levando-os, portanto, a pensarem por si mesmos realizando os seus próprios juízos sobre si próprios e os acontecimentos do mundo.

Por estas razões, consideramos que o ensino da filosofia se deve recortar de um conjunto de finalidades que proporcione um suporte de trabalho reflexivo a todos os níveis da vida e do viver.<sup>15</sup>

Sendo o processo de investigação filosófica progressivo e promotor da autonomia, julgamos que obteremos uma melhor preparação dos alunos do secundário, se introduzirmos a *filosofia para crianças* desde o primeiro ciclo do ensino básico. Proporcionando aos alunos através das histórias filosóficas – criadas pelo Matthew Lipman – novas aprendizagens e experiências do pensamento que se poderão revelar fundamentais – para os futuros alunos do ensino secundário – na compreensão dos conteúdos e da complexidade da disciplina de filosofia.

Entendemos que a prática filosófica é uma componente que procura desenvolver os alunos na sua dimensão social, na relação consigo e com o outro: ser capaz de considerar e pensar com seriedade as ideias dos outros; construir a partir das ideias dos outros o seu próprio pensamento; desenvolver as próprias ideias sem temer a crítica por parte dos outros; aceitar correções; estar aberto a novas ideias, aceitar e respeitar o seu direito, e o direito dos outros, em expressar os seus pontos de vista. Assim, pela prática filosófica estamos a desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva que deverá iniciar-se desde cedo e não apenas no ensino secundário. Compreendemos o desenvolvimento como um processo em que está em movimento e portanto, o exercício da prática filosófica deverá fazer parte desse processo em movimento. As crianças são parte desse processo em movimento e devem ser tratadas como tal.

---

<sup>15</sup> M.E. *Programa de filosofia*. p. 6.

*A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*, texto publicado em 1990, 1902,  
John Dewey escreve que:

[...] Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma unidade social natural é exatamente a ausência desta componente de atividades comum e produtiva [...]<sup>16</sup>

A filosofia por se constituir num espaço aberto em que todos os membros da comunidade de investigação participam ativamente expondo os seus pontos de vista e, em conjunto, investigam os diferentes pontos de vista, proporciona aos alunos uma atitude colaborativa e produtiva. Pensamos que, pela atividade dialógica, estaremos a promover o intercâmbio de ideias e sentimentos solidários e com isso, desenvolvemos o pensamento reflexivo levando os alunos a: fazer perguntas relevantes; procurar e pedir razões; dar exemplos e contraexemplos; identificar contradições no pensamento; fazer relações entre os conceitos, detetar afirmações pressupostas; debater temas com imparcialidade e objetividade; e perguntar pelos critérios que estão a ser utilizados. Trabalhando de acordo com linhas comuns e objetivos comuns estamos a desenvolver competências desde cedo nos alunos e a proporcionar-lhes uma maior disposição para a discussão e compreensão dos conteúdos que o programa de filosofia do ensino secundário procura desenvolver.

## **II. 3. Programa de Filosofia para crianças no primeiro ciclo – Porquê?**

Desde a Grécia antiga que a preocupação de pensar a educação para a preparação de uma cidadania mais integrada era uma questão de real importância. É pela educação que o homem se torna um verdadeiro cidadão, capaz de viver em sociedade, respeitando um conjunto de regras e leis que regem uma comunidade. Sem isto, possivelmente, não seríamos o que somos e provavelmente as sociedades que têm

---

<sup>16</sup> Dewey, John. *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio de Água Editores. Lisboa. Fevereiro de 2002. pp. 23-24.

existido ao longo da história não teriam nem a cultura nem os valores existentes. As sociedades têm conservado e transmitido valores ao longo do tempo, tornando-os adequados a novos movimentos culturais. Este processo sempre foi uma questão que interessou à filosofia.

É pela educação que recebemos os valores e, dado que as sociedades se transformam, há a necessidade de os adequar aos novos movimentos (que se relacionam, neste caso, com o conjunto complexo de ideias, culturas e costumes transversais às sociedades. A educação também passa por essa necessidade, isto é, modificações relativamente aos métodos e programas educacionais que são igualmente medida das mudanças da sociedade; mas nem sempre os programas educacionais estão preparados para dar resposta às mudanças da mesma.

Até à atualidade, grande parte do sistema educativo assenta no modelo em que os materiais estão pensados para que os alunos sejam passivos. Atente-se, por exemplo, à constituição das salas de aulas, pequenas, cheias de mesas e com pouco espaço para as crianças se movimentarem; para além disso, cada turma tem um número considerável de crianças. Este modelo não promove a atividade, a curiosidade nem a imaginação, características tão naturais na criança. Senão vejamos: tendo em conta o espaço exíguo – das salas de aula –, tal como a sua própria disposição, assim como o número excessivo de alunos nesse mesmo espaço, encontramos apenas a contribuir para uma inibição da troca de conhecimentos em inter-relação/ação, na medida em que se isolam os alunos uns dos outros, fator que, como veremos, defenderemos como sendo inapropriado.

Jonh Dewey descreve que a realidade atual não está longe da realidade tradicional:

Na sala de aulas tradicional há muito pouca oportunidade para as crianças trabalharem. Escasseiam as oficinas, os laboratórios, os materiais, as ferramentas, com que as crianças poderiam construir, criar e investigar ativamente, e até mesmo o espaço necessário para fazê-lo.<sup>17</sup>

Outro aspeto que obstrói um tal desenvolvimento mais participativo é o facto de o modelo de ensino vigente incidir, em grande parte, na passagem de conhecimento, em

---

<sup>17</sup> DEWEY, John, *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio D' Água Editores, 2002, p. 38.

que o professor comunica e os alunos, passivamente, absorvem o que lhes é comunicado – fator este que se estende até ao ensino secundário. Perante a passividade que se cultiva no ensino, o espírito questionador dos alunos tende a inibir-se e, portanto, os alunos tornam-se conformistas perante o mundo.

Para além disso, é preciso ter em mente que vivemos num mundo em permanente mudança e, como tal, é necessário que nos elevemos, não perante a mudança, mas com a mudança, ou seja, uma adaptação que não deve ser confundida com uma qualquer promoção de conformismo. A educação atual, por incidir, na maior parte das vezes, na passagem de conhecimento, não promove a estimulação das competências cognitivas nos alunos, levando-os a aceitar as coisas como um dado adquirido, como a ordem natural dos acontecimentos. As crianças, em vez de participarem ativamente no processo, irão formar ideais, não para responder aos problemas deste século, mas antes aos problemas dos séculos anteriores. O modelo vigente não está a preparar alunos para pensar os problemas da atualidade. Em resposta ao ensino vigente, Matthew Lipman considera que:

De acordo com o saber tradicional, o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos. Isso envolve a aquisição de uma quantidade considerável de informação – de “saber que” – assim como uma iniciação nos ritos tribais da sociedade – de “saber como”. Embora esse seja um modelo perfeito para uma tribo relativamente fixa – isto é, bem adaptada a um ambiente imutável – é virtualmente suicida para uma sociedade em que a mudança cultural ocorre numa velocidade tal que o conhecimento que nos capacita para trabalhar com sucesso hoje será obsoleto daqui a uma década.<sup>18</sup>

Pensamos que Lipman ao falar de ignorância pretende demonstrar que ela decorre, não da falta de conhecimentos, mas da ausência de questionamento sobre esses conhecimentos: ao considerarmos os alunos recetáculos de informação, enfatizamos o “saber como” e o “saber que” deixando à margem o “saber porquê”.

O programa de *Filosofia para Crianças*, por ter como metodologia o diálogo filosófico, regulado pelo princípio da falibilidade e autocorreção – cada ideia ou juízo produzido dialogicamente é essencialmente questionável e portanto suscetível de ser repensado e reformulado – possibilita o questionamento sobre os conhecimentos e,

---

<sup>18</sup> LIPMAN, Matthew, *A Filosofia vai à Escola*, São Paulo, Summus, editorial, 1990, p. 55.

assim, a contínua construção de um sentido para o mundo, para a experiência e um contínuo (re) julgamento da cultura e dos ideais que norteiam a sociedade.

No seguimento do anteriormente descrito, refira-se que as lacunas do modelo atual refletem ausência de desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos – pensar crítico, criativo, ético e político. Com a introdução do *Programa Filosofia para Crianças*, estas competências tornam-se, precisamente, o espólio para uma maior autonomia do pensamento, uma vez que *Programa Filosofia para Crianças* insere-se numa perspetiva da educação para o pensar, segundo o qual o ensino é resultado de um processo de investigação.

A sala de aulas tradicional converte-se numa comunidade de investigação em que as crianças participam, pelo diálogo, sobre os problemas e através do pensar reflexivo, as crianças tem a possibilidade de se desenvolverem ativamente nos problemas, formando com isso atitudes democráticas e tornando-se cidadãos críticos e participantes no processo deliberativo.

Consideramos que as competências do pensamento poderão ser desenvolvidas fora do contexto educacional em o professor transmite os conhecimentos aos alunos. Assim, para prepararmos alunos autónomos, temos que os colocar no processo do pensar reflexivo, resgatando-os do modelo fixo em que se encontram e da simples transmissão e acumulação inerte de conhecimentos. Para tal, é importante que os alunos se iniciem na prática do pensar filosófico desde a tenra idade, tendo a possibilidade de experimentar o pensamento e a oportunidade de terem experiências que lhes suscitem interesse, elemento fundamental para a transição da passividade para a atividade.

#### **II.4. Programa de Filosofia para Crianças: Quais os objetivos?**

O *Programa Filosofia para Crianças* tem como objetivos a estimulação e o desenvolvimento das competências do pensamento, permitindo que os alunos se tornem mais racionais, aptos para pensar criticamente, investigar sobre problemas filosóficos e

formar julgamentos razoáveis sobre um vasto número de conceitos, e com isso obterem um pensamento *de ordem superior*<sup>19</sup>.

Matthew Lipman considera que se deve começar desde cedo a estimular o pensamento reflexivo para que as crianças se possam desenvolver com autonomia na atividade do pensar acerca da realidade, tirando-as da unilateralidade do ensino estanque e colocando-as no modelo de reflexão em que se tornam intervenientes na construção do mundo.

Por isso, com o Programa *Filosofia para Crianças* estaremos a encaminhar os alunos, pelo exercício das características do diálogo filosófico, para o questionamento dando-lhes a possibilidade de experimentar o pensamento na (des) construção dos problemas com que são confrontados, permitindo-lhes avaliar evidências, detetar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios. O Programa *Filosofia para Crianças*, por ser um projeto pedagógico, tem por finalidade desenvolver a capacidade de raciocínio e do pensamento em geral, a capacidade de verbalização do pensamento e o viver em comunidade de forma democrática.

Jonh Dewey refere que o ensino pautado na transmissão de conhecimentos levamos a um estado de isolamento em que, naturalmente, nos tornamos egoístas:

A mera absorção de factos e verdades é um processo tão exclusivamente individual que tende, muito naturalmente, a transformar-se em egoísmo. Não há qualquer motivação social óbvia para a aquisição de meros conhecimentos, não há qualquer proveito social claro no sucesso daí resultante<sup>20</sup>.

O ensino fundamentado na transmissão, em que os alunos absorvem os conteúdos, não permite que o pensamento se experimente sobre o que lhes é transmitido e, por conseguinte, há uma tendência para isolamento – fator esse que consideramos um obstáculo para a participação em conjunto sobre os problemas. No modelo da transmissão de conhecimento, os alunos desenvolvem apenas a memorização dos

---

<sup>19</sup>LIPMAN, Matthew, *O PENSAR NA EDUCAÇÃO*, Petrópolis, Vozes, 2001, “Diferentes observadores atribuem diferentes propriedades ao pensamento de ordem superior, mas, em geral, o que parecem querer dizer é que este pensamento é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo.” p. 37.

<sup>20</sup> DEWEY, John, *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2002, p. 24.

conteúdos – ainda que consideremos importante a estimulação da competência da memorização, não concordamos que seja a única competência a ser desenvolvida – deixando à margem o pensamento reflexivo e a atitude cooperativa perante si e o outro, na medida em que apenas estão preocupados em competir uns com os outros.

## **II.5. Em busca da relação entre a filosofia e as crianças: o que se entende por filosofia?**

A curiosidade que a criança possui leva-a diretamente ao mundo da filosofia. Por isso, dizer que crianças e filosofia são sinónimos uma da outra, não nos parece inapropriado. Tanto a criança como a filosofia são impulsionadoras, através do espanto e da indagação, para a exploração do mundo em que estamos inseridos.

Ao longo da história da filosofia a associação entre infância e filosofia tem levantado dúvidas. Há filósofos que defendem que a disciplina de filosofia deve fazer parte da vida estudantil a partir do ensino secundário e do ensino universitário. Parece-nos que há um certo elitismo com o exercício do pensar filosófico e que este está confinado apenas, por alguns filósofos, ao ensino secundário e universitário, deixando à margem as crianças.

Aristóteles, por exemplo, afirmava que era difícil alguém tornar-se filósofo antes dos 45 anos. Tudo depende, no fundo, daquilo que entendemos por «prática filosófica». Se se tratar de uma reflexão conceptual que implique a leitura dos grandes autores, será, com efeito, difícil dedicarmo-nos à filosofia antes de sermos capazes de ler textos difíceis que justifiquem o ensino da filosofia.

Sob esta conceção, a infância, ao longo da história da filosofia, tem sido esquecida e tem sido alvo de preconceito por parte de alguns filósofos – na medida em que o exercício da prática filosófica está circunscrito a um determinado público. Veja-se por exemplo: na Grécia antiga só cidadãos homens e atenienses podiam fazer uso do exercício do pensar reflexivo. Parece-nos que pensar reflexivamente é algo que não está ao alcance de todos mas apenas de alguns.

Partindo do pressuposto de que a atividade do pensar é algo que nasce com o ser humano, veja-se por exemplo: as crianças são questionadoras, então o exercício do

pensar filosófico deverá fazer parte, sem preconceito, da vida das crianças. Se pensarmos as crianças como um ser humano, então devemos incluí-las, desde cedo, no pensar reflexivo, dando-lhes a oportunidade de se construírem criticamente, criativamente e cuidativamente. Assim, poderíamos procurar conceber a filosofia à maneira socrática, isto é, como um questionamento exigente que permite à razão progredir e ao pensamento aperfeiçoar-se. Neste caso não é necessário adquirir um saber, mas aprender a pensar.

Nas palavras de Gadotti fazer filosofia vai além de uma especialidade e além de uma doutrinação, fazer filosofia é uma forma de ajudar a pensar, por isso refere Gadotti que:

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela<sup>21</sup>.

Limitar a filosofia ao secundário e ao ensino universitário, como defendem alguns filósofos, é impossibilitar que as crianças tenham acesso ao pensar reflexivo e que participem na transformação do mundo. A filosofia, a nosso ver, deverá chegar a todas as idades através de estratégias adequadas e numa linguagem acessível para que todos possam compreender de forma gradativa a complexidade do pensar filosófico. Por isso defendemos que a prática filosófica deve ser incluída, à maneira socrática, a partir do primeiro ciclo, para que os alunos se familiarizem com a complexidade do pensar filosófico e aprendam a pensar.

Envolvido o aluno no pensar reflexivo, a filosofia no ensino secundário poderá ser trabalhada de outra maneira: termos como base a história da filosofia para desenvolvermos as competências sugeridas pelo programa de filosofia, mas em vez de levarmos os alunos a repetirem o que os filósofos disseram, a partir da história da filosofia, levar os alunos a desenvolverem as suas ideias sobre as questões que inquietaram os filósofos ou questões que possam inquietar os alunos. Apesar de considerarmos importante, como já referimos anteriormente, a memorização, também

---

<sup>21</sup> GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. (In: KOHAN, Walter O. LEAL, Bernardina. (org.) Filosofia para crianças em Debate. Vol. Petrópolis, Vozes, 2000.) p. 28.

consideramos importante que os alunos se desenvolvam num ambiente em que se possam compreender e o que os rodeia.

Anne Sharp fomenta que devemos proporcionar a oportunidade de as crianças participarem de forma reflexiva para que, quando forem maiores de idade, possam compreender o que estão a dizer:

Se me perguntassem por que me envolvi na ideia de que as crianças façam filosofia, diria que é porque me sinto ofendida com a ideia de que tratamos crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor, amizade sem saber do que estão a falar<sup>22</sup>.

À semelhança de Anne Sharp, consideramos que as crianças e os alunos do ensino secundário só poderão compreender o significado das palavras de si e do mundo pela experimentação do pensamento, pela experimentação das suas ideias e das ideias dos outros. Por isso, devemos criar condições para estimular a inclinação natural (curiosidade, espanto, indagação e reflexão) das crianças, para que possam procurar o sentido e a compreensão das coisas por si mesmas, em vez de as repetirem sem saberem o que significam. Pelo que, devemos entender a prática filosófica como um instrumento pedagógico que se constitui na vivência e no aprofundamento de si e da vida democrática, contribuindo para a formação pessoal e social das crianças e dos jovens levando-os a pensar melhor e por si.

Na obra *Ensinar Filosofia o que dizem os Filósofos* são referidas as vantagens que a filosofia comporta no seu cerne:

Há muito que se suspeitava que a filosofia, apesar da sua desagradável carapaça exterior, carregava em si generosos tesouros pedagógicos e que algum dia esses tesouros poderiam seguir o “método socrático” ao darem valiosas contribuições para a educação.<sup>23</sup>

Reconhecer os contributos pedagógicos e as valiosas contribuições para a educação que a filosofia pode dar, para a formação dos alunos e da sociedade, é deixar

---

<sup>22</sup> SHARP, Ann. Introdução. (In KOHAN, Walter O. & WUWNSCH, ANA M. (Org) *Filosofia para crianças*. Vol. I. Petrópolis, Vozes, 1998.) p. 17.

<sup>23</sup> Coordenação: Maria José Vaz Pinto e Maria Luísa Ribeiro, *Ensinar Filosofia o que dizem Os Filósofos*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 298.

que a filosofia se estenda a todos os ciclos de forma acessível e adequada aos diferentes anos para que, paulatinamente, se desenvolvam as competências do pensamento levando os alunos a pensarem-se num ambiente filosófico e a terem uma atitude reflexiva perante os conteúdos, em vez de os repetirem. Cuidando deste desenvolvimento e desta atitude reflexiva, em continuidade, estaremos a cultivar alunos que no secundário estarão familiarizados com a prática reflexiva e com uma maior predisposição para o pensar filosófico e para o debate dos conteúdos contemplados no programa de filosofia do ensino secundário.

## **II.6. Filosofia para crianças e jovens: Qual o método?**

Lipman desenvolveu um Programa *de filosofia para Crianças* destinado a crianças e jovens que vai desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. O programa é composto por histórias filosóficas, escritas de forma simples, onde são contempladas discussões em torno de vários temas filosóficos (verdade, pessoa, etc.). As crianças convertem-se numa comunidade de investigação e são estimuladas a ler as histórias e encorajadas a organizar as suas ideias a partir dos temas que se encontram dispersos ao longo das histórias filosóficas.

Assim, como já referimos anteriormente, a comunidade de investigação é o ponto de partida para o desenvolvimento das competências do pensamento. Se não vejamos, as crianças ao lerem em conjunto as histórias e ao praticarem o diálogo sobre os temas escolhidos por elas próprias, desenvolvem a competência da leitura, da interpretação e da organização das ideias (nesta última, as crianças são levadas a experimentar o pensamento), dialogando sobre os temas das histórias, escutando-se uns aos outros, argumentando e contra-argumentando.

Segundo Lipman, a comunidade de investigação é o ponto de partida que permite às crianças desenvolverem as competências do pensamento de cada membro, bem como da comunidade:

A comunidade de investigação determina condições que evocam o pensar crítico e o criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objetivos tanto da comunidade quanto dos seus membros.<sup>24</sup>

As crianças, pelo diálogo e de forma espontânea, desenvolvem o pensamento crítico e criativo – elementos fundamentais para a compreensão do mundo e de si. As crianças fazem juízos acerca do que, para elas é importante e significativo, e procuram apresentar razões (ênfatizando o porquê) para as suas ideias, contrapõem exemplos, constroem argumentos e autocorrigem o pensamento. Pela prática do pensar reflexivo, as crianças são levadas a interiorizar o pensar por si e a importar questões relevantes, tirando-as do modelo obsoleto da repetição.

No que respeita à aproximação ao modelo desejável de investigação, Matthew Lipman considera que há:

Boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas ao mesmo tempo, importantes e problemáticas.”<sup>25</sup>

Através do diálogo investigativo, as crianças são estimuladas a refletir, oralmente sobre os assuntos abordados e sobre a opinião dos colegas. O professor tem a responsabilidade de estabelecer as condições que encaminhem as crianças para uma discussão reflexiva.

O método dialógico insere-se numa perspetiva do educar para o pensar, segundo o qual o ensino é resultado de um processo de investigação, no qual o professor participa apenas como orientador ou moderador, pois o enfoque não se centra na aquisição de informação, mas na perceção das relações contidas nos temas investigados pelas crianças. O diálogo implementa, nos alunos, o espírito de refletirem e desenvolverem cada vez mais o uso da razão, tal como o pensar de maneira organizada e crítica sobre diversas questões.

---

<sup>24</sup> LIPMAN, Matthew, *O Pensar na Educação*, Petrópolis, Vozes, 2001. p. 303

<sup>25</sup> LIPMAN, Matthew, *A Filosofia vai à Escola*, São Paulo, Summus, editorial, 1990, p. 37.

O método dialógico utilizado no programa de *filosofia para crianças*, pode definir-se como uma etapa preliminar, um estágio inicial, essencial ao desenvolvimento da filosofia no ensino secundário.

## **II.7. Ilustração do programa de *filosofia para crianças* – Excertos da história filosófica *Pimpa***

No presente capítulo iremos procurar ilustrar – através de alguns excertos retirados da história filosófica intitulada *Pimpa*<sup>26</sup> (nome original *Pixie*) desenvolvidas por Matthew Lipman e a sua assistente Anne Sharp – como funciona o Programa *Filosofia para Crianças* bem como as competências do pensamento que procura desenvolver.

A título de exemplo, *Pimpa* é o último dos livros que compõem o *currículo* do primeiro ciclo. Esta história é para crianças, entre os sete e nove anos de idade, e serve de base à construção de um diálogo filosófico numa sala de aulas. Nesta história, encontramos conceitos filosófico como *tempo, espaço, pessoa, verdade, real, liberdade, direitos, justiça, amizade*, entre outros. Ao longo da história filosófica a protagonista, *Pimpa*, aparece envolvida em situações problemáticas que estão direcionadas com alguma insistência para as relações, analogias, comparações, contraexemplos e identificação de contradições. Através destes aspetos, procura-se estabelecer uma aproximação da linguagem ao pensamento, necessária à capacidade de expressar com clareza, permitindo evitar ambiguidades e incoerências. É através destes elementos que é possível internalizar a autonomia do pensar – que, neste caso, se prende com o expressar com clareza, procurando evitar ambiguidades e incoerência permitindo que as crianças se fortaleçam ao nível das distinções e das ligações. A título de exemplo, vejamos:

Agora é a minha vez! Tive de esperar tanto até que os outros acabassem de contar as histórias deles!

---

<sup>26</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Edição, Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995.

Vou começar por lhes dizer o meu nome. O meu nome é Pimpa, mas este não é o meu nome verdadeiro o meu nome verdadeiro é o que os meus pais me deram. Pimpa é o nome que eu dei a mim própria<sup>27</sup>.

Este pequeno excerto leva as crianças para a problemática da verdade e da falsidade relativamente aos nomes. Esta questão, aparentemente simples levanta um problema quando questionada, por exemplo, quais os critérios que definem verdade ou falsidade? É pela pergunta e pela provocação que as crianças têm a possibilidade de se tornarem críticas, no sentido de se questionarem sobre a informação que lhes é dada.

Noémia Rolla considera que:

Este momento constitui de certa forma “o lançamento da isca”. A partir daqui facilmente surgem as dúvidas e as interrogações e a discussão das crianças: como é que alguém pode dar o nome a si próprio? Qual o seu verdadeiro nome? Porque é que não somos nós que damos os nomes a nós próprios? Os nomes fazem parte das pessoas ou são as pessoas que fazem parte dos nomes? E porque é que as coisas também têm nomes? O que tem a ver o nome com a coisa?”<sup>28</sup>

A partir destas e de outras questões, o diálogo pode ser encaminhado para procurar saber se os nomes podem ser verdadeiros ou falsos,<sup>29</sup> e quando colocada a questão – relativamente ao que se pode considerar verdadeiro ou falso –, estamos perante o domínio cujo conteúdo é filosófico. Segundo Lipman, as crianças, quando colocadas neste processo – confrontadas com questões, como por exemplo, “Como podemos saber a verdade?” ou “o que podemos considerar como verdade?” –, vão progressivamente refinando os seus conceitos, argumentos e critérios. Mas para que isso possa, efetivamente, acontecer, as crianças têm de ser afetadas pela experiência, isto é, as crianças deverão sentir-se intrigadas, perplexas e envolvidas nas situações:

(...) Pimpa: – Espaço! É só uma palavra! É só vazio! As pessoas falam dele como se fosse alguma coisa, mas realmente não é nada! E agora não vou pensar mais no que a Miriam disse sobre as relações e sobre o espaço (...) - Ó professor – perguntei – o

---

<sup>27</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995. p.3.

<sup>28</sup> ROLLA, Noémia, *Filosofia para crianças*, Porto, Editora, 2004. p.62.

<sup>29</sup> Por “verdadeiro” ou “falso” neste contexto, tenha-se em conta o carácter convencional ou convencionalizado dos nomes, ou seja, se o nome se referir ao nome dado pelos pais este é identificado como verdadeiro; se tal não se verifica, por outro lado, este nome é falso.

que é uma relação? O professor responde: – Acho que podias dizer que é uma ligação. Mas é melhor perguntarmos aos outros o que são relações (...)<sup>30</sup>

Colocada a pergunta aos membros da *comunidade de investigação*, surgem várias perspetivas em relação à mesma. Das várias respostas, destacamos apenas três – de modo a ficarmos com a ideia de como o programa *filosofia para crianças* e o método são um contributo fundamental para o pensar reflexivo e para que as crianças organizem o pensamento, na troca de ideias com os membros da comunidade.

Nas relações familiares, a relação é o que liga as pessoas da mesma família umas às outras. Por exemplo, se as pessoas são irmãs essa é a relação que existe entre elas. – Disse Isabel. O Rui acrescenta – Nos números também há relações. Um número pode ser menor, maior e do mesmo tamanho que outro. Rita corrige – Mas não pode haver dois números do mesmo tamanho<sup>31</sup>.

Constatamos que o professor tem o papel de orientar os membros da comunidade de investigação para o diálogo e, por conseguinte, para o debate dos problemas que vão surgindo. Esta prática leva os membros da *comunidade de investigação* a ajudar a *Pimpa* na clarificação do pensamento e na clarificação dos pensamentos dos membros da comunidade. Atente-se, por exemplo, na intervenção crítica da Rita que não se limita a aceitar o diálogo do Rui como uma verdade, permitindo que os membros da comunidade fiquem a saber que existem números menores e maiores, mas que não existem dois números do mesmo tamanho; se este fosse o caso, então seria o mesmo número. Pelo método dialógico, a *comunidade de investigação* tem a possibilidade de se autocorriger.

*Pimpa* ao longo da história vai colocando questões significativas ao professor:

(...) – Então será possível que tal como o espaço e o tempo são feitos de relações, também as nossas mentes são feitas de palavras e ideias que *representam* essas relações? À questão em causa, o professor responde: – Essa é uma bela analogia, *Pimpa*. Perante esta observação *Pimpa* questiona – O que é uma analogia?<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995, pp. 36, 38, 42.

<sup>31</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995, p. 38

<sup>32</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995, p.42

A questão que Pimpa coloca, demonstra que ela manuseia o conteúdo, mas não sabe o significado da palavra desse mesmo conteúdo. Isto revela que as crianças muitas vezes sabem contextualizar as palavras – resultado da memorização – mas não sabem o que significam. Por isso, o método dialógico permite que as crianças dialoguem sobre as coisas procurando o significado e o sentido das mesmas. Se não vejamos: no capítulo seis, os participantes da *comunidade de investigação* comparam as partes de um helicóptero verdadeiro às de um helicóptero modelo que o Manuel levou para a aula. O diálogo sobre as partes tem como objetivo, através de comparações, desenvolver o raciocínio lógico. Neste diálogo, *Pimpa* tem a possibilidade de esclarecer o que é uma analogia, uma vez que o método de Lipman permite que as crianças se desenvolvam na procura e na indagação, isto é, na prática reflexiva.

(...) As partes são exatamente iguais às de um helicóptero verdadeiro. – Só que mais pequena – disse Tomás. Isabel acrescenta – As partes são as mesmas e as relações entre elas também são as mesmas. É por isso que lhe chamamos um “modelo”. (...) Tomás pergunta: – será que existem duas coisas em que as relações são as mesmas mas as partes são diferentes? (...) Rita responde – (...) As partes são diferentes, porque as cidades no mapa são pontos enquanto as cidades verdadeiras têm prédios. No entanto as relações são as mesmas<sup>33</sup>.

Consideramos que os excertos retirados, a título de exemplo, da história filosófica *Pimpa*, desenvolvidas por Matthew Lipman, permite que as crianças se envolvam reflexivamente nos problemas, levando-as na procura dos significados, proporcionando-lhes raciocínio sobre a linguagem, trabalho de relações e analogias, raciocínio lógico ao nível de inferência, comparações, verdade e falsidade. Assim, podemos dizer que pelo pensamento reflexivo, as crianças são iniciadas na procura autónoma do pensamento, na capacidade de fundamentar os seus argumentos e no respeito pela opinião dos outros.

Noémia Rolla, na sua obra *Filosofia para crianças*, considera que nas histórias filosóficas desenvolvidas por Lipman:

Os leitores encontrarão espalhados nas sucessivas páginas de *Pimpa*, puzzles filosóficos e problemas de inferência que, por sua vez, asseguram as deliberações animadas e diversificadas na sala de aulas. Com vista a ajudar os alunos a desenvolver a facilidade em manipular classes e relações, tal como regras, razões e desculpas, *Pimpa* concentra-se no reforço da consciencialização das relações

---

<sup>33</sup> LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995, pp. 47, 48

(lógicas, sociais, familiares, estéticas, causais, parte/todo, matemáticas, etc.), assim como na competência de proceder com essas mesmas relações.<sup>34</sup>

O programa de *filosofia para crianças* por estimular as crianças ao diálogo – contrastando com o ensino vigente – encaminha-as para um contexto cooperativo e comunitário longe da competição. A ideia é a de desenvolver nas crianças o espírito investigativo, levando-as a um paradigma onde a metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas. Estas necessidades estão intimamente ligadas e não há uma única competência do pensamento que, no caso do ensino vigente, se limita a memorizar os conteúdos.

A sociedade em que nos inserimos pede para que desenvolvamos conceitos, forjemos definições, tiremos inferências, façamos conexões e distinções. No entanto, o atual modelo de ensino é contrário ao que a sociedade nos pede. Assim, para que possamos viver mais perto do apelo da sociedade, é necessário e urgente que desenvolvamos uma sociedade pautada no paradigma da autonomia, estimulando as crianças, desde cedo, para o pensamento reflexivo, para que sejam capazes de pensar criticamente, criativamente e socialmente.

## **II.8. Programa de filosofia no ensino secundário e Programa de filosofia para crianças – Quais as finalidades visadas?**

O programa de filosofia do ensino secundário tem como horizonte desenvolver nos alunos a dimensão reflexiva, levando-os a participar ativamente na construção do mundo. Pelo que, o esforço do programa de filosofia do ensino secundário centra-se no desenvolvimento de:

Um pensamento ético e político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> ROLLA, Noémia, *Filosofia para crianças*, Porto, Editora, 2004. p. 61.

<sup>35</sup> M.E. *Programa de filosofia*, 2001. P. 9

Similarmente, no Ponto 4, do Artigo 2º, do capítulo I, da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), refere que a responsabilidade do sistema educativo é procurar responder às necessidades resultantes da realidade social, para que o cidadão tenha consciência do seu lugar no mundo, enquanto ser individual e enquanto ser social.

No diário da república é referido que:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.<sup>36</sup>

Tendo em conta o conteúdo dos documentos, acima supracitados, verificamos que ambos apontam para a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Assim, tanto o programa da filosofia do ensino secundário, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, procuram formar cidadãos autónomos e participativos na construção da realidade. Pelo que, tanto o sistema educativo como a filosofia, comprometem-se com o papel de contribuir para a realização pessoal, comunitária e autónoma dos alunos.

Ora, para formar e desenvolver alunos autónomos e participativos, é, a nosso ver, necessário introduzir o programa de *filosofia para crianças* no primeiro ciclo, para que possamos trabalhar para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, referido quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer no programa de filosofia do ensino secundário. Consideramos que a prática filosófica deverá fazer parte da vida dos alunos a partir do primeiro ciclo e não apenas a partir do ensino secundário.

Tendo em conta os objetivos do programa de *filosofia para crianças* e as competências que visa desenvolver e, ainda, tendo em conta os objetivos do programa de filosofia do ensino secundário e as competências que visa desenvolver, concluímos que ambos visam contribuir para a formação de alunos que sejam capazes de dizer a sua palavra; ouvir a palavra do outro e aprender a pensar com o outro, desenvolvendo o aluno crítico, ético e político capaz de viver num aprofundamento democrático.

A segunda parte do programa de filosofia do ensino secundário apresenta-nos as cinco finalidades que poderão levar os alunos ao espírito cooperativo, democrático, reflexivo, cívico e sensível aos diferentes contextos.

---

<sup>36</sup> Diário da Republica, I Série, nº237, de 14 de outubro de 1986.

Assim, o exercício da filosofia deve:

a) Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do caráter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida. b) Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação. c) Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como seus princípios legitimadores. d) Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência. e) Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.<sup>37</sup>

Consideramos que o ensino da filosofia do ensino secundário à semelhança da *filosofia para crianças* pretende proporcionar e desenvolver o aluno crítico, criativo, cooperativo reflexivo, cívico e sensível ao diferentes contextos e entendemos que as finalidades do programa do ensino secundário terão maior resultado se forem articuladas e desenvolvidas com o programa de *filosofia para crianças*.

Vejamos: a alínea b) – do programa de filosofia do ensino secundário – refere o aperfeiçoamento da análise crítica. Tendo em conta que o aperfeiçoamento é um processo inacabado, então consideramos que o aperfeiçoamento deverá ser articulado e estimulado, desde o primeiro ciclo, encaminhando os alunos, pelo método dialógico, para o exercício da razão e para o aperfeiçoamento do pensamento desenvolvendo e aprofundado o pensamento ético-político-crítico.

Partindo do pressuposto de que os alunos no ensino vigente não são estimulados a questionarem, a refletir por si próprios e passivamente absorvem, como recetáculos, a informação que lhes é passada, então a pergunta que surge é: Como podemos, em dois anos, formar alunos autónomos como é previsto no programa de filosofia do ensino secundário? Consideramos que a ideia de dois de filosofia no ensino secundário é obsoleta. Por considerarmos esta ideia obsoleta, defendemos que a prática filosófica deverá iniciar-se no primeiro ciclo, possibilitando ao alunos desenvolverem-se na

---

<sup>37</sup> M.E, *Programa de filosofia*, 10.º e 11.º ano, 2001, p. 8.

tomada de consciência sobre si e os outros e que se possam respeitar no confronto com as diversas problemáticas.

(i) permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais; (ii) aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros; (iii) aperceber-se do caráter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados.<sup>38</sup>

Entendemos que, tanto o programa de filosofia do ensino secundário como o programa de *filosofia para crianças*, se completam e reforçam quanto à finalidade de contribuir para a formação de uma consciência individual e social dos alunos e que ambos procuram desenvolver as mesmas competências nos alunos. Por isso, consideramos e defendemos que a filosofia deverá, sem preconceitos, fazer parte do programa do primeiro ciclo do ensino básico.

Com o exercício contínuo da prática filosófica estaremos a facultar aos alunos o direito de se pensarem autonomamente e a facultar-lhes instrumentos para procurarem fundamentar as suas ideias e respeitarem as ideias dos outros, as suas escolhas e respeitar as escolhas dos outros. Pelo exercício da prática filosófica estamos a desenvolver nos alunos a consciência de diferentes interpretações da realidade. Pelo que a filosofia deverá:

Promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações.<sup>39</sup>

Pensar a vida nas suas múltiplas interpretações é um exercício que nos remete para o exercício da prática filosófica. Assim, para que os alunos pensem autonomamente é necessário que, desde cedo, se promovam condições tais como: interpretação de textos; uma obra de arte; um filme; um documentário ou um dilema ético e que, pelo diálogo, se debatam os problemas em questão, levando os alunos à tomada de consciência que as finalidades propostas pelo programa do ensino secundário pretendem:

a) Exercício pessoal da razão; b) formulação do projeto de vida próprio; c) desenvolvimento de um pensamento ético-político; d) desenvolver a sensibilidade cultural e estética; e) tomada de posição sobre o sentido da existência.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> M.E. *Programa de filosofia*, 10.º e 11.º anos, 2001, p. 4.

<sup>39</sup> M.E. *Programa de filosofia*, 10.º e 11.º anos, 2001, p. 5.

Deve importar à educação, bem como à educação filosófica fornecer ferramentas que permitam aos alunos se pensarem autonomamente e que se desenvolvam numa atitude crítica e criativa face às situações com que se vão confrontando. Consideramos que é responsabilidade da filosofia quebrar ciclos e ajudar os alunos a desenvolverem os seus próprios discursos, tirando-os do modelo da repetição e colocá-los no modelo do pensar reflexivo, em que, pelo diálogo, possam compreender a essência dos conteúdos.

A filosofia deve ter, como principal objetivo, a preocupação de contribuir continuamente para a formação de uma consciência cívica e crítica de todas as crianças e jovens, procurando estimulá-los para o expressar das suas ideias, para o escutar as ideias dos outros e para a interação na construção do meio em que vivem portanto, para uma atitude democrática.

Na perspetiva de Derrida a disciplina de filosofia:

Requer normalmente tempo, uma certa duração rítmica, a saber o máximo de tempo possível: mais do que um mero rasgo, um mês, um ano, mais do que o tempo de uma classe, sempre mais tempo.<sup>41</sup>

Nas palavras de Derrida, a filosofia requer tempo, uma certa duração rítmica. Pensamos que o tempo e a duração rítmica constitui-se aqui como elemento fundamental para a formação de cidadãos reflexivos. Fundamental, no sentido de ritmicamente e gradualmente se desenvolver nos alunos as competências do pensamento. Pelo que, com a aplicação e o desenvolvimento da atividade do pensar reflexivo, desde a tenra idade, estamos a desenvolver os alunos do ensino secundário, que poderão tirar maior partido da disciplina de filosofia.

Assim, desenvolver a prática dialógica nos alunos é levá-los a expressarem as suas ideias, a escutarem as ideias dos outros, a autocorrigir o pensamento, a pensarem sobre o pensado e a procurarem contraexemplos. Pela prática dialógica estamos a estimular os alunos para a participação em sociedade e para a responsabilidade que todos temos na construção da mesma.

No relatório *Dellors*, é avançado que a preocupação pela educação deve surgir no interior das comunidades:

---

<sup>40</sup> M.E. *Programa de filosofia*, 10.º e 11.º ano, 2001, p. 8.

<sup>41</sup> Coordenação: Maria José Vaz Pinto e Maria Luísa Ribeiro, *Ensinar Filosofia o que dizem Os Filósofos*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 343

Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida.<sup>42</sup>

É pela responsabilização que nos envolvemos no processo. Quanto mais cedo os alunos forem responsabilizados – entendido aqui como o exercício do pensar reflexivo – mais poderão contribuir para a construção reflexiva da sociedade. Assim, incluir a prática filosófica no primeiro ciclo é, desde logo, uma mais-valia para a autonomia do pensar.

Fomentando a prática filosófica, desde cedo, estamos a criar o espaço para que os alunos se tornem mais despertos e familiarizados com o pensar próprio da filosofia e tudo o que esta implica, nomeadamente: significado das palavras, conceitos, problematização, compreensão, entre outras. Desenvolvido ritmicamente – aqui entendido como um processo contínuo, que começa no primeiro ciclo – o pensamento reflexivo, cremos que os alunos do ensino secundário estão mais familiarizados e mais despertos para o aprofundamento e compreensão dos conteúdos que o programa de filosofia do ensino secundário implica.

A Prática do Ensino Supervisionada levou-nos a pensar que é necessário implementar a prática dialógica – elemento fundamental para que se possam desenvolver as competências do pensamento (crítico, criativo e cuidativo).

Entendemos que o ensino de filosofia no ensino secundário deve procurar desenvolver-se – à semelhança do método de filosofia para crianças – reflexivamente utilizando, como já referimos anteriormente, a história das ideias da filosofia como ponto de partida para o diálogo. Pensamos que o ensino de filosofia no ensino secundário se esforça por formar cidadãos autónomos. Mas a forma como são lecionados os conteúdos, leva-nos a crer que em vez de formar cidadãos autónomos, forma cidadãos doutrinados que, passivamente, recebem os conteúdos, memorizam-nos, repetem-nos e seguidamente esquecem-nos.

Como temos vindo a expor ao longo do presente trabalho para que possamos ultrapassar este paradigma, teremos que, desde cedo, começar a exercitar nas crianças o pensamento reflexivo.

---

<sup>42</sup> DELLORS, J. (1996). *Educação, Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa. p. 26.

## Conclusão:

Ao longo do trabalho procuramos fundamentar as questões que levantamos e concluímos que a filosofia para crianças é fundamental na medida em que as coloca, através do programa de *Filosofia para Crianças*, desenvolvido por Matthew Lipman, no processo do pensar e, por conseguinte, cultivar as competências do pensamento de uma forma menos estandardizada.

Com a introdução da filosofia no primeiro ciclo – e dando continuidade até ao ensino secundário – estaremos a facultar ferramentas para que os cidadãos se desenvolvam com autonomia para o pensar e para a convivência pautada no espírito democrático. Aprendendo a filosofar, as crianças e os jovens – que serão adultos – poderão através da lógica do diálogo filosófico descobrir por si o mundo que as rodeia.

Como refere Sir Ken Robinson:

A educação é um suposto que nos leva para um futuro que ainda não compreendemos (...) ninguém tem uma pista apesar de todo o conhecimento demonstrado nos últimos quatro dias de como o mundo será num prazo de cinco anos. E, no entanto, pretendemos educá-las para isso (...) A imprevisibilidade, penso, é extraordinária.<sup>43</sup>

A imprevisibilidade, apontada por Sir Ken Robison, é a “arma” que permite às crianças e aos jovens enfrentar o mundo que ainda está para vir. Se acreditarmos nas capacidades extraordinárias que as crianças e os jovens têm – e na capacidade para a inovação – então deveremos facultar-lhes instrumentos que lhes permitam o desenvolvimento em que possam procurar por si as suas próprias soluções de forma equilibrada, isto é, enfatizar o pensar agora e o pensar amanhã.

Acreditamos que o verdadeiro espírito democrático advém da pedagogia da autonomia, esta deverá procurar desenvolver-se no sentido do educar para o pensar, isto é, criarem-se condições para que as crianças e os jovens se desenvolvam numa ambiência, que lhes permita ser tratados como humanos, que participam no mundo e sair da lógica obsoleta de que as crianças são um depósito de informação.

---

<sup>43</sup> É um autor, palestrante e consultor internacional em educação nas artes de governo. Foi diretor do Projeto Artes na Escola (1985-89), Professor de Educação Artística na Universidade de Warwick (1989-2001).

## Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Maria, Ministério da Educação - *Programa de Filosofia 10.º e 11.º ano, 2011*

DELLORS, J. *Educação, Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa, 1996

DEWEY, John, *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2002

GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. (In: KOHAN, Walter O. LEAL, Bernardina. (org.) *Filosofia para crianças em Debate*. Vol. Petrópolis, Vozes, 2000.

GABRIELA Castro, Berta Pimentel, Magda Costa Carvalho, *CRIA, um projeto de filosofia para crianças*, Universidade dos Açores, 2010

LENOIR, Frédéric, *Filosofar e meditar com as criança*, Arena, 2007

LIPMAN, Matthew, *A Filosofia vai à Escola*, são Paulo, Summus, 1990

LIPMAN, Matthew, *O Pensar na Educação*, Petrópolis, Vozes, 2001

LIPMAN, Matthew, *Pimpa*, Lisboa, Edição Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1995

MALACARNE, V. *Formação dos professores e o espaço da Filosofia*. São Paulo, 2005.

Texto de qualificação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PINTO, Maria e RIBEIRO Luísa, *Ensinar Filosofia o que dizem Os Filósofos*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

ROLLA, Noémia, *Filosofia para crianças*, Porto, Editora, 2004

SHARP, Ann. Introdução. (In KOHAN, Walter O. & WUWNSCH, ANA M. (Org) *Filosofia para crianças*. Vol. I. Petrópolis, Vozes, 1998

## **Webgrafia:**

<http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/>

<https://www.calendarr.com/portugal/dia-mundial-da-filosofia/>

[http://www.ted.com/talks/lang/pt/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)

## **Anexos**

## **Anexo A**

### **Planos de Aula – 11.º E2**

#### **Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica**

##### **1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva**

##### **1.2. Teorias explicativas do conhecimento**

##### **1.2.1. O racionalismo de Descartes**

## Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

## 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

## 1.2. Teorias explicativas do conhecimento

## 1.2.1. O racionalismo de Descartes

Objetivos/competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Definir</b> ceticismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ceticismo: desafia a nossa pretensão de que não sabemos com certeza seja o que for, pondo em causa a possibilidade de conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição dialogada de conteúdos.</li> <li>-Apresentação de exemplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint</li> <li>- Quadro</li> <li>- Manual Adotado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta resposta orientada.</li> </ul>	10min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentar</b> os principais argumentos do ceticismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentos cétricos: regressão infinita; ilusão dos sentidos; divergência de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um vídeo</li> <li>- Resolução de exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> </ul>		20min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Distinguir</b> certeza psicológica da certeza epistémica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Certeza psicológica: subjetiva, caracteriza-se pela confiança absoluta na verdade de uma proposição. - Certeza epistémica: objetiva, diz respeito à força de uma justificação</li> </ul>				20min

Sumário: Os argumentos cétricos e a resposta do racionalismo de Descartes.

## Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

## 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

## 1.2. Teorias explicativas do conhecimento

## 1.2.1. O racionalismo de Descartes

Objetivos/competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a dúvida Cartesiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dúvida cartesiana: metódica, provisória, universal, hiperbólica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição dialogada de conteúdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta resposta orientada.</li> </ul>	10min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicitar</b> o argumento dos sentidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se encontrarmos razões para duvidarmos dos sentidos, estes deixam de poder ser considerados fonte de conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação de exemplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro</li> </ul>		15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicitar</b> o argumento do sonho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns sonhos são tão vívidos que não é possível distingui-los, com toda a segurança, das percepções que temos enquanto estamos acordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual Adotado</li> <li>- Projetor</li> </ul>		15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicitar</b> o argumento do génio maligno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte de uma possibilidade estranha de que talvez a nossa mente esteja a ser controlada por um ser extremamente poderoso e inteligente, que faz tudo o que pode para nos enganar. Colca a hipótese da existência do génio maligno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de exercícios.</li> </ul>			10min

Sumário: Os argumentos céticos e a resposta do racionalismo de Descartes. Características e razões da dúvida cartesiana.

**Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica****1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva****1.2. Teorias explicativas do conhecimento****1.2.1. O racionalismo de Descartes**

<b>Objetivos/competências</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a importância do cogito no sistema cartesiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cogito no sistema cartesiano: é a primeira certeza para lá de qualquer dúvida possível. “Penso logo existo.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição dialogada de conteúdos.</li> <li>-Apresentação de exemplos</li> <li>- Resolução de exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint</li> <li>- Quadro</li> <li>- Manual Adotado</li> <li>- Projetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta resposta orientada.</li> </ul>	20min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir o critério de verdade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critério de verdade: tudo aquilo que percebemos, intelectualmente, com clareza e distinção é verdade.</li> </ul>				15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar a natureza do cogito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Natureza do cogito: é de natureza puramente mental, não tem forma, não tem extensão, não ocupa espaço.</li> </ul>				15min

Sumário: Da dúvida ao cogito: o primeiro princípio do sistema cartesiano.

## Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

## 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

## 1.2. Teorias explicativas do conhecimento

## 1.2.1. O racionalismo de Descartes

Objetivos/competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir o dualismo cartesiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dualismo cartesiano: Mente: Res cogitans coisa/substância pensante. Corpo: Res extensas coisa/substância extensa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição dialogada de conteúdos.</li> <li>-Apresentação de exemplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint</li> <li>- Quadro</li> <li>- Manual Adotado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta resposta orientada.</li> </ul>	15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitar o argumento da causalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se tenho a ideia de um ser perfeito, existe um ser perfeito que é a causa dessa ideia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> </ul>		15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitar o argumento ontológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parte da reflexão do conceito de Deus. Deus é concebido como u ser sumamente perfeito, como um ser que reúne todas as perfeições.</li> </ul>				15min
Sumário: Entrega dos testes. Argumentos da existência de Deus, segundo Descartes.					

**Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica****1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva****1.2. Teorias explicativas do conhecimento****1.2.1. O racionalismo de Descartes**

<b>Objetivos/competências</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o papel de Deus no sistema cartesiano</li> </ul>	<p>- Papel de Deus no sistema cartesiano: Um Deus perfeito e bom garante que as crenças bem fundamentadas são verdadeiras. Deus valida o critério de verdade e fundamenta a existência do mundo físico.</p>	<p>-Exposição dialogada de conteúdos. -Apresentação de exemplos</p>	<p>-PowerPoint</p> <p>- Quadro</p>	<p>- Pergunta resposta orientada.</p>	10min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as críticas ao argumento da causalidade</li> </ul>	<p>- Críticas ao argumento da causalidade: Um saber completo e perfeitamente delimitado pode ser encarado como demasiado monótono. Algumas tradições teológicas, como o fideísmo, afirmam que a perfeição de Deus desafia a nossa compreensão, pois somos ser finitos e limitados, pelo que nem sequer podemos considerar que temos a ideia de Deus, ou ser perfeito.</p>	<p>- Resolução de exercícios.</p>	<p>- Manual Adotado</p> <p>- Projetor</p>		15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as críticas ao argumento ontológico</li> </ul>	<p>- Criticas ao argumento ontológico: A partir de uma simples definição do conceito de um ser sumamente perfeito, não podemos concluir validamente que esse ser – Deus – existe na realidade. A existência nem sequer é uma propriedade, mas sim uma condição de possibilidade.</p>				15min
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as críticas ao dualismo</li> </ul>	<p>- Criticas ao dualismo: Se a mente não está no espaço, como pode estar ligada ao corpo e pô-lo em movimento? Se nem o corpo nem o cérebro pensam, como podem produzir pensamentos na mente?</p>				10min

Sumário: A fundamentação metafísica do sistema cartesiano. Críticas a Descartes. Conclusão do estudo cartesiano.

## **Anexo B**

**Seleção de diapositivos projetados nas aulas 11.ºano**

**Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica**

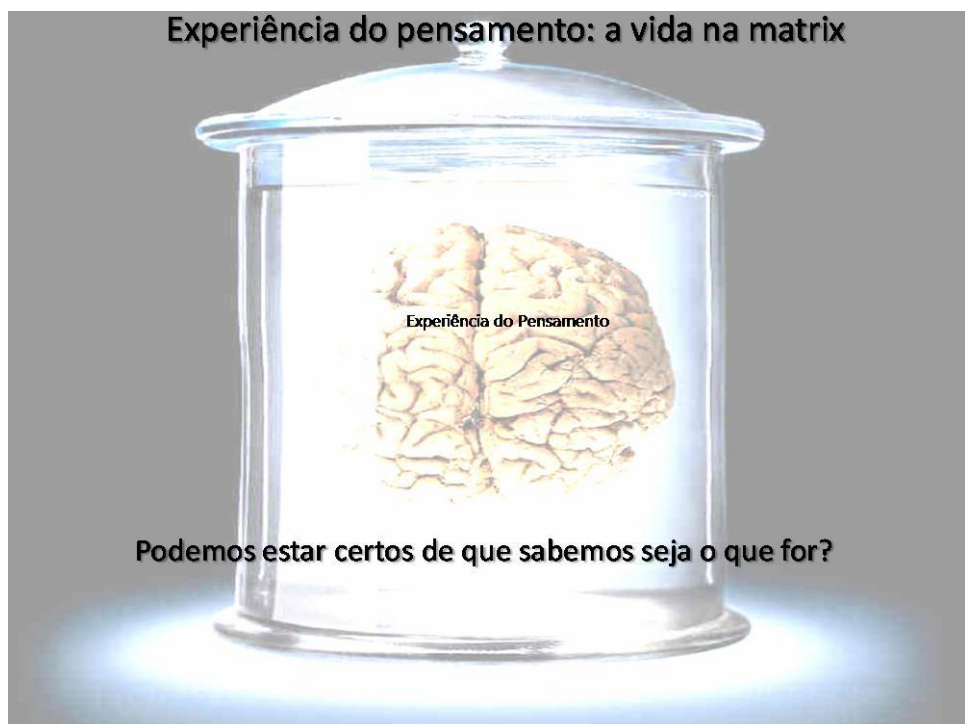
**1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva**

**1.2. Teorias explicativas do conhecimento**

**1.2.1. O racionalismo de Descartes**



Teorias explicativas do conhecimento



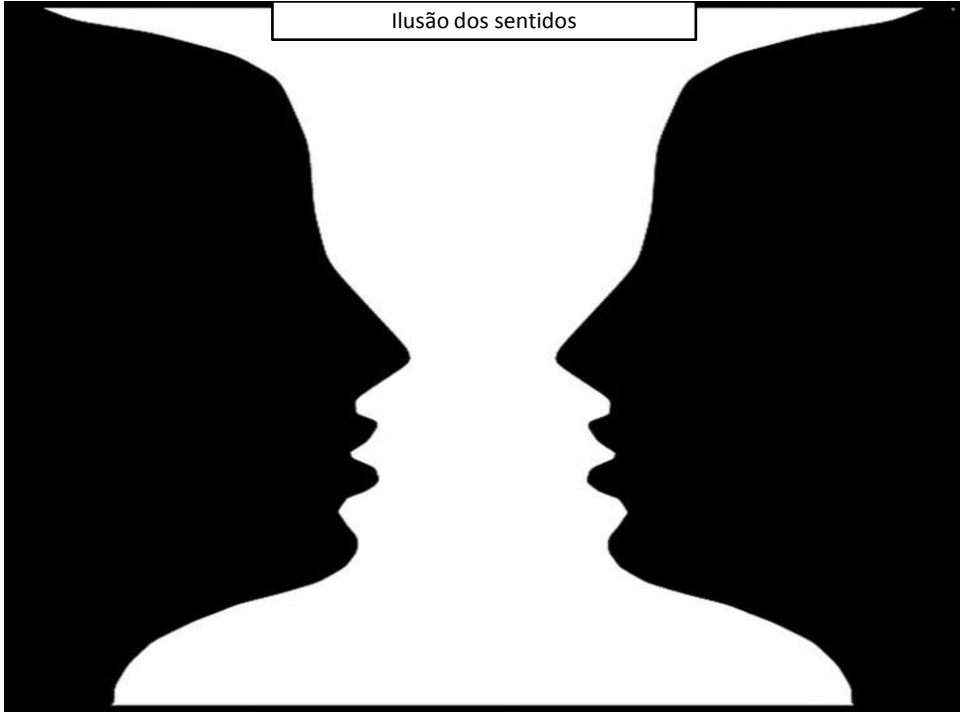
Experiência do pensamento: a vida na matrix

Experiência do Pensamento

Podemos estar certos de que sabemos seja o que for?

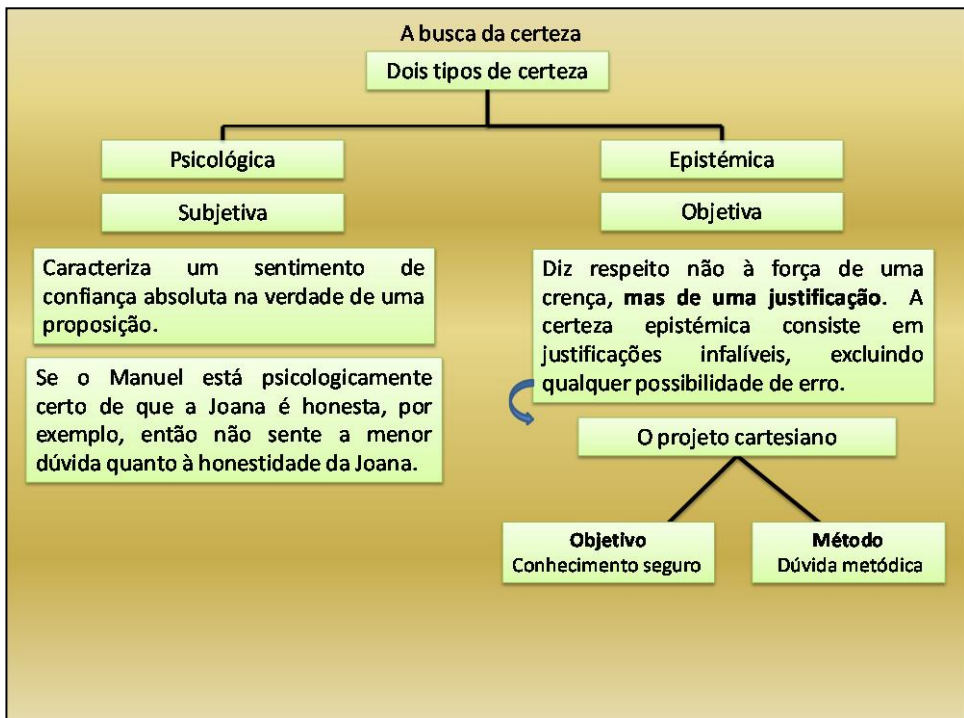


Ilusão dos sentidos



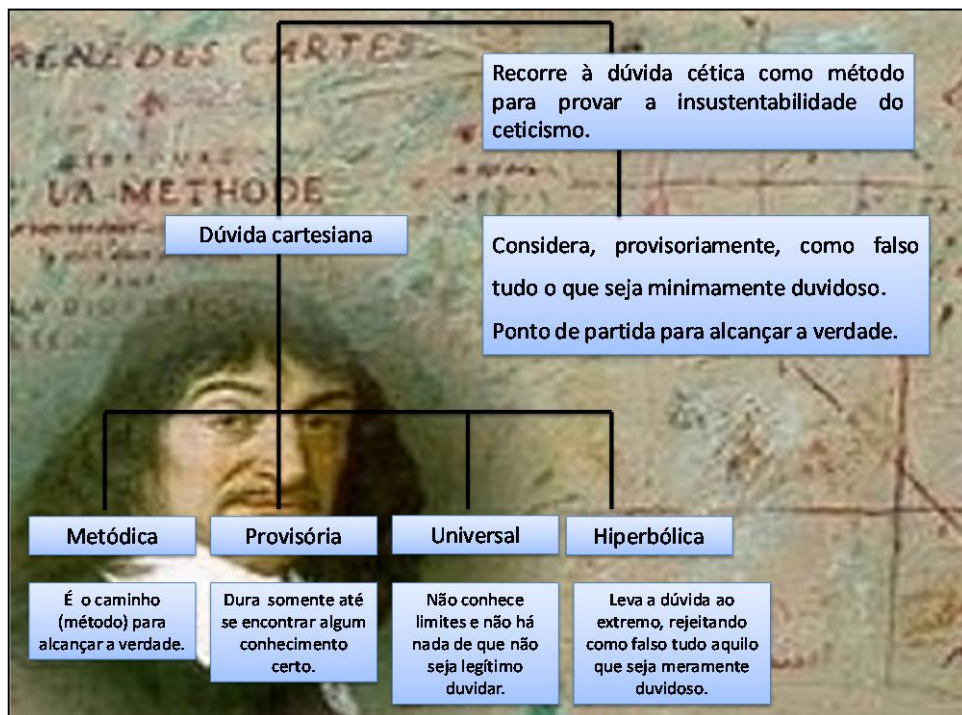
<https://www.youtube.com/watch?v=MZZk8sUOs5E>

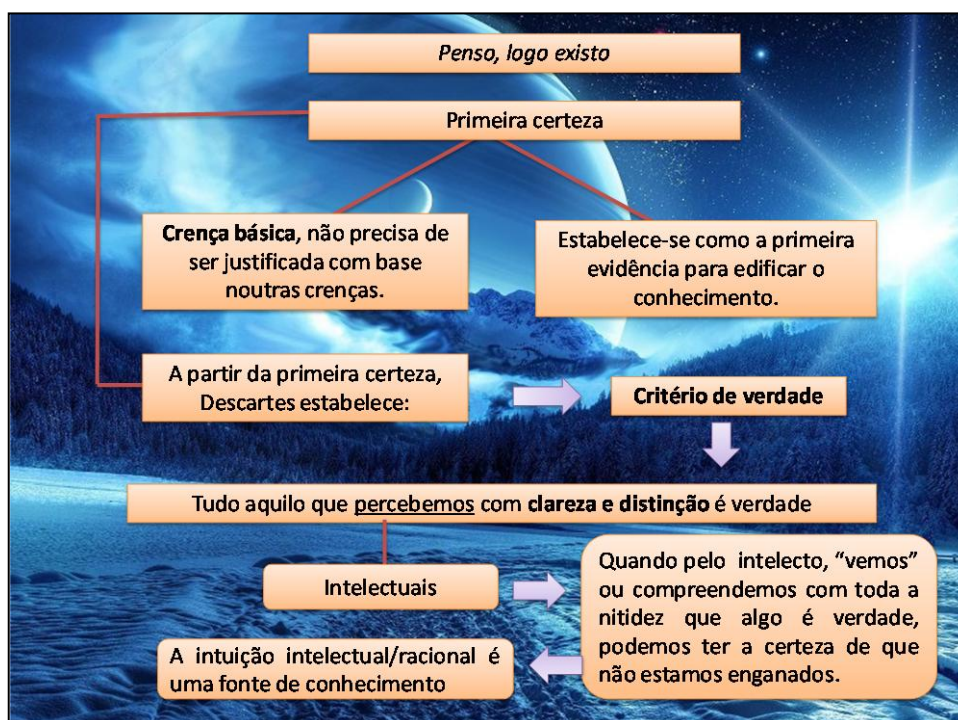
**René Descartes (1596 – 1650).**  
 Cientista, matemático e filósofo francês. No *Discurso do Método* (1637) e, de forma mais aprofundada, nas *Meditações Sobre a Filosofia Primeira* (1641), Descartes, opondo-se aos céticos, empreendeu uma busca dos fundamentos do conhecimento humano.



«Agora que resolvera dedicar-me apenas à descoberta da verdade, pensei que (...) era necessário rejeitar como falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver, se após isso, ficaria qualquer coisa nas minhas opiniões que fosse inteiramente indubitável.»

Descartes





#### Justificação do critério de verdade – A existência de Deus

[E]u compreendia bem que, sendo dado um triângulo, é necessário que os seus três ângulos sejam iguais a dois ângulos retos; mas, apesar disso, nada via que me garantisse que no mundo existe qualquer triângulo. Ao passo que, voltando a examinar a ideia de um ser perfeito, notava que a existência está contida nessa ideia, do mesmo modo, ou mais evidente ainda, que na de um triângulo está compreendido serem os seus três ângulos iguais a dois retos, [...] e que, por conseguinte, é pelo menos tão certo como qualquer demonstração da geometria que Deus, que é esse ser perfeito, é ou existe.

Descartes, op. Cit., p.31.

Como provar a existência de Deus?

Argumento da causalidade

Tenho presente a ideia de Deus. Esta é a ideia de um ser perfeito.

(1) Se tenho a ideia de um ser perfeito, existe um ser perfeito que é a causa dessa ideia.

(2) Tenho tal ideia.

(3) Logo existe um ser perfeito.

(1) Ou sou eu próprio esse ser perfeito ou ele existe além de mim.

(2) Sou imperfeito, visto que duvido e não posso ter certezas a respeito de praticamente nada.

(3) Logo, o ser perfeito existe para além de mim.

Argumento ontológico → Reflexão sobre o conceito de Deus

↓

Deus é concebido como um ser sumamente perfeito, como um ser que reúne todas as **perfeições** no máximo grau possível.

Omnipotência	Ser sumamente perfeito tem um poder sem limites.
Omnisciência	Deus é um ser cujo conhecimento não tem limites.
Sumamente bom	A sua bondade é ilimitada.

Sabemos tudo isto por intuição intelectual, ou seja, pela simples reflexão sobre o conceito de Deus.

## **Anexo D**

**Seleção multimédia de imagens e excertos de filmes**

**10.º e 11.º anos**



<https://www.youtube.com/watch?v=gIF9Av1PXjc>

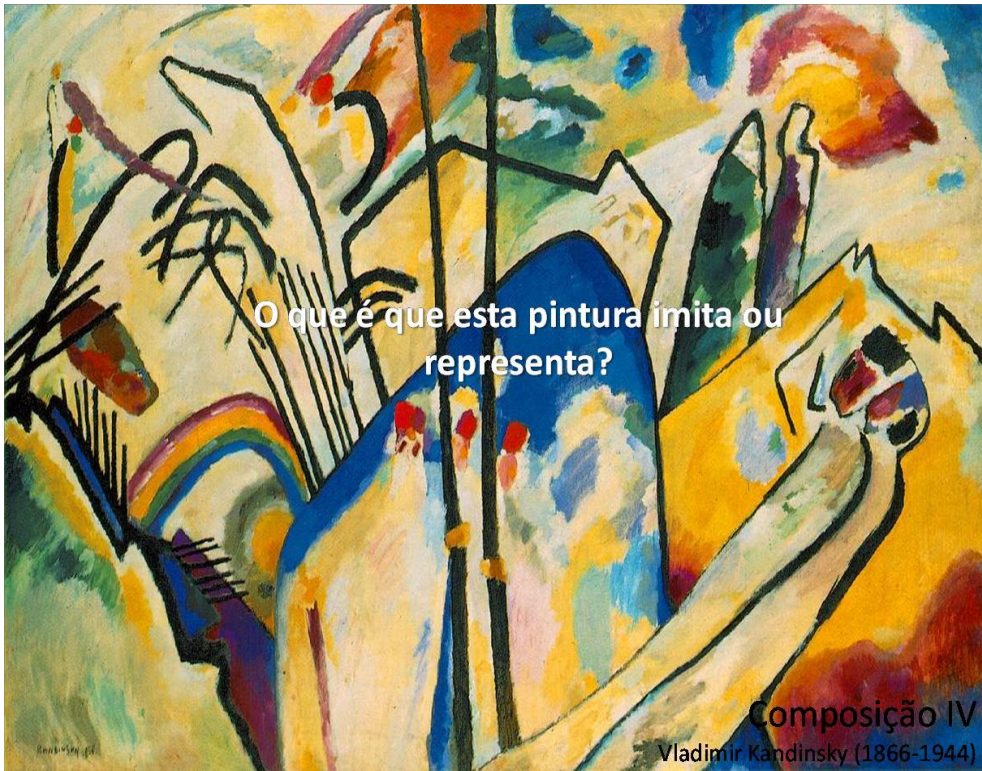


<https://www.youtube.com/watch?v=tqfhB0Ysa8U>

Haverá algo em comum entre a arquitetura, a música e a literatura?



O que é que esta pintura imita ou representa?



Composição IV  
Vladimir Kandinsky (1866-1944)





A arte é a emoção do artista e a transmissão dessa emoção.

Estimular uma resposta emocional no espectador: a arte será um meio de **comunicar** – pôr em comum – experiências emocionais e de unir os seres humanos.

**O que te transmite esta pintura?**



O artista expressa emoções vividas ou explora os efeitos visuais da composição?

*Byss* de Victor Vasarely (1979)



[https://www.youtube.com/results?search\\_query=fernando+pessoa+primavera](https://www.youtube.com/results?search_query=fernando+pessoa+primavera)

De que forma se consegue aferir que a emoção expressa pelo criador é a emoção sentida pelo recetor da obra?



**ser  
diferente  
é normal**

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

**Anexo D**

**Seleção de textos filosóficos**

**10.º e 11.º anos**

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

### 3.2.2.3. Teorias da arte

(...) Invocar em si mesmo um sentimento certa vez experimentado e, havendo-o invocado, transmiti-lo por meio de movimentos, linhas, cores, sons, imagens expressas em palavras, de forma que outros vivenciem o mesmo sentimento – nisso consiste a atividade da arte. Portanto, a arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também.

Tolstoi (2002), *O que é Arte?*, S. Paulo, Ediouro Publicações, pp. 72-74 e 76.

## 1. A ação humana – análise e compreensão do agir

### 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana

#### Objecções ao determinismo radical

«Quando alguém se esforçar por te negar que nós, seres humanos, somos livres, aconselho-te a que lhe apliques a prova do filósofo romano. Na antiguidade, um filósofo romano estava a discutir com um amigo que negava a liberdade humana e garantia que, para todos os homens, não há maneira de evitar fazer o que fazem. O filósofo pegou no seu bastão e começou a dar-lhe pauladas com toda a força que tinha, “já chega, não batas mais!”, dizia-lhe o outro. E o filósofo, sem deixar de surrá-lo, continuou a argumentar: “Não dizes que não sou livre e que quando faço uma coisa não posso evitar fazê-la? Pois então não gastes saliva a pedir-me que pare: sou automático”. Até que o amigo reconheceu que o filósofo podia livremente deixar de bater-lhe, e só então o filósofo podia livremente deixar de bater-lhe, e só então o filósofo deu descanso ao seu bastão. A prova é boa, mas só deves administrá-la em casos extremos e sempre com amigos que não saibam artes marciais...»

Fernando Savater, *Ética para um Jovem*

## 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

### 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

**QUE QUER DIZER TUDO ESTOR?**

«Normalmente não tens dúvidas sobre a existência do chão debaixo dos teus pés, ou da árvore que está lá fora, ou dos teus próprios dentes. Mas como sabes que eles existem realmente?

Se tentares argumentar que tem de existir um mundo físico exterior porque não verias prédios, pessoas ou estrelas, a menos que existissem coisas lá fora que reflectissem ou lançassem luz para os teus olhos, causando assim as tuas experiências visuais, a resposta é óbvia: como sabes isso? [...] Só podes confiar nesses dados específicos acerca do modo como as experiências visuais são causadas se já puderes confiar em geral nas tuas experiências como fonte de informação acerca do mundo. E é isso exactamente o que está a ser questionado.

[...] Não poderiam todas as tuas experiências ser como um sonho gigante, sem nenhum mundo exterior fora dele? Como podes saber que não é o que se passa? Se toda a tua experiência fosse um sonho sem nada lá fora, então todos os dados que tentasses usar para provar que existe um mundo exterior seriam apenas parte de um sonho. Se bateses na mesa ou te beliscasses, ouvirias o som e sentirias o beliscão, mas isso seria apenas mais uma ocorrência da tua mente.

[...] Talvez a conclusão mais correcta seja a de que não sabes. [...] Pode existir ou não um mundo exterior, e, se existe, pode ser ou não completamente diferente da maneira como te parece – não há maneira de o saberes. Esta posição chama-se ceticismo».

Thomas Nagel, *Que quer tudo isto dizer?*, Gradiva, 1995, pp.12-15.

## 2. Argumentação e retórica

### 2.1 O domínio do discurso argumentativo

Sócrates – Dizias há pouco que até em questões de saúde o orador é mais persuasivo do que o médico.

Górgias – Sim, perante uma multidão.

Sócrates – Perante uma multidão quer dizer, certamente, perante aqueles que não sabem, porque, perante aqueles que sabem, o orador não pode ser mais persuasivo do que o médico.

Górgias – Dizes bem.

Sócrates – Nesse caso, se ele for mais persuasivo do que o médico, será mais persuasivo do que aquele que sabe.

Górgias – Sem dúvida.

Sócrates – E isso sem ser médico, não é verdade?

Górgias – Sim.

Sócrates – Mas aquele que não é médico não é ignorante nas matérias em que o médico é entendido?

Górgias – Claro que é.

Sócrates – Então, quando o orador é mais persuasivo do que o médico, é um ignorante a ser mais persuasivo do que um entendido perante uma multidão de ignorantes. É realmente isto que sucede ou é outra coisa?

Górgias – No caso presente é o que sucede.

Platão, *Górgias*, 459 a.C., Lisboa, Lisboa Editora, 1995 (Adaptado)

## **Anexo E**

**Exemplos de apresentação de dois exercícios de  
aplicação, realizados coletivamente em sala de aula**

**10.º e 11.º anos**

Assinala com X a opção correta.

	Verdadeiro	Falso
Fenómenos naturais que acontecem são considerados ações humanas.		
As ações intencionais caracterizam-se pela intenção, finalidade e projeto.		
Beber água a fim de matar a sede é um acontecimento.		
Coisas que fazemos inconscientemente são acontecimentos.		
Ações intencionais são originadas por motivos, desejos, crenças, interesses e aspirações.		
Coisas que fazemos involuntariamente, consciente ou inconscientemente fazem parte do domínio da ação humana.		
Os atos do homem estão dependentes da sua vontade.		
Os atos humanos não estão dependentes da sua vontade.		
Uma ação básica é aquela que a pessoa faz direta e intencionalmente sem ter em vista outra ação intencional.		
O agente é considerado um ser livre e responsável quando delibera, pondera e decide.		
Os motivos/razões podem ser voluntários e involuntários.		
A deliberação é o processo de reflexão que antecede a decisão.		
Livre significa ser constrangido ou coagido.		
Deixar cair um copo sem intenção é uma ação intencional.		

Escolhe a alternativa correta:

1. Ser responsável é:
  - a) Cumprir exclusivamente as leis, normas e regras morais.
  - b) Assumir as suas ações e ser capa de responder por elas.
  - c) Agir sempre com muito cuidado para não prejudicar os outros.
  - d) Ter consciência do que se faz.
  
2. Por condicionantes da ação humana entendemos:
  - a) O conjunto de condições e restrições que estabelecem os limites dentro dos quais é possível realizar as nossas escolhas.
  - b) O conjunto de estados psicológicos que estão subjacentes às nossas escolhas.
  - c) O conjunto de características que recebemos do meio social e que definem as nossas escolhas.
  - d) O conjunto de características físicas e biológicas que determinam as nossas ações.
  
3. Deliberar implica:
  - a) Encontrar os meios necessários para realizar dada ação.
  - b) Escolher um objetivo de ação.
  - c) Decidir o que fazer em determinada situação.
  - d) Refletir acerca das diferentes possibilidades de ação.
  
4. A cultura pode ser definida como:
  - a) Um conjunto de saberes que permite distinguir os indivíduos dentro do grupo social a que pertencem.
  - b) Um conjunto de formas de estar, pensar e agir características de uma sociedade.
  - c) Um fenómeno que ocorre entre os diversos seres vivos.
  - d) Um fenómeno que ocorre no interior das sociedades atual.

5. A ação humana pode caracterizar-se como sendo:
- Consciente, involuntária e racional.
  - Consciente, involuntária e intencional.
  - Consciente, voluntária e intencional.
  - Consciente, voluntária e irracional.
6. É através dos motivos que podemos compreender plenamente uma dada ação humana. Esta afirmação é:
- Falsa, porque o motivo por si só não explica integralmente uma ação humana.
  - Falsa, porque o motivo corresponde ao objetivo da ação.
  - Verdadeira, porque o motivo deriva da realização da ação.
  - Verdadeira, porque o motivo revela a razão pela qual a ação ocorre.
7. O indeterminismo leva à negação:
- Da liberdade e da responsabilidade do agente.
  - Da causalidade e da liberdade do agente.
  - Da causalidade e da responsabilidade do agente.
  - Da causalidade e da consciência do agente.
8. A perspetiva filosófica que defende o incompatibilismo entre o exercício da liberdade e as leis do funcionamento da natureza designa-se por:
- Libertismo.
  - Determinismo radical.
  - Indeterminismo.
  - Determinismo moderado.
9. A perspetiva filosófica que defende a compatibilidade entre o exercício da liberdade e o determinismo natural designa-se por:
- Determinismo radical.
  - Libertismo.
  - Indeterminismo.
  - Determinismo moderado.

Assinala com X a opção correta.

Exercício	V	F
Segundo os cétricos, podemos conhecer o que quer que seja.		
A palavra cético é utilizada para expressar dúvida e certeza.		
Os cétricos defendem que a justificação das nossas crenças se inferem a partir de outras crenças.		
Os cétricos defendem que os sentidos são uma fonte fiável de conhecimento.		
Para os cétricos, sobre um assunto, não há divergência de opinião e isso leva-nos ao conhecimento seguro.		

Assinala com X a opção correta.

Exercício	V	F
1. Descartes adota uma postura permanentemente cética, relativamente ao conhecimento.		
2. O racionalismo defende que o conhecimento seguro advém da razão.		
3. O projeto cartesiano parte da certeza subjetiva para chegar à verdade.		
4. Segundo o ceticismo pirrónico podemos afirmar que o conhecimento é impossível.		
6. A dúvida cartesiana é metódica, provisória, particular e hiperbólica.		

1. Identifique se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F). Caso considere falsas justifique.

Proposições	V/F
As estratégias retóricas são meios utilizados pelo auditório para avaliar os argumentos do orador.	
A retórica visa os meios utilizados pelo orador para obter adesão do auditório às suas ideias.	
Persuade-se pelo carácter quando se despertam no auditório certas emoções.	
O logos é a «prova de persuasão» que incide sobre os argumentos utilizados.	
Um discurso centrado no ethos supõe que o auditório aprecie o carácter do orador e seja, por isso, persuadido.	
O carácter do orador é a dimensão menos valorizada pela retórica.	
O discurso deve adaptar-se ao auditório.	
Aristóteles considera que, tal como as outras artes, a retórica dedica-se a uma espécie particular de assuntos.	
A retórica intervém exclusivamente na atividade política	
A retórica recorre a técnicas persuasivas como os recursos estilísticos, as imagens e os gestos, entre outras.	
A retórica não utiliza a ironia.	

Impressões ou ideias?

1. Ter vontade de comer um gelado de morango.
2. Desejar saltar de paraquedas.
3. Contemplar o bater das asas de uma borboleta.
4. observar a caneta a movimentar-se pela página do meu livro.
5. ouvir alguém a virar as páginas de um livro, na biblioteca.
6. A recordação da dor que senti quando cai da bicicleta.
7. Conceito de amor.
8. Cheirar a maresia.
9. Lembrança de um cheiro.

**Anexo F**

**Dois testes de avaliação sumativa e respetivos de correção**

**11.º ano**

## Escola Secundária de Miraflores

### Teste de avaliação - Filosofia

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Turma E2 11º ano

Versão A

#### Grupo I

##### 1. Tendo em conta o que estudou sobre a retórica:

1. A retórica, como arte de bem falar e persuadir, tem as suas origens na Grécia Antiga.
2. Todas as pessoas podiam, em Atenas, participar nas assembleias e exercer o governo.
3. A preparação dos oradores era tarefa dos sofistas.
4. Os sofistas eram professores itinerantes atraídos pelas necessidades do regime aristocrático.

- A- 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.
- B- 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos.
- C- 2 e 4 são corretos; 1 e 3 são incorretos.
- D- 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

##### 2. Para os sofistas, o bem e o mal não são conceitos universais. Esta afirmação é:

- A- Verdadeira: os sofistas foram filósofos relativistas.
- B- Falsa: os sofistas foram filósofos relativistas.
- C- Verdadeira: os sofistas procuravam o conceito universal.
- D- Falsa: os sofistas procuraram o conceito universal.

##### 3. Considerando a distinção entre persuasão e manipulação, selecione a opção correta.

1. A persuasão baseia-se exclusivamente em meios racionais;
2. A manipulação baseia-se exclusivamente em fatores emocionais;
3. A persuasão racional tem em consideração as emoções das pessoas, mas a manipulação não;
4. A persuasão racional tem em vista a verdade, mas a manipulação não.

- A- 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.
- B- 1 é verdadeira; 2, 3 e 4 são falsas.
- C- 1 e 3 são verdadeiras; 2 e 4 são falsas.
- D- 4 é verdadeira; 1, 2 e 3 são falsas.

**4. A manipulação é:**

**A** – A consequência necessária da persuasão;

**B** – Uma consequência possível da retórica;

**C** – Uma forma de argumentação que nada tem a ver com as estratégias persuasivas;

**D** – Uma forma de argumentação que se centra exclusivamente nas características do auditório.

**5. Considerando os enunciados relativos aos sofistas e Platão.**

- 1. Para Platão, a retórica não é uma arte nem uma forma de persuasão;**
- 2. Na base da oposição platónica à retórica está o relativismo dos sofistas;**
- 3. Para Platão, a retórica sofística explora a ignorância e a falta de sentido crítico do auditório;**
- 4. Platão opõe-se aos sofistas, porque defende a existência de uma verdade.**

**A** – 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.

**B** – 1, 2, 3 e 4 são verdadeiras.

**C** – 3 é verdadeira; 1, 2 e 4 são falsas.

**D** – 1, 2 e 3 são verdadeiras; 4 é falsa.

**6. As provas ou estratégias de persuasão definidas por Aristóteles são:**

**A** – O orador, o auditório e a lógica formal.

**B** – A arte de falar com eloquência.

**C** – O *pathos* e o *logos*.

**D** – O *ethos*, o *pathos* e o *logos*.

**7. “A má-fé do orador é a única causa da manipulação de um auditório.” A afirmação é:**

**A**- Falsa

**B**- Verdadeira

**C**- Verdadeira por um lado, e falsa por outro

**D**-Nenhuma das anteriores

**8. Platão crítica os sofistas, fundamentalmente, porque:**

- A- Defendem o idealismo
- B- Defendem o relativismo
- C- Defendem a verdade
- D- Defendem a filosofia

**Grupo II**

**1. Identifique se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Caso considere falsas, justifique.**

1. Gettier apresentou exemplos para mostrar que o facto de termos justificação para as crenças verdadeiras pode não ser suficiente para dizermos que conhecemos alguma coisa.
2. A verdade como coerência exige apenas que não haja contradição.
3. Gettier afirma que a conceção tripartida do conhecimento deve ser questionada.
4. A epistemologia dedica-se ao estudo de problemas como a origem, a natureza e a possibilidade do conhecimento.
5. No ato de conhecer há um objecto e um sujeito que são indistintos
6. No plano ontológico, consideramos o objeto ou o ser, enquanto o plano discursivo diz respeito ao pensamento e à linguagem que representam esse objeto.
7. Quando afirmamos que o Diogo conhece o Bruno como ninguém, estamos atribuir-lhe um conhecimento proposicional.
8. Conhecer pressupõe a passividade de um sujeito que se limita a receber os dados do objeto cognoscível.
9. A percepção recebe os estímulos através dos órgãos dos sentidos.
10. Ao nível mais elementar de contacto entre sujeito e o mundo chamamos entendimento.

### Grupo III

#### 1. Leia o texto que se segue:

«Na demonstração, começamos com premissas verdadeiras e chegamos necessariamente a uma conclusão verdadeira. No argumento dialético, não se sabe se as premissas são verdadeiras e não é necessariamente que a conclusão é verdadeira.»

William Kneale, *O Desenvolvimento da Lógica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p.4.

1.1. Com base no texto, distinga argumentação de demonstração.

1.2. Indique as limitações da lógica formal.

#### 2. Leia o texto que se segue:

«Posso acreditar que Xavier é espanhol por acreditar que os espanhóis são as únicas pessoas que têm o nome começado por X. Posso estar certo – o Xavier é espanhol -, mas tive sorte do ponto de vista epistémico; a minha crença revelou-se verdadeira apesar de o meu raciocínio ser incorreto.»

2.1. Identifique as afirmações que correspondem às três condições necessárias para o conhecimento.

2.2. Poderia Gettier considerar a situação descrita como um caso de conhecimento? Justifique.

2.3. Explique os três tipos de conhecimento que estudou, apresentado um exemplo para cada um deles.

Cotações			
Grupo I (30)	Grupo II (50)	Grupo III (120)	
1.  5x8 = 40 pts.	1.  5X10 = 50 pts.	1.1. 25 pts. 1.2. 25 pts.	2.1. 20 pts.  2.2. 20 pts.  2.3. 20 pts.

## Critérios de correção

### Grupo I

#### Versão A

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

#### Versão B

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

### Grupo II

#### Versão A

1. V
2. V
3. V
4. V
5. F - Distintos, há um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível.
6. V
7. F - Conhecimento por contacto.
8. F - Conhecer pressupõe uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.
9. F - A sensação recebe os estímulos através dos órgãos dos sentidos.
10. F - Ao nível mais elementar de contacto entre sujeito e o mundo chamamos sensação.

### Grupo II

#### Versão B

1. V
2. F - Ao nível mais elementar de contacto entre sujeito e o mundo chamamos sensação.
3. V
4. F - Conhecer pressupõe uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.
5. F - Distintos, há um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível.
6. V
7. F - Conhecimento por contacto.
8. V
9. F - A sensação recebe os estímulos através dos órgãos dos sentidos.
10. V

### Grupo III

1.1.

A argumentação visa um auditório particular;

Utiliza uma linguagem natural (no argumento dialético não é necessário que a conclusão seja verdadeira), pretende-se persuadir acerca da verosimilhança de uma opinião;

A demonstração visa um auditório universal;

Utiliza uma linguagem sem ambiguidade, é do domínio do constringente;

Chegamos necessariamente a uma conclusão verdadeira;

Pretende deduzir certos conhecimentos a partir de outros.

### Grupo III

1.2.

-A lógica formal, por mais importante que seja, não é suficiente para auxiliar nos problemas da filosofia, porque a lógica formal só se preocupa com a forma dos argumentos.

-A lógica formal não é suficiente para dar bons argumentos, porque só se preocupa com a validade e o argumento pode ser válido e não ser um bom argumento.

### Grupo III

2.1. As três condições necessárias para que haja conhecimento são:

**1) A existência de uma crença**

“S acredita que Xavier é espanhol”

**2) A verdade dessa crença**

“Xavier é espanhol”

**3) Justificação da crença**

“ S tem justificação para acreditar que Xavier é espanhol”

(Os espanhóis são as únicas pessoas que têm o nome começado por X)

## Escola Secundária de Miraflores

### Teste de avaliação sumativa – Filosofia (Versão A)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma E2 11º

#### Grupo I

#### 1. Considere as seguintes afirmações acerca do conhecimento científico.

1. Segundo o método hipotético-dedutivo, o conhecimento científico parte dos factos.
2. O método indutivo começa com a observação e o hipotético-dedutivo com a dedução de consequências.
3. Qualquer que seja o método, os resultados ou as suas consequências devem ser submetidos à experimentação.
4. A experimentação é garantia da verdade do conhecimento num dado momento do seu desenvolvimento.

#### Deve-se dizer que:

- (A) 1 e 3 são verdadeiras e 2 e 4 são falsas.
- (B) 1 e 2 são verdadeiras e 3 e 4 são falsas.
- (C) 2 e 3 são verdadeiras e 1 e 4 são falsas.
- (D) 3 e 4 são verdadeiras e 1 e 2 são falsas.

#### Selecione a única opção correta, em cada um dos seguintes casos.

##### 1.1. A investigação científica pressupõe um método, um conjunto de etapas que garante:

- (A) Rigor, credibilidade e eficácia à investigação.
- (B) Que a investigação nunca tem de voltar atrás.
- (C) O prestígio do cientista.
- (D) Que o cientista não se engana.

##### 1.2. O método que atualmente reúne maior consenso para investigar as ciências exatas ou experimentais é:

- (A) O método indutivo clássico.
- (B) O método dedutivo.
- (C) O método inventado indutivo moderno.
- (D) O método hipotético-dedutivo.

##### 1.3. Uma hipótese adquire valor de lei científica quando:

- (A) As suas consequências previsíveis são confirmadas pelos factos.
- (B) O cientista termina a investigação.
- (C) Não há desacordo entre os investigadores.
- (D) Não há mais dados para investigar.

**1.4. O conhecimento de senso comum distingue-se do conhecimento científico, porque:**

- (A) O primeiro é metodicamente construído enquanto o segundo parte dos factos.
- (B) O primeiro é o conhecimento prático baseado na experiência imediata, enquanto o segundo parte de uma hipótese teórica de interpretação dos factos, submetendo os resultados a verificação empírica.
- (C) O primeiro traduz os resultados numa linguagem matemática, enquanto o segundo é construído logico-racionalmente.
- (D) O primeiro é acrítico e assistemático e o segundo parte da verificação dos factos.

**1.5. Considere os seguintes enunciados relativos ao falsificacionismo de Popper.**

1. A investigação parte de um problema e a hipótese é uma conjectura.
2. A hipótese parte da observação.
3. As teorias científicas não podem ser justificadas.
4. As teorias científicas são generalizações de factos.
5. O critério de demarcação entre ciência e pseudociência é a falsificabilidade.
6. A ciência é o conjunto das teorias que resistiram às sucessivas tentativas da sua falsificação.

**Deve afirmar-se que:**

- (A) 1, 2 e 3 são corretas e 4, 5 e 6 são incorretas.
- (B) 1, 3 e 5 são corretas e 2, 4 e 6 são incorretas.
- (C) 1, 3, 5 e 6 são corretas e 2 e 4 são incorretas.
- (D) 1, 4, 5 e 6 são corretas e 2, 3 são incorretas.

**1. 6. Qual das seguintes alíneas inclui uma crítica ao sistema de Popper?**

- (A) Os cientistas não procuram refutar as suas teorias ou explicações.
- (B) Os cientistas são incapazes de falsificar as suas teorias.
- (C) A ciência, apesar das suas limitações, progride e é objetiva.
- (D) A ciência não parte da observação, mas de uma teoria ou explicação.

**1.7. Considere os seguintes enunciados relativos à teoria de Popper:**

1. Uma teoria corroborada é uma verdade provisoriamente aceite.
2. Uma teoria refutada é uma teoria que deve ser substituída, pois é falsa.
3. Uma teoria científica nunca vai além do nível de simples conjectura.
4. Uma teoria cujas previsões foram corroboradas deixa de ser investigada.

- (A) 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos.
- (B) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos.
- (C) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
- (D) 1, 2 e 3 são corretos; 4 é incorreto.

## Grupo II

### 1. Classifique como verdadeiro (V) ou falso (F) cada um dos enunciados que se seguem. Justifique os falsos.

- (A) Segundo o critério de demarcação enunciado por Popper, uma teoria é científica se, e só se, for constituída por enunciados empiricamente verificáveis. \_\_\_\_
- (B) A afirmação «Todos os corvos são negros e utilizam o voo para se deslocarem» é um enunciado empiricamente verificável. \_\_\_\_
- (C) A afirmação «Alguns corvos são negros e utilizam o voo para se deslocarem» é um enunciado empiricamente verificável. \_\_\_\_
- (D) A afirmação «Todos os corvos são negros e utilizam o voo para se deslocarem» é um enunciado empiricamente falsificável. \_\_\_\_
- (E) A afirmação «Alguns corvos são negros e utilizam o voo para se deslocarem» é um enunciado empiricamente falsificável. \_\_\_\_
- (F) Para Popper, a observação não é o ponto de partida da ciência, uma vez que as ideias que o cientista possui condicionam a sua interpretação dos fenómenos. \_\_\_\_
- (G) Não podemos saber objetivamente como é a realidade, mas, de cada vez que eliminamos um erro, aprendemos como objetivamente não é a realidade. \_\_\_\_
- (H) Uma das grandes vantagens do método de Popper é o facto de este corresponder ao que realmente se passa na prática científica. \_\_\_\_
- (I) Segundo Popper, a ciência evolui por roturas. \_\_\_\_
- (J) Para Popper, a ciência não é objetiva, no sentido em que o paradigma com o qual se trabalha influencia a perceção da natureza. \_\_\_\_
- (K) Os problemas, segundo Popper, devem ser resolvidos de acordo com as regras e métodos que permitiram resolver problemas anteriores. \_\_\_\_

**2. Associe cada uma das afirmações relativas ao senso comum e à ciência.**

1.O conhecimento metodicamente construído, subordinado a linguagem rigorosa e a critérios de verdade lógica e experimental.	<p><b>A) Senso comum</b></p> <p><b>B) Ciência</b></p>
2.O conhecimento usado para resolver os problemas do nosso dia a dia.	
3.O conhecimento que nos orienta na vida, adquirido na vivência quotidiana.	
4.O conhecimento construído nos laboratórios e nos centros de investigação, que usa uma linguagem própria e meios técnicos sofisticados.	

**Grupo III**

**1. Leia o texto que se segue.**

«(...) Independentemente de quantos casos de cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos. (...) A teoria que defendo (...) opõe-se frontalmente a todas as tentativas de utilizar as ideias da lógica indutiva. Ela poderia ser chamada teoria do método de prova, conceção segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica – e tão-somente após ter sido formulada. (O trabalho do cientista consiste em elaborar teorias e pô-las à prova (...)).»

Karl Popper, *Lógica da Pesquisa Científica*, S. Paulo, Cultix, 2001, p.27

**1.1** Apresente a crítica de Popper à conceção indutivista do método científico.

**1.2** Caracterize a conceção falsificacionista de Popper.

**1.3** Exponha a perspectiva de Popper acerca da evolução da ciência.

<b>Cotações</b>		
<b>GRUPO I (35 pts.)</b>	<b>GRUPO II (70 pts.)</b>	<b>GRUPO III (95 pts.)</b>
1. 7 x 5pts = 35	1. 58 pts 2. 12 pts	1. 35 2. 30 3. 30

Grupo I

Versão A	Versão B
1. D	1. A
1.1. A	1.1. A
1.2. D	1.2. B
1.3. A	1.3. B
1.4. B	1.4. C
1.5. C	1.5. A
1.6. A	1.6. B
1.7. B	1.7. C

Grupoll

Versão A	Versão B
<p>– F Segundo Popper uma teoria são � científica se for constituída por enunciados que possam ser falsific�veis.</p> <p>– F Este enunciado não pode ser verificável porque não se pode observar todos os corvos./ falsificável.</p> <p>– V</p> <p>– V</p> <p>– F Há corvos que são negros e que utilizam o voo para se deslocar.</p> <p>– V</p> <p>– V</p> <p>– F Uma das grandes desvantagens é o facto de não corresponder ao que se passa na prática científica.</p> <p>– F Continuidade e aproxima�o sucessiva � verdade.</p> <p>– Segundo Popper a ciência � objetiva.</p> <p>– F Para Popper cada problema é resolvido segundo o método mais apropriado.</p>	<p>– F</p> <p>– V</p> <p>– F</p> <p>– V</p> <p>– F</p> <p>– V</p> <p>– V H – F</p> <p>– F</p> <p>– F O falsificacionismo e o verificacionismo são conce�oes do conhecimento científico diferentes. Segundo o verificacionismo o conhecimento científico é confirmado pela experiência. Segundo o falsificacionismo é tudo ainda que não foi refutado pela experiência mas que pode ser.</p> <p>– F</p>

Grupo II

Versão A

1. B
2. A
3. A
4. B

Versão B

1. A
2. A
3. B
4. B

**Anexo G**

**Duas de avaliação formativa**

**10.º e 11.º anos**

Ficha de avaliação formativa – Filosofia (Versão A)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma E2 10º

**Grupo I**

**1. Considere os seguintes enunciados:**

**1.1. Segundo Platão, a arte é:**

- A) A expressão de sentimentos sobre a realidade.
- B) A metamorfose da realidade.
- C) Uma importante fonte de conhecimento moral.
- D) Uma mera criação de imagens.

**1.2. Segundo Aristóteles, a arte é:**

- A) A expressão intencional de emoções sentidas pelo artista.
- B) Explorar o mundo interno das emoções e identificar novos sentimentos.
- C) Demasiado restritiva.
- D) Nenhuma das anteriores.

**1.3. A teoria da arte como imitação:**

- A) Foi criticada por Platão e defendida por Aristóteles.
- B) Foi criticada por Aristóteles e defendida por Platão.
- C) Foi recusada pelos artistas da Antiguidade.
- D) Foi criticada por não considerar a arte como transfiguração do real.

**1.4. No que se refere à teoria da arte como expressão, é correto afirmar que:**

- A) A arte é pensada como um meio de negar emoções.
- B) O artista deve sentir uma emoção genuína, individual, clarifica-la e exprimi-la, levando o espectador a sentir a mesma emoção.
- C) A expressão artística é imediata e espontânea.
- D) Uma das críticas que é feita a esta teoria reside no facto de ela não admitir que a qualidade das obras decorre das condições emocionais que as originam.

**1.5. Quando nos interrogamos sobre o valor da arte, referimo-nos ao seu valor:**

- A) Instrumental.
- B) Ético.
- C) Artístico.
- D) Social e político.

**1.6. Platão considerou a arte como *mimesis*, ou seja, a arte enquanto:**

- A) Conhecimento.
- B) Representação.
- C) Expressão.
- D) Imitação.

**1.7. A teoria formalista da arte de Clive Bell defende que::**

- A) O valor da arte não depende das suas propriedades formais.
- B) A arte tem como objectivo promover boas ações.
- C) Os estados de consciência que a arte pode proporcionar dependem da mensagem que o artista quer transmitir.
- D) Nenhuma das anteriores.

## Grupo II

1. Classifique como verdadeiro (V) ou falso (F) cada um dos enunciados que se seguem.

Justifique os falsos.

- A) Segundo Aristóteles, as artes distinguem-se entre si pelos meios usados para imitar, mas não pelo modo de imitação desses objectos. \_\_\_\_\_
- B) Segundo Clive Bell, qualquer objecto de arte provoca emoção estética. \_\_\_\_\_
- C) A teoria formalista da arte afirma que o conteúdo de uma obra de arte não é relevante para o seu estatuto de arte. Apenas a forma conta, não o conteúdo. \_\_\_\_\_
- D) Segundo Aristóteles, para um objeto ser considerado arte é necessário que exprima as experiências e os sentimentos do artista que o criou. \_\_\_\_\_
- E) A teoria essencialista afirma que um objeto pode ser classificado como arte em virtude das suas propriedades intrínsecas. \_\_\_\_\_
- F) A tese de Clive Bell exclui qualquer teoria do valor da arte no tipo de mensagem que as obras de arte possam comunicar, tal como a de Lev Tolstoi. \_\_\_\_\_
- G) Bell defende que apreciar uma obra de arte pelo seu conteúdo é uma forma de apreciá-la artisticamente. \_\_\_\_\_
- H) Uma das objecções feitas à teoria da arte do expressivismo é que nem toda a arte consegue provocar emoções estéticas a partir da combinação das formas do objeto. \_\_\_\_\_
- I) A teoria da arte como imitação afirma que o que define a arte não é um conjunto de características intrínsecas à obra de arte, mas o contexto da sua criação. \_\_\_\_\_
- J) A teoria como imitação atribui valor às propriedades objetivas do mundo. \_\_\_\_\_
- K) Uma das objecções feitas à teoria da arte como imitação é a de que a teoria reduz a arte a uma caricatura da vida. \_\_\_\_\_

**2. Faça corresponder os textos a cada uma das teorias.**

<p>1. “Qualquer obra de arte leva o recetor a entrar numa certa relação tanto com aquele que produziu ou está a produzir arte, como com aquele que, simultaneamente, prévia ou subseqüentemente, recebeu a mesma impressão artística. O que é peculiar a este modo de comunicação [...] é que por meio da arte [o Homem] transmite os seus sentimentos.”</p>	<p><b>A) Teoria da arte como imitação</b></p> <p><b>B) Teoria da arte como expressão</b></p> <p><b>C) Teoria formalista da arte</b></p>
<p>2. “A linguagem e a arte são subsumidas sob um tópico comum: a categoria da imitação; e a sua principal função é mimética. A linguagem tem origem numa imitação de sons, a arte numa imitação de coisas exteriores.</p>	
<p>3. Qual a qualidade partilhada por todos os objetos que provocam as nossas emoções estéticas? Uma única resposta parece possível [...]. Em cada um, linhas e cores combinadas de um determinado modo; certas formas e relações mexem com as nossas emoções estéticas.”</p>	

Cotações	
Grupo I (56)	Grupo II (144)
<p><b>1.</b> 7x 8pts. = 56 pts.</p>	<p><b>1.</b> 108pts. <b>2.</b> 3 x 12 pts = 36 pts.</p>

## Escola Secundária de Miraflores

### Ficha de avaliação formativa – Filosofia (Versão A)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma E2 11º

#### Grupo I

#### 1. Indique para cada questão a opção correta.

**1.1. Hume é considerado um empirista, porque faz derivar todo o conhecimento:**

- A) Da razão.
- B) De duas fontes: sensibilidade e entendimento.
- C) Da experiência sensível.
- D) Das conceções matemáticas.

**1.2. De acordo com Hume, chamamos erradamente «causalidade»:**

- A) À conjunção constante entre dois eventos.
- B) Às sensações externas.
- C) Às relações de ideias.
- D) À conexão necessária observada entre dois eventos.

**1.3. De acordo com David Hume podemos dividir todas as perceções da mente em:**

- A) Ideias simples e ideias complexas.
- B) Verdades necessárias e contingentes.
- C) Impressões e ideias.
- D) Questões de facto e relações de ideias.

**1.4. Hume defende que as afirmações sobre relações de ideias...**

- A) Expressam verdades necessárias.
- B) Expressam verdades contingentes.
- C) Não expressam verdades.
- D) Não têm sentido.

**1.5. Hume considera 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 de impressões.

**1.6. Para o empirismo de Hume:**

- A) A indução é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
- B) A observação é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
- C) A intuição é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
- D) A dedução é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.

**1.7. Segundo o princípio da uniformidade da Natureza:**

- A) Todas as ideias derivam de impressões.
- B) O hábito explica as inferências causais.
- C) As impressões são mais vívidas do que as ideias.
- D) O futuro assemelhar-se-á ao passado.

**Grupo II**

**1. Indique se as proposições seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique as falsas.**

- A) Para Hume, a ideia de sereia é um exemplo de uma ideia simples.
- B) O conhecimento *a priori*, na perspectiva de Hume, não nos permite saber nada sobre a relação causal.
- C) Na perspectiva de Hume, algumas das nossas ideias não têm origem *a posteriori*.
- D)  $2+2=4$  corresponde, na filosofia de Hume, a uma verdade contingente.
- E) Hume é dogmático quanto à possibilidade do conhecimento.
- F) O princípio da cópia afirma que todas as impressões são cópias de ideias.
- G) Os princípios da associação de ideias apresentados por Hume são: a semelhança, a contiguidade e a causalidade.
- H) De acordo com Hume negar uma questão de facto leva-nos a uma contradição.
- I) De acordo com Hume, todas as inferências a partir da experiência são efeito do costume ou hábito.

### Grupo III

#### 1. Dados os seguintes conceitos complete o texto que se segue.

Da regularidade da natureza • Questões de facto • Hábito • O princípio da causalidade • Relações de ideias • Projeção da natureza humana.

Para Hume, proposições como «O Sol amanhã não se levantará.» ou «A neve é salgada.» Podem ser pensadas sem contradição uma vez que dizem respeito a a)\_\_\_\_\_. Ao contrário, nas b)\_\_\_\_\_, afirmamos e negamos uma ideia. Um dos três princípios de associação de ideias é c)\_\_\_\_\_, cuja origem não reside na própria realidade empírica, mas no d)\_\_\_\_\_ ou costume. Para Hume, este é o «grande guia da vida humana». Na verdade, a causalidade, segundo Hume, mais não é do que uma e)\_\_\_\_\_ para a realidade. O facto de um evento se seguir a outro não significa que estes estejam objetivamente ligados. O princípio que os associa não é objetivo. É o princípio chamado f)\_\_\_\_\_, que não é uma lei da natureza, mas apenas o resultado da crença de que o futuro se assemelhará ao passado.

Cotações		
Grupo I (70)	Grupo II (72)	Grupo III (58)
<b>1.</b> 10pts x 7 = 70 pts.	<b>1.</b> 72 pts.	<b>1.</b> 5,8pts x 6 = 58 pts.

## **Anexo H**

### **Grelhas de registo de classificação**

**10.º e 11.º anos**

Classificações da Ficha de Avaliação Formativa - 10ºE2 (9 de Junho de 2017)											
		Grupo I							Grupo II		
	Cotações	8	8	8	8	8	8	8	108	36	200
	Versão	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1	2	
1. Ana Carolina	B	0	8	0	8	8	8	8	37	36	113
2. Andreia Marques	A	8	8	8	8	8	8	8	76	36	168
3. Andreia Baião	A	8	8	8	8	0	8	0	63	36	139
4. António Tamagnini	B	0	8	0	8	8	0	8	36	36	104
5. Beatriz Claro	A	8	8	8	0	8	8	8	38	12	98
6. Carolina Santos	A	0	8	8	8	8	8	8	50	36	134
7. Carolina Brazuna	B	8	8	8	8	8	8	0	6	36	90
8. Diogo Santos	A	8	8	8	8	8	8	0	33	36	116,5
9. Francisco Faria	A	8	8	8	8	8	8	8	57	36	149
10. Francisco Ribeiro	A	0	8	0	8	8	8	0	51	36	118,5
11. Francisco Loureiro	A	8	8	8	8	8	8	0	44	36	127,5
12. Frederico Viana	A	0	8	0	8	8	8	0	38	36	105,5
13. Gonçalo Ferreira	B	0	8	8	0	8	8	8	61	36	137
14. Guilherme Santos	B	0	8	0	8	8	8	8	49	36	125
15. Inês Rodrigues	A	8	8	0	8	8	8	8	51	36	134,5
16. João Bochecha	A	8	8	8	8	8	8	0	50	36	134
17. Laura Sousa	B	0	8	8	0	8	8	8	42	36	118
18. Luís Henrique	A	8	8	8	8	8	8	0	38	12	97,5
20. Margarida Pedro	A	8	8	8	8	8	8	0	38	24	109,5
21. Maria Benedita	B	0	8	8	8	8	0	0	36	12	80
22. Maria Fernanda	A	8	0	8	8	8	8	8	51	36	134,5
23. Mariana Frescata	B	0	8	8	8	8	8	8	40	36	124
24. Matilde Carvalho	B	8	8	8	0	8	8	8	76	36	160
25. Miguel Barão	B	8	8	8	0	8	8	8	30	36	114
26. Miguel Gomes	B	8	8	8	8	8	8	8	49	12	117
29. Rita Branco	A	8	8	8	8	8	8	8	64	36	155,5
32. Madalena Mello	A	0	8	0	8	0	8	0	25	36	84,5
33. Diogo Sampaio	B	0	8	8	0	8	8	0	68	36	136

11º E2 Ficha formativa 23-05-2017 Grelha de Correção													
		Grupo I								Grupo II	Grupo III		
Cotações		10	10	10	10	10	10	10	10	72	58	Total	
Nº/Nome		Versão	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.	1.	200	
1	Ana Morais	B	10	10	10	10	10	10	10	72	58	200	
2	António Marques	B	10	10	10	10	10	0	0	54	58	162	
3	Francisco Rapoula												
4	Guilherme Santos	A	10	10	10	0	10	10	10	49,5	38,4	148	
5	Guilherme Barbosa	B	10	0	10	10	10	10	10	58,5	19,2	138	
6	Inês Nogueira	B	10	10	10	0	10	0	0	45	38,4	123	
7	Inês Leitão	A	10	10	10	0	10	10	10	50	58	168	
8	João Rodrigues											0	
9	João Vilar	B	10	10	10	0	0	0	10	34,5	58	133	
10	Karolina Azevedo	A	10	0	10	10	10	10	10	63	58	181	
11	Luís Pais	A	10	10	10	10	10	0	10	58,5	38,4	157	
12	Margarida Atouguia											0	
13	Maria Louro	A	10	0	10	10	10	10	10	58,5	58	177	
14	Maria Fins											0	
15	Maria Santos	B	10	10	0	0	0	0	0	33	58	111	
16	Maria Paiva	A	10	10	10	0	0	10	10	45	38,4	133	
17	Mariana Mendes	B	10	10	10	0	10	10	10	49,5	58	168	
18	Marta Catalão	A	0	0	0	0	10	0	10	40,5	38,4	99	
19	Martim Lima	A	10	10	10	10	10	0	0	63	58	171	
20	Miguel Rocha	B	10	10	10	10	10	0	0	31,5	58	140	
21	Nuno Melo	A	0	10	0	10	10	0	10	36	38,4	114	
22	Pilar Marreiros											0	
23	Rita Almeida	A	10	10	0	10	10	0	0	63	58	161	
24	Tomás Fonseca	A	10	10	10	10	10	10	10	66	38,4	174	
25	Laura Gonçalves	A	10	10	10	10	10	10	10	60	38,4	168	

**Anexo I**

**Plano Anual de Atividades proposto pelo Núcleo de Estágio de Filosofia  
da Escola Secundária de Miraflores**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES**

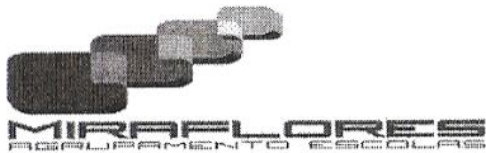
**Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2016 - 2017**

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos Curriculares</b>	<b>Dinamizadores</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Calendarização</b>	<b>Local</b>	<b>Custos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>À procura da pergunta filosófica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as perguntas filosóficas e os seus domínios.</li> <li>2. Reconhecer as características das perguntas filosóficas.</li> <li>3. Sensibilizar para o âmbito de estudo da filosofia e a importância da reflexão filosófica.</li> </ol>	<p>Questões e domínios da filosofia</p> <p>Conceitos filosóficos</p>	<p>Profª Alice Santos</p> <p>Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p>	<p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2);</p> <p>Comunidade escolar</p>	<p>17 de Novembro</p>	<p>Escola</p>	<p>-----</p>	<p>Trabalhos produzidos;</p> <p>Participação</p>
<b>Direitos Humanos Aqui e Agora (Dia Mundial dos Direitos Humanos)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre o que são os direitos humanos</li> <li>2. Conhecer a história dos direitos humanos.</li> <li>3. Pensar sobre o percurso dos direitos humanos ao longo dos tempos: da convenção ao direito.</li> <li>4. Sensibilizar e informar os alunos sobre situações reais da atualidade.</li> <li>5. Dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela Amnistia Internacional.</li> </ol>	<p>Ética</p> <p>Acção Humana e Valores</p>	<p>Profª Alice Santos</p> <p>Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p>	<p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2)</p>	<p>9 de Dezembro</p>	<p>Auditório da Escola</p>	<p>-----</p>	<p>Participação</p> <p>Preparação de intervenções para o dia da sessão</p>

<p><b>Visita Museu Gulbenkian</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular e desenvolver a sensibilidade estética</li> <li>-Proporcionar um contacto direto com o património da região</li> <li>-Estabelecer uma relação com os conteúdos programáticos num contexto diferente do da sala de aula.</li> <li>-Estimular a curiosidade e o sentido crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A experiência estética nas suas diversas modalidades</li> <li>-A criação artística o contexto cultural e social da sua produção</li> <li>-Objetivismo e subjetivismo estético</li> <li>Reconhecer a necessidade da existência de critérios na reflexão sobre a arte</li> </ul>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiária Susana Guerreiro</p>	<p>Turmas de 10ºano (10º E2 e H1)</p>	<p>2º Período</p>	<p>FCG – Coleção do Fundador</p>	<p>Transporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participação ativa na atividade</li> <li>-Elaboração de um trabalho escrito (seleção de uma ou duas obras de arte observadas na visita, desenvolvendo alguns dos conceitos explorados na atividade.</li> </ul>
---------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	---------------------------------------	-------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Anexo J**

### **Relatórios das atividades do Plano Anual de Atividades e registo fotográfico**



## RELATÓRIO DE ATIVIDADE

**Tema da atividade:** *À procura da pergunta filosófica*

**Data da realização da atividade:** 17 de Novembro de 2016

**Local da atividade:** Escola Secundária de Miraflores

**Destinatários:** Turmas de 10º e 11º anos

**Dinamizadores:** Profª Alice Santos e os professores estagiários: Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro

O Dia Mundial da Filosofia foi implementado pela UNESCO no ano de 2002 com o objetivo de evidenciar a importância da filosofia na vida do ser humano e na vida em sociedade. Comemorado todos os anos na terceira quinta-feira do mês de Novembro, muitas são as instituições escolares, e não só, que desenvolvem um conjunto de iniciativas de modo a dar vida a este dia comemorativo da filosofia.

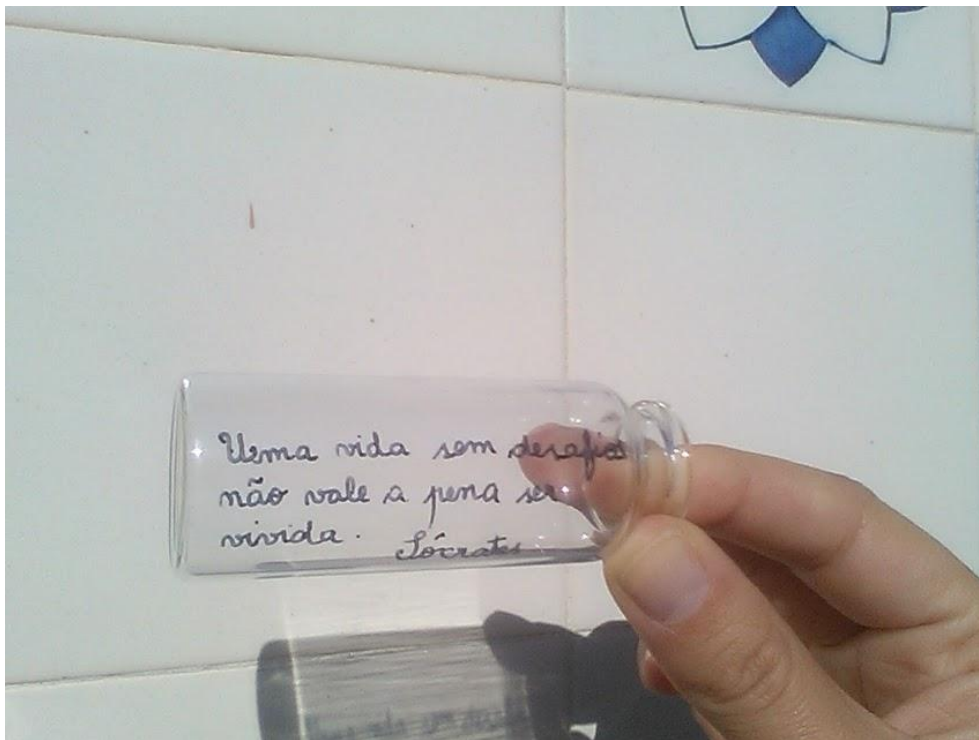
Assim, no âmbito do Dia Mundial da Filosofia, no dia 17 de Novembro foi realizada uma atividade que se intitulou de *À procura da pergunta filosófica*, dirigida às turmas de 10º e 11º anos da escola, estendendo-se ao longo de todo o dia. A atividade teve como objetivo principal a sensibilização dos alunos para o âmbito do estudo da filosofia e da importância da reflexão filosófica. Pretendia-se ainda trabalhar, de forma lúdica e com a dinâmica de uma atividade fora do espaço da sala de aula, alguns dos conteúdos programáticos da disciplina, como a identificação dos diferentes domínios da filosofia.

Foram colocados, em diferentes espaços da escola, pequenos frascos onde estavam guardadas perguntas ou frases de figuras importantes da filosofia. Num primeiro momento da atividade, os alunos organizados em grupos, na dinâmica de um jogo de pistas, tinham que encontrar um conjunto de frascos. Num segundo momento, já em sala de aula, os alunos teriam que fazer a correspondência da pergunta ou frase aos diferentes domínios da filosofia, que estavam indicados num quadro preparado para a própria atividade. Aqui seria um momento de reflexão e de debate,

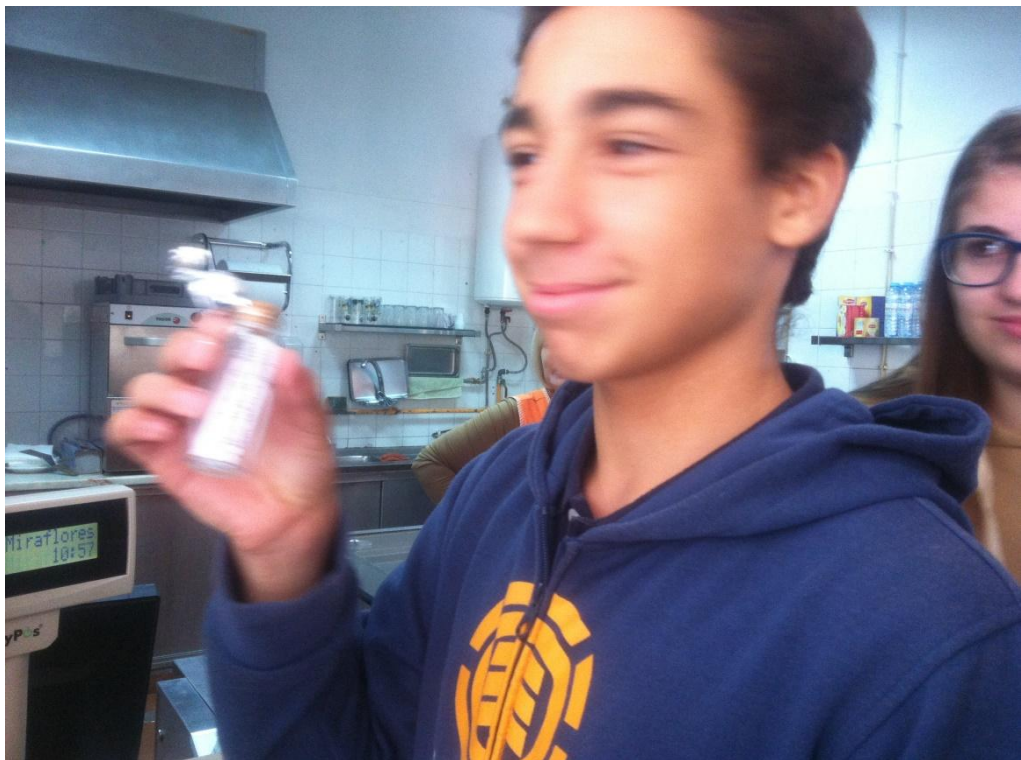
sistematizando-se também os conceitos e as ideias centrais. No final da atividade, foi entregue um certificado de participação a cada aluno.

A atividade foi muito bem-sucedida, tendo obtido uma boa adesão por parte dos alunos que participaram de forma interessada e entusiasmada.

Um balanço positivo de uma atividade que quis proporcionar um momento diferente no contacto com os conteúdos da disciplina da filosofia, potenciando o espírito crítico e a curiosidade dos alunos das turmas envolvidas.











# Certificado de Participação

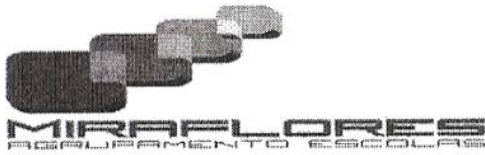
ESTE CERTIFICADO RECONHECE A PARTICIPAÇÃO DE

---

NA ATIVIDADE "À PROCURA DA PERGUNTA FILOSÓFICA"

---

17 DE NOVEMBRO DE 2016



## RELATÓRIO DE ATIVIDADE

**Tema da atividade:** *Amnistia Internacional – Os direitos Humanos e o voluntariado*

**Data da realização da atividade:** 12 de Dezembro de 2016

**Duração:** período da tarde

**Local da atividade:** Escola Secundária de Miraflores

**Destinatários:** Turmas dos 11<sup>º</sup> anos

**Dinamizadores:** Prof<sup>a</sup> Alice Santos e os professores estagiários: Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro

No âmbito da comemoração do Dia Mundial dos Direitos Humanos, foi pensada uma atividade que se propôs fundamentalmente como uma forma de informar, de sensibilizar os alunos para situações do mundo atual e, simultaneamente, despertar-lhes uma consciência crítica sobre o papel de cada um enquanto cidadãos e elementos ativos na sociedade.

Contactámos a Amnistia Internacional que, para além do seu vasto e reconhecido trabalho na área do voluntariado e intervenção na luta pelos direitos humanos, disponibiliza-se também para divulgar junto das comunidades escolares o trabalho que desenvolve e a reflexão sobre as questões centrais ligadas aos direitos humanos.

O David Ruah foi a pessoa da equipa da Amnistia Internacional que foi destacada para dinamizar a sessão na escola. A sessão foi organizada em dois momentos fundamentais. Num primeiro momento, onde foi feita uma apresentação da história dos direitos humanos e do trabalho desenvolvido pela Amnistia Internacional, bem como a apresentação de diversos casos reais e atuais. Num segundo momento, foi dinamizado um debate, a partir de algumas das questões levantadas e abordadas durante a primeira parte da sessão.

Os alunos das turmas dos 11<sup>º</sup>anos foram convidados a participar, mostrando-se muito interessados e motivados durante a sessão, expressando as suas opiniões e levantando as mais diversas questões sobre os temas desenvolvidos.

O balanço da atividade foi, assim, positivo, tendo ficado evidente o interesse de alguns alunos em saber mais sobre a organização e o trabalho da Amnistia e a forma como se poderiam também tornar membros da organização.

