

O contributo da *Teoria da Justiça* de John Rawls para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos estudantes do ensino secundário.

Sónia Maria Parreira Rato de Sampaio

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

Novembro de 2022

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo e sob a coorientação do Professor Doutor Gonçalo Marcelo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor Luís Bernardo a paciência, compreensão e amabilidade demonstrada durante todo o percurso do mestrado. Esteve sempre presente e disponível para esclarecer, ajudar e orientar.

Uma palavra de agradecimento também para a professora orientadora Alice dos Santos, que nos guiou neste percurso, partilhando conhecimento e experiência.

Não posso deixar de referir a minha colega de estágio e amiga Patrícia Ribeiro, que foi sempre companheira e ajuda preciosa em todas as atividades.

Agradeço também aos meus pais, à minha sogra e aos meus irmãos, pelo apoio e incentivo nesta jornada.

Por último, um agradecimento muito especial ao meu esposo Bruno e aos meus filhos Catarina e Francisco, pela paciência, carinho e força, e por nunca me terem deixado desistir, mesmo nos momentos mais difíceis, deram-me sempre apoio e uma palavra de incentivo. Sem vocês teria sido mais difícil!

A todos o meu muito obrigado!

Índice

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8

Capítulo I – Descrição e caracterização da prática de ensino supervisionada

A Escola Secundária de Miraflores.....	11
O Núcleo do Estágio.....	14
As turmas.....	17
Atividade letiva.....	19
• As aulas assistidas.....	19
• Lecionação.....	21
• Métodos de Avaliação.....	30
• Plano de atividades.....	32

Capítulo II – O contributo da Teoria da Justiça de John Rawls para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos estudantes do ensino secundário

1. Pertinência, contexto e problemática.....	35
2. Educação e cidadania	41
3. A relevância da temática “O problema da organização de uma sociedade justa”. ..	46
4. O contributo da <i>Teoria da justiça</i> para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos alunos do ensino secundário.	58

Conclusão.....	74
-----------------------	-----------

Bibliografia.....	76
--------------------------	-----------

Anexos.....	81
--------------------	-----------

Anexo A.....	81
--------------	----

Anexo B.....	82
--------------	----

Anexo C.....	84
--------------	----

Anexo D.....	85
--------------	----

Anexo E.....	91
--------------	----

Anexo F.....	92
--------------	----

Anexo G.....	93
--------------	----

Anexo H.....94

Anexo I.....96

Anexo J.....105

Anexo K.....106

Anexo L.....107

Anexo M.....108

Anexo N.....110

Anexo O.....111

Anexo P.....112

Resumo

O presente relatório está organizado em duas componentes fundamentais. A primeira, caracterizada pela sua dimensão descritiva, procura relatar com rigor os momentos mais significativos da experiência letiva como professora estagiária na Escola Secundária de Miraflares ao longo do ano escolar de 2021/2022, sob a orientação da Pro^a Dra. Alice dos Santos. Na segunda parte deste documento, de índole mais reflexiva do que descritiva, explorar-se-á o contributo da educação filosófica, nomeadamente na temática ética, direito e política – liberdade e justiça social, no subtema: “O problema da organização de uma sociedade justa” visando mostrar de que forma contribui para o cumprimento de um novo imperativo educativo que o “aprender a viver juntos” exige. Nesse sentido, procurar-se-á demonstrar de que modo o ensino da Filosofia no ensino secundário pode ser vinculativo de princípios fundamentais de cidadania e, como tal, potenciar a construção de uma sociedade assente em competências e valores democráticos.

O relatório explorará a forma como a disciplina de Filosofia, e mais concretamente, “O problema da organização de uma sociedade justa” no ensino secundário, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, democrático e pluralista, preparando para as necessidades e exigências da realidade social.

Palavras-Chave: Educação; Filosofia; cidadania; democracia; liberdade; igualdade, equidade.

Abstract

This report has two main components. The first one, mostly descriptive, consists of an accurate report of the most significant moments of my own teaching experience as a trainee teacher at Escola Secundária de Miraflôres throughout the 2021/2022 school year, under the guidance of Dra. Alice dos Santos. In the second part of this document, which consists of a more reflective than descriptive nature, we will be exploring the Important contribution of philosophical education, namely in the ethical, law and political theme - freedom and social justice, in the sub-theme: "The problem of organizing a fair society", in which way it contributes to the fulfillment of a new educational imperative that "learning to live together" demands. In this sense, we will try to demonstrate how the teaching of Philosophy in secondary school level may be crucial to bind fundamental principles of citizenship and, as such, enhance the construction of a society based on democratic skills and values.

The report will explore how the discipline of Philosophy and more specifically "The problem of organizing a fair society", in secondary education, contributes to the development of a critical, democratic, and pluralist spirit, preparing for the needs and demands of social reality.

Keywords: Education; Philosophy; citizenship; democracy; freedom; equality, equity.

Introdução

O relatório que se segue pretende apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo 2021/2022, no âmbito do mestrado em ensino de filosofia no ensino secundário. Este relatório está organizado em duas componentes fundamentais. A primeira é caracterizada por uma dimensão descritiva e reflexiva sobre a experiência como professora estagiária na Escola Secundária de Miraflores, situada em Algés, Concelho de Oeiras, sob a orientação da Professora Alice Dos Santos, a coordenação do Professor Dr. Luís Manuel Bernardo e a coorientação do Professor Dr. Gonçalo Marcelo.

Nesta primeira parte, será feita uma caracterização detalhada do meio envolvente, atendendo à importância desta variável para o sucesso do estágio, bem como uma análise demográfica das turmas. Dar-se-á particular relevo à descrição da forma como decorreram as aulas e à diversidade de meios postos em prática para conduzir satisfatoriamente o processo de ensino e aprendizagem. Procuraremos descrever, com carácter justificativo, as opções tomadas no decorrer do processo do Estágio Pedagógico, assumindo a reflexão como forma privilegiada de nos acercarmos das potencialidades e limitações das ações realizadas, e constituindo um elemento facilitador da transição para a prática docente futura. Para todas as atividades desenvolvidas no estágio, faremos uma análise às quatro grandes etapas que compõem o processo de trabalho, padrão adotado pelo Núcleo de Estágio: o planeamento, a conceção, a realização e a avaliação. Neste sentido, o relatório, fazendo justiça à designação, fará o relato dos acontecimentos que ocorreram ao longo destes meses, numa perspetiva crítica e com carácter, não só retrospectivo, mas também com grande teor prospetivo.

Salientar-se-á ainda a preocupação em criar condições, recorrendo a metodologias diversificadas, para que pudéssemos compreender e experimentar as diversas componentes da área da didática da filosofia e garantir que eram utilizadas as estratégias mais adequadas, capazes de criar recursos adequados ao ensino da filosofia.

A segunda parte, de índole mais teórica e problematizadora, consiste no aprofundamento do subtema “O problema da organização de uma sociedade justa”, da temática, lecionada no 10º ano, ética, direito e política – liberdade e justiça social, que enquadra questões relativas à educação, liberdade, democracia e cidadania ativa. Procuraremos examinar o contributo da educação filosófica para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, e compreender de modo mais aprofundado a importância da leção da ética e da política no âmbito da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Para o efeito, começaremos com uma exposição dos principais conteúdos programáticos previstos para a temática. Investigaremos, então, o papel da educação filosófica para o cumprimento do imperativo educativo que o “aprender a viver juntos”¹ exige, evidenciando que o ensino da Filosofia está intimamente ligado à construção de uma sociedade democrática e à veiculação de princípios fundamentais de cidadania. Ao propor uma educação para a cidadania e para a justiça, os objetivos programáticos do ensino de Filosofia pretendem assegurar que os nossos estudantes desempenharão, no futuro, o papel de cidadãos ativos, críticos, participativos e, sobretudo, conscientes. Para isso, é necessário refletir sobre como atingir esses objetivos e qual o papel do professor nesse caminho que visa que os estudantes cheguem à fase mais elevada dos estágios do desenvolvimento moral e social. A disciplina de Filosofia e, nomeadamente, os temas de ética e política, que possibilitam e promovem a discussão de dilemas morais e sociais, terão, sem sombra de dúvida, um papel fundamental ao permitirem ao aluno a aquisição de conhecimentos que os auxilia a percorrer esse caminho, pois proporciona ao aluno uma aprendizagem ativa e responsável, contribuindo para que este seja questionador, investigador, crítico, organizador, informado e auto-avaliativo.

Na medida em que recai sobre a leção da perspectiva de Rawls a expectativa de que os alunos acabem munidos de ferramentas mais diversificadas para o exercício de reflexão sobre a política e que queiram a participar ativamente numa sociedade que se esforce por atingir o objetivo de concretizar a justiça social, cabe ponderar a capacidade da sua proposta para a concretização de tais objetivos. A

¹ Programa de filosofia, 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos. Coordenadora Maria Manuela de Almeida, Autores, Fernanda Henriques, Joaquim Vicente, Maria do rosário Barros. 2001, pág. 3.

exposição das principais teses do filósofo será orientada, por conseguinte, para uma avaliação da sua pertinência didática no âmbito da disciplina de filosofia no ensino secundário, com a qual se pretende concluir o Relatório.

Capítulo I - Descrição e caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

A Escola Secundária de Miraflores

A Prática de Ensino Supervisionada, funda-se, em termos legais, em quatro documentos essenciais: na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/1986, de 14 de outubro e na Lei nº49/2005, de 30 de agosto)², na Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário (Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro)³, e na Lei nº74/2006, de 24 de março⁴ que concretiza o Processo de Bolonha ao nível da adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos (alteração e republicação da Lei nº 107/2008, de 25 de junho)⁵.

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Secundária de Miraflores. O primeiro contacto com a escola decorreu quando fomos contactadas, pela professora orientadora Alice dos Santos, durante as férias escolares no final de julho de 2021. Neste primeiro encontro, foram tratados alguns temas do estágio e perspectivadas as datas de início das aulas, bem como o modo de funcionamento do estágio. A Professora Alice foi também a anfitriã na apresentação de alguns agentes educativos. Desse modo, fomos apresentados aos membros da Direção da Escola, alguns docentes, pessoal administrativo e alguns funcionários, e guia das instalações escolares. Foi-nos ainda indicado onde poderíamos consultar toda a documentação essencial para o decorrer do presente ano letivo.

A Escola Secundária de Miraflores é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Miraflores ao qual pertencem ainda o Jardim de Infância Luísa Ducla Soares, a Escola EB1/JI Alto de Algés e a EBM de Miraflores. O Agrupamento de Escolas de Miraflores, encontra-se inserido na área da União das freguesias de Algés e resultou da agregação, no ano letivo de 2012-2013, do antigo Agrupamento de Escolas de Miraflores e da escola secundária com a mesma designação. A Escola Secundária de Miraflores foi fundada no ano letivo de 1987/1988, encontra-se localizada em Algés no concelho de Oeiras, e situa-se na Avenida General Norton de Matos, em Miraflores.

² <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

³ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

⁴ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>

⁵ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/107-2008-456200>

A constituição, organização e regras de funcionamento do agrupamento estão definidas pelo Regulamento Interno, que regula a vida de toda a comunidade escolar, com vista à delimitação dos direitos, deveres e responsabilidades de todos os intervenientes: “Este regulamento interno aplica-se a alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, órgãos de administração, direção e gestão, serviços de apoio educativo, estruturas de orientação educativa e comunidade em geral do Agrupamento de Escolas de Miraflores.”.⁶ O regulamento interno pode ser consultado no site oficial do Agrupamento de Escolas de Miraflores.⁷

A Escola Secundária de Miraflores disponibiliza oferta educativa, quer a alunos do ensino básico, terceiro ciclo, quer a alunos do secundário. Para o ensino secundário durante o ano letivo 2021/2022 a escola contemplou as seguintes áreas: Curso de Ciências e tecnologias, Curso de Socioeconómicas, e o curso de Línguas e humanidades.

No que respeita às condições infraestruturais⁸ o estabelecimento é constituído por seis pavilhões, dotados de salas de aulas e laboratórios de Física, Química e Biologia. O Pavilhão A é ocupado pelas salas de direção, de professores, de diretores de turma, de assessoria, os serviços administrativos, a reprografia, a biblioteca e a sala multimédia. Todas as salas em que lecionámos estavam equipadas com instrumentos tecnológicos (computador e projetor) para auxílio à atividade letiva.

O refeitório, o bufete e o Gabinete do Aluno encontram-se no Pavilhão D. Noutros pavilhões existem salas de Educação Tecnológica e de Educação Visual, um gabinete interativo de formação transversal sobre saúde e sexualidade, o Gabinete de Psicologia (Pavilhão E) e a Unidade de Ensino Estruturado (Pavilhão C). Os Departamentos Curriculares contam com espaços destinados ao trabalho dos docentes e aos materiais das respetivas disciplinas.

Em termos desportivos a Escola conta com um pavilhão gimnodesportivo (propriedade da Câmara Municipal de Oeiras), um campo de relva sintética equipado com balneários, uma pista de velocidade e uma caixa de saltos.

⁶ Regulamento interno Agrupamento de Escolas de Miraflores.

⁷ http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/21_22/RI%20AE%20Miraflores_21_25.pdf

⁸ <http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/index.php/es-de-miraflores/a-escola>.

A Escola Secundária de Miraflores tem uma Associação de Estudantes, bem como uma Associação de Antigos Alunos, que preserva o vínculo entre a Escola e os seus ex-estudantes. Disponibiliza ainda vários clubes, como o Clube da ciência mais, o Club *Get It Together*, e Clubes de desporto escolar, como o voleibol, a canoagem e o surf. Todos eles têm como objetivo estimular os alunos para os respetivos temas, despertar a vocação para carreiras e promover a interação entre o grupo por meio de atividades diversificadas. Assim, visam ajudá-los a desenvolver e a progredir nas suas aprendizagens assim como a melhorar o seu desempenho.

O Agrupamento de Escolas de Miraflores caracteriza-se pela diversidade e promoção da inclusão, procurando ir de encontro às características e especificidades de cada um dos seus alunos. As crianças do JI, bem como os alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico provêm de um meio predominantemente urbano, com incidência nas localidades de Algés e Miraflores. No ensino secundário verifica-se uma maior diversidade de proveniências. A população estudantil que compõe o agrupamento é, assim, bastante heterogénea constituindo um permanente desafio à sua capacidade de adaptação. No presente ano letivo, é frequentado por 123 alunos abrangidos pelo decreto-lei nº 3/2008⁹, que beneficiam de medidas educativas diferenciadas e apoios especializados, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Destes alunos, 14 têm a medida educativa mais restritiva – Currículo Específico Individual (CEI)¹⁰.

A Escola Secundária de Miraflores é, como qualquer estabelecimento de ensino, muito mais do que um espaço frequentado por uma população escolar com as características acima descritas. Trata-se também de uma vivência, tanto por parte dos alunos, como por parte do pessoal docente e auxiliar, que trabalham na escola para a tornar num espaço de valores e de objetivos. Sendo o seu projeto educativo reflexo desses princípios:

⁹ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

¹⁰ O Currículo Específico Individual (CEI), é uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, impedindo os alunos a quem foi aplicado de prosseguir estudos de nível académico. É o nível de funcionalidade do aluno que determina o tipo de modificações a realizar no currículo e deverá dar resposta às necessidades mais específicas deste. Este tipo de currículos assenta numa perspetiva curricular funcional, e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia.
<https://educacaoespecial9.webnode.pt/products/o-que-e-o-cei-curriculo-especifico-individual/>

“O Agrupamento de Escolas de Miraflores tem como principal desafio formar cidadãos autónomos, responsáveis e proativos, procurando, para isso, compreender a heterogeneidade e complexidade da população discente, as necessidades específicas de cada aluno e, em simultâneo, garantir a todos as mesmas oportunidades: ***melhor escola, mais futuro – a escola de todos para todos.***

Missão: Promover, mobilizando todos os agentes educativos, um serviço educativo de excelência que se traduza na aquisição consolidada de competências, conhecimentos e valores que preparem os alunos para o prosseguimento de estudos e também para o mercado do trabalho e que contribua para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea. **Visão:** Transformar a escola numa comunidade de aprendizagem comprometida em garantir uma educação integral discente assente na autonomia e cidadania, promovendo uma cultura de oportunidade educativa ampla, exigente, inclusiva e contextualizada, respeitadora dos valores humanísticos, democráticos e solidários, assumindo como missão o desenvolvimento organizacional e educativo balizado numa ação de autoavaliação permanente assente em práticas de avaliação consistentes e de responsabilidade partilhada. **Valores:** O Agrupamento compromete-se a envolver toda a comunidade educativa e a encorajar todos os seus alunos a desenvolver e a pôr em prática os valores enunciados no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Responsabilidade e integridade - Excelência exigência - Curiosidade, reflexão e inovação - Cidadania e participação – Liberdade.”¹¹

O Núcleo de Estágio

Em setembro de 2021 as duas estagiárias Sónia Sampaio e Patrícia Ribeiro, que iriam constituir o núcleo de estágio, apresentaram-se na escola, para uma reunião de carácter formal com a professora orientadora Dra. Alice dos Santos.

¹¹ Projeto educativo, Escola Secundária de Miraflores, p.11.

http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/21_22/RI%20AE%20Miraflores_21_25.pdf

A primeira reunião do Núcleo ocorreu em meados de setembro, e nela definiram-se os horários, as turmas as unidades e subunidades que caberia a cada estagiária lecionar. Também se definiu que as reuniões ocorreriam todas as terças de cada semana e que teriam a duração de uma hora e meia. A carga horária para todas as turmas para esta disciplina foi definida em três aulas semanais com a duração de cinquenta minutos cada uma. As estagiárias chegaram a acordo entre si e com a professora orientadora quanto às turmas que cada uma lecionaria. Ficando a estagiária Sónia Sampaio incumbida de lecionar as turmas do 10º E2 e do 11º C3. As turmas do 10º C2 e 11º E1 ficariam a cargo da estagiária Patrícia Ribeiro. Foi ainda definida a quantidade de aulas a que as estagiárias deveriam assistir e as que deveriam lecionar; foram distribuídos os conteúdos programáticos a lecionar, bem como a divisão dos mesmos em sequências didáticas e organizadas pelos dois semestres.

Ficou ainda acordado que deveríamos assistir a pelo menos duas reuniões do Conselho de Turma.

Das aulas encarregues de lecionarmos ao 10º ano, o primeiro bloco de aulas incidiu sobre a *Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar*, unidade 3. ***Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico***, mais especificamente, toda a lógica formal.

O segundo bloco de aulas incidiu sobre *A ação humana e os valores*, unidade 2. ***A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial***, mais especificamente, 2.2. *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*. 2.2.1. *O problema do critério da moralidade de uma ação: a ética deontológica de Kant*. 2.2.2. *O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética utilitarista de Stuart Mill*. 2.2.3. *Análise comparativa das perspetivas éticas de Kant e Mill*.

Em relação ao 11º ano, lecionamos a unidade 4. ***A Dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa***. 4.1. *Religião, razão e fé*. 4.1.1. *O problema da existência de Deus e o conceito teísta de Deus*. 4.1.2. *Argumentos sobre a existência de Deus*. 4.1.3. *O fideísmo de Pascal*. 4.1.4. *O argumento do mal para a discussão da existência de Deus*. Lecionámos também a unidade 1. ***Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva***. 1.1. *O que é o conhecimento?* 1.2. *Análise comparativa de duas*

teorias explicativas do conhecimento. 1.2.1. O problema da origem e da possibilidade do conhecimento: o desafio cético. 1.2.2. Descartes, a resposta racionalista. 1.2.3. Hume, a resposta empirista. 1.2.4. Análise comparativa das perspectivas de Descartes e Hume. A leção foi feita pela ordem aqui apresentada.

Foi pedido às estagiárias que elaborassem todos os testes de avaliação formativos e sumativos da disciplina, isto é, não só as unidades lecionadas, mas também a totalidade programática da disciplina de filosofia e respetivos critérios de correção.

Ficaria também a cargo das estagiárias a elaboração de grelhas de avaliação, não só para os testes sumativos e formativos, como também para as apresentações orais e ensaios filosóficos que iriam ser levados a cabo pelos alunos.¹²

Nesta reunião, a professora Alice deu ainda indicações para realizarmos em conjunto o Plano Anual de Atividades (PAA). Este deveria consistir na planificação de atividades extracurriculares, envolvendo uma componente lúdico-educativa relacionada com a filosofia. Usando como pretexto os festejos do 10 de dezembro, Dia Mundial dos Direitos Humanos, foi sugerido que uma das atividades poderia ser sobre esta data emblemática. Poderíamos desenvolver outra atividade tendo como base uma outra data, como o dia da filosofia, ou ainda promover uma atividade relacionada com os temas a lecionar, desde que esta envolvesse a comunidade escolar.

Desta primeira de muitas sessões, para além do horário das turmas e do seminário de estágio, fomos também informadas de que ambas iríamos iniciar a prática letiva no princípio do mês de outubro de 2021 e que até lá iríamos assistir às aulas ministradas pela orientadora, o que sucedeu a partir do dia 28 de setembro.

As nossas reuniões eram ocupadas, maioritariamente, com a análise dos materiais preparados para a leção, em especial fichas formativas e sumativas, correções e respetivas matrizes. Nestes encontros do núcleo de estágio, passaram também a ser debatidas as críticas, positivas ou não, apontadas pela professora orientadora, ou pelas estagiárias, ao trabalho desenvolvido por cada uma (processos de

¹² Anexo A, grelhas de avaliação 10º E2.

heteroavaliação), eram também referidas as dúvidas e reveladas as dificuldades, sentidas por cada uma das professoras estagiárias (processo de autoavaliação).

O relacionamento do Núcleo de Estágio do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário durante o decorrer do ano foi de grande coesão, cooperação, compreensão e solidariedade. A partilha de experiências, inquietações e preocupações levou a uma maior união, promovendo o crescimento individual.

As turmas

Como referido no ponto anterior lecionámos as turmas do 10ºE2 e do 11ºC3.

A experiência didática e pedagógica com as duas turmas foi muito diferente. A partir do contacto direto com elas e dos dados estatísticos que nos foram fornecidos, podemos estabelecer retratos muito diferenciados das duas turmas.

A turma de 10º ano pertence ao Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, é composta por vinte e quatro alunos, com uma média de idades de 14,8 anos, dos quais oito são raparigas e dezasseis são rapazes. Três ao abrigo do Decreto-lei nº54/2008¹³, com necessidades Educativas Especiais, um dos alunos é autista, tem diagnóstico para a doença de Asperger, dois têm défice de atenção e dislexia. Quatro alunos têm Ação Social Escolar.

Esta turma apresentava algumas dificuldades, sendo que treze alunos beneficiam de Apoio Educativo às disciplinas de Matemática, Economia e Português. Do ponto de vista comportamental a turma apresentava, de um modo geral, algum défice de concentração, demonstrando alguma resistência à aprendizagem, desvalorizando amiúde o papel da escola e das aulas no seu desenvolvimento pessoal. Esta circunstância era claramente perceptível em alguns elementos, que consideravam que a posição social dos pais lhes garantia por si só um lugar de destaque na sociedade, não necessitando por isso da escola. Foram feitos registos de comportamento negativo para dez alunos ao longo do ano letivo em várias disciplinas, incluindo Filosofia. De um modo geral, os alunos mostravam pouco empenho na

¹³ O [Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho](#) que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

disciplina de Filosofia, atitude denotada pelo acompanhamento pouco atento das aulas, pela dificuldade em contextualizar a informação e em responder às questões acerca do que havia acabado de ser dito e pelos resultados nos testes de avaliação. Continuamente bastava que alguns elementos – quase sempre os mesmos – desrespeitassem a atitude correta numa sala de aula para que o ambiente geral se tornasse menos propício a uma boa aprendizagem por parte dos que queriam aprender. De entre os comportamentos menos próprios numa sala de aula, destacamos os atrasos constantes de alguns alunos, a demora em estabelecerem uma ligação com a aula, dificultando, por vezes, o seu arranque, por estarem a falar uns com os outros, por não se sentarem no respetivo lugar, ou prolongando conversas externas durante o período de exposição da matéria, a postura incorreta em sala de aula, como sentarem-se com os pés em cima das cadeiras, entre outras.

Apesar de algum alheamento, não houve negativas na disciplina de Filosofia, sendo a média nesta disciplina de 12,17 valores.

A professora orientadora Alice dos Santos desempenhava a função de Diretora de turma no 10ºE2, o que levou a que algumas aulas fossem dedicadas a resolver questões relacionadas com a direção de turma, nomeadamente, justificação de faltas, recolha das mais diversas autorizações e, não menos importante, chamar os alunos à atenção devido ao comportamento incorreto que mantinham, e que era transversal a todas as disciplinas.

A turma de 11º ano pertence ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O 11ºC3 é composto por vinte e oito alunos¹⁴, com uma média de idades de 15,9 anos, dos quais treze são raparigas e quinze são rapazes. Não existem alunos com necessidades Educativas Especiais nem com Ação Social Escolar.

Em claro contraste com a turma do 10º ano, esta turma revelou ser bastante mais empenhada em trabalhar e em aprender, não obstante ser, por vezes, um pouco ruidosa (provavelmente devido à sua dimensão), tinha a noção do comportamento a adotar uma vez iniciada a aula. Assim, tanto nas aulas da Professora Alice dos Santos, como nas aulas que lecionámos, a turma tinha habitualmente um comportamento correto. A avaliação comportamental situa-se entre o Bom e o Muito Bom.¹⁵

¹⁴ Um dos alunos saiu no final do primeiro semestre para uma escola profissional.

¹⁵ Anexo B, avaliação comportamental.

Do ponto de vista cognitivo, da compreensão, da aquisição de competências e do desenvolvimento das capacidades, a participação dos alunos na aula, tanto em questionamento, como na expressão de opiniões fundamentadas e contextualizadas, permitiram aferir que alguns elementos estavam motivados e também a apreender os conteúdos lecionados, o que concluímos devido ao bom aproveitamento em termos de avaliação sumativa e avaliação final. No entanto, esta turma apresentou uma grande discrepância de notas, sendo que alguns alunos apresentam resultados muito bons e outros resultados apenas ao nível do suficiente. A média da turma à disciplina de Filosofia foi de 14, 11 valores.¹⁶

Atividade letiva

Neste ponto, tentaremos enquadrar os principais momentos presentes nas atividades letivas, desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada ao longo do ano letivo de 2021/2022.

Como tal, descreveremos os benefícios resultantes das aulas a que assistimos da Professora orientadora, Alice dos Santos, abordaremos a nossa própria atividade de leção e os momentos que lhe subjazem, designadamente a planificação, as metodologias, as práticas, os instrumentos pedagógicos utilizados e, finalmente, a avaliação.

- **As aulas assistidas**

Na primeira reunião do Núcleo de estágio havia sido estabelecido que as estagiárias apenas iniciariam a comparência nas aulas da Professora Alice dos Santos na segunda semana de aulas, uma vez que a Professora orientadora achou ser necessário ter essa primeira semana para conhecer o perfil das turmas e para preparar os alunos para a circunstância de virem a ter aulas dadas por um professor estagiário.

Assim, na semana indicada, lá estávamos para testemunhar o modo de leção da Professora Alice dos Santos e conhecer as nossas futuras turmas. Na primeira aula a que assistimos – tanto de 10º, como de 11º ano – fomos convidadas a fazer uma pequena apresentação, onde expusemos as nossas vivências e percursos

¹⁶ Anexo C, grelhas de avaliação final.

profissionais até ao momento. Os alunos foram afáveis e simpáticos, mostraram interesse no nosso percurso profissional, questionando inclusivamente que rumos académicos deveriam tomar para alcançarem determinados objetivos.

Testemunhar as aulas de um docente experiente resultou, na nossa perspetiva, num verdadeiro acréscimo de competências. A razão de assim ser é, em primeiro lugar, resultante do facto de, apesar de já termos alguma experiência no ramo da formação profissional e na lecionação, nomeadamente, no ano anterior, uma turma do 10º ano, na Escola Secundária Vergílio Ferreira em Benfica, a observação de alguém com anos de experiência é sempre enriquecedora e benéfica. A observação da lecionação permitiu não só compreender a forma como a informação deve ser transmitida, técnicas e truques, assim como, a postura a adotar numa sala de aula. Desta forma, a tentativa inicial foi a de esvaziar o espírito de ideias pré-estabelecidas, de modos de agir resultantes da nossa experiência prévia, pois só assim se poderia abrir espaço para adotar as práticas consideradas boas na lecionação da disciplina de Filosofia.

Esta experiência permitiu-nos também tomar consciência sobre a importância da relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes, nomeadamente naquilo que a beneficia e naquilo que a prejudica. Em Didática I a professora alertou-nos para a importância da relação que se estabelece entre professor e aluno, das distâncias que devem ser mantidas, assim como os limites que devem ser estabelecidos, a observação das aulas da professora orientadora permitiu-nos compreender melhor as palavras da nossa professora de Didática do primeiro ano de mestrado.

É ainda de realçar a forma como a Professora orientadora, não comprometendo o seu estatuto, conseguia criar uma relação de proximidade em que o saber e as experiências dos alunos eram largamente valorizadas.

Assistir às aulas permitiu também a possibilidade de observar os comportamentos, atitudes e capacidades dos alunos, uma vez que não estamos concentrados na lecionação. Permitiu ainda a observação atenta à postura da professora orientadora, o modo como interagiu com os alunos, as estratégias e metodologias aplicadas durante a ação pedagógica.

No final das aulas, seguia-se sempre uma breve troca de impressões, entre a orientadora e as estagiárias, onde analisávamos os comportamentos e as atitudes dos

alunos em relação à aula, o que deveria ser melhorado e aquilo que deveríamos manter.

As observações das aulas da colega de estágio foram de extrema importância pois, evidenciou-se a necessidade de, por um lado, irmos mais ao encontro dos alunos, mas, por outro, não confundirmos demasiado os papéis na relação pedagógica, pois enquanto estagiárias devemos assumir que na verdade ainda não somos professoras e que a assunção por defeito da autoridade ou da falta dela que daí advém pode revelar-se um obstáculo de difícil transposição.

- **Lecionação**

Neste ponto procuraremos traçar um esboço descritivo e crítico dos principais momentos presentes na ação letiva propriamente dita, refletir sobre toda a atividade desenvolvida, avaliando não só a eficácia das planificações e conteúdos, mas, fundamentalmente, a correta adequação dos momentos e diversificação da prática letiva, tendo em conta a definição de estratégias e o uso de recursos.

A ideia era lecionar tendo em vista a construção de um estilo próprio, desde que não colocasse em causa os objetivos propostos e respeitantes ao desenvolvimento do programa da Disciplina, nem as Aprendizagens Essenciais.

Procurar meios que respondam às diferentes turmas com que se deparam é um desafio que se coloca aos docentes, promovendo a sua criatividade e reflexão, impedindo-os de serem meros repetidores. A transmissão de conhecimentos, deve ser doseada, com a análise sobre os temas, examinando-os e problematizando-os numa atenção permanente às capacidades e possibilidades dos adolescentes. Há que cativá-los, procurando atender aos seus interesses, mas salvaguardando as exigências da filosofia. É tarefa relevante do professor de Filosofia levar o aluno à descoberta das atitudes filosóficas num infindável jogo, em que o próprio professor se encontra envolvido para bem do seu enriquecimento filosófico: uma incessante discussão, diálogo maiêutico, reflexão e exercício crítico constante.

O papel que os professores desempenham na escola é de extrema importância, pois recai sobre eles a responsabilidade de formar jovens para que venham a ser cidadãos ativos/participativos. Dentro da sala de aula é importante que o professor seja o guia/orientador, lançando desafios aos alunos, guiando-os de forma que estes

construam o seu próprio conhecimento. A reflexão é fundamental na educação, um professor deve pensar constantemente sobre a sua prática, pensar e repensar os seus sucessos e os seus fracassos, aproveitando a reflexão para ajustar estratégias, melhorar e ou alterar o processo ensino aprendizagem, os professores “que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento” (Zeichner, 1993). Existem elementos essenciais que devem ser considerados, para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, tais como, a dedicação, a preocupação, e o empenho do professor, a reflexão sobre a forma como ensinamos, possibilita não só, o desenvolvimento profissional, como permite a mudança, melhorando as formas de pensar e atuar na sala de aula e avaliar os efeitos da nossa ação nos alunos. É importante realçar que o professor deve ser o orientador dentro da sala de aula, procurando lançar desafios possibilitando aos alunos a construção do seu próprio conhecimento utilizando recursos fornecidos pelo docente. O professor deve ser mais que um mero transmissor de conteúdos. Como afirma o filósofo Israel Scheffler:

“Os professores não podem restringir a sua atenção à sala de aula, deixando que toda a estrutura e os objetivos do ensino sejam determinados por outros. Têm que se responsabilizar pessoalmente pelos objetivos que se propuseram defender e pela estrutura social em que estes objetivos poderão prosperar. Para não se tornarem meros agentes de outros, do Estado, dos militares, dos meios de comunicação, dos peritos e dos burocratas, têm de determinar a sua própria ação através de uma avaliação crítica e contínua dos propósitos, consequências e contexto social da sua profissão.” (Zeichner, 1993, p. 58).

Quando iniciei o estágio na Escola Secundária de Miraflores, encontrei vários desafios. A adaptação ao papel de professora, foi o maior deles, pois não só, tinha a preocupação em compreender toda a mecânica da escola, o receio de não conseguir transmitir os conteúdos programáticos de forma clara e compreensível, mas também, e principalmente, em granjear o respeito e a empatia dos alunos. Ao longo da minha formação na Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia tive sempre a preocupação de questionar sobre o tipo de professora que pretendia vir a

ser. Para isto, foi necessário refletir sobre a minha forma de agir, pensar e analisar as minhas atitudes e comportamentos.

Em retrospectiva, e fazendo uma reflexão sobre a atuação em sala de aula, posso aferir que se tratou de um processo de crescimento pessoal e profissional.

Diariamente fomos confrontados com novos desafios que tivemos que suplantar, umas vezes melhor que outras, mas sempre com entusiasmo e dedicação.

Durante a preparação das aulas surgiram-me imensas dúvidas: a melhor forma de apresentar uma aula interessante, mas também diferente e original, que não se dispersasse, nem se perdesse em temas e conceitos fora da filosofia. Uma aula onde os alunos tenham liberdade para se expressarem, para manifestarem os seus interesses e partilharem reflexões, mas onde também possam adquirir conhecimento. Isto não só apresentou uma grande dificuldade, como a maioria das vezes não foi possível, uma vez que as turmas não são iguais, os comportamentos, as formas de aquisição de conhecimento e as predisposições dos alunos não são as mesmas.

Antes de avançarmos na nossa exposição parece-nos importante realçar que, no seguimento da disciplina de Problemática do Ensino da filosofia, frequentada no primeiro ano deste mestrado, foram-nos apresentadas várias metodologias de ensino, e algumas testadas em sala de aula. Nesse seguimento, adquirimos a convicção de que as aulas dialógicas são a melhor forma para a aprendizagem, e que este é um processo em que o estudante deve estar envolvido por inteiro em todas as suas dimensões, a cognitiva, a psicomotora e a afetiva. A disciplina de Filosofia é considerada como “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.”¹⁷.

O método dialógico, ao contrário do autoritário expositivo, envolve a mobilização e a canalização da atenção dos estudantes, estimulando-os e motivando-os para que possam aplicar o seu talento o seu potencial, para que possam aprender a analisar, refletir e construir significados acerca das questões trabalhadas. Dessa

¹⁷ Programa de filosofia, 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos. Coordenadora Maria Manuela de Almeida, Autores, Fernanda Henriques, Joaquim Vicente, Maria do rosário Barros. 2001.

maneira, a gestão da aprendizagem, baseada nos fundamentos da aprendizagem dialógica, apresenta-se, no nosso entender, como o melhor modelo de gestão da sala de aula, onde o enfoque do processo de ensino e aprendizagem é o estudante e não o professor, onde o aprender é mais importante do que o ensinar. Cabe ao professor o papel de moderador, deve ser ele o mediador do processo dialógico, é o professor que deve fazer valer as regras. Todos devem ter liberdade, mas, fundamentalmente, todos devem dar a mesma liberdade aos outros. Esta convicção advém da abordagem feita pelo psicólogo Vygotsky, sobre a forma como se processa o conhecimento infantil. Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados, é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial (ZDP), determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes¹⁸ (Vygotsky, 1978) que o conhecimento ocorre. Para ele, o professor tem um papel determinante para potencializar o desenvolvimento e a transformação do agir da linguagem do aluno. Dessa forma, o professor torna-se o agente propiciador de transformação, na medida em que, “de fato, não é [ele] que transforma a maneira de pensar, de falar e de agir; ele apenas cria as condições para a sua eventual transformação pelos próprios alunos” (Schneuwly, 2009b, p. 33). Para Vygotsky, o ensino tem um “papel decisivo” (Vygotsky, op. cit., p. 290) na tomada de consciência dos conceitos científicos. O ensino é essencial para o desenvolvimento dos alunos, e a função do professor é mediar o aluno na construção do saber e no desenvolvimento das suas capacidades de linguagem. A função do ensino não comporta o implantar “mecanicamente novas funções psíquicas na criança, mas coloca à disposição as ferramentas e cria as condições necessárias para que a criança ou o aluno possa construí-las” (Schneuwly, 2008, p. 39). As crianças imitam uma variedade de ações que vão muito para além dos limites das suas capacidades. O imitar permite que consigam fazer muito mais, em

¹⁸ “Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

atividades coletivas e sob a orientação de adultos. Vygotsky defende que as aprendizagens pressupõem uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam. A aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. No nosso entender esta metodologia vai de encontro ao indicado nas aprendizagens essenciais: “As estratégias devem ser pensadas de modo a que os alunos, com base em critérios claramente definidos, possam tomar e negociar decisões, autoanalisar os seus processos de aprendizagem e os resultados obtidos, prestar contas do seu envolvimento no trabalho, consigam apreender processos de pensamento usados na realização de tarefas ou na resolução de um problema, obtenham retorno por parte do professor e os seus pares, tenham oportunidades de reorientar o seu trabalho e melhorar as suas ações em função do retorno dado.”¹⁹ A interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, por provocar constantemente novas aprendizagens a partir da solução de problemas sob a orientação ou colaboração do professor, adulto mais experiente.

Foi mantendo o foco no método dialógico que planificámos e preparámos as aulas. Tal como Vygotsky, no seu método de aprendizagem, tentámos respeitar a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) e não ir para além das capacidades reais dos alunos para que a aprendizagem decorra com sucesso. Pretendíamos aulas dialógicas e dinâmicas, no entanto, em retrospectiva, penso que as aulas do 10º E2, terão sido um pouco mais autoritárias, essencialmente expositivas e interativas.

Como referido anteriormente, a turma do 10º E2 era uma turma muito complexa, com algumas dificuldades a nível de conhecimento e manutenção da concentração, o que dificultava muitas vezes a leção. Não compreendiam muito bem a utilidade de uma disciplina como filosofia, o que dificultava em muito a captação da atenção por parte dos discentes. Esta turma permitiu-nos, de certa forma, não só testar a autoridade enquanto docente, como colocou à prova a capacidade para transmitir conhecimento.

¹⁹ Aprendizagens Essenciais.

Sendo adeptos de um método de ensino mais dialógico, com esta turma foi atestada a capacidade de lecionar de forma dinâmica e interessante ainda que de forma diferente do planeado. Percebemos, no início do ano letivo, que o objetivo a que nos tínhamos proposto de aulas totalmente dialógicas, não seria aplicável, pelo menos não para já, nem neste contexto.

A primeira aula foi realmente lecionada de forma dinâmica, mas rapidamente se perdeu o controlo da sala de aula, uma vez que os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, atropelando-se uns aos outros, não respeitando nem as ideias, nem os colegas quando estes falavam. Acabámos por ter uma aula atabalhoada e pouco clara, onde os conteúdos ficaram perdidos no meio da confusão. Rapidamente percebemos que para esta turma este sistema não era o mais aconselhado. Em análise e reflexão feita com a orientadora, achámos por bem alterar a metodologia para aulas mais autoritárias e expositivas com uma componente prática para exercícios sobre os conteúdos lecionados.²⁰

Para tentar de alguma forma colmatar estas dificuldades que encontrámos, decidimos preparar as aulas de lógica apresentando slides em PowerPoint, sempre de forma a não ler os conteúdos dos mesmos, mas numa tentativa de os complementar e explicar. Sempre que foi possível foram dados exemplos para que compreendessem melhor o exposto, procurando sempre utilizar exemplos de temas que os cativassem ou despertassem interesse, foi dada primazia ao diálogo através de perguntas fechadas, pouco abertas, por exemplo, “As proposições categóricas são compostas por...” e os alunos deveriam completar a frase. Sempre que isso não sucedia, insistíamos com a turma para perceber se alguém sabia, perdíamos algum tempo a explicar novamente e a solicitar a alguns dos alunos que reproduzissem o que tinha acabado de ser dito, e foram solicitadas inúmeras vezes exemplos. Sempre que questionados por algum aluno respondíamos, recorrendo a exemplos e analogias para que ficasse claro aquilo que se pretendia dizer, e insistíamos muitas vezes “se não entendem, por favor, perguntem.”

²⁰ Anexo D, apresentação PowerPoint de **lógica**.

É claro que o facto de ser apenas estagiária constringe de alguma forma a liberdade de ação, e por diversas vezes não foi possível lecionar uma aula da forma como estava planificada, não que a professora orientadora não concordasse com a metodologia, ou com os materiais utilizados, mas simplesmente, com o argumento de que não tínhamos tempo, que teríamos que avançar mais rapidamente, o que limita e condiciona a ação. Foi desta forma que conseguimos seguir as planificações para cada conteúdo lecionado.

Foram planificadas²¹ cerca de vinte aulas sobre a primeira unidade temática a lecionar, *Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar*, unidade 3. ***Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico***. É importante realçar que, devido às grandes dificuldades apresentadas pelos alunos para esta temática, a professora orientadora propôs que a estagiária, lecionasse aulas extra de apoio antes das fichas formativas e sumativas. Foram dadas duas aulas extra de apoio, apesar da grande adesão por parte dos alunos, não foram autorizadas mais aulas extra, como forma de penalização, devido ao mau comportamento demonstrado constantemente pelos alunos ao longo do ano em todas as disciplinas.

Em relação à segunda temática *A ação humana e os valores*, unidade 2. ***A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial***, a dificuldade foi ainda maior, uma vez que devido à impossibilidade da utilização de recursos como o PowerPoint, vídeos ou qualquer outro material que implicasse a utilização do projetor, as aulas foram dadas com recurso apenas ao manual adotado, o que limitava a escolha de textos. Para tentar ultrapassar esta limitação recorreremos a exemplos quotidianos para ilustrar os conteúdos para que houvesse uma maior compreensão dos mesmos. As planificações²² destas aulas incluíam a utilização de PowerPoint preparados com os conteúdos programáticos, assim como o recurso a vídeos, entrevistas, textos, exercícios e Quizzes, no entanto tal não foi possível, isto devido mais uma vez ao comportamento da turma que decidiu (alguns elementos) ligar e desligar o projetor sempre que lhes aprazia, retirando ao professor o controlo do aparelho.

²¹ Anexo E, planificações de lógica.

²² Anexo F, planificações ***A ação humana e os valores***.

A difícil relação que a turma mantinha com a Diretora de Turma (a professora orientadora) fez com que se tornasse cada vez mais complicada a lecionação. Desta unidade programática foram planificadas dezassete aulas.

Na turma do 11º C3 a realidade foi bem diferente, as planificações eram na sua grande maioria cumpridas, os alunos para além de participarem ativamente nas aulas contribuíam para um ambiente agradável e de partilha de conhecimentos.

A primeira temática a ser trabalhada foi a unidade 4. ***A Dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa.*** 4.1. *Religião, razão e fé.* 4.1.1. *O problema da existência de Deus e o conceito teísta de Deus.* 4.1.2. *Argumentos sobre a existência de Deus.* 4.1.3. *O fideísmo de Pascal.* 4.1.4. *O argumento do mal para a discussão da existência de Deus.*²³ Esta temática despertou grande interesse na maioria dos alunos e, como tal, foi possível a utilização de uma grande variedade de recursos, desde vídeos, leitura de textos e inclusivamente a elaboração de uma atividade extracurricular com participação de toda a comunidade. Havia um manifesto interesse demonstrado pelos alunos, que questionavam, comentavam e partilhavam ideias a grande maioria das vezes bem contextualizada, o que proporcionava aulas interessantes e muito dinâmicas. Foram planificadas catorze aulas sobre esta unidade programática.

Em relação à unidade 1. ***Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.*** 1.1. *O que é o conhecimento?* 1.2. *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.* 1.2.1. *O problema da origem e da possibilidade do conhecimento: o desafio cético.* 1.2.2. *Descartes, a resposta racionalista.* 1.2.3. *Hume, a resposta empirista.* 1.2.4. *Análise comparativa das perspetivas de Descarte e Hume*²⁴. Houve alguns constrangimentos resultantes da dificuldade da própria unidade, não obstante estarem planificados, os elementos que compõem este capítulo estiveram sujeitos a alterações, devido às contingências da prática letiva, que testam a capacidade de adaptação do docente. Assim, as metodologias foram sendo alteradas de acordo com as necessidades e contexto pedagógico.

²³ Anexo G, apresentação PowerPoint, ***O argumento do mal para a discussão da existência de Deus.***

²⁴ Anexo H, apresentação PowerPoint, ***Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.***

Mantendo a convicção de que ensino dialógico e a multiplicidade de metodologias só tende a beneficiar a aprendizagem, procurámos que a exposição se realizasse de uma forma dinâmica e interativa e que se concretizasse o mais possível numa linguagem acessível aos alunos, não negligenciando, a especificidade da expressão filosófica. O recurso a situações-problema próximas da vida dos alunos; através da exemplificação de situações presentes no quotidiano e/ou aproveitamento de acontecimentos atuais de domínio público, a realidade do seu currículo escolar, assim como a análise da cultura e tradição em que se integram, potenciou a acessibilidade às temáticas trabalhadas, de modo a melhor as poderem compreender. Foram também explorados exemplos recorrendo a outras disciplinas, como a Física e Química, para uma melhor contextualização e consequente compreensão. Neste sentido, procurou-se que a totalidade dos alunos, independentemente dos perfis de aprendizagem, captassem individualmente o sentido dos problemas filosóficos, descobrindo esse sentido em situações que lhes fossem familiares e com as quais se identificassem.

Ao longo das aulas procurámos também integrar vários procedimentos metodológicos, nomeadamente através da leitura crítica e interpretativa de textos filosóficos e literários, da prática da interrogação junto dos alunos, fosse através de perguntas fechadas ou abertas, dirigidas à turma em geral ou a alguns alunos em particular.

Procurámos ainda promover a existência de diálogo e discussão filosófica entre os alunos, através do debate dos temas trabalhados, pois entendemos que “(...) o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de. (...) Dito por outras palavras, tem-se como *ideia reguladora* a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural (...).”²⁵

Em ambas as turmas lecionámos mais aulas do que aquelas que tínhamos planificado.

²⁵ Programa de filosofia, 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos. Coordenadora Maria Manuela de Almeida, Autores, Fernanda Henriques, Joaquim Vicente, Maria do rosário Barros. 2001, p. 16.

As aulas lecionadas na Escola Secundária de Miraflores foram planificadas na tentativa de defender que a gestão do tempo de aula deve contemplar a utilização de metodologias pedagógicas corretas, deve ser promovido o diálogo e a interação professor-aluno. O ambiente em sala de aula deve ser salutar, existindo uma relação cordial e de respeito entre todos. A autoridade do professor deve ser mantida, mas sempre permitindo a partilha de opiniões, escutando o que os alunos têm a dizer, não só para conhecer as suas experiências como também aprender com elas. Neste processo, o professor deve ser mais do que mero agente de outros, deve sim, se lhe interessa a aprendizagem dos alunos, gerir, o processo de ensino e aprendizagem, baseado em modernas metodologias de ensino.

- **Métodos de 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 secundário de educação” (Decreto-Lei 74/2004 de 26 de março). Sendo os testes escritos elementos privilegiados de avaliação, no decorrer do ano letivo elaborámos um total de doze testes, dos quais quatro formativos e dois sumativos²⁶ para cada uma das turmas, isto é, doze elementos de avaliação e respetivas correções. Para cada teste eram elaboradas duas versões, A e B (o que perfaz um total de vinte e quatro testes para cada turma), também foram criados testes diferentes para os alunos que, por algum motivo, faltaram ao teste no dia em que este foi realizado pela turma. Os testes foram elaborados por cada uma das estagiárias individualmente, e eram retificados pela professora orientadora durante a reunião do núcleo de estágio. Esta foi considerada como a parte do processo educativo que mais tempo extraletivo acabou por consumir. A elaboração e a correção de todos os testes de avaliação sumativa, bem como a apresentação de propostas de classificação e a constituição de um critério que a justificasse, fizeram parte do conjunto de responsabilidades atribuídas às estagiárias.

²⁶ Anexo I, testes de avaliação, teste sumativo 10º ano e teste formativo 11º ano.

Embora muitas vezes tenhamos considerado desafiante produzir conteúdos que não tinham sido lecionados por nós, sentido por isso algumas dificuldades, a verdade é que aprendemos muito com este trabalho, isto porque, nos permitiu contactar com a totalidade dos conteúdos programáticos de 10º e 11º anos.

Apesar do peso atribuído à avaliação sumativa escrita, houve a preocupação de diversificar os elementos de avaliação, considerando a diversidade e heterogeneidade sociocultural da população escolar e os diferentes estilos individuais de aprendizagem, considerámos importante avaliações diversificadas no sentido da existência de equidade. Como tal, e seguindo as sugestões do programa de filosofia, instigámos uma avaliação formativa, em que procurámos informar e regular a aquisição das aprendizagens e competências. Neste aspeto destacamos a realização contínua de exercícios coletivos, projetados em sala de aula, em que a correção era feita imediatamente, permitia ao aluno compreender melhor os conteúdos que lhe tinham sido transmitidos exercitando assim a sua apreensão dos mesmos. O que em última instância possibilitava a aquisição de conteúdos não apreendidos aquando da exposição por parte do docente.

Paralelamente era feita de forma regular a análise e interpretação de textos argumentativos que permitiam “apreciar as capacidades de detetar elementos essenciais tais como: tema/problema, tese/posição do autor, argumentos/provas despendidos e também apreciar as capacidades de contrapor posições alternativas e explicitar argumentos/provas pertinentes.”²⁷

Outro dos elementos de avaliação levados a cabo foram as exposições orais,²⁸ que permitiam, a partir de leituras ou de pesquisas solicitadas, apreciar a pertinência da interpretação, a capacidade de trabalho autónomo, a aquisição de métodos de pesquisa, o conhecimento e o domínio das fontes de informação.

A turma do 11º ano elaborou ainda um ensaio filosófico, onde foi possível avaliar a capacidade de escuta e compreensão oral, a qualidade de leitura

²⁷ Programa de filosofia, 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos. Coordenadora Maria Manuela de Almeida, Autores, Fernanda Henriques, Joaquim Vicente, Maria do rosário Barros. 2001.

²⁸ Anexo J, tabela de avaliação das exposições orais.

compreensiva e sua expressão escrita, a capacidade de (se) questionar (sobre) matérias controversas. Possibilitou ainda apreciar as capacidades de interpretar, problematizar e argumentar um tema filosoficamente relevante.

Procurámos desta forma realizar uma avaliação que procurasse obedecer aos critérios explicitados no Programa de Filosofia. Tentámos ser sempre justos e equitativos, procurando também aplicar “critérios explícitos e transparentes de consecução bem-sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.” (Programa de Filosofia, 21).

Para a avaliação final de cada semestre foi ainda avaliado o comportamento do aluno no decorrer do respetivo semestre, adequação em sala de aula, cumprimento de horários, respeito pelos colegas e docente, relacionamento interpessoal, aferindo se o discente assumia posições pessoais com tolerância, respeito pelas convicções e ideias dos outros, demonstrando atitudes e comportamentos solidários.

A realização dos trabalhos para casa (TPC) também era considerada de extrema importância e, como tal, a sua realização ou não por parte do aluno era alvo de avaliação registada em grelha²⁹ criada para o efeito.

Plano Anual de Atividades (Núcleo de estágio)

O Plano Anual de Atividades (PAA)³⁰, deveria consistir na planificação de atividades extracurriculares, envolvendo uma componente lúdico-educativa relacionada com a filosofia. Este constitui-se como um instrumento de operacionalização dos objetivos do Projeto Educativo da Escola. As Atividades executadas no núcleo de estágio foram realizadas em conjunto pelas estagiárias.

O núcleo de estágio organizou duas atividades, uma em parceria com as turmas do 10º ano e outra com as turmas do 11º ano lecionadas.

²⁹ Anexo K, grelha de registo TPC.

³⁰ Anexo L, plano anual de atividades extracurriculares.

Os festejos do 10 de dezembro, Dia Mundial dos Direitos Humanos, foi usado como pretexto para a realização de uma ação de sensibilização, sobre o sexismo, com a temática: *Sexismo, Repare nele, Fale dele, Acabe com ele*³¹, e tendo como princípio “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros.”³²

Para nos ajudar na execução desta tarefa convidámos a Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, que fez duas apresentações (devido às limitações do auditório), onde participaram todas as turmas do 10º ano da professora orientadora e também uma turma de 12º ano que aderiu à iniciativa, assim como vários docentes da escola que quiseram estar presentes na sessão.

No seguimento desta ação, e uma vez que decorreu no mês de dezembro, foi colocado aos alunos o desafio de elaborarem pequenos enfeites de Natal recorrendo a materiais reciclados e que em cada um dos enfeites fosse colocada uma frase emblemática sobre os direitos humanos. Estes enfeites seriam espalhados pela escola e colocados numa árvore, escolhida pela turma (cada turma tinha uma árvore para decorar). Infelizmente foram poucos os alunos que aderiram à iniciativa de execução destes enfeites.

O 10º E2 foi também a única turma que teve um comportamento pouco adequado, o que fez com que a primeira sessão da ação de sensibilização não corresse tão bem. Por sua vez, a segunda sessão decorreu sem incidentes.

Outra das atividades organizadas pelo núcleo de estágio foi uma sessão de esclarecimento sobre Filosofia Oriental³³. Esta atividade realizou-se a pretexto do programa de filosofia do 11º ano – A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]. Tendo em conta que o plano Anual de filosofia contempla uma visão parcial de Deus, debruçando-se apenas no conceito do Deus teísta, o núcleo de estágio deliberou e acordou que seria muito interessante para

³¹ Anexo M, panfletos e materiais sobre o sexismo.

³² www.plataformamulheres.org.pt

³³ Anexo N, cartaz, Meditação e Filosofia Oriental

os alunos a apresentação de uma visão alternativa a este conceito estudado. O núcleo de estágio convidou o Professor Dr. Paulo Borges, professor de Filosofia da Religião e Pensamento Oriental, da Faculdade de Letras Universidade de Lisboa. Foi realizada uma sessão de cerca de cinquenta minutos, onde o orador apresentou a filosofia oriental, fez referência, embora de forma sucinta, às várias filosofias que se originaram no Leste e na Ásia Meridional, incluindo a filosofia chinesa, a filosofia indiana e filosofia japonesa, filosofias dominantes no Leste e Sudeste Asiático. Explicou ainda as diferenças entre as filosofias chinesa e indiana. Esta ação contou com a participação das duas turmas do 11º ano, assim como de vários professores convidados, incluindo a subdiretora Ester Maria Vieira (também ela professora de filosofia).

Participámos também em atividades extraletivas organizadas por outros professores e pela própria Escola, nomeadamente uma visita que se realizou à Feira Internacional das Ciências em Oeiras³⁴ com a turma do 10º E2 e uma visita de estudo a Sines no âmbito da disciplina de Biologia-Geologia com a turma do 11º C3. Realçamos ainda a participação nas apresentações dos novos manuais de Filosofia do 11º ano, levadas a cabo pelas editoras.³⁵ E, não menos importante, a participação, ainda que remota, no ciclo de conferências *Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas*, que decorreu nos dias 27 e 28 de maio de 2022 na Região Autónoma da Madeira.³⁶

³⁴ <https://www.fica.pt/>

³⁵ Anexo O, certificado de participação apresentação manuais escolares 11º anos.

³⁶ Anexo P, certificado de participação na sessão Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário - estratégias e práticas

Capítulo II – O contributo da *Teoria da Justiça* de John Rawls para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos estudantes do ensino secundário.

1. Pertinência, contexto e problemática

De que forma pode a *Teoria da Justiça* de John Rawls contribuir para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos estudantes do ensino secundário?

Qual o contributo da educação filosófica para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis? Educamos para a autonomia e para a responsabilidade? Será possível criar, na lecionação dos conteúdos curriculares, as condições para uma reflexão crítica sobre igualdade e justiça social?

A nossa pretensão, provavelmente demasiado ambiciosa, será a de compreender de modo mais aprofundado a importância da lecionação da ética e da política no âmbito da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Abordar a forma como o conteúdo programático “O problema da organização de uma sociedade justa”, da temática, lecionada no 10º ano, ética, direito e política – liberdade e justiça social, contribui para o despertar de uma consciência social e política nos discentes.

A Filosofia, quer por si mesma como prática reflexiva, quer como disciplina curricular integrante do sistema educativo oficial, é essencial a nível pessoal, social e cultural. A Filosofia e a reflexão crítica filosófica é o “pensar, por si e para si” (Silva, *As Aproximações*, p. 111).³⁷ Numa sociedade democrática, a Filosofia e o filosofar são condição indispensável para a promoção de uma sociedade humana, assim como para a tomada de consciência do indivíduo enquanto tal. A consciência crítica, que constitui o objetivo primordial da disciplina de Filosofia no secundário, é determinante para criar condições para uma cidadania mais informada, consciente, empenhada e interventiva que promova uma sociedade mais justa, mais tolerante e humana. É evidente que não basta a sua existência como disciplina integrante do currículo: é fundamental que a metodologia implementada se ajuste à sua especificidade e finalidade, como afirma M. Ferreira “não abdicar, de entender a filosofia ligada a um quotidiano, falando ao homem comum, obrigando-o a repensar-se e a repensar a

³⁷ História do Pensamento Filosófico Português, Direção de Pedro Calafate. Vol. V, Século XX, Editorial Caminho, Lisboa 2000.

realidade em que se insere.” (M. Ferreira, 1988, p. 32)³⁸. E, para tal, terá de ser operacionalizada pelos professores de tal modo que consiga levar os alunos a pensar autonomamente, a consciencializar e refletir criticamente, a tomar posição. O seu ensino é um desafio que implica, da parte do professor, uma atitude e uma prática que consiga ultrapassar a previsível inexperiência reflexiva e crítica dos jovens alunos e desbloquear a resistência e os preconceitos acerca da sua pretensa inutilidade. A Filosofia deve permitir alargar os horizontes de informação cultural, e estimular nos jovens o interesse pela atitude reflexiva. Os temas abordados no secundário pretendem sensibilizar e motivar os alunos para a autopromoção de uma atitude e prática reflexiva e crítica que remeta para a própria experiência do aluno que vai adquirindo variadas competências cognitivas, expressivas e performativas, nesta como em outras disciplinas. Uma metodologia adequada é fundamental para que o aluno pratique a Filosofia como experiência integradora de vários saberes e como ferramenta existencial para se posicionar como pessoa e como cidadão. E, por isso, o ensino e aprendizagem desta disciplina exige responsabilidade pedagógica e didática da parte de cada professor, pois a promoção da prática do filosofar é realmente transformadora das relações sociais e choca, a grande maioria das vezes, com preconceitos e interesses estabelecidos.

A sociedade atual tende, cada vez mais, a assumir-se como sociedade de formação e de aprendizagem ao longo da vida. Face às desigualdades sociais, económicas e culturais em que vivemos e aos conflitos e lutas (mais recentemente a guerra na Ucrânia) que persistem, a Educação surge como um trunfo e um bem fundamental para o desenvolvimento e para a convivência saudável entre todos nesta “aldeia global”.

O Relatório Delors, intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, publicado em 1996, e elaborado para a UNESCO, Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, concebe a educação como uma demanda contínua ao longo de toda a vida, que se estrutura em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

³⁸ Filosofia, Publicação periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, O Ensino da Filosofia, Vol. II, Nº ½, Direção: Joel Lopes e João Alves. Lisboa, 1988.

O Relatório da UNESCO define os quatro pilares educativos do seguinte modo:

“Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”³⁹.

Investigaremos o papel da educação filosófica para o cumprimento do imperativo que o “*aprender a viver juntos*”⁴⁰ exige, evidenciando que o ensino da Filosofia está intimamente ligado à construção de uma sociedade democrática e à veiculação de princípios fundamentais de cidadania, à identificação da necessidade de formar os jovens de todos os géneros num horizonte de compreensão da interdependência mútua da humanidade e do reconhecimento do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Investe-se, deste modo, o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, sistematicamente, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, promovendo o desenvolvimento do sentido de si, como parte integrante de um todo.

No programa de filosofia encontram-se importantes referências ao tema, quando estabelece a necessidade premente de haver uma “Introdução ou alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, e entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina.”⁴¹ Esta

³⁹ *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Título original: LEARNING: THE TREASURE WITHIN, Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Tradução: José Carlos Eufrázio, UNESCO 1996. p.77. http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

⁴⁰ Programa de filosofia, 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos. Coordenadora Maria Manuela de Almeida, Autores, Fernanda Henriques, Joaquim Vicente, Maria do rosário Barros. 2001, p. 3.

⁴¹ *Idem*, p.3.

orientação – para a introdução ou alargamento da formação filosófica no cumprimento e formação para uma cidadania ativa – remete-nos novamente para o documento internacional já citado, *Educação um tesouro a descobrir*, onde é referido o seguinte:

“Mas não se trata, apenas, da aquisição do espírito democrático. Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia”.⁴²

O mesmo relatório realça, ainda, a repercussão da temática nos Programas de Filosofia, diagnostica a necessidade de um outro paradigma educativo e procura estabelecer um novo rumo para as políticas, as práticas e as ideias educativas. Este documento de referência coloca a questão com clareza quando sustenta que é “na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa”, esclarecendo que “a participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas”, e que esta “pode ser incentivada ou estimulada pela educação”⁴³. A saber, que tanto o ensino em geral, como a disciplina de Filosofia em particular, devem visar uma cultura de cidadania democrática. O relatório defende que as escolhas sobre a educação devem ser determinadas pelas escolhas sobre o tipo de sociedades em que gostaríamos de viver no futuro. Para lá da função imediata da educação, o relatório considera que a formação da pessoa como um todo é uma parte essencial do propósito da educação. O relatório defende ainda a integração da Filosofia em toda a

⁴² *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Título original: LEARNING: THE TREASURE WITHIN, Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Tradução: José Carlos Eufrázio, UNESCO 1996.

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

⁴³ *Idem*, p. 28.

educação secundária, pois entende que esta disciplina possui um elo inabalável com a Democracia e a Cidadania. A aprendizagem desta disciplina não se restringe ao processo do saber de si mesmo, mas também ao aperfeiçoamento da sua capacidade para avaliar cognitivamente e eticamente, possibilitando, assim, a preparação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.

As aulas de Filosofia surgem como o palco privilegiado no desenvolvimento desta temática, na sua adequação e valorização⁴⁴, sendo a indispensabilidade desta disciplina associada ao seu carácter formativo. Soromenho-Marques defende que a Filosofia é necessária para a consciencialização e a interiorização da dimensão da cidadania em cada indivíduo, esta permite aos alunos desenvolver atitudes críticas e criar hábitos de reflexão, desenvolver o respeito pelas convicções dos outros e pelas diferentes realidades culturais, salientando que na realidade atual, “a cidadania ainda é mais um ideal regulador do que um conceito plenamente confirmável na experiência” (1998, p.142), concluindo que cabe à Filosofia e aos filósofos “no pensar e no agir em conformidade, uma enorme responsabilidade” (op. cit. 142). A dimensão da cidadania ganha ainda mais importância e atualidade ao ser tratada conjuntamente com a disciplina de Filosofia, pois os seus objetivos e as suas temáticas enquadram-se de forma muito peculiar com o programa desta disciplina, as competências exigidas nas aprendizagens essenciais, os temas tratados e a própria história da Filosofia, onde a Cidadania surge muito cedo, na Antiguidade grega.

De facto, a Escola atual tem de ser uma escola muito mais filosófica, no sentido de questionar as certezas adquiridas e de se interrogar permanentemente. A filosofia possibilita ao aluno o despertar a razão, desenvolvendo a sua capacidade de raciocínio, levando-o a tomar uma nova atitude em relação ao que o rodeia, contactar com uma multiplicidade de modos de pensar e agir. Essa também é uma atitude de Cidadania, pois implica a capacidade de reflexão em cada momento, desencadeando a dúvida e a inquietação, aspirando ao aperfeiçoamento constante do ser humano, em prol de

⁴⁴ No programa de Filosofia do 10º e dos 11º anos (Henriques, Vicente & Barros: 2001), os temas dos Valores e da Cidadania estão sempre presentes, quer nas temáticas explícitas dos temas a desenvolver (como é o caso dos valores, caracterizados entre Éticos, Estéticos e/ou Religiosos), quer de forma implícita através das competências a desenvolver, que estão interligadas com a temática da Cidadania.

maior justiça e equilíbrio da formação e da educação. A importância da escola como dinamizadora do processo de cidadania, é identificada por Araújo quando refere:

“Ao conceito de escola que apenas transmite conhecimentos opõe-se, atualmente, o conceito de escola que ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que esse conhecimento ajuda a formar cidadãos mais participativos e intervenientes, detentores de saberes e de capacidades de agir e de conviver em sociedade.” (2008, pp. 89-90).⁴⁵

É hoje fundamental considerar a formação para a cidadania em qualquer espaço disciplinar. A valorização e a relevância da formação para a cidadania em contexto escolar pode apreciar-se nesta afirmação de Araújo:

“A educação escolar é um processo que contribui para o desenvolvimento integral da pessoa e para a construção da sua identidade, como cidadão responsável e participante no desenvolvimento humano da sociedade, na democracia participativa e na solidariedade. Nesta perspetiva, a cidadania não se ensina apenas como estatuto que se transmite e reproduz, não é somente um estatuto, mas sim um processo de construção pessoal e coletivo, com base na atividade da educação ao longo da vida.” (2008, p. 19).

Chegados aqui, há uma questão que se impõe: qual é o lugar que a Filosofia ocupa na escola atual? Contribui para a educação, para a formação de cidadãos ativos e participativos inseridos numa sociedade global, e o seu contributo é relevante para o desenvolvimento da cidadania, a importância do seu conteúdo programático é possibilitadora de formação e aperfeiçoamento de uma consciência cívica e social? Jacques Delors refere que: (1996, p. 77)⁴⁶, “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele”. Mais do que promover o desenvolvimento do homem enquanto ser livre, responsável, autónomo e reflexivo, a educação contemporânea tem a obrigação de o capacitar para o diálogo com as outras culturas e, através deste diálogo, estabelecer consensos. Tem a necessidade de assumir, uma

⁴⁵ Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, p. 90.

⁴⁶ Delors, Jacques et al (org.). (1997, 3ª edição). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.

abrangência ética e política, perceptível na capacidade dos indivíduos se assumirem como seres livres, responsáveis, que agem no seu espaço social, com atributos que lhes permitem dialogar com outros contextos sociais e compreender a heterogeneidade como elemento constitutivo da formação humana. As aulas de Filosofia são momentos privilegiados na valorização do conhecimento, do diálogo e do debate, do desenvolvimento e da aplicação dos conhecimentos. Dificilmente se encontra outra disciplina onde a valorização da capacidade reflexiva, aliada ao estímulo pelo debate e pela troca de ideias, pela afirmação e pela defesa dos direitos fundamentais, se encontre tão presente, e de forma tão explícita. Para formar indivíduos conscientes que possam ter uma participação não só ativa como positiva, o sistema educacional, terá, necessariamente, que enquadrar nos seus programas escolares a disciplina de filosofia. A filosofia sendo uma disciplina essencialmente reflexiva, uma espécie de “higiene mental” que permite ajudar os alunos a situarem-se no espaço e no tempo que são os seus. (M. Ferreira, 1999, p. 30).

Na medida em que recai sobre a lecionação da perspectiva de Rawls a expectativa de que os alunos acabem munidos de ferramentas mais diversificadas para o exercício de reflexão sobre a política e que se sintam chamados a participar ativamente numa sociedade que se esforce por atingir o objetivo de concretizar a justiça social, numa sociedade democrática onde se pretende a participação ativa dos cidadão, importa compreender de que forma esse pressuposto pode ser atingido.

2. Educação e cidadania

Parece-nos relevante explorar o conceito de educação e o de educar e a sua relevância para o exercício da cidadania. Pois acreditamos que só através da educação podemos despertar a consciência social e política nos jovens.

Educar é, hoje, uma tarefa exigente que obriga a uma atualização permanente. A escola, que não esgota a educação, mas é o seu centro, reflete todos os desafios e crises do nosso tempo e da nossa sociedade. Mas reflete também a esperança e o desejo de nos tornarmos seres mais livres e mais cultos, mais aptos a imaginar e a perspetivar o futuro.

A educação constitui um direito humano fundamental, para o desenvolvimento e enriquecimento dos indivíduos, a sua importância encontra-se expressa nos mais diversos documentos, nacionais e internacionais, onde é reiterada a sua importância, de tal forma, que deve a frequência do ensino, para além de gratuita ser obrigatória, como o enfatiza o artigo 14º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, “Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.” salienta ainda que: “São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respetivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas”⁴⁷. O direito fundamental à educação encontra-se ainda expresso nos documentos internacionais, nomeadamente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU⁴⁸, e no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, isto no que, ao plano normativo internacional diz respeito. Em relação ao plano normativo nacional, encontra-se expresso na Constituição da República Portuguesa.⁴⁹

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁰ (art. 26), os pontos um e dois indicam “Todo o ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (Nações Unidas 1948). A educação não só, assegura os direitos e liberdades essenciais, como também promove o pleno exercício da cidadania, só possível numa

⁴⁷ EU Charter of Fundamental Rights,
<https://fra.europa.eu/pt/eu-charter/article/14-direito-educacao>.

⁴⁸ <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

⁴⁹ <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-45554375>

⁵⁰ <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

sociedade democrática e pluralista. Esta ideia é reforçada no (art. 28): “Toda a pessoa tem direito a uma ordem social e internacional na qual os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração possam ser plenamente realizados”. Desta forma, no contexto das Nações Unidas, a educação torna-se a garantia dos direitos e das liberdades essenciais inerentes ao Estado Democrático, fundamental para a dignidade humana e para a cidadania plena. No Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais,⁵¹ estes princípios são reafirmados no (art.13): “no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.” Afirmam ainda que a educação deve capacitar “todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos [...]”⁵². A educação é um direito humano em si, promovendo a realização de outros direitos. Estes documentos pretendem não só representar, como também, universalizar os direitos e liberdades fundamentais dos indivíduos, sendo a educação o meio de garantia da efetivação desses direitos e liberdades. A educação surge assim como um direito fundamental do individuo enquanto pessoa, constituinte de uma sociedade democrática, promovendo a realização de uma cidadania ativa. A dimensão individual dos direitos fundamentais, quer sejam políticos, civis, culturais, económicos ou sociais são direitos que se referem sempre à pessoa enquanto individuo. Em geral, a educação diz respeito à participação na vida política, na vida pública e na promoção dos direitos humanos. Ou seja, a educação tem duas funções importantes: capacitar os cidadãos a participar efetivamente da vida política e o uso da cidadania.

O artigo 60º da Constituição da República Portuguesa indica que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação,

⁵¹ Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. O Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (Comité DESC) monitoriza o cumprimento das obrigações impostas pelo PIDESC pelos respetivos Estados Partes. Este Pacto desenvolve o conteúdo jurídico dos direitos previstos nos artigos 22.º a 27.º da [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#), tornando estas disposições juridicamente vinculativas para os Estados Partes.

⁵² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf

realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.”⁵³ O artigo 74º realça ainda que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”⁵⁴

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro)⁵⁵ é o documento que estabelece as regras do sistema legislativo português, relativo ao sistema de ensino. No que se refere ao Ensino Secundário, a Subsecção II, indica no artigo 9º os seus objetivos e no artigo 10º, a sua organização. No que respeita aos objetivos do Ensino Secundário, na alínea a), o documento destaca a importância de desenvolver o “raciocínio”, a “reflexão” e a “curiosidade científica”, não descurando a importância de aprofundar os fatores que podem originar a “cultura humanística, artística, científica e técnica” que aperfeiçoem competências para continuar os estudos ou para ingressar na vida profissional. Na alínea b), o segundo propósito do Ensino Secundário, enunciado pela LBSE, visa dar “aos jovens conhecimentos necessários” para lhes possibilitar a “compreensão das manifestações estéticas e culturais”, bem como “o aperfeiçoamento da sua expressão artística”. A alínea c) realça a importância da disseminação e da aquisição do conhecimento “mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”. Na alínea d) da LBSE destaca-se a dimensão formativa dos jovens, conquistada através da apreensão dos valores regionais, locais e nacionais, de forma a torná-los capazes de se interessarem pela “resolução dos problemas do País”, mas também consciencializá-los “para os problemas da comunidade internacional”. Na alínea e), é realçado o intercâmbio com o exterior, as empresas, a vida profissional e a comunidade em geral; na alínea f) destaca-se a importância da “orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica” com o intento de os orientar para atividades

⁵³ Constituição da República Portuguesa, PARTE I - Direitos e deveres fundamentais. TÍTULO III - Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, CAPÍTULO III - Direitos e deveres culturais. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1982-375254>

⁵⁴ *Idem*. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1982-375254>

⁵⁵ https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=

profissionais; finalmente, a alínea g) assevera a dimensão de “criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e enaltece o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disposição e adaptação à mudança”. Apesar das alterações legislativas seguintes (1ª alteração à LBSE, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; 2ª alteração à LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto e 3ª alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto), estes grandes objetivos enunciados na LBSE de 1986 continuam atuantes e ativos, sendo possível adequá-los à realidade presente.

Educar permite o progresso e desenvolvimento da “pessoa”, reflexiva, crítica, livre e responsável, ou seja, a educação permite fazer com que a “pessoa” se reconheça a si mesma como um fim, um ser com dignidade capaz de construir a sua identidade. A educação deve possibilitar, o aperfeiçoamento do raciocínio bem como de tudo o resto. O sucesso da educação não está apenas na aquisição de propriedades intelectuais ou na acumulação do capital espiritual, mas numa apropriação genuína que resulta no alargamento do eu. O processo educativo é também responsável por disseminar referenciais axiológicos que validam a vida de uma determinada comunidade, e capacitam as pessoas para analisar valores como, a liberdade, a justiça e a solidariedade de forma crítica e reflexiva, perpetuando as tradições culturais da sua sociedade, em diálogo com outras realidades. A nossa condição humana não integra como predicado simples o nosso estatuto de cidadãos. Nascemos homens, mas tornamo-nos cidadãos. A cidadania não se trata de um dado natural, mas um processo de onde intervêm a vontade e a razão, “as sociedades não são meros encontros, mas laços para o estabelecimento, dos quais são necessários a fé e contratos [...] Portanto, o homem é tornado apto para a sociedade, não pela natureza, mas pela educação.” (Hobbes, 2002, p.359). Através da educação, seja ela formal ou informal, o ser humano toma consciência de si⁵⁶ e dos outros, aprende a interagir com eles, revela o sentido da realidade, compreende e dá sentido ao património cultural da sua comunidade.

⁵⁶ O tomar consciência de si, é em última análise o grande objetivo do homem, só pode conhecer o outro, conhecendo-se a si mesmo. Rousseau na sua obra Emílio, efetua o estudo do homem e a interrogação pela sua condição, tratando-se de um *“tratado filosófico sobre a bondade natural do homem. “O filósofo faz esta análise não para instruir os outros, mas para se conhecer a si próprio, “conhece-te a ti próprio” a pretensão é chegar à essência do humano, revelando o que há nele de original, em busca do homem natural. O objetivo em Emílio é o estudar e formar o homem da natureza,*

É fundamental uma educação para a cidadania que seja consciente, crítica e autónoma, na medida em que proporciona ferramentas de reflexão para o questionamento sobre assuntos que envolvem juízos de valor cujas alternativas de resposta são múltiplas e contraditórias. A escola surge, neste contexto, como o primeiro lugar de acordo e compromisso em que as dimensões comunitária e democrática podem ser exercidas, enquanto as dimensões intra e interpessoal, podem ser vistas como o lugar onde começa a experiência de participação na vida comunitária.

Como refere António Nóvoa:

“O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.”⁵⁷

3. A relevância da temática “O problema da organização de uma sociedade justa”.

Parte-se da compreensão segundo a qual a educação é um bem valioso, indispensável para os indivíduos e para a sociedade, tendo particular relevância para as sociedades ditas democráticas, tratando-se de um direito fundamental para a realização de outros direitos e liberdades fundamentais, como são, os da liberdade e da igualdade. Quando alcançada por todos, a educação torna-se uma ferramenta poderosa para que os cidadãos participem ativamente nas suas comunidades democráticas livres e para o desenvolvimento dos indivíduos em todos os aspetos das

que já não está associado ao estado de natureza, vive numa sociedade moderna e a sua educação é dirigida para o integrar nela, sem ser atacado pelo mal social que a constitui.

⁵⁷ Nóvoa, António, *A Escola e a Cidadania, Apontamentos Incómodos*, Universidade de Lisboa, texto elaborado para o Congresso de Cidadania, 2006.

suas vidas. Tendo como base este pressuposto pretendo, de forma breve, apresentar uma vista panorâmica sobre os principais conceitos abordados no programa de filosofia do ensino secundário, nomeadamente o conteúdo programático da temática “O problema da organização de uma sociedade justa” baseado na teoria da justiça rawlsiana.

Nas aprendizagens essenciais é sublinhada a importância da temática do desenvolvimento de uma consciência democrática. Relativamente ao tópico “o problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls”, este tema indica explicitamente que os alunos devem ser capazes de “formular o problema da organização de uma sociedade justa, justificando a sua importância filosófica. Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria da justiça de Rawls. Confrontar a teoria da justiça de Rawls com as críticas que lhe são dirigidas pelo comunitarismo (Michael Sandel) e libertarismo (Robert Nozick). Aplicar os conhecimentos adquiridos para discutir problemas políticos das sociedades atuais e apresentar soluções, cruzando a perspetiva filosófica com outras perspetivas.”⁵⁸ É pretendido que os alunos façam a identificação, a nível global ou local, de situações que configurem uma organização social injusta, com uma possível clarificação das razões subjacentes: distribuição da riqueza, acesso à educação, a cuidados básicos de saúde, etc. Rawls é a escolha programática para esta temática, já que a obra rawlsiana é considerada de extrema importância tanto para a filosofia como para as reflexões jurídicas, contemporâneas, pois as suas ideias suscitam a necessidade de “rediscussão” de temas como a tolerância, equidade, justiça e a igualdade.

A escolha deste autor talvez se prenda com a atualidade do mesmo, sendo que a importância da sua obra é reconhecida internacionalmente. “‘Não surgiu nenhuma obra dominante de teoria política no século XX.’ Escrevia Isaiah Berlin em 1962 [...] A diferença notória é que agora, em 1978, a asserção de Berlin deixou de ser verdadeira.

⁵⁸ APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. 10.º ANO | SECUNDÁRIO | FILOSOFIA p.11.

Deixou de sê-lo em 1971, quando *A Theory of Justice*, de John Rawls, de Harvard, foi publicada em Cambridge, Massachusetts.” (Fishkin e Laslett)⁵⁹

Uma Teoria da justiça tornou-se uma referência ao se determinar a rever, em bases modernas, a concepção de contrato social, sendo a que mais se destacou nos círculos intelectuais, no âmbito da filosofia moral e política desde o seu lançamento em 1971. Jonathan Wolff destaca a sua importância ao escrever que “podemos datar o início da filosofia política contemporânea de língua inglesa a partir da publicação, em 1971, de *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls”⁶⁰. Com efeito, quando Rawls apresentou a teoria da justiça como equidade, em 1971, estabeleceu um novo marco na filosofia política e no pensamento ocidental, ao desenvolver uma teoria que traz como princípio mais elementar a liberdade, procurando torná-la compatível com a igualdade. Essa obra representou uma surpreendente mudança de foco nas análises do pensamento anglo-americano, o qual, dentro da tradição da filosofia analítica, pouco se preocupava com questões de convivência humana. A relevância da teoria da justiça de Rawls consiste na tentativa de acondicionar as exigências que derivam dos valores centrais da tradição política ocidental (liberdade, igualdade, solidariedade), demonstrando que a defesa incondicional da liberdade, combinada com a igualdade, não é incompatível para as exigências atuais.

Para muitos autores, Rawls estimulou o movimento de reaproximação da filosofia moral e política ao direito, uma vez que situa a justiça no centro da reflexão sobre a política, o que, num mundo cada vez mais desigual e global, marcou o caminho de toda uma geração de filósofos que aprendeu a tomar consciência de que não se pode ignorar a realidade social e política mais importante do nosso tempo, as enormes injustiças e sofrimentos provocados pela pobreza e desigualdade. Rawls procura cimentar as bases teóricas de um Estado social, através da elaboração de uma teoria de justiça que respeite tanto a liberdade como a igualdade dos cidadãos. Tem um objetivo muito ambicioso, difícil e frequentemente ingrato: a construção de uma

⁵⁹ KUKATHAS, Chandran e PETTIT, Philip - *Uma Teoria da Justiça e os seus críticos*. Trad. Maria Carvalho. Trajetos, Gradiva 1995 p. 13. Em Referência à obra de James Fishkin e Peter Laslett, in *Philosophy, Politics and Society*.

⁶⁰ WOLFF, Jonathan *Rawls e a Filosofia Política contemporânea*, diacrítica, série filosofia / cultura 2006, REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS, (N.º 20/2 – 2006), direção, ANA GABRIELA MACEDO e MARIA EDUARDA KEATING.

alternativa que elimine as injustiças e que, sobretudo, estabeleça os alicerces de uma sociedade justa e estável no tempo. O objetivo de Rawls foi entre outros, o de desenvolver uma teoria de justiça que, partindo do conceito de contrato social – derivada de Locke, Rousseau e Kant – proporcionasse às principais instituições uma base política aplicável à “estrutura básica” das sociedades democráticas constitucionais contemporâneas. Uma base política que pudesse ser defendida por todos os cidadãos mesmo em situações de conflito de interesses. A “estrutura básica” de uma sociedade democrática consiste em estabelecer os princípios sobre os quais fundamentar a consolidação de uma sociedade essencialmente justa.

Para Rawls, uma sociedade justa tem como ideia basilar que “cada pessoa” tem direito imprescritível a um conjunto de liberdades básicas iguais, que seja coadunável com o conjunto de liberdades para todos”, sendo que as desigualdades sociais e económicas seriam aceitáveis na condição: primeiro estar vinculados a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades, e, em segundo, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade”⁶¹ (Rawls, 2003, p. 60; 83).

Que estratégia filosófica é adotada por Rawls? A obra de Rawls não se limita a dar voz aos indignados ou a destacar tudo o que não funciona bem na política e nas instituições. Tem um objetivo muito mais ambicioso, ele procura apresentar uma teoria liberal do contrato social que seja não só, uma alternativa à tradição da filosofia política normativa do utilitarismo (Stuart Mill⁶²) como também que lhe seja superior, na medida em que acredita que todo aquele que compõe uma sociedade “é concebido como possuindo uma inviolabilidade baseada na justiça, ou, como alguns dizem, nos direitos naturais, que nem sequer em nome do bem-estar de todos os outros membros

⁶¹ “Princípio da diferença”, ou “princípio maximin”, como preferem alguns autores. Rawls utiliza este termo, para realçar, em primeiro lugar, que esse princípio e a regra maximin de decisão em condições de incerteza são duas coisas bem distintas, em segundo lugar, que ao preferir o princípio de diferença a outros princípios distributivos, não abdica da regra maximin para decisão em condições de incerteza. A ideia difundida de que no argumento em favor do princípio da diferença decorre da aversão extrema à incerteza é incorreta. (Rawls, 2003, p.60).

⁶² Stuart Mills é trabalhado na temática “O problema da organização de uma sociedade justa”, ética, direito e política – liberdade e justiça social, lecionada no 10º ano. Nesta temática os autores trabalhados são Kant e Stuart Mill num contexto ético e Rawls num contexto político. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf

poderá ser afastada” (Rawls, 1993, p. 44) e também, por defender que o conceito de justo e, portanto, da justiça, deve ter prioridade em relação ao do bem (Rawls, 1993, p. 47). Rawls pretende, construir uma alternativa que elimine as injustiças e que, sobretudo, estabeleça os alicerces de uma sociedade justa e estável. “O utilitarismo, acreditava Rawls, apesar de todos os seus pontos fortes e sofisticação, é incompatível com a liberdade e a igualdade, com os valores fundamentais da justiça numa sociedade democrática. Ao apelar para a tradição do contrato social, Rawls esperava obter uma concepção de justiça mais compatível com os valores e ideais de uma sociedade democrática e com as nossas convicções de justiça.”⁶³(Freeman, 2007, p.4)

Para Rawls, “O utilitarismo não considera pois seriamente a pluralidade de sujeitos”, isto porque “não leva a sério a diferença entre as pessoas” na medida em que, “ao fundir todos os sistemas de desejos num só, aplica à sociedade o princípio da escolha que é concebido para um homem isoladamente” (Rawls, 1993, pp. 44-46). Na realidade, Rawls não admite a noção fundamental do utilitarismo clássico que considera a sociedade justa quando “as suas instituições principais estão ordenadas de forma a conseguir a maior soma líquida de satisfação, obtida por adição dos resultados de todos os sujeitos que nela participam” (Rawls, 1993, p. 41)⁶⁴. Para além de se revelar um “vigoroso contraprojeto” às teorias utilitaristas, a obra de Rawls pretendeu também, ser um impulso para o desenvolvimento das teorias liberais e igualitaristas, que permitiam reconciliar a liberdade individual com a igualdade social, algo que de acordo com Rawls o utilitarismo enquanto doutrina clássica estrita não contempla. A *Teoria da Justiça*, deve ser entendida como a resposta sistemática mais importante aos problemas éticos do utilitarismo. É nesta conjuntura que Rawls constrói a sua *Teoria da justiça* como equidade a partir da teoria do contrato social, especialmente por meio de uma reformulação atualizada de argumentos kantianos. O próprio Rawls faz referência à influência Kantiana quando afirma:

⁶³ “Utilitarianism, Rawls believed, for all its strengths and sophistication is nonetheless incompatible with freedom and equality, the fundamental values of justice in a democratic society. By appealing to the social contract tradition Rawls hoped to derive a conception of justice more compatible with the values and ideals of a democratic society and with our considered convictions of justice.”(Freeman, 2007, p.4).

⁶⁴ Rawls faz referência às obras que considera como doutrinas clássicas do Utilitarismo e respetivos autores. Considera *The Methods of Ethics* (1907) de Sidgwick, *The Principles of Morals and Legislation* (1789), de Bentham e *Utilitarianism* (1863), de J.S. Mill.

“o que procurei fazer foi generalizar e elevar a uma ordem superior de abstração a teoria tradicional do contrato social, representada por Locke, Rousseau e Kant. Deste, modo espero que a teoria possa ser desenvolvida de forma que deixe de estar exposta às objeções mais óbvias, as quais muitas vezes foram vistas como constituindo argumentos definitivos contra ela. Além disso, esta teoria parece fornecer uma análise sistemática alternativa da justiça, a qual é superior, pelo menos segundo afirmo, ao utilitarismo tradicional dominante. A teoria resultante possui uma natureza profundamente kantiana.”⁶⁵

Com a intenção de oferecer uma concepção de justiça política, pública e distributiva mais ajustada a uma sociedade democrática, a ideia fundamental é a da edificação de princípios de justiça para uma sociedade bem-ordenada apoiada numa democracia constitucional. A proposta rawlsiana, constrói princípios de justiça à volta de bens sociais básicos (*primary goods*) que constituem uma referência moralmente significativa para comparar as situações de desigualdade. Estes representam os meios de que todos precisamos para atingir os objetivos que cada um de nós procura na vida. Desta forma, a tabela do bem-estar é substituída por bens ou recursos facilmente mensuráveis e comparáveis entre si. Além disso Rawls parte da convicção de que uma sociedade não é mais desejável ou justa do que outra por ser mais rica, mas por ter a sua riqueza mais bem distribuída⁶⁶. A justiça deve também incluir a proteção da autonomia das pessoas contra qualquer intromissão de finalidades sociais superiores. Rawls defende a prioridade das liberdades individuais sobre as questões distributivas.

O liberalismo político de Rawls, é caracterizado por defender uma concepção política da justiça de modo que esta se isole das doutrinas metafísicas – religiosas, filosóficas ou morais – que convivem na sociedade frequentemente em confronto entre si. A ideia essencial é que o justo deve ser independente do bom, ou seja, a justiça deve ser imparcial, não favorecer doutrinas em detrimento de outras, pois caso aconteça, não é possível o consenso necessário para escolher os princípios de justiça.

⁶⁵ Rawls, John, *Uma Teoria da Justiça*, Trad. Carlos Pinto Correia, Editorial Presença, Lisboa, 1993, pp.13-14.

⁶⁶ O princípio da diferença assegura que assim seja.

Os seus princípios de justiça foram concebidos para se adequarem às instituições reais das sociedades democráticas, apresentando-se como a virtude primeira das instituições sociais. A finalidade da política é governar bem, e isso consegue-se quando as instituições tratam os cidadãos com justiça. Assim, a tarefa principal da filosofia política consiste em saber o que é uma sociedade justa, contribuindo para a construção de uma sociedade bem-ordenada na qual todos os cidadãos, na qualidade de pessoas livres e iguais, concordam com uma conceção pública de justiça que seja possível de forma razoável e realista.

Uma sociedade bem-ordenada é para Rawls, aquela onde, por um lado, cada um aceita e sabe que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e por outro, as instituições sociais básicas satisfazem geralmente a observância desses princípios. Sem um acordo básico, porventura inconsciente, sobre aquilo que é justo e o que é injusto, não há sociedade digna desse nome. E num plano mais geral afirma Isaiah Berlin (*Four Essays on Liberty*, introdução) “que sem a existência de um mínimo de valores comuns seria impossível a comunicação entre os homens, designadamente homens de várias épocas: um mínimo de terreno moral comum – conceitos e categorias inter-relacionados- é intrínseco à comunicação humana.”⁶⁷ Teríamos, assim, uma sociedade na qual a totalidade daqueles que a compõem concordam com os mesmos princípios de justiça, segundo Freeman “É este acordo geral entre os membros de uma sociedade bem-ordenada que impulsiona principalmente o elemento contratualista na visão de Rawls”⁶⁸, sendo que “é através do contrato social que Rawls procura apresentar a relação entre justiça, equidade e liberalismo político.” (Salvadori, 2015, p.1). A abordagem contratualista⁶⁹ de Rawls vem fornecer uma via alternativa para o prosseguimento da reflexão sobre questões de desejabilidade. Devemos perguntar que estrutura sociopolítica escolheríamos se pudéssemos decidir que estruturas devemos ter. Ao perguntarmos o que escolheríamos, deveríamos

⁶⁷ Cabral, Francisco, *Autonomia Privada e Liberdade Política*, Fragmentos, Lisboa, 1988.

⁶⁸ “It is this general agreement among the members of a well-ordered society that mainly drives the contractarian element in Rawls’s view”. (Freeman, 2007, p.4).

⁶⁹ A teoria de Jurgen Habermas é o exemplo atual mais claro de uma abordagem contratualista em que o contrato considerado possui natureza política. Para ele, as questões de justiça são determinadas por aquilo sobre que as partes num ato de decisão coletiva se poriam de acordo, em condições que refere como de discurso ideal ou de comunicação ideal: são condições concebidas com vista a garantir que todos possuam igual direito e oportunidade de usar da palavra, que não haja distorção resultante de diferenças de poder e influência e que haja o hábito de ir ao fundo das questões. (Habermas 2003).

atender o que escolheríamos sob um véu de ignorância que nos impedisse de ver os nossos próprios interesses. É esta posição de ignorância que Rawls chama *posição original* do contrato. Ao valer-se do recurso contratualista, o objetivo rawlsiano é encontrar um ponto de vista político imparcial em relação às concepções compreensivas ou substantivas do bem humano que coexistem numa sociedade democrática. Trata-se de chegar a um acordo equitativo entre as pessoas igualmente racionais⁷⁰ (que defendem o seu próprio interesse) e razoáveis⁷¹ (que defendem aceitando regras de cumprimento igual para todos). Esse ponto de vista aparece numa hipotética *posição original*⁷² (*original position*), o lugar onde simbolicamente se deve assinar o contrato social. E se consegue graças à restrição do *véu de ignorância*⁷³ (*veil of ignorance*). A posição original é o enquadramento teórico-hipotético da negociação entre pessoas racionais que visam o seu próprio interesse. Mas, ao mesmo tempo, funciona como garantia da equidade do acordo devido ao isolamento das contingências pessoais que o véu de ignorância impõe. Nesta situação originária e contrafactual, as pessoas que participarem na negociação e que se veem como cidadãos livres e iguais, impõem-se a si próprias a eliminação das vantagens negociadoras que surgem inevitavelmente no núcleo do enquadramento institucional de qualquer sociedade, por acumulação de tendências sociais, históricas e naturais. Assim, Rawls alicerça a vida social num contrato que incide sobre os dois princípios da justiça e, portanto, sobre um pensamento político, separado dos interesses sociais. De acordo com Rawls, isso prevenia que ninguém seria “beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais”, visto que todos estariam numa situação idêntica e ninguém, assegura o autor, poderia selecionar princípios que o favorecessem para benefício da “sua situação particular”, garantindo, desta forma, que os princípios de justiça sejam produto de um

⁷⁰ A racionalidade significa que uma teoria da justiça deve reconhecer que temos o direito de procurar atingir os nossos objetivos pessoais na vida com os meios que acharmos oportunos. Temos direito a viver a vida que considerarmos boa para nós sem que os outros o impeçam.

⁷¹ Razoáveis, na medida em que entendemos que a nossa ideia de vida boa não se deve impor à dos outros nem deve ser um obstáculo para aquilo que os outros consideram bom para eles. Por isso, é razoável acordar regras de convivência que permitam a todos sem exceção desenvolver os seus projetos de vida.

⁷² Conceito desenvolvido nas aulas de Filosofia, programa lecionado 10º ano.

⁷³ Conceito desenvolvido nas aulas de Filosofia, programa lecionado 10º ano.

acordo justo (Rawls, 1993, p. 34)⁷⁴. Portanto, a justiça não procede da negociação entre egoístas que querem otimizar as suas possibilidades de sucesso e segurança pessoal nem é resultado de um pacto entre pessoas com poder desigual, mas surge de um compromisso com a ideia de que todos somos iguais para determinar o conteúdo da justiça. A posição original, surge assim, como um ponto de vista que reúne a ideia de que a imparcialidade deve orientar a escolha dos princípios de justiça de forma estável. Os indivíduos na posição original, possuem todos a mesma informação particular única de que somos, livres e iguais, e de que queremos defender essa liberdade igual em qualquer sociedade e nas circunstâncias particulares em que tivermos de viver. Desta forma “as partes estão representadas igualmente como pessoas morais e o resultado não é condicionado por contingências arbitrárias ou pelo equilíbrio relativo de forças sociais. Assim, a teoria da justiça como equidade pode desde o início utilizar a ideia da justiça processual pura.” (Rawls, 1993, p. 110) Este procedimento garantirá sempre um resultado justo. O mesmo será dizer que, a posição original proposta por Rawls não é mais que um mecanismo de representação que garante a imparcialidade e o consenso para se chegar a um acordo sobre os princípios de justiça. Desta forma, a “procura pela justiça social deve ser enraizada na estrutura básica da sociedade, que são as principais instituições políticas e sociais e o modo em que elas se encaixam num sistema de cooperação” que só é “possível pela própria ideia da evolução do contrato, que não ocorre pelos princípios estipulados pela história e pelas convenções, mas por uma posição original e hipotética, que visa uma equidade dos cidadãos na participação da criação das normas”. (Salvadori, 2015, p.4).

A ideia da justiça como equidade - que é a novidade sugerida por Rawls à social-democracia - seria uma espécie de apogeu a ser atingido. A questão fundamental é a de saber “[...] como é possível existir, ao longo do tempo, uma sociedade estável e justa de cidadãos livres e iguais profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis, embora incompatíveis. Por outras palavras: como é possível que doutrinas abrangentes profundamente opostas, embora

⁷⁴ Rawls sintetiza em *Uma teoria da justiça* uma concepção do justo (right) como sendo “[...] um conjunto de princípios, gerais na sua formulação e de aplicação universal, que deve ser publicamente reconhecido como instância suprema das questões de ordenação das exigências conflituais de sujeitos morais. Os princípios da justiça são identificados pelo seu papel especial e pelo objeto ao qual se aplicam” (Rawls, 1993, p. 120).

razoáveis, possam conviver e que todas endossem a concepção política de um regime constitucional?” (Rawls, 2000a, pp.26-27). Isso torna-se exequível, segundo Rawls “quando os cidadãos compartilham uma concepção política razoável de justiça”, que lhes proporciona uma base sobre a qual “a discussão pública razoável de questões políticas fundamentais pode acontecer, resultando numa decisão razoável, [...] na maioria dos casos envolvendo fundamentos constitucionais e questões de justiça básica” (Rawls, 2000a, p. 28-29). Ou seja, os cidadãos podem divergir nas suas crenças e convicções, mas são guiados pelas deliberações a entrar em acordo sobre princípios de justiça que garantam equidade a todos, isto é, “entre indivíduos com diferentes finalidades e propósitos, uma partilhada concepção de justiça estabelece laços de amizade cívica.” (Rawls, 1993, p.86). Rawls parte do indivíduo, dos seus interesses e dos seus valores, para depois se centrar no homem político livre, nos cidadãos, isto é, nos indivíduos enquanto eles podem agir durante toda a sua vida como “membros normais e plenamente cooperantes da sociedade”, (Rawls, 2000a, p.73). E uma vez que, Rawls defende um pensamento democrático, “Os cidadãos são concebidos como indivíduos que se julgam livres em três aspetos, [...] são livres no sentido de conceberem a si mesmos e aos outros como indivíduos que têm a faculdade moral de ter uma concepção do bem. Enquanto cidadãos, são vistos, como capazes de rever e mudar essa concepção por motivos razoáveis e racionais, e podem fazê-lo se assim o desejarem.” E também porque, “enquanto pessoas livres, os cidadãos reivindicam o direito de considerar a sua própria pessoa independente de qualquer concepção específica ou de sistema de fins associados a essas concepções.” (Rawls 2000, p.73). Desta forma, as pessoas são consideradas livres na medida em que são dotadas de faculdades morais e de faculdades da razão. Nas faculdades morais estão incluídas a capacidade de ter senso de justiça e a capacidade de ter uma concepção de bem, das faculdades da razão fazem parte a capacidade de julgamento, o pensamento e a inferência. Ao possuírem estas capacidades num “grau mínimo necessário” as pessoas têm a capacidade de ser membros plenamente cooperativos da sociedade para toda a vida. É importante esclarecer que para Rawls “as pessoas” possuem necessariamente estas capacidades.

Rawls propõe assim, dois princípios de justiça para uma sociedade democrática entendida como um sistema equitativo de cooperação social ao longo do tempo. Estes

princípios são eleitos na posição original sob a alçada do véu da ignorância, garantido desta forma, que as instituições realizariam da melhor forma a liberdade e a igualdade, uma vez que, estes valores organizacionais seriam preservados. Os dois princípios de justiça, ou seja, a igualdade das liberdades básicas e a autêntica igualdade de oportunidade (que reúne a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença) garantem a equidade. Tendo como ponto de partida questões consideradas essenciais, Rawls considera que a sua concepção política de justiça se impõe como a resposta mais adequada para servir de norma ao exercício do poder político, levando à legitimação do mesmo. A sua concepção de justiça pretende igualmente, orientar as relações sociais, criando harmonia nessas ideias profundamente controversas relacionadas com os valores da liberdade e da igualdade nos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, com o objetivo de que sejam cumpridas as exigências da liberdade e da igualdade.

Apesar da multiplicidade e pluralidade das sociedades atuais “o objetivo do liberalismo político consiste em descobrir em que condições é possível haver uma base de justificação pública razoável no tocante a questões políticas fundamentais. Deve, se possível, apresentar o teor dessa base e mostrar por que é aceitável. Ao fazê-lo, o liberalismo político deverá distinguir o ponto de vista público dos muitos pontos de vista não-públicos (e não privados)” (Rawls 2000, p.27). Rawls considera que, algumas pluralidades são razoáveis e o liberalismo político vê-as como fruto da razão humana em instituições fundamentais democráticas, livres e longínquas.

Parece-nos relevante realçar que, para Rawls, os valores políticos são valores de extrema importância, uma vez que, não só, “governam a estrutura básica da vida social como especificam quais os termos essenciais da cooperação política e social” (Rawls, 2000a, p. 184). Estes valores são expressos pelos princípios da justiça enquanto equidade, entre eles encontram-se os valores de igual liberdade política e civil, de igualdade equitativa de oportunidade, os valores da reciprocidade económica e as bases sociais do respeito mútuo entre os cidadãos.

Só aqueles com capacidade de senso de justiça e de desenvolver uma concepção do bem podem exercer a cidadania, assevera Rawls, não existindo liberdade sem a liberdade de pensamento. É o valor equitativo das liberdades políticas e dos dois

princípios da justiça que asseguram os direitos fundamentais, como as liberdades políticas iguais e a liberdade de pensamento. Estas são “essenciais para o adequado desenvolvimento e pleno exercício das faculdades morais das pessoas livres e iguais” são também elas que “permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam essas faculdades para julgar a justiça da estrutura básica da sociedade e as suas políticas sociais” (Rawls, 2003, p. 64). Estas condições devem necessariamente ser garantidas, pois só, desta forma, se afigura possível a capacidade de desenvolver um senso de justiça nos indivíduos enquanto cidadãos.

Impõe-se uma lista de direitos fundamentais, para que a plena realização do senso de justiça ocorra, “As liberdades políticas iguais e a liberdade de pensamento permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam essas faculdades para julgar a justiça da estrutura básica da sociedade e as suas políticas sociais; e, segundo, a liberdade de consciência e a de associação permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam as suas faculdades morais para formar, rever e racionalmente procurar realizar [...] as suas concepções de bem.” (Rawls 2003, p.62). Estes direitos fundamentais não garantem, contudo, o exercício pleno da cidadania, este só pode ser garantido através do desenvolvimento de um senso de justiça. O direito à educação é fundamental para essa finalidade, pois só através da educação é possível desenvolver os poderes naturais. No que ao segundo princípio da justiça diz respeito, Rawls fala da igualdade equitativa de oportunidades, esta, exige “não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma oportunidade equitativa de ter acesso a eles.” Para especificar esta ideia, Rawls sublinha “supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente da sua classe social de origem.” (Rawls, 2003, p. 61). A igualdade de oportunidade equitativa não depende de condições económicas, raciais, sociais ou de origem em que as pessoas nasceram e cresceram. Por isso, de acordo com Rawls, compete à sociedade também disponibilizar “oportunidades iguais de educação para todos, independentemente dos

rendimentos familiares” (Rawls, 2003, p. 62).⁷⁵ Afinal, de que serve a liberdade de pensamento se não se dispõe de informação e conhecimentos suficientes?

4. O contributo da *Teoria da justiça* para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos alunos do ensino secundário.

“Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos;

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos – capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância – contribui para a paz e prepara cada um a assumir as suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética;

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício da sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.”⁷⁶

Do programa de filosofia fazem parte os conceitos desenvolvidos por Rawls na sua obra inicial *Uma Teoria da justiça* e apresentados no ponto anterior. A inclusão deste autor nas Aprendizagens Essenciais, tem como pressuposto o objetivo de permitir ao discente a compreensão do papel do indivíduo na sociedade, assim como a aquisição de conceitos considerados fundamentais como os de equidade, igualdade, solidariedade, justiça social e imparcialidade. O contacto com estes conceitos através das aulas de filosofia pretende possibilitar aos discentes a aprendizagem de um poderoso instrumento para a participação ativa enquanto cidadãos na sua comunidade democrática livre, pretende contribuir para o desenvolvimento da pessoa

⁷⁵ Não obstante o amplo alcance no debate político-filosófico do modelo de justiça como equidade estruturado em *Uma teoria da justiça*, ao mesmo tempo estimulou a controvérsia intelectual, suscitando muitas críticas. Michel Sandel defensor do comunitarismo e Robert Nozick, libertarismo, surgem no Programa de Filosofia como as vozes críticas a Rawls.

⁷⁶ <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>

em todos os âmbitos da sua vida, pessoal, social e política. Poderá esta pretensão ser alcançada?

De que forma pode a aquisição dos conceitos expostos no ponto três contribuir para uma educação para a cidadania, como pode o contacto com a filosofia rawlsiana contribuir para o despertar de uma consciência social e política nos alunos no ensino secundário?

Ancorados na defesa de que o elemento constitucional fundamental da justiça política de Rawls, que garante direitos e liberdades essenciais de cidadania, possui uma estreita ligação com o direito fundamental à educação, esta surge, como uma componente chave para a concretização da cidadania democrática plena. Defende-se também que a filosofia política permitirá o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica do aluno, promovendo a reflexão e investigação sobre possíveis soluções para a resolução de questões políticas e sociais, procurando alcançar uma base de acordo moral e filosófico. Com isso, colabora diretamente para guiar os pensamentos de uma comunidade em relação às suas instituições sociais e políticas, bem como as suas ambições individuais e enquanto sociedade. Sustenta-se que a filosofia e, particularmente a filosofia política, constituem componentes cada vez mais essenciais no âmbito da formação pessoal, social, cívica e política dos jovens na medida em que são instrumentos fundamentais para uma vivência mais autónoma, solidária, profunda e verdadeiramente democratizada da vida em sociedade. Acreditamos que a filosofia política é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade coerente e bem formada, contribuindo para que os seus cidadãos, tenham capacidade de tomar decisões fundamentadas. Neste sentido, as aulas de Filosofia, enquanto possibilitadoras de uma melhor compreensão de outras atitudes e de outros problemas que não os filosóficos, alargando os horizontes do pensamento reflexivo do aluno e levando-o a um maior questionamento e problematização, apresentam-se como palco privilegiado para iniciar uma consciência social e política.

A educação é um direito básico fundamental para a prática da cidadania na sua plenitude. “A educação tem um valor instrumental e intrínseco para os indivíduos e para as sociedades como um todo [...] Além do valor instrumental e intrínseco da educação para um indivíduo, a educação também é valiosa para a sociedade.” (Verba,

Schlozman, & Brady 1995: 432-437, 445)⁷⁷. A educação estabelece-se como o principal instrumento assegurador das outras liberdades e direitos fundamentais, na medida em que se consubstancia como um dos elementos mais importantes para a participação ativa dos cidadãos na órbita da política e da sociedade em si. No contexto educacional, as aulas de Filosofia permitem o contacto dos discentes com os conceitos rawlsianos, sendo que a política é o *locus* da tomada de decisões e ações, logo, é indispensável que os adolescentes, enquanto futuros cidadãos, tenham contacto com os autores trabalhados nas aulas de filosofia, para que possam reconhecer o alcance da política e desenvolvam um interesse fundamentado pela mesma.

No ensino secundário os estudantes de Filosofia têm contacto com a dimensão política, no 10º ano, através do ponto 3.1.4. Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade⁷⁸, mais concretamente, “O problema da organização de uma sociedade justa”, através da análise da teoria da justiça proposta por John Rawls e suas respetivas críticas – que, levam também, muitas vezes, a uma pequena análise da conceção de justiça social de Michel Sandel⁷⁹, que considera que a metodologia proposta por Rawls está condenada ao fracasso e Robert Nozick⁸⁰, que formulou uma das mais relevantes críticas à teoria de Rawls.

Ancorando-nos nas teorias de Rawls, estudadas no Programa de Filosofia do 10º ano, pretendemos realçar o papel da educação na defesa e promoção da Democracia e Cidadania e destacar a sua importância para o desenvolvimento de uma consciência social e política nos discentes.

Em *Uma Teoria da Justiça* a educação surge no contexto da justiça, uma vez que é utilizada como um exemplo da aplicação do princípio da diferença de

⁷⁷ Em, SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer, 2017.

⁷⁸ Programa de Filosofia do 10º e 11º anos, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos, p.12

⁷⁹ Para Sandel, uma das debilidades da teoria de Rawls é o facto de ele pressupor a existência de uma comunidade cujos valores e preocupações estão implícitos nos raciocínios das pessoas na posição original. Por isso, Rawls não pode afirmar com propriedade que os seus princípios de justiça são produto da deliberação de atores independentes sem compromissos ou valores sociais particulares. (Sandel 1982).

⁸⁰ Neste conflito entre Nozick e Rawls deve ficar claro que a divisão entre ambos decorre diretamente do facto de que um, ao contrário do outro, pensa que os direitos de Locke são existências fundamentais. Se como Nozick, tais direitos são restrições fundamentais, então surgirão objeções à noção de que as partes na posição original decidem sobre os princípios que devem governar a distribuição da propriedade.

proporcionar às pessoas igualdade de oportunidades. A intenção de Rawls é a de “corrigir a influência destas contingências por forma a procurar uma maior igualdade” mediante a aplicação desse princípio, disponibilizando maiores recursos com a educação dos menos favorecidos “num certo período da vida, como é o caso dos primeiros anos de escolaridade” (Rawls, 1993, p. 95). Rawls defende que uma política educacional justa deve ter como propósito “melhorar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos” (Rawls, 1993, p. 95).

Rawls discorre ainda sobre a formação moral e o desenvolvimento do senso de justiça, os quais são fundamentais para a estabilidade de sociedades democráticas e plurais e decorrem, inevitavelmente, da educação, “(...) na igualdade equitativa de oportunidades, garantida por medidas em favor da educação e da formação, bem como das instituições que defendem o justo valor das liberdades políticas” (Rawls, 1993, p.23). Nesta perspetiva, a educação desempenha um papel central na sociedade, no sentido de desenvolver a autonomia, permitindo uma ação refletida pelos princípios que seriam aceitáveis por indivíduos racionais, razoáveis, iguais e livres. Em consequência, a educação capacita os cidadãos para desenvolverem o conceito de cidadania e para o debate público. Na teoria da justiça como equidade, o desenvolvimento da cidadania é um elemento fundamental, de tal forma que política e educação estão profundamente ligadas entre si. “Além disso, as sociedades democráticas precisam criar cidadãos capazes de participar do projeto de governação compartilhada. A correlação entre o nível educacional e a participação cívica é forte e bem documentada: cidadãos educados têm mais oportunidades de obter e exercer habilidades cívicas, estão mais interessados e informados sobre política e, por sua vez, são mais propensos a votar” (Verba, Schlozman, & Brady 1995: 432-437, 445)⁸¹.

Vários autores, sublinham a importância da educação, como uma aprendizagem norteada por princípios orientadores do pensamento e da ação, de forma a sensibilizar, consciencializar, formar e mobilizar o cidadão nas diferentes áreas. “Dados os inúmeros benefícios que derivam da educação, é sem dúvida o mecanismo mais poderoso de um estado [...]. Isso torna a educação talvez a função

⁸¹ Em, SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer, 2017.

mais importante do governo.” (Shields; Newman; Satz, 2017, p. 1) O próprio Rawls refere que “A democracia deliberativa também reconhece que sem uma ampla educação nos aspetos básicos do governo democrático constitucional para todos os cidadãos e sem um público informado sobre os problemas prementes, decisões políticas e sociais cruciais simplesmente não podem ser tomadas. Mesmo que os líderes políticos perspicazes desejem fazer mudanças e reformas sólidas, eles não podem convencer um público desinformado e cético a aceitá-las e segui-las.” (Rawls, 2005, p. 449).

Devido à sua importância, os princípios de justiça rawlsianos encontram-se na base das teorias educacionais de muitos autores contemporâneos, entre eles estão, Shields, Newman e Satz que realçam a importância da igualdade na educação, esta é baseada em oportunidades, tendo uma influência expressiva nas “oportunidades de vida de uma pessoa em termos de sucesso no mercado de trabalho, preparação para a cidadania democrática e florescimento humano em geral”. Sustentam, igualmente, à semelhança de Rawls que, essas circunstâncias de vida da pessoa “não devem ser fixadas por certas eventualidades moralmente arbitrárias como o seu nascimento, a sua classe social, etnia e género. O Estado, não pode oferecer benefícios desiguais às crianças com base em fatores como raça ou género.” (Shields; Newman; Satz, 2014, p. 1). Definindo as oportunidades educacionais como “aquelas oportunidades que visam permitir que os indivíduos adquiram conhecimentos e certas habilidades, e cultivem certas capacidades”, Shields, Newman e Satz argumentam, ainda que, do mesmo modo que a igualdade de oportunidades para “se tornar um indivíduo próspero é uma questão de justiça, também o é a igualdade de oportunidades para desenvolver competências cívicas e participar verdadeiramente nas deliberações políticas” (Shields; Newman; Satz, 2014, p. 7; 14)⁸².

Numa sociedade democrática onde os cidadãos são vistos como livres e iguais, a educação é essencial para que se determinem as condições necessárias para tornar

⁸² Por causa dos limites da igualdade formal de oportunidades, John Rawls desenvolveu uma concepção que ele chama de *Fair Equality of Opportunity* (FEO). A FEO exige que os cargos e cargos sociais sejam formalmente abertos a todos, e que os indivíduos igualmente talentosos e motivados tenham uma oportunidade aproximadamente igual de alcançar esses cargos, independentemente de sua origem de classe social (Rawls 2001: 42-44). Em SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer, 2017.

as crianças, “membros plenamente cooperativos da sociedade e permitir que alcancem a sua própria sustentabilidade, também deveria estimular as virtudes políticas para que queiram honrar os termos equitativos de cooperação social nas suas relações com o resto da sociedade” (Rawls, 2003, p. 221). Para além de promover o conhecimento dos direitos fundamentais cívicos, a educação também promove o desenvolvimento das virtudes políticas, que levam ao respeito pelo outro, logo à promoção da cooperação social. Como asseveram, Callan, Galston e Gutmann, outro dos objetivos da educação, é a sua importância “para oferecer oportunidades que permitam o desenvolvimento das capacidades dos alunos associadas a ser um bom cidadão e manter instituições democráticas ao longo do tempo (Callan 1997; Galston 2001; Gutmann 1999)⁸³. O acesso ao conhecimento é o que permite o desenvolvimento social e político, para além de despertar no discente o respeito pelo outro ao promover a cooperação e igualdade. Podemos argumentar, “assim como a igualdade de oportunidades para se tornar um indivíduo próspero é uma questão de justiça, também o é a igualdade de oportunidades para desenvolver habilidades cívicas e participar efetivamente das deliberações políticas”. (Callan 1997; Galston 2001; Gutmann 1999).⁸⁴

Na sua obra *Education and Equality*, Danielle Allen faz uma análise sobre a educação, a forma como é entendida pelas sociedades e qual o seu propósito. Para isso, percorre um caminho, onde para além de analisar a forma como os filósofos abordaram a questão da educação ao longo dos tempos, propõe-se também clarificar qual o papel da educação nas sociedades atuais. Começa por analisar de que forma é encarada a educação, pois para ela, é importante esclarecer qual o objetivo que se pretende alcançar através da educação. De forma pertinente começa por questionar: “O objetivo da educação é enriquecer a vida da mente ou garantir um emprego?”⁸⁵ (Allen, 2016, p. 9). Este objetivo deve ser elucidado, uma vez que as sociedades atuais e as políticas governamentais tendem a considerar a educação como um instrumento para se alcançar uma posição económica estável e subir na escala social. Exemplo disso, afirma Allen, é o economista francês Thomas Piketty, no seu livro *Capital* (2014),

⁸³ Em SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer, 2017.

⁸⁴ Idem, Ibidem. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/>

⁸⁵ “Is the point of education enriching the life of the mind or securing a job?”

escreve: "A experiência histórica sugere que o principal mecanismo de convergência [dos rendimentos], tanto a nível internacional como doméstico, é a difusão do conhecimento. Por outras palavras, os pobres alcançam os ricos na medida em que atinjam o mesmo nível de conhecimento tecnológico, competência e educação."⁸⁶ (Allen, 2016, p. 1) A educação para muitos, é encarada como um instrumento para alcançar um determinado nível de rendimentos, torna-se a cura para as desigualdades económicas, para a ascensão social e este, no entender da autora, não deve ser o seu propósito principal. Allen deixa bem claro que encara a educação como "uma prática de desenvolvimento humano que intrinsecamente contribui para a defesa da igualdade humana, para o cultivo da igualdade política e social, e para o surgimento de ordens económicas justas. "⁸⁷ (Allen, 2016, p. 3). Apoiando-se, como ela própria afirma: "nos filósofos de meados do século XX, John Rawls⁸⁸ e Hannah Arendt⁸⁹, espero garantir alguma arquitetura conceitual básica para pensar a educação. Isso estabelecerá o que chamo de "base humanística" para entender o que é educação."⁹⁰ Como tal vai ao encontro destes filósofos ao sustentar que a educação e igualdade estão intrinsecamente conectadas uma com a outra. Apresenta duas conceções para a educação, uma apoiando-se numa "base humanística" e outra denominada por alguns como "educação cívica". A primeira refere-se à educação enquanto justificação para a educação em defesa das humanidades, bem como esta possui em si a potencialidade

⁸⁶ "Thomas Piketty, in his book *Capital* (2014), writes, "Historical experience suggests that the principal mechanism for convergence [of incomes] at the international as well as the domestic level is the diffusion of knowledge. In other words, the poor catch up with the rich to the extent that they achieve the same level of technological know-how, skill, and education." (Allen, 2016, p.1).

⁸⁷ "I think that education itself—a practice of human development—has, intrinsic to the practice, important contributions to make to the defense of human equality, to the cultivation of political and social equality, and to the emergence of fair economic orders." (Allen, 2016, p. 3).

⁸⁸ "I am riffing on the political philosopher John Rawls, who in 1955 published an important essay called "Two Concepts of Rules." He argued (following David Hume, Ludwig Wittgenstein, and John Austin) that for any given practice, there is a distinction between justifying a practice and justifying a particular action falling under it. [...] Rawls helped us see that we must consider the goals of educational systems, on the one hand, and of teachers with specific students, on the other." (Allen 2016, p.10).

⁸⁹ "Arendt's *The Human Condition* provides a valuably democratic account of human flourishing that can serve as a foundation for integrating our two concepts of education: our macrolevel social utilitarian concept and our microlevel eudaemonistic concept. [...] Arendt offers us a eudaemonism that permits bringing social and individual goods into alignment with one another on a democratic footing." (Allen, 2016, p. 15).

⁹⁰ "Drawing on the mid-twentieth-century philosophers John Rawls and Hannah Arendt, I hope to secure some basic conceptual architecture for thinking about education. This will establish what I call a "humanistic baseline" for understanding what education is. (Allen, 2016, p. 3).

para a igualdade. A este propósito, Allen refere recentemente numa entrevista à BBC⁹¹ “a capacidade de uma sociedade alcançar uma boa governação depende de ciências humanas como as ciências sociais e a filosofia, porque são estas disciplinas que fazem esse tipo de trabalho [...] Não se criam leis para uma boa governação com os conhecimentos de Engenharia e de Física. Sem os conhecimentos das ciências humanas não é possível entender a sociedade”. Continua a reforçar esta ideia: “Com certeza, o tamanho das nossas populações, das nossas capacidades tecnológicas e o nosso potencial de saúde aumentaram drasticamente por causa das ciências biológicas e da engenharia, mas a razão pela qual temos instituições democráticas é por causa de disciplinas como filosofia, sociologia, direito, história, entre outras”, afirma ainda: “São estas áreas de conhecimento que inventaram a democracia e permitiram não só criá-la, mas administrá-la. Nós esquecer-nos-emos de como administrar uma democracia se não investirmos nestas áreas de conhecimento.” Allen reitera assim a importância das humanidades para a educação, pois só através das humanidades conseguimos compreender as potencialidades igualitárias intrínsecas da educação. A “educação cívica”, por outro lado, encontra-se associada à participação ativa dos indivíduos, esta participação ativa, entenda-se, como participação política ativa na sociedade. Isto porque esta participação ativa, esta “prontidão participativa é de facto de relevância crítica para outras preocupações igualitárias, incluindo as económicas”⁹² (Allen, 2016, p. 4). Só o indivíduo que tem participação ativa na sociedade, conhece as regras e leis, tem possibilidade de contestar e exigir igualdade quer social quer económica. Baseando-se em Rawls e na sua obra *“To Concepts of Rules”*⁹³ no que respeita à distinção para a justificação de regras que estruturam as práticas e o fundamento para as que organizam as atividades direcionadas no contexto dessa prática, entenda-se as ações⁹⁴, Allen justifica, duas fundamentações práticas para a educação. São elas a

⁹¹Allen, Danielle, BBC News Brasil, São Paulo, Rafael Barifouse, 30 abril 2019.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180>

⁹²“*This participatory readiness is actually of critical relevance to other egalitarian concerns, including economic ones.*” (Allen, 2016, p. 4).

⁹³“*I am riffing on the political philosopher John Rawls, who in 1955 published an important essay called “Two Concepts of Rules.”* (Allen, p. 10).

⁹⁴“*He argued (following David Hume, Ludwig Wittgenstein, and John Austin) that for any given practice, there is a distinction between justifying a practice and justifying a particular action falling under it.*” (Allen, 2016, p.10).

fundamentação social e a fundamentação para o indivíduo que é educado. A autora defende que as instituições educacionais devem ter como objetivo principal a promoção do indivíduo enquanto ser humano, devem promover o florescimento das suas capacidades cognitivas, afetivas e intersubjetivas, “as práticas patrocinadas por essas instituições precisam de promover o desenvolvimento de um ser humano enquanto indivíduo, uma criatura cujo florescimento implica o desenvolvimento de uma série de valiosos conhecimentos cognitivos, capacidades afetivas, e intersubjetivas”⁹⁵ (Allen, 2016, p. 14). Desta forma, Allen, baseia-se nas ferramentas conceituais de Rawls para justificar o desenvolvimento da educação sobre dois aspetos, o social e o individual. Justifica a divisão entre social e individual, na medida em que, por exemplo, os agentes que possibilitam o desenvolvimento cívico, possibilitam não só o desenvolvimento público, como também o privado, uma vez, que influenciam ambos. A igualdade política é fundamental para a garantia dos direitos sociais, só partindo do pressuposto que todos partilhamos da mesma igualdade política, temos a garantia que podemos alcançar todas as outras liberdades. O valor igualitário essencial da educação, de acordo com Allen estaria focado no desenvolvimento das capacidades linguísticas, que habilitam os alunos para um “fortalecimento verbal” preparando-os para a participação cívica e política, isto porque, à medida que se fomenta o poder linguístico nos alunos, constrói-se a base para um sistema social politicamente competitivo.

Nos comentários aos argumentos apresentados por Allen, Tommie Shelby defende que a visão de Allen sobre a educação consiste não apenas em desenvolver as nossas capacidades enquanto indivíduos, mas também em que os indivíduos adquiram as capacidades necessárias para uma capacitação cívica produtiva e para a participação política. (Shelby, 2016, p.58)⁹⁶. A perspetiva de Shelby é que a educação deve preparar os indivíduos para uma participação pública ativa, mas para além disso deve proporcionar o crescimento humano, munindo os alunos de capacidades para que

⁹⁵ “[...] the practices sponsored by those institutions need to further the development of an individual qua human being—namely, a creature whose flourishing entails the development of a range of valuable cognitive, affective, and intersubjective capacities.” (Allen, 2016, p. 14).

⁹⁶ “Her vision of education is not limited to developing our capacities for making things or providing services that others find useful. She is equally and rightly concerned that students acquire the skills necessary for productive civic engagement and political participation.” (Allen, 2016, p.58)

possam atingir facilmente os seus objetivos de vida. Para este autor a educação deve ser compreendida como uma atividade que alarga os horizontes, permitindo não só que os estudantes possam encontrar os seus talentos, como a satisfação que alcançam ao percorrerem esse caminho. É importante realçar, que para Shelby cada indivíduo tem o dever de ajudar a criar e manter as instituições e relações sociais justas. A educação deve por isso promover não só o crescimento pessoal dos alunos, como também capacitá-los para que possam garantir a virtude das instituições públicas das sociedades onde estão inseridos.

Em relação à educação para o desenvolvimento político e social, urge trazer também a visão de Martha Nussbaum, defensora do liberalismo político e não perfeccionista de Rawls, questiona o propósito da educação e a forma como esta se encontra instrumentalizada na sociedade atual, pois considera que atualmente “os países - e os seus sistemas de educação – descartam, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países num futuro próximo estarão a produzir gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia.” (Nussbaum, 2015, p. 4). Ancorada nas capacidades da pessoa,⁹⁷ procura concentrar-se na forma de “transformar alunos em cidadão responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional.” (Nussbaum, 2015, p. 27). Segundo a autora, uma questão emerge: “Como, então, iríamos produzir tais cidadãos?”, através de “Uma educação para o desenvolvimento humano de uma cidadania global responsável [...]. É preciso, em primeiro lugar, promover o desenvolvimento humano dos alunos. Em segundo lugar, promover a compreensão dos alunos de que os objetivos do desenvolvimento humano são para todos, enquanto metas inerentes à própria ideia de uma sociedade justa minimamente decente, de tal forma que quando eles forem habilitados procurem

⁹⁷ As competências para o desenvolvimento humano são, entre outras: “a vida, a integridade física, o desenvolvimento da razão prática, a saúde emocional, a oportunidade de participar em relacionamentos significativos e respeitosos com os outros, relacionamentos tanto pessoais quanto políticos, a possibilidade de ter uma boa relação com o meio ambiente e com a natureza” (Nussbaum, 2009, p. 11).

fazer escolhas políticas que irão promover estas capacidades para todos e não só para si próprios.” (Nussbaum, 2009, p. 11-12).

Para a Nussbaum, é importante que a educação esteja assente em pilares sólidos como o respeito pela totalidade dos seres humanos, assim como, a igualdade de acesso a todas as oportunidades dentro do próprio país e fora dele. A sua conceção de educação possui um profundo e igualitário componente crítico, uma vez que “a educação irá promover o enriquecimento dos sentidos do aluno, da imaginação, do pensamento e da razão prática, por exemplo, e irá, igualmente, promover uma visão da humanidade, segundo a qual todos os seres humanos têm direito a esse tipo de desenvolvimento numa base de igualdade.” (Nussbaum, 2009, p. 12). Nussbaum à semelhança de Allen, defende a importância das humanidades para a manutenção da sociedade democrática, pois segundo a autora, “elas (as humanidades) só fazem o que é mais precioso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de compreender os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança, em prol de um debate gratificante e sensato.” (Nussbaum, 2015, pp.143-144).

Dentro ainda da temática da educação como propulsionadora da liberdade e da igualdade, destacamos o pensamento de Harry Brighouse. Este ancorado nas teorias da justiça, dando especial relevo à teoria da justiça rawlsiana entende que “a educação deve promover o florescimento humano, quando o florescimento humano é entendido de forma pluralista”⁹⁸. (Brighouse, 2005, p. 131). Isto significa que a educação deve despertar nas crianças o desejo de se tornarem adultos autónomos, para que sejam autossuficientes economicamente. No entanto a possibilidade de crescimento económico e ascensão social não deve ser o motor propulsor para a educação, pelo menos não nos primeiros anos de vida das crianças. A principal função da educação é “a formação de cidadãos responsáveis e deliberativos que sejam capazes de aceitar as exigências da justiça e de respeitar as normas da reciprocidade.”⁹⁹ (Brighouse, 2005, p.

⁹⁸ “That education should promote human flourishing, when human flourishing is understood in a pluralistic fashion.” (Brighouse, 2005, p. 131).

⁹⁹ “I argued that schooling should aim to produce responsible, deliberative citizens who are capable of accepting the demands of justice and abiding by the norm of reciprocity.” (Brighouse, 2005, p. 131).

131). Apoiando-se no liberalismo igualitário de Rawls, propõe dois princípios para a orientação da educação, são eles: o princípio da autonomia pessoal, e o princípio da igualdade educacional. O primeiro estabelece que cada criança deve ter oportunidade de se tornar uma pessoa autónoma. O segundo, apoia-se na noção de que o Estado deve garantir um conjunto de liberdades que possibilitam que todas as crianças tenham direito a uma educação igualmente boa. Estes dois princípios são considerados como fundamentais para que se possa atingir a justiça social na educação. A principal razão para educar, é o capacitar os indivíduos de habilidades que possibilitem o seu desenvolvimento de forma a se tornarem autónomos, mediante a experimentação de diferentes aspetos da vida. Brighthouse argumenta por isso, que é essencial a igualdade de oportunidades, onde todos os elementos da sociedade partem de posições iguais para terem a possibilidade de atingir os mesmos níveis de recompensa. A igualdade educacional é imprescindível para que a competição para atingir a melhor posição seja justa, pois para o autor, o nível e o tipo de desempenho educacional de uma pessoa geralmente têm uma grande influência sobre onde ela acabará na distribuição desses bens potencialmente benéficos para a vida. É por isso injusto, então, se alguns tiverem uma educação pior do que outros, porque, sem culpa própria, isso coloca-os em desvantagem na competição por esses bens desigualmente distribuídos. A educação deve promover a igualdade e justiça de possibilidades.

Ainda dentro da esfera de influência de Rawls, cabe-nos destacar o pensamento de M. Costa. Esta salienta que apesar de Rawls não ser explícito em relação à importância de uma educação cívica, o facto de ele incluir no “primeiro princípio de justiça uma garantia do valor justo das liberdades políticas fornece fundamentos plausíveis para a justificação deste tipo de educação.”¹⁰⁰ Esta possibilitaria a aquisição de conhecimento cívico, uma vez que “o desenvolvimento das capacidades das crianças para se tornarem atores políticos eficazes mais tarde na vida contribui para o valor justo das suas liberdades políticas”¹⁰¹ (Costa, 2011, p. 87).

¹⁰⁰ “Rawls’ inclusion in the first principle of justice of a guarantee of the fair value of the political liberties provides plausible grounds for justifying this type of civic education.” (Costa, 2011, p. 87).

¹⁰¹ “Developing children’s capacities to become effective political actors later in life contributes to the fair value of their political liberties.” (Costa, 2011, p. 87).

O relato de Rawls sobre a justiça social, afirma Costa, pode ser usado de forma frutífera como um modelo normativo coerente para informar, desenvolver e avaliar a política educacional para uma cidadania razoável nas nossas sociedades imperfeitas. O objetivo de Costa, é desenvolver uma exploração integrada e sistemática das implicações que a teoria da “justiça como equidade” tem na educação para a cidadania. A principal afirmação de Costa é que as instituições de ensino têm um papel importante a desempenhar na promoção da justiça social e no cultivo das virtudes políticas como a tolerância e a razoabilidade. Pretende defender o papel crucial que as escolas desempenham no ensino dos valores cívicos e no desenvolvimento de virtudes políticas em futuros cidadãos. Considera também importante realçar, que devido à multiplicidade de talentos, preferências e motivações das crianças, mesmo com políticas públicas eficazes, que equilibrem essas diferenças, as crianças atingirão diferentes níveis de desempenho educacional. Essas diferenças expressam-se não só nas diferentes características de cada criança, mas também nas perspetivas sociais e económicas diferenciadas. Realça que a educação vai muito para lá da preparação das crianças para competições por posições desejáveis no futuro. Citando Brighouse, afirma “Como Harry Brighouse assinalou, há uma série de “bens intrínsecos” que a educação fornece e que as crianças devem estar familiarizadas para, mais tarde, escolherem um plano de vida, estes bens intrínsecos são adquiridos à medida que se aprende a entreter, executar, e refletir sobre uma variedade de tarefas, tais como ler livros, tocar instrumentos musicais, construir coisas, cozinhar comida, e assim por diante.”¹⁰² (Costa, 2011, p. 53). Devemos ainda realçar que para Costa, cabe às escolas a capacitação dos alunos para o exercício de uma cidadania livre e igualitária, isto porque podem legitimamente educar os alunos sobre o valor político da liberdade, entendida como a ausência de interferências e desigualdades no poder por parte de entidades privadas ou públicas. Neste sentido “o conhecimento substancial do funcionamento do sistema jurídico e político é também necessário, para que as crianças possam fazer uso efetivo dos seus direitos legais e políticos. Isto é necessário

¹⁰² “As Harry Brighouse has pointed out, there are a number of ‘intrinsic goods’ that education provides and that children must be acquainted with in order to, later on, choose a plan of life and become fully participating members of society. Acquaintance with these intrinsic goods is acquired as one learns to entertain, execute, and reflect on a variety of tasks, such as reading books, playing musical instruments, building things, cooking food, and so on.” (Costa, 2011, p. 53).

para assegurar o valor justo dos seus direitos e liberdades políticas, conforme exigido pelo primeiro princípio de justiça.”¹⁰³ (Costa, 2011, p. 54).

Aqui afirma-se que a educação se consubstancia como elemento fundamental para a participação ativa e igualitária dos cidadãos quer seja a nível político, quer seja na sociedade em si. A educação surge assim como elemento possibilitador para outras liberdades e direitos fundamentais. Isto, no nosso entendimento, significa que os cidadãos só podem ter uma participação ativa e produtora numa sociedade democrática se estiverem capacitados para a concretização desse exercício, só a educação pode desempenhar essa função. A justiça política como equidade entende a educação como constituinte fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Assim, educação e cidadania encontram-se intimamente ligadas, uma vez que todos os futuros cidadãos precisam de educação. A educação não só forma indivíduos produtivos, mas também contribui para o enriquecimento pessoal e social de todos os cidadãos da mesma forma. Para o pleno exercício da cidadania é necessário um nível de educação adequado, a “educação pública deve treinar futuros cidadãos a participar ativamente na esfera pública, sem risco de exclusão, o que significa garantir que todas as pessoas adquiram as virtudes, o conhecimento e as habilidades necessárias para a participação política e inclusão social. (Bolívar, 2016, p. 1). Não existe democracia, se os cidadãos não participarem ativamente na sociedade.

Apresentando-se a educação como fundamental, para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos, é preciso sublinhar que “um ensino de qualidade da filosofia prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participada, e para a excelência profissional em qualquer área, porque os prepara para avaliar problemas, propostas de solução e os argumentos que as sustentam; porque prepara os estudantes para o debate civilizado de ideias...” (Murcho, 2003, p.8).

Para além disso, a filosofia, como saber humanista, tem uma tarefa essencial a cumprir na formação e educação dos jovens, deve incitar o aluno a experimentar a

¹⁰³ “Moreover, some relatively substantial knowledge of the workings of the legal and political system is also required if children are to make effective use of their future legal and political rights. This is necessary to secure the fair value of their political liberties, as required by the first principle of justice.” (Costa, 2011, p.54).

exercitar uma forma de vida responsável, atenta e empenhada no convívio com o outro, deve inculcar o espírito da vivência em comunidade próprio da cidadania. Os princípios intrínsecos à própria abordagem filosófico-política da democracia são por si mesmo, um exercício de cidadania e de democratização política de um país. Apenas os cidadãos podem conhecer e defender os seus próprios interesses. Só munidos de conhecimento podemos participar ativamente na sociedade, contribuindo para a sua melhoria. "O pensamento crítico e a capacidade de pensar sobre quais devem ser os nossos objetivos enquanto sociedade é algo que precisa ser construído. É preciso ter prática nisso para se ter capacidade de participar efetivamente numa democracia." (Allen, 2019).¹⁰⁴ O conhecimento, a capacidade de argumentação, de análise crítica e de reflexão só pode ser atingido através da educação.

Todavia, não podemos deixar de notar que a Filosofia política como está apresentada no Programa de filosofia é bastante redutora, uma vez que apresenta uma perspetiva restrita desta área da filosofia, limitando o contacto dos alunos ao pensamento político de Rawls e uma abordagem muito breve aos seus críticos Sandel e Nozick. Permite, no entanto, aos alunos contactarem com esta temática, desenvolvendo algumas capacidades reflexivas sobre a mesma. Uma vez que compreender claramente o tipo de problemas estudados em cada uma das disciplinas tradicionais da filosofia é um importante auxiliar didático, que ajuda o estudante a identificar o que está em causa.

A articulação entre Educação, ética e Política é cada vez mais indispensável e imperiosa. Mas a educação deve ter como objetivo fundamental tornar as pessoas melhores e mais capazes, mais intervenientes e ativas. Embora por vezes, a igualdade de oportunidades esteja muitas vezes aquém do desejável, a educação deve tentar ao máximo colmatar essas limitações impostas pela sociedade, deve por isso possibilitar uma melhor compreensão do outro e do mundo, deve cultivar o sentido de solidariedade, a autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo. A educação deve igualmente assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e

¹⁰⁴ Allen, Danielle, BBC News Brasil, São Paulo, Rafael Barifouse, 30 abril 2019.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180>

ativa. Para Araújo, a educação para a cidadania deve ter como objetivo final a participação de todos na vida pública, feita de forma responsável, implicando conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos na escola, para poderem ser plenamente assumidos. “Cabe à escola e aos professores, na sua missão de educar, cumprir a tarefa de cooperar no sentido da formação integral da pessoa, combinando o saber com a liberdade e o incentivo à participação, isto é, trabalhar no sentido de formar cidadãos informados, solidários, conscientes, exigentes e intervenientes, no âmbito de uma cidadania efetiva.” (Araújo, 2008, p. 17). Se existe uma disciplina da formação geral do currículo nacional cuja vocação se relaciona de forma intrínseca com a temática da Cidadania e da Democracia é a Filosofia.

A formação do cidadão, em democracia, fundamenta-se obrigatoriamente num modelo institucional e curricular coerentes, que projetam um futuro da democracia que se caracterize pela ampliação progressiva dos espaços de participação, liberdade e justiça social; bem como por uma maior valorização das capacidades pessoais de criatividade, imaginação e inteligência.

Acreditamos por isso que a temática ética, direito e política – liberdade e justiça social, no subtema: “O problema da organização de uma sociedade justa”, contribui para o cumprimento de um novo imperativo educativo que o “*aprender a viver juntos*” exige, porque promove o contacto com as teorias políticas de Rawls e os seus críticos (nomeadamente Nozick e Sandel), num contexto filosófico, que por excelência é crítico e reflexivo. Esta temática pretende apelar para a tomada de consciência e para o desenvolvimento da cidadania plena e responsável, onde cada jovem se encontre e reencontre na aprendizagem de si próprio e dos seus direitos e deveres, em plena correlação com a dimensão ética, a tolerância e o respeito pelos outros. Assim, a disciplina de Filosofia apela para a Cidadania e Democracia.

Conclusão

Entendemos a educação como um longo exercício para o estímulo das capacidades críticas e reflexivas dos alunos. Sendo esta obrigatória para uma vida independente, guiada por objetivos e pelo sentido de verdadeira responsabilidade. Encontra sobretudo o seu sentido na esfera pública quando forma cidadãos com capacidade para agir, renovar, mudar e contestar a sociedade e o mundo em que habita. Quando os capacita para o diálogo com o outro, encontrando consensos e formas de suprimir as injustiças, promovendo a igualdade e a liberdade de todos. A educação permite-nos crescer enquanto indivíduos, guia-nos nos caminhos que percorremos e ajuda-nos a criar novos, proporciona-nos lucidez para a análise de questões complexas e problemáticas, endossa-nos de espírito crítico para que as bases das sociedades sejam o resultado de decisões a que chegaram consciências livres e não vontades individuais ou coletivas excessivamente concentradas em si mesmas. A educação surge como matriz impulsionadora da liberdade e da igualdade, movimentando-se em redor da teoria da justiça rawlsiana, concebida como equitativa na medida em que estabelece os princípios de concordância entre a igualdade de oportunidades e a liberdade. Os princípios da justiça garantem a equidade e a cooperação dos indivíduos numa sociedade democrática. O primeiro princípio da justiça a igual liberdade é fundamentado a partir da garantia de solidez que um mínimo razoável de direitos e liberdades fundamentais e a sua prioridade são asseguradas, sendo a educação a garantir a sua plena concretização.

Sendo o homem o único animal que precisa ser educado¹⁰⁵ e reconhecendo a íntima solidariedade que existe entre educação e política, as aulas de filosofia política, são antes de mais fonte possibilitadora de discussões sobre a sociedade contemporânea, onde podemos instigar os alunos para a crítica construtiva e para a reflexão. Seria por isso, interessante que fossem adicionados mais conteúdos relativos a esta temática, ao Programa de Filosofia do Ensino Secundário, autores

¹⁰⁵ Referência a Kant, que tem da prática filosófica uma conceção essencialmente investigativa e inventiva. *“Todo aquele que pensa deve chegar à verdade por si mesmo, servindo as opiniões alheias apenas de matéria para o exercício do próprio talento filosófico. A verdade filosófica não está dada em parte alguma. Cada qual a extrai da sua própria razão. É neste sentido que se deve entender a afirmação kantiana, segundo a qual, não se aprende filosofia, aprende-se a filosofar, não se ensinam pensamentos ensina-se a pensar.”* (Moura, 1988, pp.171-172).

contemporâneos onde as questões políticas vão mais de encontro às necessidades atuais. Dessa forma, certificar-nos-íamos de que estamos a interpelar os nossos estudantes à participação política, o que se revela imprescindível, dado que só a partir dessa participação é que estes se tornarão cidadãos ativos. As aulas de Filosofia são momentos privilegiados na valorização do conhecimento, do diálogo e do debate, do desenvolvimento e da aplicação dos conhecimentos. Dificilmente se encontra outra disciplina onde a valorização da capacidade reflexiva, aliada ao estímulo pelo debate e pela troca de ideias, pela afirmação e pela defesa dos direitos fundamentais, se encontre tão presente e tão explícita.

Boavida destaca que a importância da Filosofia na formação para a cidadania se encontra na “forma de ação pedagógica que deverá definir como desejável a aquisição de comportamentos especificamente filosóficos, servidos por métodos pedagógicos adequados, e alimentada por uma cultura filosófica de vinte e cinco séculos, em doses oportunas e adequadas” (2010, p.74). Desta forma se poderá formar nos alunos uma consciência de cidadania fortalecida pela reflexão e pelo conhecimento.

Bibliografia

ALLEN, Danielle. *Education and Equality*. With comments by SHELBY, Tommie et al. Chicago: The University of Chicago Press, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/smprs/Downloads/Education%20and%20equality%20\(Allen,%20Daniel%20S.Hudes,%20Quiara%20Alegre%20C3%ADaRebell%20etc.\)%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/smprs/Downloads/Education%20and%20equality%20(Allen,%20Daniel%20S.Hudes,%20Quiara%20Alegre%20C3%ADaRebell%20etc.)%20(z-lib.org).pdf)

_____. BBC News Brasil, São Paulo, Rafael Barifouse, 30 abril 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180>

ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ARENDT, H. (2000). *A vida do Espírito: Volumes I (Pensar) e II (Querer)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Boavida, João, *Educação Filosófica, Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, março 2010. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/2612/9/EducacaoFilosofica%282010%29.pdf>

BOBBIO, Norberto, *Igualdade e Liberdade*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOLÍVAR, Antonio. *Educar Democráticamente para uma Ciudadanía activa*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2016, 5(I), p. 69-87. Disponível em: <file:///C:/Users/smprs/Downloads/4717.pdf>

BRIGHOUSE, Harry. *On Education*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

Disponível em: [file:///C:/Users/smprs/Downloads/On%20Education%20\(HARRY%20BRIGHOUSE\)%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/smprs/Downloads/On%20Education%20(HARRY%20BRIGHOUSE)%20(z-lib.org).pdf)

COSTA, M. Victoria. *Rawls, Citizenship, and Education*. New York and London: Routledge Taylor & Francis e-Library, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/smprs/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/smprs/Downloads/document%20(1).pdf)

DELORS, Jacques et al (org.). (1997, 3ª edição). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.

Filosofia, Publicação periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, *O Ensino da Filosofia*, Vol. II, Nº ½, Direção: Joel Lopes e João Alves. Lisboa, 1988.

FREEMAN, Samuel. *Introduction: John Rawls – An Overview*. In: FREEMAN, Samuel (Ed.). *The Cambridge Companion to RAWLS*. New York: Cambridge University Press, 2003.

FREEMAN, Samuel. *Justice and the Social Contract: Essays on Rawlsian Political Philosophy*. Oxford University Press, 2007a. Disponível em: <https://epdf.tips/justice-and-the-social-contract-essays-on-rawlsian-political-philosophy1533d0f48f9051ae369d7c3848118d7d80444.html>

FONSECA, Josélia Mafalda Ribeiro da, *A Cidadania como Projeto Educacional: Uma abordagem reflexiva e construtiva*. Professora Doutora Catedrática da Universidade dos Açores, Tese de Doutoramento, Angra do Heroísmo, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *A Historical Critique of John Rawls' A Theory of Justice: Failure to Communicate the Tradition*, 2003. Disponível em: https://archive.org/stream/JrgenHabermasCritiqueOfJohnRawls/JrgenHabermasCritiquesRawls_djvu.txt.

História do Pensamento Filosófico Português, Direção de Pedro Calafate. Vol. V, Século XX, Editorial Caminho, Lisboa 2000.

HOBBS, Thomas, *Do Cidadão*, Trad. Apresentação e notas Renato Janine Ribeiro, Martins Fontes, São Paulo, 2002.

KUKATHAS, Chandran e PETTIT, Philip - *Uma Teoria da Justiça e os seus críticos*. Trad. Maria Carvalho. Trajetos, Gradiva 1995.

MAGELA, Geraldo, *Aprendizagem Dialógica: base para uma gestão eficaz da sala de aula*. Comunidade de Aprendizagem, Princípios, 2015.

MOURA, Zaza Carneiro, *Filosofia – Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, Kant e o Ensino da Filosofia*, VI. II, Nº ½ - Primavera 1988. Direção, Joel Serrão e João Lopes Alves, Editor António Melo. Lisboa.

MURCHO, D. (organização) (2003). *Renovar o ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

NÓVOA, António, *A Escola e a Cidadania, Apontamentos Incómodos*, Universidade de Lisboa, texto elaborado para o Congresso de Cidadania, 2006.

NOZICK, Robert. *Anarquia, Estado e Utopia*, Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1991.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins Lucrativos, Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos, wmf martins fontes, São Paulo, 2015.

_____. Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norteamericana Ano I, número 1, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/smprs/Downloads/14390-31044-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/smprs/Downloads/14390-31044-1-SM%20(1).pdf)

RAWLS, John (2013), *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Carlos Pinto Correia. Lisboa: Editorial Presença.

_____. *Justiça como equidade: uma reformulação*. KELLY, Erin (Org.). Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A Theory of Justice*. Rev. Ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999a.

_____. *O liberalismo político*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo, 2. ed. São Paulo: Ática, 2000a

_____. *Replay to Habermas*. In: *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 2005, p. 372-439.

SALEMA, M. (2015). *Educação para o desenvolvimento: proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores*, Lisboa: Sinergias.

SANTOS, João de Almeida, *Paradoxos da Democracia*, 1998, Fenda Edições.

SALVADORI, Matheus, *Justiça, Equidade e Liberalismo em Rawls*, Cadernos do PET Filosofia, Vol. 6, n. 11, 2015, p. 1 – 20. Disponível em:
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/2028/1850>

SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer, 2017. Disponível em:
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/>.

SOROMENHO-Marques, V. (1998). *O Cidadão precisa de Filosofia*. In Cerqueira Gonçalves (org.) (1998). *Filosofia pela Rádio*. (pp. 129-142). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

UNESCO (1981). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Estampa.

UNESCO (2007). *Philosophy. A School of Freedom*. Paris: Unesco.

VYGOTSKY L. S. (1978) *Mind in Society- The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. Trad. Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Romão Dias Araújo. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em:
[file:///C:/Users/smprs/Downloads/Esferas%20da%20justi%C3%A7a%20uma%20defesa%20do%20pluralismo%20e%20da%20igualdade%20\(Michael%20Walzer\)%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/smprs/Downloads/Esferas%20da%20justi%C3%A7a%20uma%20defesa%20do%20pluralismo%20e%20da%20igualdade%20(Michael%20Walzer)%20(z-lib.org).pdf)

WOLFF, Jonathan, *Rawls e a Filosofia Política contemporânea*, diacrítica, série filosofia / cultura 2006, REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS, (N.º 20/2 – 2006), direção, Ana Gabriela Macedo e Maria Eduarda Keating.

ZEICHNER, Kenneth M., *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Trad. A. J. Carmo Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Educa, Lisboa, 1993.

Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais 10º Ano Filosofia* 2018, acessado em 27 de Março de 2022, pág. 1, em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf.

Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais 11º Ano Filosofia*, 2018, acessado em 27 de março de 2022, em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf.

Direção-Geral da Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, acessado em 27 de Março de 2022, em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume II, Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação. Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação). Coleção: Seminários e Colóquios. 1ª Edição: julho de 2017.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LBSE_Final_Volume-II_versao_corrigida_com_capa_11outubro2017.pdf

<https://fra.europa.eu/pt/eu-charter/article/14-direito-educacao>

Guia da Educação, Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário, autores, vários, Comissão da Cidadania para a igualdade de género, Lisboa 2017. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf

Legislação consultada:

LBSE, de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

1ª alteração à LBSE, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro

2ª alteração à LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

3ª alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

<https://gddc.ministeriopublico.pt/fag/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais-pidesc-conteudo>

https://www.aelimadefaria.pt/ficheiros/PLP_2020/PLP_Filosofia_10.pdf

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p03.htm, Portal do Governo.

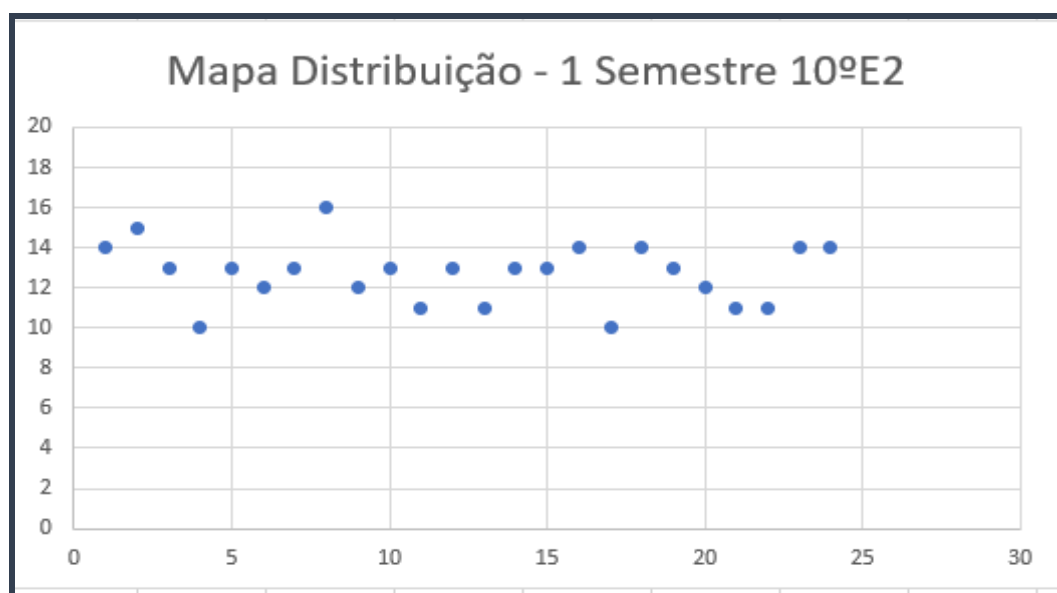
<https://www.un.org/securitycouncil/content/resolutions-adopted-security-council-1999>

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

ANEXOS

Anexo A – Grelhas de Avaliação Final 10º E2.

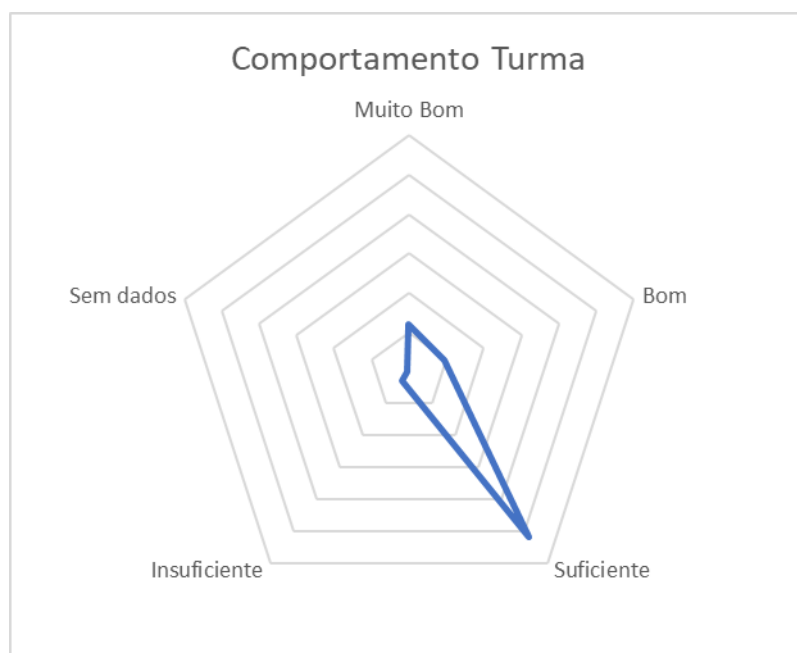
Número	Nomes	Competências cognitivas 90%					Trabalhos 35%		Total	Final
		Testes 65%								
		1ª ficha	2ª ficha	subtotal	T.global	subtotal	Trabalhos	Sub-total		
1	Alvaro Martins	7,5	7,5	4,5	12,9	5	15	5,3	14,3	14
2	Benedita Lopo	7	7	4,2	15,3	5	14,0	4,9	14,5	15
3	Bernardo Afonso	7	6	3,9	11,1	4	14	4,9	12,7	13
4	Carlos Lando M	5	3,6	2,6	6,5	2	14	4,9	9,8	10
5	César Vinicius A	6,5	6,9	4,0	10,0	4	14,5	5,1	12,6	13
6	Diana Pimentel	3	6,4	2,8	10,0	4	15,5	5,4	11,7	12
7	Fabio Henrique	5,5	6,3	3,5	10,5	4	16	5,6	12,8	13
8	Francisco Miran	6,5	8,7	4,6	14,7	5	18	6,3	16,0	16
9	Frederico Simões	4,5	5,7	3,1	9,0	3	15,0	5,3	11,5	12
10	Gonçalo Gomes	5,5	6,7	3,7	11,0	4	15	5,3	12,8	13
11	Gonçalo Sebes	5	5,2	3,1	7,3	3	14	4,9	10,5	11
12	Guilherme Mari	6	6,0	3,6	10,2	4	15,5	5,4	12,6	13
13	Gustavo Telmo	3	7,9	3,3	9,0	3	14	4,9	11,3	11
14	João Diogo Gon	5,5	7,5	3,9	12,2	4	15,0	5,3	13,4	13
15	Lara Borges Fern	6	5,3	3,4	10,0	4	16	5,6	12,5	13
17	Leonor Cardoso	4,5	7,0	3,5	13,7	5	17	6,0	14,2	14
18	Madalena Mato	5,7	3,0	2,6	6,8	2	15,0	5,3	10,2	10
19	Manuel Dinis F	6	8,3	4,3	12,2	4	15	5,3	13,8	14
20	Margarida Barro	4	7,3	3,4	11,0	4	16	5,6	12,8	13
22	Pedro Alves Sch	4,5	4,3	2,6	9,5	3	14	4,9	10,9	11
23	Rodrigo Sousa T	5,5	5,0	3,2	8,0	3	14	4,9	10,9	11
25	Teresa Valença	5,5	6,6	3,6	13,5	5	15	5,3	13,6	14
26	Tomás Leal Coa	6,5	6,0	3,8	13,5	5	14	4,9	13,4	14



Anexo B – Avaliação Comportamental 10ºE2

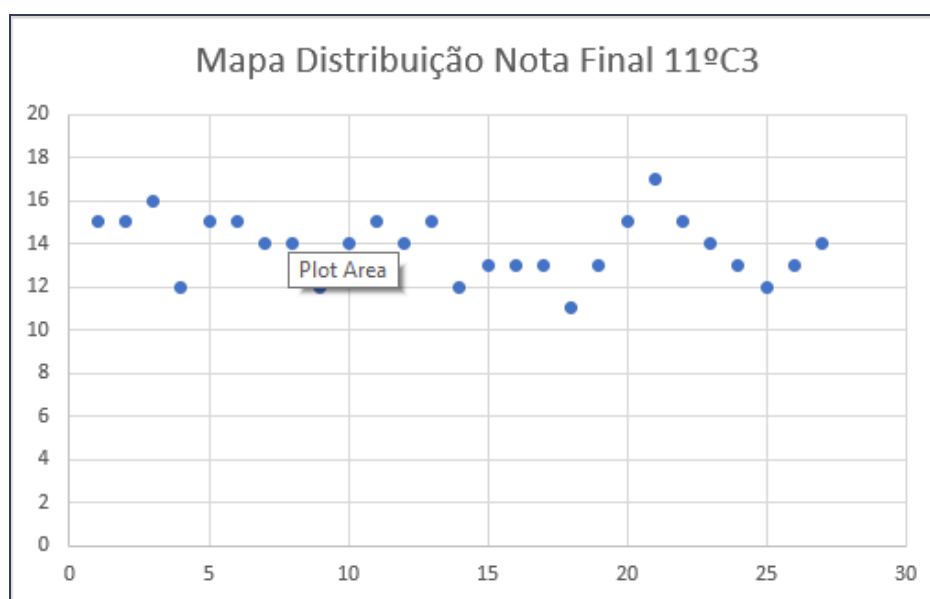
Turma 10E2		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio	
		1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz	1ª Quinz	2ª Quinz
nº	NOME																
1	Artins Barr	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
2	opo P.Oliv	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
3	fonso Tom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
4	o Monteir	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
5	Almeida	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
6	Pimentel	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
7	enrique Be	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente
8	o Miranda	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
9	rico Simões	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
10	nes Alcofo	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Sem dados	Suficiente	Suficiente	Suficiente
11	des G. Rap	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
12	Maria Gon	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
13	Ferreira R	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
14	alves Barr	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
15	Ferreira V	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
16	iso Santos	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
17	s Migues V	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente
18	Fonseca F	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
19	os Rodrig	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
20	al Balas L	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
20	al Balas L	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
21	o Alves So	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
22	igo Sousa	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Sem dados	Suficiente	Suficiente	Suficiente
23	nça Roque	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
24	al Coates	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
	Muito Bom	13%	8%	8%	4%	13%	29%	13%	4%	4%	13%	13%	17%	29%	29%	29%	29%
	Bom	13%	17%	17%	21%	17%	0%	17%	21%	21%	17%	17%	13%	0%	0%	0%	0%
	Suficiente	71%	58%	58%	71%	71%	71%	71%	71%	71%	71%	63%	71%	33%	71%	71%	71%
	Insuficiente	0%	13%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	25%	0%	0%	0%
	Sem dados	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%

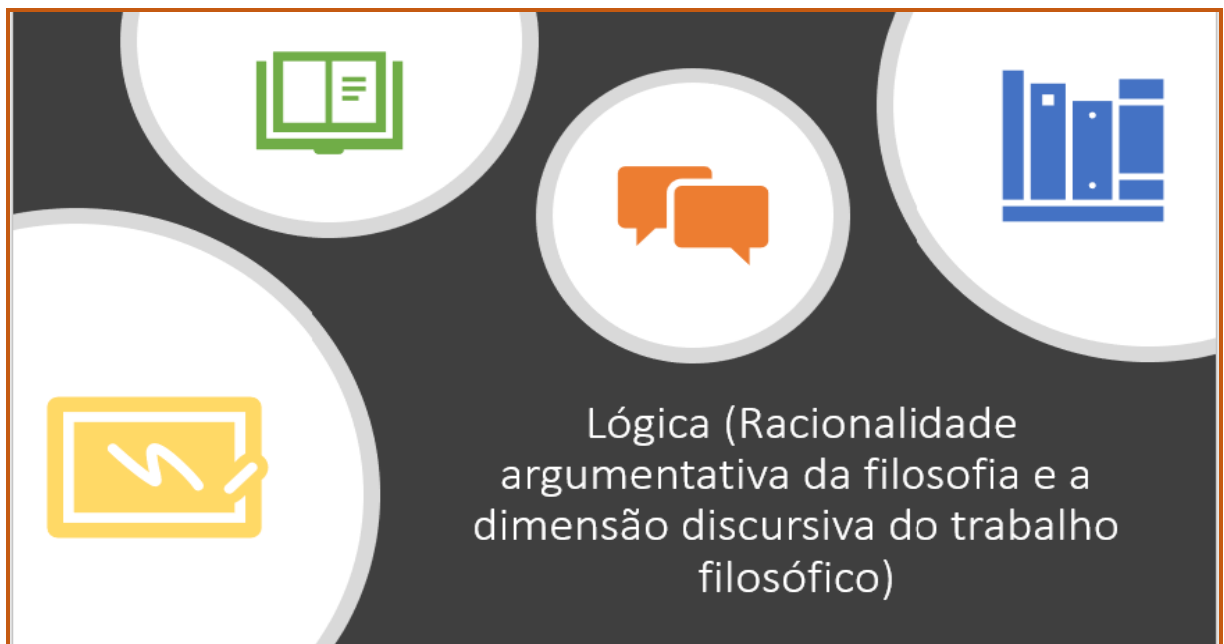
Agregado				
Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Sem dados
13	3	0	0	0
4	8	4	0	0
6	10	0	0	0
4	11	0	1	0
0	0	13	3	0
10	6	0	0	0
1	0	15	0	0
0	0	14	2	0
0	0	15	1	0
0	0	15	0	1
0	0	13	3	0
6	10	0	0	0
0	0	14	2	0
0	0	15	1	0
0	0	15	1	0
0	0	16	0	0
1	0	15	0	0
16	0	0	0	0
0	0	16	0	0
0	0	16	0	0
0	0	16	0	0
0	0	15	0	1
0	0	16	0	0
0	0	16	0	0
61	48	259	14	2



Anexo C – Grelhas de avaliação Final 11º C3.

Quadro de Resultados Finais da Disciplina de Filosofia do 11º C3 - 2º semestre - 21-22												
Número	Nomes	Competências cognitivas 90%					Trabalhos 35%		Total	1ºSem	Média	Final
		1ª ficha	2ª ficha	subtotal	T.global	subtotal	Trabalhos	Sub-total				
1	Ana Fra	9	7	4,8	12,5	4,4	14,5	5,1	14,3	15	14,6	15
2	André S	7,5	7,5	4,5	16,3	5,7	16	5,6	15,8	15	15,4	15
3	Beatriz	8,5	8,0	5,0	14,8	5,2	14,5	5,1	15,2	17	16,1	16
4	Bernard	7,5	4,5	3,6	10,6	3,7	13	4,6	11,9	12	11,9	12
5	Catarina	8	5,5	4,1	13,9	4,9	16	5,6	14,5	16	15,3	15
6	Constan	7,2	6,0	4,0	12,0	4,2	15	5,3	13,4	16	14,7	15
7	Constan	7	5,0	3,6	12,5	4,4	13,5	4,7	12,7	15	13,9	14
8	Dinis Di	8,5	5,7	4,3	12,5	4,4	15	5,3	13,9	14	13,9	14
9	Diogo H	6,5	4,0	3,2	10,0	3,5	15	5,3	11,9	12	12,0	12
10	Francisc	7	5,5	3,8	12,0	4,2	14	4,9	12,9	15	13,9	14
11	Francisc	8,5	7,5	4,8	11,3	4,0	16	5,6	14,4	15	14,7	15
12	Francisc	8	5,3	4,0	14,6	5,1	15	5,3	14,4	14	14,2	14
13	Frederic	8	5,5	4,1	15,0	5,3	14	4,9	14,2	16	15,1	15
14	Joana B	8,5	5,5	4,2	10,0	3,5	13	4,6	12,3	12	12,1	12
15	Joana M	8	5,0	3,9	11,3	4,0	13	4,6	12,4	13	12,7	13
16	Joana S	7,5	6,0	4,1	11,0	3,9	15	5,3	13,2	13	13,1	13
17	João Ba	6	3,5	2,9	11,5	4,0	15	5,3	12,1	13	12,6	13
18	Leonard	5	3,5	2,6	9,3	3,3	11	3,9	9,7	12	10,8	11
19	Lucca P	7	5,0	3,6	10,5	3,7	14	4,9	12,2	14	13,1	13
20	Maria C	7,5	5,5	3,9	12,3	4,3	15	5,3	13,5	17	15,2	15
21	Maria D	8	8,0	4,8	17,0	6,0	17	6,0	16,7	17	16,9	17
22	Maria D	9	8,0	5,1	12,3	4,3	15	5,3	14,7	15	14,8	15
23	Marta J	9	5,0	4,2	11,0	3,9	15	5,3	13,3	15	14,2	14
24	Martim	7	7,5	4,4	11,3	4,0	15	5,3	13,6	12	12,8	13
25	Martim	7,5	4,5	3,6	11,8	4,1	14	4,9	12,6	12	12,3	12
26	Matilde	6,5	5,5	3,6	12,6	4,4	16	5,6	13,6	13	13,3	13
28	Pedro A	8,5	5,7	4,3	14,0	4,9	15	5,3	14,4	13	13,7	14





Lógica:



- A lógica é a disciplina filosófica que estuda a distinção entre argumentos válidos e inválidos, mediante a identificação das condições necessárias à operação que conduz da verdade de certas crenças à verdade de outras.
- A lógica dedica-se ao estudo das leis, princípios e regras a que devem obedecer o pensamento e o discurso para serem válidos.
- Distingue-se a lógica formal, que analisa a validade formal dos argumentos dedutivos, da lógica informal, que se debruça, fundamentalmente, sobre a validade dos argumentos não dedutivos, isto é, sobre o seu conteúdo.

Anexo D – PowerPoint Lógica



Proposições categóricas:

Quaisquer frases declarativas se podem apresentar de modo a exprimir proposições relativamente fáceis de analisar em termos lógicos, se tivermos em conta a forma-padrão ou forma canónica das proposições.

As proposições categóricas, remontam a Aristóteles, foi ele que desenvolveu o estudo formal do raciocínio. As proposições categóricas, são as proposições em que se afirma ou nega um predicado de um sujeito.



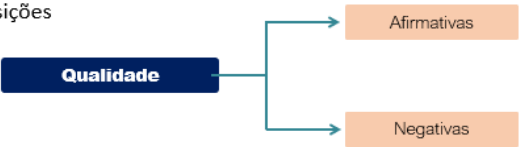
Todos os artistas são prudentes

Anexo D – PowerPoint Lógica

PROPOSIÇÕES CATEGÓRICAS

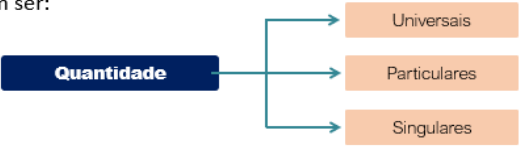
Quanto à **qualidade**, as proposições categóricas podem ser:

- afirmativas;
- ou negativas.



Quanto à **quantidade**, podem ser:

- universais;
- particulares;
- ou singulares.



Tipo de proposições		Forma lógica	Exemplo
Tipo A	Universal afirmativa	Todo o S é P	Todos os artistas são prudentes.
Tipo E	Universal negativa	Nenhum S é P	Nenhum artista é prudente.
Tipo I	Particular afirmativa	Algum S é P	Alguns artistas são prudentes.
Tipo O	Particular negativa	Algum S não é P	Alguns artistas não são prudentes.
Singular afirmativa	Particular afirmativa	S é P	Sócrates era prudente.
Singular negativa	Particular negativa	S não é P	Sócrates não era prudente.

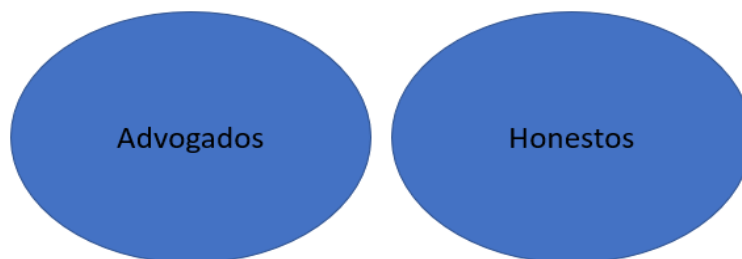
Anexo D – PowerPoint Lógica

Exemplo:

Todos os advogados são honestos (Tipo A)

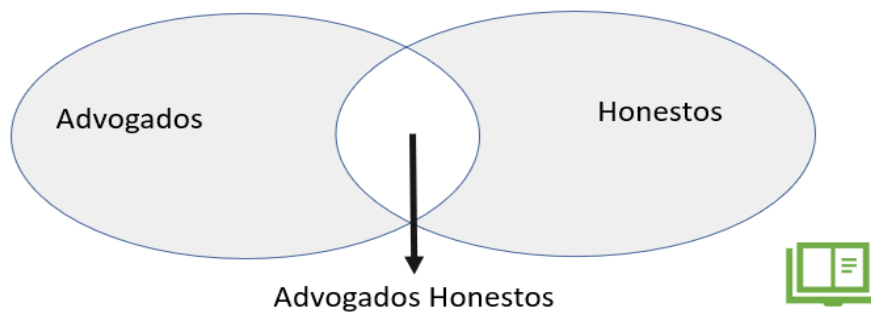


Nenhum advogado é honesto (Tipo E)

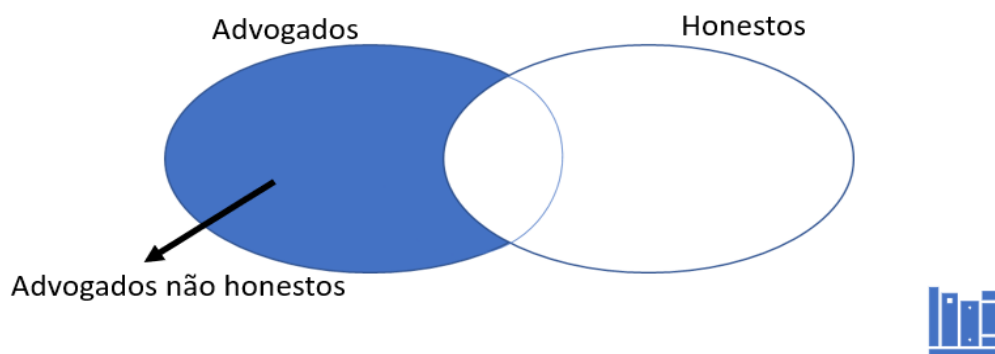


Anexo D – PowerPoint Lógica

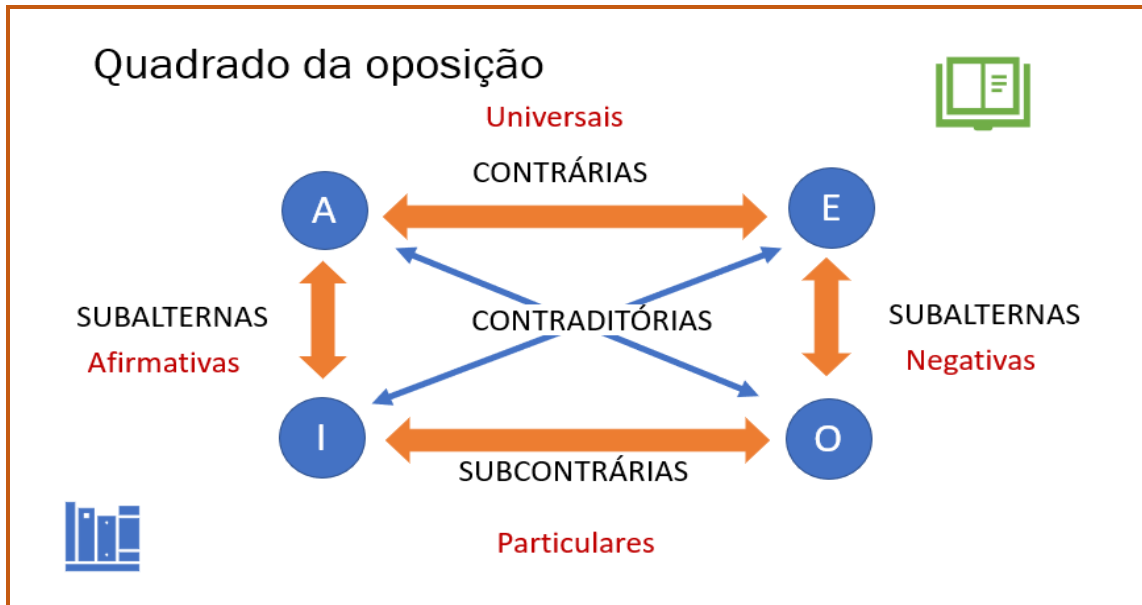
Algum advogado é honesto ou existem advogados que são honestos (Tipo I)



Algum advogado não é honesto ou existem advogados que não são honestos (Tipo O)



Anexo D – PowerPoint Lógica





Anexo E – Planificação aula de Lógica (50m)

Plano aula de Filosofia - Lógica (Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico)

Objetivos/competências	Conteúdos	Estratégia	Recurso	Avaliação	Tempo
Identificar o que é a lógica. Reconhecer a diferença entre lógica formal e lógica informal. Caracterizar argumentos através da discussão crítica gerada pela “discussão crítica”	Lógica O que é a lógica? - A Lógica é a parte da Filosofia que estuda a argumentação. - A Lógica fornece instrumentos úteis para a reflexão e para os debates filosóficos. - Disciplina filosófica que estuda a distinção entre argumentos corretos (ou válidos) e incorretos (ou inválidos), mediante a identificação das condições necessárias à operação que conduz da verdade de certas crenças à verdade de outras. - A lógica dedica-se ao estudo das leis, princípios e regras a que devem obedecer o pensamento e o discurso para serem válidos. - Distingue-se a lógica formal, que analisa a validade formal dos argumentos dedutivos, da lógica informal, que se debruça, fundamentalmente, sobre a validade dos argumentos não dedutivos, isto é, sobre o seu conteúdo. Lógica Formal: - Estuda apenas os aspetos lógicos da argumentação que dependem exclusivamente da forma lógica. - Estuda exclusivamente os argumentos dedutivos formais- os únicos cuja validade ou invalidade pode ser explicada exclusivamente pela sua forma lógica ou pela forma lógica das suas proposições. - É incapaz de distinguir entre um argumento dedutivo inválido e um argumento não dedutivo válido. Analisa a validade dos argumentos dedutivos. Lógica Informal: Analisa essencialmente a validade dos argumentos não dedutivos. - Estuda os aspetos da argumentação que não dependem exclusivamente da forma lógica. - Estuda as relações entre os argumentos e os agentes cognitivos envolvidos.	Exposição dialogada. Análise do texto sobre “Dúvidas no namoro e lógica”, manual p.31. Identificação, pelos alunos da importância da lógica no discurso argumentativo. Debate orientado pelo professor, sobre os diferentes tipos de discurso, exemplificação de tipos de discursos. Diálogo-professor-aluno.	PowerPoint Manual “Duvida metódica, filosofia 10 ano” p.31. Projetor/quadro branco e marcador	Pergunta/resposta orientada Observação e registo da avaliação contínua baseada na capacidade de análise crítica, na interpretação dos documentos e na participação.	10m 20m 20m

Anexo F – Planificação aula de Ética (50m)



Plano aula de Filosofia - A dimensão ético-política- análise e compreensão da experiência convivencial (A dimensão pessoal e social da ética)

Objetivos/ competências	Conteúdos	Estratégia	Recurso	Avaliação	Tempo
Esclarecer em que medida a ética kantiana é deontológica. Reconhecer a importância da noção de dever para a avaliação de uma ação moral. Relacionar o dever à razão pura.	2- A ética racional de Kant é um exemplo de ética deontológica. Immanuel Kant - 1724 – 1804 (breve contextualização histórica). - Qual é o princípio supremo da moralidade? - Como distinguir uma ação moralmente correta de uma moralmente incorreta? Ética Kantiana – perspectiva deontológica: Kant fundamenta a moralidade na razão humana, na razão isenta de qualquer influência empírica ou sensível e não submetida a qualquer autoridade exterior e superior a ela. Apenas tem valor moral a lei ditada pela razão, que consiste no ato praticado pelo respeito ao dever. É a razão que determina a vontade por motivos <i>a priori</i>. A teoria deontológica responde ao problema da fundamentação da moral da seguinte forma: teoria do valor: o bem último é a boa vontade; e teoria da obrigação: a ação correta é aquela que é executada por uma boa vontade, isto é, é a ação que é motivada pelo puro cumprimento do dever. - Só uma ação motivada pura e simplesmente pelo princípio do querer – o dever – é que pode ter conteúdo moral. - Todas as ações que tiverem propósitos e inclinações exteriores ao puro cumprimento do dever não têm legitimidade moral.	Exposição dialogada. Exploração de exemplos de proposições, enunciados argumentativos e de enunciados não argumentativos e estabelecimento da especialidade dos primeiros. Análise e leitura de texto de Peter Singer, “A caça às baleias”, pedindo aos alunos para, oralmente, responderem às questões colocadas Exercício: 1- A que questão responde Peter Singer? 2- Que tese ou teoria defende o autor do texto.	PowerPoint Projetor/ quadro branco e marcador Texto “A caça à baleia” Peter Singer, <i>Ética no mundo real</i>. Edições 70, pp.71-72.	Pergunta/ resposta orientada Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade e de análise crítica, na interpretação dos documentos apresentados e na participação.	10m 20m 20m



Anexo H – Descrição e interpretação da atividade cognitiva.



O QUE É O CONHECIMENTO?

A **gnosilogia** ou **teoria do conhecimento**, é a disciplina filosófica que estuda o conhecimento, procurando esclarecer e analisar criticamente problemas relativos, por exemplo, à origem, às fontes, à natureza, à possibilidade, aos fundamentos e aos limites do conhecimento. O conceito de epistemologia, também aparece por vezes como sinónimo de gnosilogia. O conhecimento é, numa abordagem muito geral, aquilo que acontece quando um sujeito (aquele que conhece), apreende um objeto (aquilo que é conhecido). Sem a presença de um destes elementos, o conhecimento seria impossível.



Anexo H – Descrição e interpretação da atividade cognitiva.



○ QUE É O CONHECIMENTO?

Condições do conhecimento	S sabe que P se, e só se,
1ª Crença	S acredita em P
2ª Verdade	P é verdadeira
3ª Justificação	S dispõe de justificação ou provas para acreditar em P.

Crença, verdade e justificação são condições necessárias, e conjuntamente suficientes, para o conhecimento.

DESCARTES, A RESPOSTA RACIONALISTA

Características do Cogito
É um princípio evidente e indubitável, uma certeza inabalável.
Obtém-se por intuição, de modo inteiramente racional e <i>a priori</i> .
Fornece o critério de verdade.
É uma crença fundacional relativamente ao sistema de saber.
Apresenta uma condição necessária da dúvida e impõem uma exceção à universalidade desta dúvida.
Revela a natureza do sujeito: o pensamento.



Anexo I – Teste de Avaliação Sumativa 10º ano



Secundária de Miraflores-Filosofia

Teste Global 10º ano 2021/2022 – 2º semestre – B

Nome:				Classificação _____
Ano:	Turma:	Número:	Data:	
_____	_____	_____	____/____/____	
Professor:				

Grupo I

1. Das afirmações que se seguem indique as que são verdadeiras e corrija as falsas

- a) Há deveres absolutos que não podem, em circunstância alguma ser violados.
- b) A máxima “Mente sempre que te encontres em dificuldades” é universalizável.
- c) O imperativo categórico ordena que sejamos imparciais e desinteressados.
- d) O agente moral é autónomo quando age por dever.
- e) A vontade heterónoma respeita incondicionalmente o dever de não matar.
- f) É errado tratar as pessoas como simples meios ou instrumentos.
- g) O imperativo hipotético é uma obrigação universal, ou seja, vale para todas as pessoas.
- h) A máxima do agente heterónimo passa o teste do imperativo categórico.

2. Das questões que se seguem selecione a única opção correta.

2.1. Para as teorias consequencialistas:

- a) A avaliação moral das ações depende exclusivamente das consequências.
- b) A avaliação moral das ações depende sobretudo das consequências.
- c) A avaliação moral das ações não depende em absoluto das consequências.
- d) A avaliação moral das ações depende sobretudo da intenção com que foram realizadas.

2.2. Para as teorias deontológicas:

- a) A avaliação moral das ações depende exclusivamente das consequências.
- b) A avaliação moral das ações depende sobretudo das consequências.
- c) A avaliação moral das ações não depende em absoluto das consequências.
- d) A avaliação moral das ações não depende exclusivamente das consequências.

2.3. Determinar se uma ação possui ou não valor moral implica, segundo Kant:

- a) Conhecer os sentimentos do agente.
- b) Conhecer as intenções e os efeitos da ação.
- c) Conhecer as intenções e os motivos do agente.
- d) Conhecer as consequências ou efeitos da ação.

2.4. De acordo com Kant, as ações em conformidade com o dever.

- a) São corretas, mas não são morais.
- b) São moralmente corretas.
- c) São moralmente condenáveis.
- d) São morais, mas não são legais.

2.5. Considere os juízos que se seguem.

- 1. A eutanásia é uma prática inaceitável.
- 2. A eutanásia já foi legalizada em vários países do mundo.
- 3. O João é a favor da eutanásia.
- 4. A eutanásia é uma prática moralmente correta apenas em algumas circunstâncias.

- a) As alíneas 1 e 2 correspondem a juízos de facto e as alíneas 3 e 4 correspondem a juízos de valor.
- b) As alíneas 1 e 3 correspondem a juízos de facto e as alíneas 2 e 4 correspondem a juízos de valor.
- c) As alíneas 1 e 4 correspondem a juízos de valor e as alíneas 2 e 3 correspondem a juízos de facto.
- d) As alíneas 1, 3 e 4 correspondem a juízos de valor e as alíneas 2 corresponde a juízos de facto.

2.6. Os juízos morais podem ser conhecidos e o seu valor de verdade é contingente e particular. Esta afirmação:

- a) Seria partilhada pelo subjetivismo, mas não pelo objetivismo.
- b) Seria partilhada pelo subjetivismo e pelo objetivismo.
- c) Seria defendida pelo objetivismo, mas rejeitada pelo relativismo.
- d) Seria defendida pelo relativismo, mas rejeitada pelo objetivismo.

2.7. Imagine um subjetivista que defenda que “a prática da mutilação genital é errada”. Caso fosse um relativista, o que responderia?

- a) “Ela é errada numas sociedades, mas pode não ser errada noutras.”
- b) “Isso é apenas uma expressão de emoções sem valor de verdade.”
- c) “Ela é errada para ele, mas pode não ser errada para outras pessoas da sua cultura.”
- d) “A prática da mutilação genital é objetivamente errada independentemente da sua opinião.”

2.8. Aceitar a teoria do relativismo moral implica tolerar:

- a) Apenas as diferentes regras de etiqueta
- b) Apenas as práticas culturais que não atentem contra os direitos humanos.
- c) Todas as práticas instituídas numa dada cultura.
- d) As práticas que cada indivíduo considera justas.

2.9. Para um defensor do objetivismo, o Juízo “A pena de morte é uma prática moralmente errada”:

- a) Tem valor de verdade e esse valor depende da sociedade que o avalia.
- b) Não tem valor de verdade.

- c) Tem valor de verdade e esse valor depende da preferência individual de um sujeito.
- d) Tem valor de verdade, mas esse valor é independente de qualquer perspectiva.

2.10. A ideia de não podermos conceber que existem valores independentemente das nossas mentes, das nossas preferências e dos nossos desejos constitui:

- a) Uma objeção ao subjetivismo.
- b) Uma objeção ao relativismo.
- c) Um argumento a favor do objetivismo.
- d) Uma objeção ao objetivismo.

2.11. Qual destas formulações corresponde ao problema tradicional do livre-arbítrio?

- a) Temos livre-arbítrio?
- b) Será o livre-arbítrio compatível com o determinismo?
- c) Será que podemos ter livre-arbítrio, se existe um Deus que sabe de antemão tudo o que vai acontecer?
- d) Será que as pessoas que vivem numa ditadura tem livre-arbítrio?

2.12. De acordo com o argumento incompatibilista da consequência, o que se segue das seguintes premissas: “Se o determinismo é verdadeiro, então não temos possibilidades alternativas” e “Se não temos possibilidades alternativas, então não temos livre-arbítrio”?

- a) O determinismo é verdadeiro e não temos livre-arbítrio.
- b) Se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre-arbítrio.
- c) Não temos livre-arbítrio.
- d) O determinismo é verdadeiro.

2.13. Qual das seguintes afirmações seria rejeitada por um determinista moderado?

- a) Temos livre-arbítrio.
- b) Há responsabilidade moral.
- c) Todos os acontecimentos são a consequência necessária do passado e das leis da natureza.
- d) Se temos livre-arbítrio, então o determinismo também existe.

2.14. Para os compatibilistas, o que faz uma ação ser livre é:

- a) Não ser causada nem determinada.
- b) Não ser causada.
- c) A ausência de constrangimento.
- d) O agente ter feito A não podendo ter feito B.

Grupo II

1. Leia o texto que se segue.

“É frequente considerarmos a liberdade como a ausência de obstáculos áquilo que queremos fazer. Kant discorda. Tem uma noção mais rígida e exigente de liberdade. O seu raciocínio é o seguinte: quando nós, à semelhança dos animais, procuramos ter prazer ou evitar a dor, não estamos realmente a agir livremente.”

Michel J. Sandel (2011). Justiça. Fazemos o que devemos? Presença, p. 117.

1.1. Esclareça o que significa agir livremente para Kant.

1.2. Diferencie, na perspectiva de Kant, moralidade de legalidade.

2. Leia o texto que se segue.

“Ser caritativo quando se pode sê-lo é um dever, e há além disso muitas almas de disposição tão compassiva que, mesmo sem nenhum outro motivo de vaidade ou interesse, acham íntimo prazer em espalhar alegria à sua volta e se podem alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é obra sua. Eu afirmo, porém, que neste caso uma tal ação, por conforme ao dever, por amável que ela seja, não tem, contudo, nenhum verdadeiro valor moral (...)”

Immanuel Kant (1995). Fundamentação da metafísica dos costumes. Edições 70, p. 27.

2.1. Relacione as éticas de Kant e Mill.

A resposta deve integrar, os seguintes aspetos: critério de moralidade em Kant e Mill e vantagens das éticas de Kant e Mill.

2.2. Apresente duas objeções à ética de Kant.

FIM

COTAÇÕES

Questões	Item (cotação em pontos)		
GRUPO I	1 8 × 5 pontos	2 a 14 14 × 5 pontos	110 pontos
GRUPO II	1.1. 15 pontos 1.2. 15 pontos	2.1. 40 pontos 2.2. 20 pontos	90 pontos
Total	200 Pontos		

Anexo I – Teste de Avaliação Formativa 11º ano



Secundária de Miraflores-Filosofia

Ficha formativa 2020/2021 - 1º período – B

Nome: _____	Classificação _____
Ano: _____ Turma: _____ Número: _____ Data: _____/_____/____	
Professor: _____	

1. Das afirmações que se seguem, identifique a afirmação falsa.

- A. Dado que a definição de belo e de sublime é possível, não existe grande variabilidade nos juízos estéticos.
- B. Um juízo estético é um juízo de valor sobre a qualidade estética de um objeto natural ou criado pelo homem.
- C. O problema da natureza dos juízos estéticos consiste em saber se os mesmos, possuem, ou não, uma fundamentação objetiva para lá dos sujeitos que os proferem.
- D. É uma experiência empírica comum que sujeitos diferentes emitem juízos estéticos diferentes sobre o mesmo objeto.

2. Selecione a opção correta.

De acordo com o objetivismo estético:

- A. Nem é possível definir obra de arte.
- B. Um objeto é uma obra de arte quando provoca um sentimento estético universal.
- C. Os objetos estéticos possuem características intrínsecas tais como a intensidade, complexidade e unidade que fundamentam o juízo estético.
- D. Só são obras de arte os objetos que conseguem, objetivamente, provocar emoções estéticas.

3. Indique a opção correta, o objetivismo estético defende:

- A. Que a classificação e construção de juízos estéticos depende dos atributos objetivos do objeto estético.

- B. Que a construção e classificação dos juízos estéticos depende dos estados do sujeito.
- C. Que o objeto é belo para quem o aprecia.
- D. Que os objetos podem ser apreciados mediante a grandeza que apresentam.

4. Indique a opção correta, o subjetivismo estético defende:

- A. Que os objetos são belos de acordo com o olhar de quem os vê.
- B. Quem feio ama bonito lhe parece.
- C. Que a construção de juízos estéticos e a própria experiência dependem, não dos atributos físicos do objeto estético, mas de estados afetivos do sujeito, desencadeados durante a experiência estética.
- D. Que a classificação da experiência depende da vontade e estado de espírito do sujeito.

5. Selecione a opção correta.

O problema da definição da obra de arte resulta da:

- A. Multiplicidade de materiais utilizados e de formas de expressão artística.
- B. Subjetividade dos juízos estéticos.
- C. Complexidade dos juízos estéticos.
- D. Existência de um sem número de correntes artísticas e de teorias filosóficas que visam determinar o que é uma obra de arte.

6. Das afirmações que se seguem, identifique a afirmação verdadeira.

- A. Alguns autores argumentam que Estética e Filosofia da Arte não se sobrepõem na medida em que nem todos os objetos artísticos são belos.
- B. Alguns autores argumentam que Estética e Filosofia da Arte sobrepõem-se na medida em que nem todos os objetos artísticos são belos.
- C. Alguns autores apenas reclamam, como área da Filosofia, a Filosofia da Arte.
- D. Para a totalidade dos autores, Estética e Filosofia da Arte são áreas da filosofia completamente distintas.

7. Selecione a opção correta.

De acordo com a teoria da imitação, uma obra de arte é:

- A. Um objeto, criado por mão humana, que representa com fidelidade um aspecto da natureza ou da ação humana.
- B. Qualquer objeto, natural ou artificial, capaz de provocar uma experiência estética.
- C. Um objeto, criado por mão humana, capaz de criar emoções autênticas.
- D. Qualquer objeto, natural ou artificial, que represente um aspecto da natureza ou da ação humana.

8. Indique a opção correta:

São características da experiência estética:

- A. subjetividade, interesse prático e interesse teórico.
- B. universalidade e interesse prático.
- C. sensibilidade estética, ato criador e subjetividade.
- D. universalidade, pluralidade e desinteresse teórico e prático.

9. Selecione a opção correta.

De acordo com as afirmações que se seguem sobre a teoria da arte como expressão.

- A. Uma das vantagens desta teoria é descrever claramente o tipo de emoção que causa a experiência estética.
- B. Defende que a boa arte produz uma emoção estética genuína.
- C. Estabelece um critério objetivo com base nas características do objeto estético.
- D. É demasiado sentimental.

10. As ideias de semelhança de família e de conceito aberto são apresentadas como justificação pela perspectiva:

- A. da arte como imitação;
- B. conceptualista;
- C. da arte como semelhança e abertura ao mundo;
- D. anti essencialista.

11. Segundo a teoria expressivista da arte, a obra consiste:

- A. numa ideia da interioridade do artista;
- B. num objeto feito para exteriorizar uma ideia;

- C. no sentimento do artista;
- D. no pensamento do público que aprecia a obra.

12. A importância das propriedades não intencionadas pelos autores para a apreciação completa de uma obra de arte constitui um argumento:

- A. a favor da teoria da arte como imitação;
- B. contra a teoria expressivista;
- C. a favor da teoria formalista;
- D. nenhuma das anteriores.

13. De acordo com a teoria expressivista de Tolstói, uma obra de arte:

- A. Visa expressar as emoções do criador e o seu mérito artístico depende da capacidade de produzir as mesmas emoções no recetor da obra.
- B. Visa expressar, da melhor forma possível, as características reais dos objetos.
- C. expressa os sentimentos que o espetador projeta nela a partir das suas vivências.
- D. Nasce de um sentimento não dominado pelo criador que, através da obra, o refina.

14. Os críticos e filósofos da arte consideram uma “falácia intencional”:

- A. A possibilidade de apreciar uma obra em função da intenção que o artista tinha quando a criou.
- B. A possibilidade de absorver o conteúdo da obra segundo a perspectiva do sujeito contemplativo.
- C. A possibilidade de elaborar uma nova obra.
- D. A possibilidade de criar alternativas ao conteúdo apresentado.

15. Identifique a opção falsa:

- A. Para Collingwood uma obra de arte só pode ser considerada genuína se produzir emoções iguais no criador e no espetador.
- B. Collingwood é um dos autores que defende uma teoria expressivista sobre a arte.
- C. Para Collingwood um objeto é uma obra de arte quando o artista transforma o seu sentimento inicial numa emoção estética.
- D. A posição de Collingwood pode refutar-se na medida em que muitos objetos, considerados obras de arte, não expressam qualquer emoção.

16. Leia o texto com atenção:

“A arte é emoção, sem qualquer esforço da sua parte, recebe, perante a obra de outro homem, uma emoção que o une a ele, e outros receberam, ao mesmo tempo, a mesma sensação, isso significa que a obra perante a qual se encontra é uma obra de arte. E uma obra, que pode ser bela, poética, rica em efeitos e interessante, não é uma obra de arte se não despertar em nós aquela emoção particular, a alegria de nos sentirmos em comunhão artística com o autor e com os homens em companhia dos quais lemos, vemos ou escutamos a obra em questão.”

L. Tolstoi, Que é a arte? Maucci, p.175

16.1. Identifique a teoria da arte defendida pelo autor.

16.2. Apresente os argumentos a favor e contra.

COTAÇÕES

Questões	Item (cotação em pontos)		
1 a 15	1 a 15 15 × 5 pontos		75 pontos
16 (16.1 e 16.2)	16.1 5 pontos	16.2 20 pontos	25 pontos
TOTAL			100 pontos

Anexo J - Tabela de Avaliações exposições orais.

Turma 11C3		Tema 1 (Sustentabilidade e... (11/01/22))		
nº	NOME	Total	Taxa de concretizaçã o	Nota
1	Ana Francis	14	88%	15
2	André Segal	12	75%	14
3	Beatriz Aln	15	94%	17
4	Bernardo M	10	63%	14
5	Catarina M	14	88%	18
6	Constança	15	94%	18
7	Constança	12	75%	16,5
8	Dinis Dias	12	75%	14
9	Diogo Hen	14	88%	17
10	Francisco	12	75%	16
11	Francisco	12	75%	16
12	Francisco	11	69%	15
13	Frederico D	14	88%	15
14	Joana Barr	14	88%	14,5
15	Joana Mar	10	63%	10
16	Joana Segu	13	81%	13,5
17	João Barab	11	69%	15
18	Leonardo Y	14	88%	15
19	Lucca Pere	14	88%	15
20	Maria Car	14	88%	18
21	Maria Do C	14	88%	19
22	Maria Do F	14	88%	17
23	Marta João	14	88%	17
24	Martim Lor	13	81%	15

Anexo K - Tabela Registo TPC

Aluno	Turma 11C3	Novembro (2021)					Fevereiro (2022)				
nº	NOME	Sem1	Sem8	Sem15	Sem22	Sem29	Sem6	Sem13	Sem20		
1	Ana Francisco	Não				Sim		Sim			
2	André Segarra	Não				Sim		Não			
3	Beatriz Almeida	Não				Não		Sim			
4	Bernardo Miguel	Não				Sim		Faltou			
5	Catarina Neto	Não				Sim		Sim			
6	Constança M	Não				Sim		Faltou			
7	Constança Sá	Sim				Sim		Sim			
8	Dinis Dias M	Sim				Sim		Sim			
9	Diogo Henriques	Não				Sim		Não			
10	Francisco Gomes	Sim				Sim		Sim			
11	Francisco N	Não				Sim		Não			
12	Francisco R	Não				Sim		Sim			
13	Frederico De	Sim				Sim		Não			
14	Joana Barria	Não				Sim		Sim			
15	Joana Maria	Sim				Sim		Não			
16	Joana Segura	Sim				Sim		Sim			
17	João Barata	Sim				Não		Faltou			
18	Leonardo Yac	Não				Sim		Faltou			
19	Lucca Pereira	Não				Sim		Faltou			
20	Maria Caroli	Sim				Sim		Não			
21	Maria Do C. I	Sim				Sim		Sim			
22	Maria Do R. C	Sim				Sim		Sim			
23	Marta João C	Sim				Não		Sim			
24	Martim Loure	Sim				Sim		Sim			
25	Martim Mari	Não				Sim		Não			
26	Matilde Mar	Não				Sim		Sim			
27	Nicolas Tob	Sim				Sim		Faltou			
28	Pedro Andra	Sim				Sim		Sim			
% Concretização		Sim		50%	0%	0%	0%	89%	0%	54%	0%
		Não		46%	0%	0%	0%	11%	0%	25%	0%
		Faltou		0%	0%	0%	0%	0%	0%	21%	0%
		Parcial		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Anexo L – Plano Anual de Atividades Extracurriculares



Planificação/Registo de Atividades

Escola Secundária de Miraflores • Núcleo de Estágio de Filosofia • 1º Semestre • 2021 - 2022

ATIVIDADE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS CURRICULARES	DINAMIZADORES	DESTINATÁRIOS	DATA E LOCAL	AValiação
Sessão Meditação e Filosofia Oriental	- Refletir criticamente sobre o papel da religião na problemática do sentido da existência. - Identificar e compreender as perspetivas não religiosas para a problemática do sentido da existência. - Conhecer a abordagem da Filosofia Oriental. - Realizar alguns exercícios de meditação.	3. Dimensão da ação humana e dos valores. 3.2. Dimensão religiosa- análise e compreensão da experiência religiosa. Religião, razão e fé.	Prof. Dr. Paulo Borges Núcleo de estágio de filosofia.	Alunos das turmas 11C3 e 11E1. Professores convidados.	Dia 9 de Dezembro, pelas 12h no auditório da escola.	Observação e registo da avaliação baseados na capacidade crítica e na participação
Sexismo: Repare nele, fale nele, acabe com ele. (No âmbito das comemorações da Declaração dos Direitos Humanos)	- Identificar e compreender o que são os direitos humanos. - Refletir criticamente sobre o papel da mulher na sociedade.	- Contributo para o PEST. - Temas e problemas do mundo contemporâneo; fundamento ético político de direitos humanos universais.	Diana Pinto (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres) Núcleo de estágio de Filosofia	Alunos das turmas 10E2, 10C2, 10H1 e 12C1	Dia 10 de Dezembro, duas sessões a realizar pelas 10h30m e 12h no auditório da escola.	

Anexo M – Cartaz Atividade Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres





**Sexismo:
Repare nele.
Fale dele.
Acabe com ele.**

#StopSexism #MeToo

Projeto Mobiliza-te
Contra o Sexismo!

PLATAFORMA PORTUGUESA
PARA OS DIREITOS
DAS MULHERES

CIG

ICD

ACH

LOA

CELEBRITY LULU

Esta campanha foi produzida com o apoio financeiro do Conselho de Europa. Os direitos são reservados do projeto. Os fundos próprios, os conteúdos e os nomes dos projetos de apoio do Conselho de Europa.

**Eu apoio os direitos humanos
e digo não ao sexismo!**

10 de Dezembro
de 2021

Escola Secundária de Miraflores

MIRAFLO
AGRUPAMENTO



**O sexismo está
em toda a parte.**

Afeta todas as pessoas, sobretudo
as mulheres e as raparigas.

Se testemunhares
uma atitude sexista,
**não fiques
indiferente!**

Mobiliza-te Contra o Sexismo! Um projeto em cooperação com o Lobby Europeu das Mulheres e financiado pelo Conselho da Europa.

PLATAFORMA PORTUGUESA
PARA OS DIREITOS
DAS MULHERES

CIG

ICD

LOA

CELEBRITY LULU

#AcabaComOSexismo #StopSexism



Anexo O - Certificado participação apresentação de manuais 11.º ano

CERTIFICADO



Rua da Restauração, 365
4099-023 Porto
Portugal

Livrarias Espaço Professor
Porto - Rua da Restauração, 365
Coimbra - Rua de João Machado, 9
Lisboa - Rua Prof. Jorge da Silva Horta, 1

Linha do Professor
226 056 747

www.espacoprofessor.pt

Certificamos que **Sonia Maria Parreira R.Sampaio**
participou no evento:

**Encontros de Apresentação | A mais recente geração de manuais
escolares**

Filosofia | 11.º ano

Data: 30 de abril de 2022

Local: Lisbon Marriott Hotel - Lisboa

Carga Horária: 80 minutos

Porto, 30 de abril de 2022

Anexo P - Certificado participação conferência -*Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas.*



• CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO •

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Sónia Maria Parreira Rato de Sampaio
participou no ciclo de conferências **Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas**, que decorreu nos dias 27 e 28 de maio de 2022.

 escola virtual

Organizado por:



Em associação com:



Secretaria Regional
de Educação, Ciência
e Tecnologia

Com o apoio de:

SAMSUNG

www.escolavirtual.pt
Rua da Restauração, 365
4099 - 023 Porto, Portugal