

As dificuldades de uma formação para cidadania

Miguel Ricardo Ruano Gomes

**Relatório da prática do ensino supervisionado:
Mestrado em ensino de Filosofia no ensino secundário**

Setembro 2023

Relatório da *Prática de Ensino Supervisionado* do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,
Orientador Professor Doutor Luís Manuel Bernardo,
Coorientadora Professora Doutora Patrícia Calvário.

Dedicatórias

Dedico este texto a todos os alunos, colegas e professores que contribuíram de forma definitiva para a minha formação da nobre função de professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio da *PES*: à Professora coordenadora Alice Santos, ao meu colega de estágio Manuel Líbano Monteiro, e aos alunos da turma do 10°C1 e do 11°E1 da Escola Secundária de Miraflores, que foram excepcionais na forma como me acolheram. Agradeço também, a toda a comunidade docente e não docente da escola pelo acolhimento extremamente caloroso e profissional.

Não poderia deixar de agradecer também à minha esposa e filho pelo seu apoio incondicional e inestimável ao longo deste percurso.

AS DIFICULDADES DE UMA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

THE CHALLENGES OF EDUCATION FOR CITIZENSHIP

MIGUEL RICARDO RUANO GOMES

RESUMO/ABSTRACT

Palavras-chave: educação, cidadania, *práxis*.

Keywords: education, citizenship, *práxis*.

O trabalho que apresentamos em seguida é constituído por duas partes, uma primeira de carácter descritivo e reflexivo, sobre todo o processo da prática de ensino supervisionado, na qual expomos o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2022/2023 na Escola Secundária de Miraflores com duas turmas de filosofia do ensino secundário, do 10º e 11º anos. Fazemos uma apresentação e caracterização da escola, organização e composição do grupo de estágio, assim como das respetivas turmas. Analisamos o trabalho realizado, no âmbito docente e não docente. O âmbito docente inclui a análise das aulas, da elaboração de planificações e outro material didático, assim como das estratégias adotadas. O âmbito não docente inclui a análise e observação de pares, realização de atividades extracurriculares e a integração na escola. Faremos uma reflexão e avaliação final sobre todo o processo. Na segunda parte abordaremos o movimento de reabilitação da filosofia política clássica neo-aristotélica e a sua relação com as pretensões curriculares, postuladas pelo *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário* e pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, de uma educação que pretende formar e educar indivíduos preparados para o exercício da cidadania. O que pretendemos averiguar é se de facto existe, pelo menos nas disciplinas de filosofia do ensino secundário, uma real educação para a cidadania.

The work we present here is divided into two parts. The first part is descriptive and reflective, covering the entire process of supervised teaching practice. We outline the work carried out during the academic year 2022/2023 at Miraflores Secondary School with two philosophy classes from the 10th and 11th grades. We provide an introduction and characterization of the school, the organization, and the composition of the internship group, as well as information about the respective classes. We analyze both the teaching and non-teaching aspects of the work. The teaching aspect includes an

analysis of the lessons, the development of lesson plans and other teaching materials, as well as the adopted strategies. The non-teaching aspect involves the analysis and observation of peers, participation in extracurricular activities, and integration within the school. Finally, we will reflect on and evaluate the entire process.

The second part addresses the movement for the rehabilitation of classical neo-Aristotelian political philosophy and its relationship with the curricular aspirations, as postulated by the Profile of Students upon Leaving Secondary Education and the National Strategy for Citizenship Education. Both documents advocate for an education that aims to train and educate individuals prepared for citizenship. Our goal is to investigate whether, at least in the context of secondary school philosophy courses, there truly exists an authentic education for citizenship.

ÍNDICE

■ INTRODUÇÃO	7
<hr/>	
■ CAPÍTULO I	
DESCRIBÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO ÂMBITO DA PES	9
<hr/>	
1. A escola secundária de Miraflores e as suas particularidades (infraestrutura/população)	9
2. Organização, composição e atividades do núcleo de estágio	10
2.1 As turmas: 10º C1 e 11ºE1	11
2.2 Observação de aulas	16
2.3 Lecionação de aulas	16
2.4 Elaboração do material didático	21
2.5 Atividades extracurriculares empreendidas	23
3. Reflexão final sobre a PES	24
<hr/>	
■ CAPÍTULO II	
PROBLEMA FILOSÓFICO EM DIÁLOGO COM O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO	26
<hr/>	
1. Introdução à discussão do movimento de reabilitação da filosofia política aristotélica	27
1.1 Apresentação do movimento de reabilitação da filosofia prática aristotélica	27
1.2 A crítica à modernidade e a alternativa do paradigma filosófico clássico	28
1.3 Modernidade e o conceito de <i>práxis</i>	29
1.4. Três eixos programáticos do neo-aristotelismo	31
1.4.1. Distinção aristotélica entre <i>práxis</i> e <i>theoria</i> ;	31
1.4.2. Delimitação da <i>práxis</i> face à <i>poiésis</i> ;	32
1.4.3. Distinção entre <i>phronésis</i> e ciência política;	33
2. A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer	34
2.1 A ação como experiência extra-metódica	36
3. O pensamento político de Hannah Arendt	38
3.1. O conceito de <i>vita-activa</i>	38
3.2. A esfera pública e a crise da política	40
3.3. Méritos do neo-aristotelismo	41
4. Análise dos documentos: o “ <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> ” e “ <i>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</i> ”	43
4.1 A reflexão do Professor David Justino sobre o documento: “ <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> ”	43
4.2 O <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> (PASEO) e a <i>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</i> /ENEC) lidos à luz do movimento de reabilitação da filosofia clássica	47
<hr/>	
■ CONCLUSÃO	54
<hr/>	
■ BIBLIOGRAFIA	57
<hr/>	
■ ANEXOS	60
<hr/>	

INTRODUÇÃO

O relatório apresentado está estruturado em duas partes: a primeira, de carácter descritivo, na qual reportamos o trabalho prático, do ensino de filosofia supervisionado no secundário, realizado na Escola Secundária de Miraflores e uma segunda parte, de carácter reflexivo, em que discutiremos um problema filosófico em relação com a atividade letiva das disciplinas de filosofia no ensino secundário.

Na primeira parte fazemos uma descrição da escola, das turmas, e dos procedimentos necessários para a prática de ensino supervisionado: reuniões de grupo, observação e atividade letiva, criação de conteúdos didáticos para avaliação e ensino, planificações de aulas, estratégias pedagógicas adotadas, materiais usados, avaliações realizadas, atividades de integração na comunidade educativa assim como a participação em atividades administrativas, tais como, conselhos de turma, reuniões do grupo pedagógico, e outras atividades extra curriculares. Indicaremos dificuldades, problemas e soluções com as quais nos deparámos ao longo da atividade letiva e, por fim, faremos uma reflexão sobre todo este processo.

Na segunda parte do relatório faremos a apresentação de um problema filosófico que colocaremos em diálogo com a prática do ensino de filosofia no secundário. Iremos analisar o movimento de reabilitação da filosofia política de Aristóteles, a sua origem, desenvolvimento, e problemáticas centrais, que consideramos pertinentes para compreender o ensino de filosofia no secundário inserido no contexto de uma formação para a cidadania. Apresentaremos a proposta filosófica de Hannah Arendt e Hans-Georg Gadamer, como figuras centrais do movimento neo-aristotélico, de modo, a adquirir um melhor entendimento desta corrente de pensamento. Finalmente trataremos de mostrar a relevância e atualidade deste movimento filosófico contemporâneo em relação com a atividade letiva e correspondente formação para a cidadania e de que maneira poderá trazer à luz algumas falências no âmbito do ensino secundário de filosofia e da inexistência de um verdadeiro ensino para a cidadania.

As questões fundamentais, problematizadas pelo movimento, que relacionamos com o ensino de filosofia no secundário são: o problema da pretensão de objetividade para aquelas disciplinas chamadas humanísticas (ética, estética, política, etc.), de origem moderna, e a crítica neo-aristotélica que lhe é feita, a tese de que o positivismo moderno, colocando a *poiésis* antes de a *phronésis*, perverte aquilo que é essencialmente político e, finalmente, o problema da primazia da *theoria* sobre a *práxis* que, desde Aristóteles, conduziu à sobrevalorização do conhecimento técnico-científico em detrimento do conhecimento prático.

Estas questões, estão na génese de uma *apolitia* generalizada em que o saber prático, de carácter contingente, é desestimado pela comunidade. O método científico, como refere Gadamer, em certos

âmbitos do conhecimento, obscurece mais do que ilumina. No caso da *práxis* ou de uma formação para a cidadania encontramos, neste contexto, a impossibilidade da emergência de um cidadão preparado para exercer crítica, autónoma e responsabilmente a sua liberdade em função do bem comum.

A posição que defendemos é que o ensino secundário em Portugal, de forma generalizada, e em particular o ensino da filosofia, foram afetados pelo mal-entendido modernista, que contraria a pretensão do perfil do aluno à saída do ensino secundário, de formar cidadãos de forma integral e transversal, atentos, solidários e comprometidos com o bem comum. Posto isto, a construção e formação de cidadãos, postulada enfaticamente pelo documento “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, tem uma eficácia duvidosa no quadro do ensino secundário em Portugal.

CAPÍTULO I

DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO ÂMBITO DA PES

1. A escola secundária de Miraflores e as suas particularidades (infraestrutura/população)

A escola secundária de Miraflores (ESM) revela-se particularmente interessante, na medida em que assume um carácter excecional em comparação com a generalidade das escolas do ensino secundário português. É constituída por uma população estudantil extremamente homogénea tanto em termos culturais como socioeconómicos. Os alunos apresentam um perfil exclusivamente urbano, de ascendência maioritariamente portuguesa, provenientes de famílias com rendimentos e taxas de escolarização médio/altos, apresentando, por estas razões, diferenças acentuadas relativamente à generalidade dos alunos de outras escolas do ensino público secundário na zona da grande Lisboa. No projeto educativo da Escola Secundária de Miraflores afirma-se que “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”¹. Os alunos do secundário são na sua grande maioria alunos que transitam do 3º ciclo do ensino básico da própria escola, tal como pude comprovar pelas turmas que observei e lecionei (no total 5 turmas do secundário). Não se verifica uma maior diversidade de proveniências, no ensino secundário, a ESM é composta por um grupo de estudantes homogéneo.

A ESM proporciona um ambiente de trabalho de extrema qualidade aos professores, em grande medida pelo perfil dos alunos e da sua predisposição para aprender, permitindo um bom desempenho das suas funções e possibilidade de crescimento profissional. A infraestrutura da escola é, neste caso, praticamente idêntica à maioria das escolas secundárias do país; A biblioteca, em particular, não conta com um acervo particularmente extenso e de qualidade. Consideramos que os recursos tecnológicos da escola eram de excelente qualidade.

Quanto aos recursos humanos, o pessoal não docente era extremamente cordial e competente, especialmente na reprografia e na biblioteca, tendo sido os serviços mais requisitados pelos mestrandos. Quanto ao pessoal docente e administrativo a relação foi sempre correta e profissional. O contacto com o pessoal docente de outros grupos de recrutamento foi igualmente enriquecedor, do ponto de vista humano e profissional. O funcionamento de toda uma escola secundária é extremamente complexo, as atividades são inúmeras, dentro de um quadro institucional próprio, que implica a realização de eventos formais em que participam todos os professores da escola, de todas as áreas de ensino, nos quais se têm que relacionar e colaborar entre si. A questão da transversalidade

¹ Projeto Educativo da Escola Secundária de Miraflores, [PE_2018.pdf \(aemiraflores.edu.pt\)](https://www.aemiraflores.edu.pt/PE_2018.pdf), pág. 7.

das aprendizagens obriga a um relacionamento e contacto contínuo com professores de outros grupos de recrutamento, do qual resulta um conjunto importante de aprendizagens de carácter institucional e processual da atividade escolar.

2. Organização, composição e atividades do núcleo de estágio

O grupo de estágio era constituído por dois estagiários, de nome, Manuel Maria da Cunha Líbano Monteiro e Miguel Ricardo Ruano Gomes, tendo como coordenadora a Professora Alice Santos. O grupo, do núcleo, reunia-se semanalmente às doze horas de cada quinta-feira. A organização do grupo de estágio: atribuição de turmas, subunidades a lecionar, e os horários letivos indicados para cada um dos estagiários foi realizada pela professora coordenadora nas primeiras reuniões semanais do grupo da PES.

Cada sessão era iniciada com a leitura da ata² da reunião anterior, feita de forma intercalada por cada um dos estagiários, com a indicação do plano de trabalhos da sessão, dando-se em seguida início à mesma. As reuniões observaram, na sua grande maioria, esta estrutura na sua ordem de trabalhos.

A cada um dos estagiários foram atribuídas duas turmas, uma do 10º e outra do 11º ano, tendo sido indicadas as respetivas unidades a lecionar, duas por cada turma. Para o 10º ano foi-me indicado o módulo da “*Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico*” e a “*dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]*”. Quanto ao 11º ano, foi-me designado o “*Módulo IV — O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]*” e o módulo “*A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]*”, os conteúdos referidos integram as aprendizagens essenciais de filosofia no 10º e 11º anos (ensino secundário).

Cada turma tinha três blocos de 50 minutos por semana, no 10º ano dois blocos na terça-feira das 11 horas às 12.50 e um bloco na quinta-feira das 12 horas às 12.50. A turma do 11º ano tinha um bloco segunda-feira das 13 horas às 13.50 e dois blocos na quinta-feira das 8 horas às 10.50.

As demais questões relevantes, tratadas em sede de grupo, foram as seguintes: 1) autoavaliação; 2) avaliação do alunado; 3) indicações e sugestões relativamente à prática letiva; 4) elaboração e correção de planificações; 5) elaboração e correção de material didático; 6) organização de atividades extracurriculares.

No processo de autoavaliação, os estagiários procuravam identificar erros e falhas, assim como elementos positivos da prática letiva. Em algumas ocasiões, este exercício revelou-se determinante

² Em anexo pode ser consultada uma ata (anexo 1).

para identificar e mitigar aspetos menos positivos da atividade docente, assim como, para identificar elementos positivos, de modo a melhorá-los. A autoavaliação completava-se com as considerações da coordenadora que, observando de forma imparcial, aportava uma visão mais ampla e enquadrada de toda a atividade, apontando os elementos que considerava dever serem corrigidos e melhorados e aqueles que considerava serem positivos, de modo a reforçá-los. Relativamente à minha experiência pessoal, o papel da coordenadora foi fundamental, tanto pelas indicações de alguns erros técnico-científicos como no âmbito da relação com os alunos. A figura exemplar de professor/a que me foi permitido analisar e observar, tendo em conta que a observação de pares experientes e competentes constitui um fator fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de cada professor, foi altamente favorável para a minha formação.

Os alunos foram, relativamente aos módulos indicados, avaliados pelos estagiários com a supervisão da coordenadora. Os estagiários faziam os materiais didáticos de avaliação, corrigiam, faziam uma folha de Excel da correção por cada teste, que depois era revista pela professora coordenadora.³

Fazíamos também, em sede de reunião de grupo, acertos e correções nas planificações de cada aula, assim como, procedemos à correção do material didático elaborado: testes, fichas, PowerPoint, entre outros. Todo o material didático era sujeito a apreciação: procedia-se ao escrutínio do material adotado, como do material elaborado pelos mestrandos. O recurso aos manuais do 10º e 11º ano foi feito com frequência já que os considerámos ser de boa qualidade. Os manuais adotados foram a *Dúvida Metódica 10º e 11º* de Sara Raposo e Carlos Pires, Texto Editores, 2022 (o do 11º), 2021 o do 10º ano.

Foram projetadas e organizadas as respetivas atividades extracurriculares: uma atividade pelo aniversário da escola, sobre o tema dos direitos humanos, e um café filosófico, no qual se debateu a questão da inteligência artificial.

2.1 As turmas: 10º C1 e 11º E1

Cada um dos estagiários, como referido, ficou com uma turma de 10º ano e 11º ano de filosofia, tendo-me sido atribuídas as turmas 10º C1 e 11º E1, uma turma da área de economia do 11º ano constituída por 28 alunos e uma turma do 10º ano da área de ciências e tecnologia com 25 alunos.

Para a caracterização das turmas recorreremos ao relatório dos diretores das turmas sobre cada uma delas, atribuindo especial relevância, relativamente aos alunos, aos dados referentes às retenções, idade, apoios sociais, posse de computador próprio e necessidade de ajudas especiais de ensino. Consideramos que são os indicadores que melhor caracterizam o perfil académico e socioeconómico

³ Em anexo pode ser consultado um teste (versão *a* e *b*) e a sua correção em Excel (anexo 2).

dos alunos e das turmas. Usamos um critério semelhante relativamente aos pais, atribuindo especial relevância, para a sua caracterização, à sua taxa de escolarização e inserção laboral.

A turma do 10º ano, de CT (Ciência e Tecnologia), era constituída por 16 rapazes e 9 raparigas, não havia retenções e apenas um aluno não era de nacionalidade portuguesa. A média de idade da turma era de 15 anos. Os alunos com apoios através da Ação Social Escolar (ASE) eram 6, 3 no escalão *b* e três no *a*, respetivamente. Nenhum aluno desta turma tinha necessidades especiais de ensino, 15 alunos tinham computador próprio.

Ou seja, estamos perante uma turma extremamente homogénea, em termos de idade, proveniência e estatuto socioeconómico. Nenhum aluno era repetente ou tinha necessidades especiais de ensino. Apenas 6 alunos tinham ajuda no âmbito da ASE, sendo que, mais da metade da turma tinha computador pessoal.

Relativamente à nacionalidade dos pais: 21 eram de nacionalidade portuguesa, 1 italiano, 1 angolano, 1 ucraniano e 1 de nacionalidade desconhecida. No caso das mães: 23 eram de nacionalidade portuguesa, 1 ucraniana e outra de nacionalidade desconhecida.

Quanto à formação académica dos pais: 13 eram licenciados, 4 tinham o ensino secundário, 1 com mestrado, 1 com doutoramento, 1 com ensino básico, 1 com outro tipo de formação e em 4 casos a formação académica era desconhecida. Formação académica das mães: 19 licenciadas, 4 com ensino secundário, 1 com mestrado, 1 com pós-graduação.

Situação profissional dos pais: 16 trabalhadores por conta de outrem, 7 em situação desconhecida, um trabalhador por conta própria como isolado e um trabalhador por conta própria como empregador. Situação profissional das mães: 16 trabalhadoras por conta de outrem, 3 em situação desconhecida, 4 trabalhadoras por conta própria como isoladas e 1 trabalhador por conta própria empregador, uma desempregada.

A média de idades dos pais oscilava entre os 41 e 58 anos, com maior incidência de idades entre os 51 e os 53 anos, já a média de idade das mães oscila entre os 43 e 55 anos, com maior incidência de idades entre os 49 e os 51 anos.

Em função dos dados relativos aos pais e mães desta turma, podemos concluir que é homogéneo em termos de proveniência (predominantemente de nacionalidade e etnia portuguesa), que o nível de escolarização, assim como o fator socioeconómico ou a taxa de ingressos familiares, é médio-alto. O que, como indicam alguns estudos, é altamente relevante para o sucesso académico dos alunos.

Esta turma era, na sua grande generalidade, extremamente competente no âmbito técnico-científico. Não eram mais de três alunos que demonstravam dificuldades no processo de aprendizagem que, no entanto, lograram colmatar com a apresentação de trabalhos e pela componente das atitudes e comportamentos. As dificuldades apresentadas, por estes alunos, deviam-se mais a falta de compromisso e interesse relativamente aos conteúdos, do que propriamente a uma falta de competências cognitivas intrínsecas dos alunos.

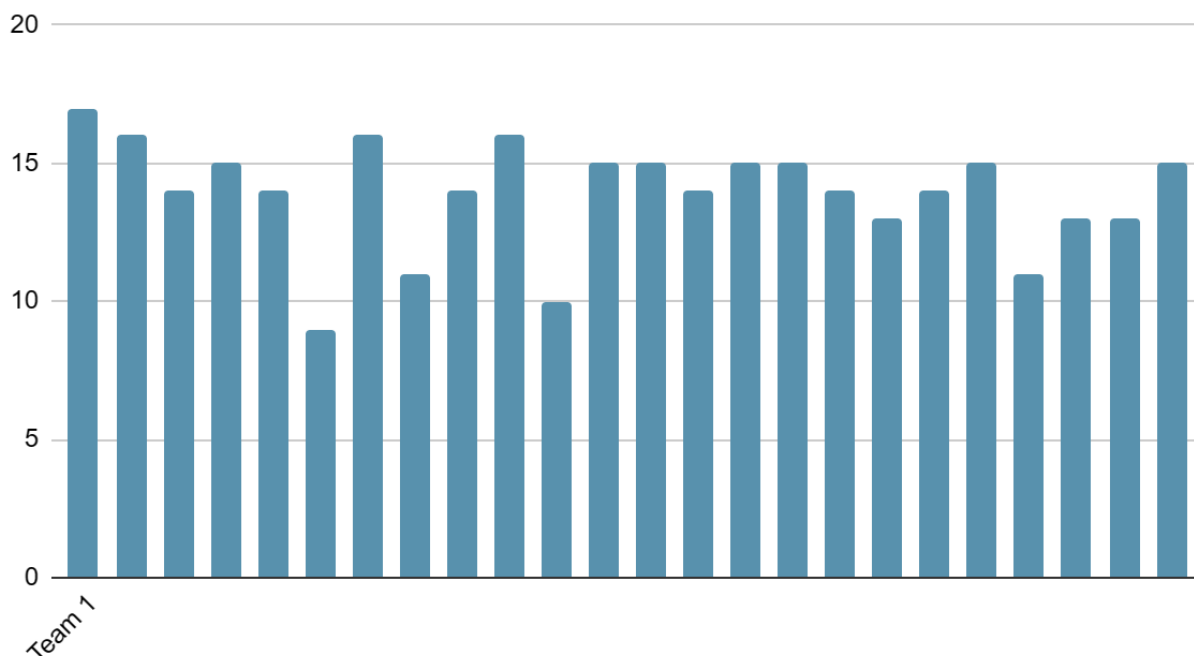
A turma integrava um aluno de origem ucraniana, refugiado de guerra, que não dominava o português nem o inglês, e que se comunicava com a coordenadora e com o estagiário por meio do Google translator, através do qual se lhe iam pedindo que fizesse alguns trabalhos que se pudessem relacionar com as questões de filosofia que constavam dos conteúdos. O jovem, apesar dos constrangimentos linguísticos, mostrava-se motivado e empenhado em integrar-se na turma. A relação-interpares era positiva, apesar das limitações impostas pelas barreiras linguísticas, a turma mostrava alguma preocupação pelo bem-estar do colega demonstrando desta forma disponibilidade para acolher um companheiro de proveniência distinta da sua.

A turma também integrava uma atleta de alta competição. Não tinha problemas de assiduidade, estava integrada na turma e a sua avaliação foi positiva (suficiente) mesmo não dispondo do mesmo tempo para se dedicar ao estudo como os seus pares

Apesar de ser uma turma distraída e faladora era, ao mesmo tempo, extremamente competente em termos cognitivos e técnico-científicos. No âmbito das relações interpessoais era afável e educada.

Em suma, a turma do 10º ano podia ser qualificada com um bom em termos de avaliação sumativa e com um suficiente no âmbito das atitudes e comportamentos.⁴ Sendo que apenas um aluno não logrou terminar o ano com nota positiva, integrando pelo menos 4 alunos com nota final de *bom*.

Points scored



AVALIAÇÃO FINAL DA TURMA⁵

⁴ Pode ver-se em anexo a avaliação da turma do 10º ano no final do 1º período (anexo 4).

⁵ Em anexo avaliação final da turma do 10º ano (anexo 5).

A turma do 11º ano, era constituída por 20 rapazes e 8 raparigas, não havia retenções e apenas um aluno tinha dupla nacionalidade, português/brasileiro, perfeitamente integrado. A média de idades da turma era de 15,7 anos. Os alunos com apoios de Ação Social Escolar (ASE) eram apenas 2; 1 no escalão *b* e 1 no *a*, respetivamente. Apenas dois alunos desta turma tinham necessidades especiais de ensino, 26 alunos tinham computador próprio.

Esta turma era homogénea, sem alunos repetentes, com uma média de idades uniforme. Todos os alunos, com apenas uma exceção, eram de origem portuguesa. O estatuto socioeconómico (quase todos os alunos tinham computador pessoal) da turma era elevado, apenas 2 alunos tinham ajudas sociais, e uniforme.

Relativamente à nacionalidade dos pais: 26 eram de nacionalidade portuguesa e dois de outras nacionalidades. No caso das mães, 27 eram de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade brasileira.

Quanto à formação académica dos pais: 11 eram licenciados, 6 tinham o ensino secundário, em 4 casos a formação académica era desconhecida, 2 tinham mestrado, 1 com pós-graduação, 1 com doutoramento, 1 com ensino básico, 1 com outro tipo de formação e um com bacharelato. Formação académica das mães: 15 licenciadas, 3 com ensino secundário, 3 com mestrado, 3 com pós-graduação, duas com bacharelato, uma com ensino básico e outra com outro tipo de formação.

Situação profissional dos pais: 17 trabalhadores por conta de outrem, 7 trabalhadores por conta própria como isolados e 4 em situação desconhecida. Situação profissional das mães: 24 trabalhadoras por conta de outrem, 2 trabalhadoras por conta própria como isoladas, uma desempregada, e uma doméstica.

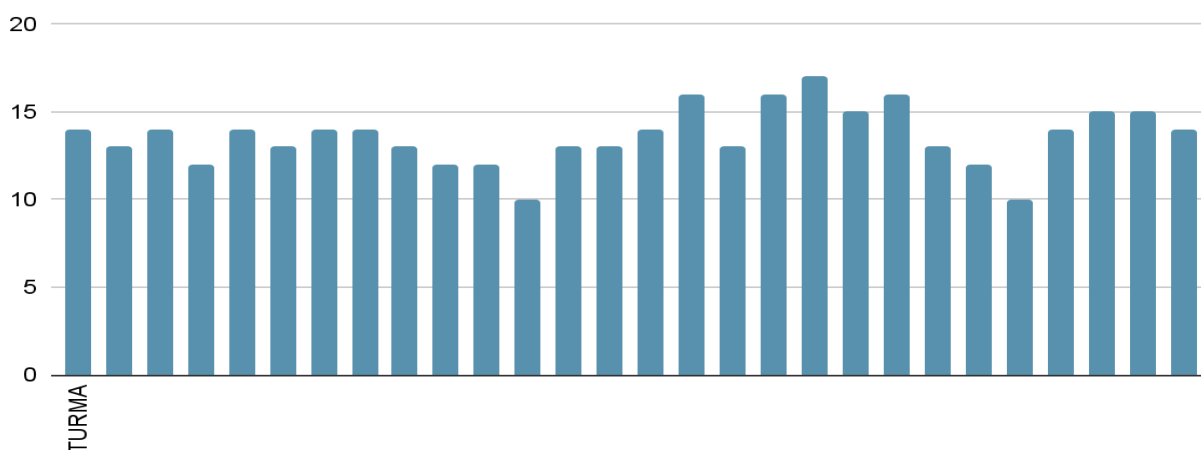
A média de idades dos pais oscila entre os 41 e 58 anos, com maior incidência de idades entre os 51 e os 53 anos, já a média de idade das mães oscila entre os 43 e 55 anos, com maior incidência de idades entre os 49 e os 51 anos.

Os pais desta turma apresentam uma taxa de escolarização e estatuto socioeconómico alto. A média de idades é equilibrada e a proveniência é homogénea. Estas características representam um fator fundamental para o sucesso escolar dos alunos.

A turma de Economia era igualmente uma turma competente tanto ao nível cognitivo como das atitudes e comportamentos.

O aproveitamento sumativo da turma 11º E1 foi bom, tendo em consideração que a avaliação é contínua e que os elementos de avaliação foram diversificados, como se poderá ver pelo anexo.

Points scored



AValiação FINAL DA TURMA 11º E1 ⁶

Concluindo a análise destas turmas, da sua composição, proveniência, perfil dos alunos e dos pais dos alunos, podemos confirmar, tal como indica o estudo de Teresa Seabra que:

“os resultados médios das escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico da área metropolitana de Lisboa tendem a variar em relação directa com o perfil social das famílias a que pertencem as crianças em idade escolar, ou seja, os melhores resultados nas provas de aferição ocorreram nas escolas nas quais o peso dos pais com mais escolaridade e de classe média/superior era mais significativo, e vice-versa (Seabra *et al.*, 2014: 52).”⁷

Esta afirmação pode estender-se ao ensino secundário, e às turmas caracterizadas em concreto, já que são um reflexo da formação do primeiro e segundo ciclos. Tanto o 10º C1 como o 11º E1 coincidem com a descrição feita, neste caso, a avaliação sumativa das turmas e a componente de atitudes e comportamentos, que é boa, tem uma relação directa com o seu nível e proveniência social, ingressos médios/altos e elevada escolarização dos pais. Podemos inferir estes dados a partir da descrição feita pelos diretores de turma de cada uma destas, que incluem dados relativos ao trabalho, escolarização, idade, nacionalidade, entre outros elementos, de cada aluno e de cada um dos pais dos alunos das turmas do 10º e 11º em análise.⁸ Estes documentos permitiram-nos caracterizar os pais dos alunos em termos socio-económicos e relacioná-los com a prestação académica dos alunos.

⁶ Em anexo avaliação final da turma do 11º E1 (anexo 6).

⁷ *Como pode a escola mitigar a desigualdade de oportunidades? Estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de Lisboa.* Seabra, T., Vieira, M. M., Castro, L., Baptista, I. (2016), Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, In Organização da rede escolar, pág. 59-78.

⁸ Em anexo caracterização das turmas do 10º e 11º anos realizada pelos diretores de turma (anexo 3).

2.2. Observação de aulas.

Tive a oportunidade de assistir a inúmeras aulas lecionadas pela coordenadora, o que foi extremamente valioso em termos de aprendizagens, tanto ao nível dos currículos da disciplina, dos problemas que lhes são inerentes, das dificuldades que podem surgir perante determinados conteúdos e da relação estabelecida entre professor e alunos. A observação de pares é extremamente valiosa, já que serve de “modelo exemplar”, permitindo que, simultaneamente, o professor encontre o seu próprio estilo, tal como refere George P. Hollenbeck e Douglas T. Hall no seu artigo *Self-confidence and Leader Performance Modeling*:

“– watching others – serves as a source for new skills and strategies and shows us what works, and what doesn’t. Models are especially important in learning interpersonal skills—how to work with others. (...) We also gain inspiration from watching others—they provide “models” of the way we want to be and the standards we want to meet.”

A observação do meu colega de estágio foi, da mesma forma que a observação da coordenadora, extremamente valiosa. Nas aulas observadas o colega despertou-me a atenção para a questão da estrutura e organização das aulas: o professor estagiário escrevia o sumário no quadro, fazia a chamada, apresentava o tema de forma contextualizada, explicitando à partida alguns conceitos centrais da matéria, permitindo-lhe posteriormente prosseguir com os conteúdos de forma sólida e progressiva. Lançando constantemente à turma questões desafiantes para que esta permanesse continuamente conectada com o professor e com o processo de aprendizagem. Este método “rotineiro” permitia ao professor estagiário instaurar uma ordem e previsibilidade criando um espaço e um ritmo, desde o início da aula, que permitia o surgimento natural de novos temas, estratégias e conteúdos filosóficos que aparentavam ser fruto de uma mera continuidade de modo não disruptivo. O professor utilizava recursos didáticos diversificados: vídeos, manual, quadro, exercícios de leitura, entre outros, fazendo uso de múltiplas estratégias pedagógicas. A observação do colega permitiu-me aceder a outro modelo que mais tarde me serviu como referência na prática letiva.

2.3. Lecionação de aulas

Relativamente à turma do 10º ano iniciei o plano de aulas com o módulo de *Lógica Proposicional*, começámos com as conectivas ou operadores verofuncionais e os seus valores de verdade, continuamos com as tabelas de verdade e inspetores de circunstância. Também se trabalharam as inferências lógicas formais válidas (*Modus Ponens/ Modus Tollens/ Contraposição/ Argumento condicional, Hipotético, Leis de Morgan e Falácias formais*).

Para o módulo de Lógica Proposicional recorri a um PowerPoint da Porto Editora que me permitiu ir apresentando, passo a passo, as conectivas, os seus valores de verdade, a estrutura das

tabelas de verdade e posteriormente os inspetores de circunstância de forma extremamente eficaz.

Insisti, particularmente neste módulo, na execução de exercícios (fichas de trabalho/exercícios práticos) já que a lógica formal exige um trabalho sistemático de forma a desenvolver os conhecimentos pretendidos nos alunos: uma racionalidade argumentativa lógico-formal (objetivo final das planificações). O aproveitamento sumativo dos alunos da turma do 10°C1 na disciplina de filosofia no 1º período foi bom, assim como no âmbito das atitudes e comportamentos. Tendo sido igualmente classificada com um *Bom* no seu aproveitamento global em sede de conselho de turma.

Para a avaliação sumativa foi feito no 1º período para o 10º ano duas fichas, um teste global e uma apresentação oral.

Em duas ou três aulas os alunos já eram capazes de resolver com enorme facilidade tabelas de verdade. Durante a atividade letiva, correspondente a este módulo, cometi um pequeno erro, prontamente corrigido pela coordenadora, na exposição do argumento formal da contraposição. Este incidente foi importante na aprendizagem enquanto professor, não só pela componente técnico científica corrigida e aperfeiçoada, como também pela necessária compreensão e aceitação dos nossos erros e falhas, como condição de possibilidade de poder desenvolver um trabalho de qualidade. Talvez possamos destacar aqui o elemento formativo do próprio professor, da ideia de que o professor também aprende durante toda a sua carreira docente, ou pelo menos deveria, tanto com os seus alunos mediante a sua atividade letiva, como por iniciativa própria. É certo que o professor deve estar em constante formação e aprendizagem, sendo plenamente consciente que ele próprio é também um ser inacabado e sempre em processo de construção.

O 2º período iniciou-se, ainda com a lógica formal, modos de inferência formal válidos e inválidos, continuando com a lógica informal e falácias informais. Recorri a um PowerPoint para as formas de inferência válidas e falácias formais. Quanto às falácias informais, recorri ao manual e à projeção de um vídeo, no qual eram dados exemplos práticos e comuns do recurso às falácias informais nos mais distintos âmbitos da nossa vida prática. Fizemos fichas de trabalho, análise e interpretação de textos e realizamos atividades do manual e do caderno de atividades. As aulas desenrolaram-se com fluidez e normalidade. No final do 2º período entrámos no módulo do Determinismo, da Liberdade e da Ação Humana, tendo sido abordados os problemas do livre-arbítrio: o libertismo, o determinismo radical e o determinismo moderado. Os recursos usados para esta matéria foram a leitura de textos e um PowerPoint; fizemos uma ficha de trabalho e um debate sobre o tema.

O debate teve um início muito confuso e barulhento, já que os alunos não respeitavam os momentos de falar e escutar e, como tal, não ouviam os seus pares. A causa do bulício era a própria filosofia, originando um desejo incontável de participar e argumentar, à causa daquilo que designamos como *thaumazein*. O tema em debate, que despoletou esta admiração, foi a compreensão das aporias éticas de Kant e Mill, criando um estado de coisas desfavorável a um debate produtivo.

Com o decurso do debate, e depois de múltiplas chamadas de atenção, foi possível criar um ambiente moderadamente propício à troca de ideias. Neste sentido ficou também registada a necessidade de, aquando da sua realização, ter um debate previamente organizado e estruturado.

A avaliação sumativa no 2º período incluiu um teste global e a apresentação de um trabalho sobre o tema do relativismo/subjetivismo e objetivismo moral.

O 3º período iniciou-se com o módulo da ação humana e dos valores com a ética de Kant e J.S. Mill. Recorremos à exposição oral do professor estagiário sobre ambos os autores em articulação com a leitura de textos do manual, analisaram-se conceitos, apresentaram-se e analisaram-se esquemas-síntese e mapas conceptuais relativos aos autores. Realizaram-se exercícios do manual escolar e fizeram-se alguns debates. O diálogo com os alunos e entre os alunos também foi estimulado de modo a esclarecer os problemas. Quanto à avaliação, realizou-se apenas um teste de avaliação sumativa⁹ e uma apresentação oral de um trabalho.

A turma teve um excelente desempenho e participação no terceiro período e revelou-se extremamente motivada relativamente aos problemas surgidos a partir do estudo da ética.

Relativamente às apresentações de trabalhos orais, a turma do 10ºC1 fez no 1º período um trabalho sobre um tema do módulo da lógica formal, no 2º sobre o problema da ação humana e dos juízos morais e, no 3º período letivo, uma apresentação sobre a questão do contratualismo de J. Rawls. Pode afirmar-se que a prestação da turma na apresentação dos trabalhos orais foi, na sua globalidade, boa (a avaliação dos trabalhos apresentados foi feita pela professora coordenadora ante a presença do professor estagiário).

O trabalho desenvolvido com a turma do 10º ano foi extremamente gratificante, em grande medida, pela qualidade demonstrada pelos alunos em termos técnico-científicos refletida nas aprendizagens realizadas. Da mesma forma, a componente relativa às atitudes e comportamentos foi muito positiva, grande parte da turma estava motivada, interessada e comprometida com a disciplina, o que me permitiu aprender, enquanto docente, e desfrutar com o desenvolvimento e aprendizagens realizadas pelos alunos.

Com a turma do 11º o primeiro módulo lecionado, no 1º período, foi o da Filosofia da Religião e a parte final de Filosofia da Arte. A relação estabelecida com os alunos foi muito boa. Relativamente ao módulo de filosofia da arte, limitei-me a dar uma aula de revisões e a corrigir uma ficha de avaliação. O módulo de filosofia da religião foi lecionado integralmente pelo Prof. Estagiário, começando por contextualizar o problema da religião e da sua diversidade, conceitos operativos, argumentos a favor da existência de Deus: o argumento cosmológico, teleológico, ontológico. Em seguida, trabalhámos o problema do mal: a Teodiceia de Leibniz, e o Fideísmo de Pascal. Relativamente a cada uma destas posições foram apresentadas as objeções correspondentes.

⁹ Em anexo teste do 10º ano, terceiro período, (versão *a* e *b*) e classificações em folha de Excel (anexo 7).

Visualizámos um filme animado, *Persépolis*, e fizemos um guia de exploração do filme (no âmbito do conteúdo do módulo de filosofia da religião). Como estratégias foram feitas explorações em PowerPoint, análise e interpretação de textos e exposição oral do professor na sala de aula. Para a avaliação sumativa foram feitas duas fichas de avaliação e um teste global à turma. O aproveitamento e avaliação da turma foi bom.

Iniciámos o 2º período do 11º E1 já na parte final do módulo de religião, terminando a questão da aposta de Pascal. Foi feita uma exposição oral do professor, leitura de textos e exercícios do manual. Passámos em seguida para a epistemologia, com as duas teorias do conhecimento em confronto, começámos com Descartes, tendo terminado, o respetivo período, com as objeções à filosofia cartesiana e uma pequena introdução a David Hume. Fizemos um PowerPoint¹⁰ sobre as duas teorias do conhecimento em confronto, Hume e Descartes, de modo a trabalhar o problema da gradualidade e adaptação discursiva ao público. Recorremos igualmente à leitura e análise de textos e fichas de trabalho. A avaliação sumativa no segundo período teve por base um teste global e uma apresentação oral.

No terceiro período começámos com a crítica empirista de David Hume ao racionalismo cartesiano, continuámos com os problemas do empirismo: origem do conhecimento, impressões e ideias, conhecimento à posteriori, o problema da causalidade, da indução, do ceticismo moderado e, por fim, objeções ao autor. Para as aprendizagens foram usadas como estratégias a exploração de apresentações em PowerPoint, a realização de exercícios do manual, análise e interpretação de textos do manual, a exposição oral do professor, e o método dialógico e meta-dialógico, i.e., o diálogo entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

Os alunos foram avaliados por um teste global e pela apresentação de um trabalho. Para além dos testes e das fichas a turma fez uma apresentação oral por período: no primeiro período cada aluno apresentou um trabalho sobre uma falácia informal, no segundo período sobre um problema da teoria do conhecimento e no terceiro período sobre um problema de filosofia da ciência. Não se poderá considerar, apesar da avaliação dos trabalhos orais ter sido feita pela coordenadora, ter havido uma apresentação com nota insuficiente. As apresentações foram na sua maioria boas ou muito boas, sendo que, pelo menos 3 alunos se destacaram muito positivamente nas suas apresentações.

O último período decorreu sem qualquer incidente. É certo que os alunos não revelaram especial interesse pela matéria, mas esforçaram-se por acompanhá-la, facilitando, deste modo, a atividade do professor estagiário. Já que a turma apresentava um comportamento exemplar em termos disciplinares e um nível cognitivo elevado colocado em prática pelos alunos.

Destaco a relação extremamente afetuosa que criei com esta turma, o que nos levou a refletir sobre a importância dos afetos no processo letivo. Brevemente, enquanto professor senti uma enorme

¹⁰ Em anexo pode ver-se o PowerPoint feito para a matéria de teoria do conhecimento do 11º ano (anexo 8).

gratidão e satisfação pessoal, considerando que uma boa relação professor/aluno facilita o processo de ensino: tanto os alunos como o professor se apresentam mais motivados, disponíveis e recetivos para aprender e ensinar. Educar um amigo não é só mais fácil e eficaz como é, segundo a minha percepção, igualmente uma obrigação moral, dignificadora e honrada. Sócrates “o maior educador que se conhece”¹¹ fundava a sua atividade educadora na amizade e na dialética como o modo mais eficaz para o diálogo e crescimento pessoal:

“Sócrates põe o seu génio para a amizade a serviço dos amigos, quando estes precisam dele para fazer novas amizades. Não é só como o aglutinante indispensável à cooperação política que ele conhece a amizade; esta é para ele a verdadeira forma de toda a associação profícua entre os homens. Por isso, ao contrário dos sofistas, nunca fala dos seus discípulos, mas sempre dos seu amigos.”¹²

Segundo Aristóteles a amizade era um elemento fundamental na relação pedagógica, no sentido do desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos. No movimento de reabilitação da filosofia política aristotélica, entre outros autores neo-aristotélicos, encontramos Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum ou Robert C. Roberts que enfatizam a importância da amizade para a constituição de cidadãos justos e virtuosos. Para MacIntyre o significado originário de amizade estava, na tradição aristotélica, vinculado a um projeto comunitário de bem comum, isto é, a um conceito relativo ao *telos* público: a *eudaimonia*. O conceito pertencia ao âmbito da esfera pública e não, como se entende agora, da esfera privada:

“Entonces pensaremos que amistad es lo que todos comparten en el proyecto común de crear y sostener la vida de la ciudad, acuerdo incorporado en el círculo inmediato de amistades de cada individuo en particular.

Esta noción de comunidad política como proyecto común es ajena al mundo liberal e individualista. (...) no tenemos ningún concepto de esa forma de comunidad interesada, como dice Aristóteles estar interesada la *polis*, por la vida como un todo (...) por el bien del hombre en tanto que tal. No es de maravillar que la amistad haya sido relegada a la vida privada y por ello debilitada en comparación con lo que alguna vez significó.”¹³

Sublinhamos, no entanto, que entre estes autores não existe um consenso sobre o sentido dos conceitos e teses aristotélicas. Cada autor tem a sua própria interpretação.

¹¹ Jaeger, W, Paidéia, Martins Fontes, São Paulo, 2001, pág. 556

¹² Jaeger, W.: Op. Cit., pág. 277.

¹³ MacIntyre, A.: *Tras la virtud*, Traducción castellana de Amelia Valcárcel Crítica, Barcelona, 2009, pág. 197.

Algumas das lacunas apresentadas na atividade letiva, prontamente identificadas e assinaladas pela professora coordenadora, foram o uso de um discurso desajustado ao público discente, assim como, uma percepção desajustada entre aquilo que os alunos estavam a aprender e aquilo que o professor considerava que os alunos estavam a aprender. Para mitigar estas falhas o professor tratou de adaptar o seu discurso ao público discente num processo que resultou ser relativamente fácil, não só através de um uso mais coloquial da linguagem, mas também através da instauração de um diálogo permanente com as turmas que permitiu também perceber aquilo que estava a ser aprendido pelos alunos. O diálogo permanente com a turma é fundamental: colocando questões, interpelando, fazendo exercícios, ou seja, o recurso a um método didático dialógico permite ajustar a forma discursiva do professor face aos alunos e aferir as aprendizagens realizadas pelos mesmos.

2.4 Elaboração do material didático

Um dos elementos didáticos essenciais é a planificação de cada aula. Neste sentido, a realização de planificações para cada uma das aulas foi um exercício fundamental para a preparação das mesmas. O desafio de determinar os objetivos e a sua adequação para cada uma das propostas/plano de aula demonstrou ser absolutamente relevante para a eficácia de cada uma delas. Em muitos casos, apresentou-se como referência e condição de possibilidade, para o decurso coerente e objetivo da aula, como um guião ao qual sempre se pode regressar em caso de desordem ou confusão, tanto a nível científico como a nível das relações aluno/professor. As planificações são um marco concreto que permite em qualquer momento dar ordem e continuidade a uma aula, permitindo uma articulação eficaz dos objetivos, aprendizagens, conteúdos, estratégias pedagógicas, material didático e otimização temporal.

Inicialmente encontrámos dificuldades em ajustar aquilo que estava programado na planificação com o que efetivamente se lecionava. Numa primeira instância, para o professor perceber se está a cumprir com os objetivos, necessita de um retorno dos alunos ou de encontrar uma forma de perscrutá-los. A abordagem pedagógica que adotei foi a de lançar com regularidade questões ao auditório, fazer exercícios e estimular o diálogo, tanto interpares como professor/aluno.

Para todas as aulas lecionadas foram feitas as devidas planificações que, com tempo e trabalho, foram melhorando. Nem sempre foi possível seguir exatamente o plano de trabalhos, mas resultou ser indispensável ter uma boa planificação das aulas, de modo a não cair na dispersão e mera retórica.¹⁴

Quanto ao material didático de avaliação elaborado, no 1º período, foi o que segue: duas fichas de avaliação e um teste global para cada uma das turmas. Fizemos fichas de escolha múltipla e testes

¹⁴ Em anexo poderá consultar planificações, iniciais e finais. do 10º e 11º anos (anexo 9).

globais com exercícios de escolha múltipla, quadros de correspondência, textos para completar e questões abertas. O material didático de avaliação correspondente ao 10º ano, no 1º período, incluiu problemas do módulo sobre *O que é a Filosofia?* e *Lógica Proposicional Clássica*; no 11º elaboramos materiais para Filosofia da Religião: elaborou-se um guião do filme, *Persépolis*¹⁵, para trabalhar a questão da religião e da tolerância. As fichas e o teste global para o 11º C1 incluíam exercícios de avaliação de escolha múltipla, correspondência e questões abertas. O módulo trabalhado por inteiro foi o da Filosofia da Arte ou Estética, mas também se trabalhou uma parte relevante da Filosofia da Religião, os argumentos de prova da existência de Deus e ainda o problema do mal.

No segundo período, para o 10º ano fizemos um teste global, constituído por questões de escolha múltipla, versando os temas da lógica formal e informal (falácias informais), e um argumento para formalizar e determinar a validade através do método das tabelas de verdade. Para o 11º ano, fizemos um teste constituído por questões de escolha múltipla e quatro questões abertas a partir da leitura de um texto de Descartes. As questões abertas eram relativas ao módulo de teoria do conhecimento, neste caso da filosofia cartesiana, sendo que as questões fechadas incluíam ainda questões relacionadas com a Teodiceia de Leibniz e a Proposta de Pascal.

No 3º período, fizeram-se dois testes globais para cada uma das turmas, constituídos por 20 questões de escolha múltipla e 4 questões abertas com base em dois textos¹⁶. A estrutura, assim como as cotações foram semelhantes. No 10º ano, na parte das questões de escolha múltipla, avaliaram-se as questões do determinismo, libertismo e livre-arbítrio, enquanto as questões abertas foram sobre Kant e Mill. No 11º ano, avaliamos Descartes e David Hume em ambas partes do teste. Para a correção dos testes foram feitas as respetivas folhas de Excel com as qualificações dos alunos (para cada correção de teste, sem exceção, era feita uma folha de Excel¹⁷ com as qualificações dos alunos).

Um desafio importante, aquando da elaboração de fichas e testes de avaliação, é o da elaboração das grelhas de avaliação, i.e., das cotações atribuídas a cada exercício, que devem ser feitas de forma necessariamente equilibrada e ponderada, para lograr uma avaliação justa e honesta considerando e adequando, em cada caso, os exercícios aos alunos a que eram destinados. Os testes foram corrigidos pelos estagiários, tendo sido feita uma folha de Excel por ficha e teste com os resultados de cada questão assim como o resultado final (as correções foram revistas pela professora).

Foi também elaborado, para o 11º ano, um PowerPoint sobre o problema das duas teorias do conhecimento em confronto, Descartes e Hume, e um roteiro para um filme.

2.5 Atividades extracurriculares empreendidas

¹⁵ Em anexo o roteiro do filme *Persépolis* (anexo 10).

¹⁶ Em anexo um teste do segundo período do 11º ano (anexo 11).

¹⁷ Em anexo: folha de Excel com a grelha de avaliação dos alunos num teste do segundo período do 11º ano (anexo 12).

Fizemos com os alunos, pela comemoração do septuagésimo quinto ano do aniversário da declaração dos direitos humanos, t-shirts nas quais na parte posterior se indicava um direito humano contemplado na declaração universal dos direitos humanos, e na parte anterior ilustrava-se uma violação desse direito com uma imagem, uma notícia ou simples ilustração. A participação foi excelente, já que participaram a totalidade dos alunos. Com grande entusiasmo, desfilaram todo o dia com as t-shirts pela escola. O objetivo de sensibilizar os alunos para o problema da violação dos direitos humanos foi claramente alcançado, como demonstraram a participação e empenho dos alunos.

Os estagiários foram também responsáveis pela dinamização de um café filosófico, a 3 de Maio de 2023, pela celebração do dia da escola. No terceiro período letivo, foi realizado por iniciativa do Núcleo de Estágio de Filosofia ¹⁸, um *Café Filosófico* sobre a problemática da Inteligência Artificial. A atividade foi dinamizada pela coordenadora do *Núcleo de Estágio* e pelos respetivos estagiários. Debateram-se as questões fundamentais relativas ao tema: do uso responsável da I.A., do seu impacto no mercado de trabalho, dos desafios que representa em termos de privacidade, dos preconceitos sociais que possa perpetuar, do seu controle e regulação, confiabilidade e transparência e, finalmente, dos aspetos relacionados com a responsabilidade legal da I.A. A participação foi muito alta, tendo a maioria dos alunos revelado especial interesse e conhecimento sobre estas questões, já que, corresponde diretamente a um problema vinculado à população da faixa etária destes alunos, que nos EUA designam por geração Z e que tem a particularidade de serem “nativos digitais”, ou seja, cresceram num mundo digital, com uma linguagem própria, que usam de forma natural. Foram apresentadas por mim, inicialmente, duas posições antagónicas face ao problema (a favor da I.A e contra a I.A), que serviram de mote para lançar a discussão e problematização do tema entre os estudantes. Em defesa da I.A. apresentei um artigo escrito pelo Professor Doutor André Barata, publicado no *Diário Económico*, e contra a evolução da I.A. apresentei a posição do filósofo Noam Chomsky, a partir de um artigo publicado no jornal *O Público*.

Ainda relativamente a atividades não letivas, assisti a dois conselhos de turma. No primeiro período assisti ao conselho de turma do 10º C1 de ciência e tecnologia e no segundo período assisti ao conselho de turma do 11ºE1. Em ambos os conselhos de turma a ordem de trabalhos foi idêntica: fez-se uma avaliação geral do comportamento e resultados da turma, assiduidade, avaliações (sendo feito um comentário, respetivamente, por cada aluno). Os professores indicaram novas estratégias a adotar, umas de carácter geral, outras específicas, para determinados alunos. Apontaram-se diversos instrumentos de avaliação a ser usados; organizaram-se visitas de estudo, atividades de educação física e determinou-se a realização do Café Filosófico, a ser dinamizado pelos professores estagiários de filosofia. Discutiram-se atividades relacionadas com a formação para a cidadania, a desenvolver

¹⁸ Pode ver-se em anexo o cartaz referente ao *Café Filosófico* (anexo 13).

por cada professor, na sua respetiva disciplina.

No âmbito da formação para a cidadania não há um currículo específico, no ensino secundário, que deva ser seguido. Cada professor faz aquilo que considerar pertinente na sua disciplina. No caso, nenhum professor sugeriu nenhuma proposta concreta. Mais um indicador de que o postulado humanista da formação de cidadãos críticos e comprometidos é apenas uma intenção ou um projeto vazio.

3. Reflexão final sobre a PES

A PES foi um ano de grande aprendizagem pessoal: em primeira instância, pude observar uma professora/o experiente em ação, o que me permitiu ter uma referência e um modelo válido de professor/a, para além dos que tive enquanto aluno. Como já referi, a observação de pares experientes e qualificados oferece muitas ferramentas para quem está a começar uma carreira docente em todos os domínios da atividade. A observação de um colega mais inexperiente, o meu co-estagiário, permitiu-me identificar problemas idênticos aos meus e diferentes soluções apresentadas para os mesmos.

Verificámos que as planificações das aulas são uma pauta para a sua organização, uma ferramenta fundamental para o decurso produtivo das mesmas. Nunca foi fácil cumprir as planificações de forma integral, mas a definição de objetivos permite uma abordagem mais adequada aos conteúdos, uma melhor articulação das estratégias com os conteúdos, e uma melhor gestão dos tempos. Com objetivos bem definidos é mais fácil cumprir o plano de aula, considerando o aluno como sujeito principal do processo de aprendizagem e o professor, pelo retorno que tem deste, pode perceber se está a cumprir ou não de forma eficaz o seu trabalho.

A elaboração do material didático de avaliação revelou ser muito desafiante: inicialmente apresentamos algumas dificuldades em compor uma peça de avaliação estruturada, adequada e proporcional. Consideramos que tivemos uma evolução positiva a este respeito à custa de muito errar e de muito esforço.

Uma lecionação supervisionada é fundamental em vários aspetos: na relação que se estabelece com os alunos, no aprofundar do conhecimento dos currículos, pela observação de pares, pelas correções e sugestões que nos eram feitas e, finalmente, pelo aperfeiçoamento da execução de materiais didáticos. Também a observação das questões formais de funcionamento e procedimento escolares foram especialmente enriquecedoras. Ao longo do estágio todos estes elementos foram trabalhados.

A experiência de estar incluído no meio docente e a relação desenvolvida com os alunos,

pessoal docente e não docente, é uma porta de entrada para a carreira e forma de começar a conhecer as minúcias do ofício.

Em suma, o estágio da prática letiva supervisionada mostrou-nos que, para ser de qualidade, a docência requer muito esforço, trabalho e dedicação. A realidade prática letiva implica, num certo sentido, uma certa forma de violência: a exposição aos alunos deixa-nos vulneráveis e, por vezes inseguros, mas é com a prática e experiência, tanto do conhecimento dos currículos como do hábito de estar exposto a uma audiência sentenciosa que nos faz professores de qualidade. Porém, outros fatores se impõem na construção do professor: os afetos que se criam com os alunos e o prazer de vê-los crescer, enquanto pessoas, é para mim, em última instância, o verdadeiro móbil e sentido de tão nobre ofício. Segundo Olivier Reboul o *telos* da educação é: “(...) permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana.”¹⁹

Valeu a pena o esforço!

¹⁹ Reboul, Olivier, A Filosofia da Educação, Edições 70, LDA., 2017, Lisboa, pág. 28.

CAPÍTULO II

Problema filosófico em diálogo com o ensino da filosofia no ensino secundário

O problema filosófico que desenvolveremos em relação com o ensino de filosofia no ensino secundário prende-se com aquilo que consideramos ser um desajuste entre o postulado fundamental do documento o “*Perfil dos alunos à saída do ensino secundário*” que afirma na sua introdução que se trata de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.”²⁰ em contraste com a realidade do ensino secundário que consideramos ser completamente apolítica. Não há educação para uma ética da responsabilidade nem um currículo que estimule o pensamento crítico, contestatário, e irreverente no sentido de criar uma cidadania ativa e participativa. O imperativo, defendido por Hans Jonas na sua *Ética da Responsabilidade*, em que os efeitos de cada ação devem ser compatíveis com a continuidade de uma vida humana autêntica na terra, tanto no presente como futuro não é uma questão relevante no currículo de filosofia do ensino secundário. Assim como as opiniões, reflexões ou críticas dos alunos não são tidas em consideração, os alunos devem apenas reproduzir, em exames e testes sumativos, aquilo que lhes é transmitido.

Neste capítulo iremos relacionar problemáticas provenientes do movimento neo-aristotélico e da reabilitação da filosofia prática aristotélica com o ensino de filosofia no ensino secundário português. Tentaremos demonstrar como alguns problemas provenientes da tradição filosófica, identificados por este movimento, podem ter influenciado e comprometido a educação para a cidadania, tal como pretendem os objetivos traçados pelos documentos o “*Perfil dos alunos à saída do ensino secundário*” e “*Estratégia nacional de educação para a cidadania*”.

O problema que tentaremos demonstrar é a falha do sistema educativo na formação de cidadãos críticos, comprometidos e autónomos. Pela inexistência de uma formação no âmbito da filosofia política clássica, que permitiria ao aluno aceder a um quadro conceptual fundamental para a compreensão das democracias contemporâneas, dos seus princípios e valores, oferecendo-lhe ferramentas para exercer de forma ativa e plena a sua cidadania. Assim como a inexistência de uma formação tópico-dialética que permita aos alunos desenvolver a capacidade de argumentar crítica, e autonomamente e, por último, a inexistência de um ensino político filosófico comprometido com a realidade do mundo em que vivemos. Defendemos a tese, sustentada no movimento de reabilitação da filosofia política clássica, que os alunos à saída do ensino secundário nacional são seres totalmente apolíticos.

²⁰ Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em à <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> pág. 5.

1. Introdução à discussão do movimento de reabilitação da filosofia política aristotélica

1.1 Apresentação do movimento de reabilitação da filosofia prática aristotélica

A recuperação do significado aristotélico do conceito de *práxis* e o tipo de conhecimento ético e político que lhe corresponde - a *phronésis* - fez parte da discussão filosófica na Alemanha dos anos 60 e 70, opondo-se à noção moderna da ciência como único saber válido e à instrumentalização da razão humana.

O movimento de reabilitação tem dois momentos: primeiro, o dos trabalhos filosóficos de Hannah Arendt, Leo Strauss e Eric Voegelin, no qual se redescobrem os modelos da filosofia prática de Aristóteles e Kant, que são usados como referência para uma nova proposta filosófica no domínio da ação. O segundo momento incide no carácter teórico-sistemático dos modelos aristotélicos e kantianos, no quadro de uma discussão mais abrangente, em que encontramos a escola de Frankfurt, o Racionalismo Crítico, o Construtivismo, a Nova Escola de Frankfurt, Niklas Luhman, Konrad Lorenz, Gadamer, Wilhelm Hennis, entre outros filósofos contemporâneos neo-aristotélicos, aos quais recorreremos quando considerámos adequado.

Iremos analisar alguns elementos da obra de Hannah Arendt, assim como determinados conceitos desenvolvidos ou reabilitados por Hans-Georg Gadamer, de modo a reforçar a nossa tese, recorrendo a dois autores que integraram dois momentos distintos do debate alemão sobre a filosofia prática. Veremos como Arendt e Gadamer recuperam e desenvolvem um conjunto de conceitos políticos essenciais para a construção da cidadania e compreensão do sistema político contemporâneo. As grandes motivações de Arendt e Gadamer são a de dar uma resposta à crise da ética e da política face às ciências sociais e humanas que pretendiam impor-se como o único tipo de saber fazer do homem, que se podia dizer ser científico reabilitando, para o efeito, conceitos aristotélicos como a prudência, a ação e a excelência. Esta crise encontrava-se nos fundamentos conceituais da ciência política contemporânea, como a substituição do conceito de prudência pelo conceito de fabricação, na conceção da ciência política como uma atividade puramente descritiva e empírica e, ainda, no conflito existente entre diversos métodos científicos que pretendem, cada um deles, ter a capacidade de descrever os fenómenos políticos como se de eventos naturais se tratassem.

A opção por Arendt e Gadamer e não de Voegelin, Ritter ou Strauss, por exemplo, deve-se ao fato de os dois pertencerem, cada um, aos dois momentos distintos do movimento e por tratarem as questões que têm mais relevância para a defesa da nossa tese: a crítica à modernidade, a insistência na reabilitação do conceito de *práxis* e *phronésis* e a necessidade de compreender o papel fundamental da política no contexto do ensino secundário português.

1.2 A crítica à modernidade e a alternativa do paradigma filosófico clássico

Na *The Human Condition*, Hannah Arendt faz uma reflexão profunda sobre o conceito de *Vita activa*. E na *Walcheit und Methode*, de Gadamer, recupera-se o conceito de *phronésis* como aquele saber que mais propriamente orienta o proceder humano. Estas propostas procuram dar uma resposta à crise ética e política vinculada à conceção generalizada das ciências humanas e sociais como o único saber próprio agir humano, i.e., que o âmbito da ação humana deveria estar sob a orientação ou tutela do conhecimento científico. A crise dá-se no âmbito da ciência política, nos seus fundamentos conceptuais, empíricos e descritivos, que resultam numa pluralidade contraditória de métodos que pretendem descrever com exatidão os fenómenos políticos. Autores como Leo Strauss e Eric Voeglin denunciam as aporias e ingenuidades da ciência política contemporânea contrapondo e reivindicando a atualidade da filosofia política clássica. A tradição aristotélica surgiu como alternativa a uma conceção moderna do método científico, que deveria ser aplicado a todos os âmbitos do conhecimento, inclusive o político. Consideramos que no currículo nacional de filosofia permanece este pensamento ou atitude positivista. Vejamos de forma breve um exemplo no nosso currículo nacional de filosofia, justamente no módulo sobre filosofia política, a propósito da regra *maximin* de J. Rawls:

“Face à situação de incerteza decorrente do véu de ignorância, na posição original, os indivíduos, dotados de racionalidade e de sentido de justiça, preferem não correr riscos, jogando pelo seguro e escolhendo como se o pior lhes fosse acontecer. Esta estratégia de decisão racional resulta na aplicação da regra *maximin*: maximização do mínimo.”²¹

Rawls limita a ação política a uma operação racional individual. No entanto, esta atividade requer uma participação ativa dos cidadãos na comunidade, fazendo uso da palavra e deliberando de forma contínua e permanente. A comunidade política é um organismo que funciona a partir da participação dos cidadãos na procura do bem comum. Rawls pretende edificar uma sociedade justa, à maneira hobbesiana, fundada em princípios deliberados racionalmente.

Esta regra do *maximin* obedece a critérios de cálculo puramente racionais, instrumentalizadores da razão humana, sem considerar a forma própria do pensamento político: a *phronésis*. Este saber é mais complexo e profundo que uma simples operação matemática de “*maximização do mínimo*”; corresponde àquele saber que permite agir da melhor forma, de acordo com o bem comum, em cada caso particular. Mais à frente desenvolveremos o conceito de *phronésis* com mais profundidade. Assim, verificamos que o pensamento moderno positivista, totalmente contrário à ação política, de carácter contingente, permanece no currículo do ensino secundário de filosofia.

²¹ *Manual em Questão, 10º ano*, José Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, Porto Editora, Maia, 2020, pág. 199.

1.3 Modernidade e o conceito de *práxis*

A modernidade identifica a ciência com teoria e impõe o método científico como garantia de conhecimento válido. O método, assumido como parâmetro ideal do saber, teve um efeito desestruturante no domínio da tradicional *philosophia* prática, distinguida, enquanto tal, da filosofia teórica e da filosofia mecânica. Daqui resultam dois problemas: *a)* a impossibilidade de aplicar o método ao domínio da filosofia prática; *b)* conceber a ação humana da mesma maneira que a natureza, i.e., passível de ser descrita e apreendida rigorosamente. Temos assim uma concepção moderna de saber prático tão rigoroso como o saber matemático, como se pode ver pela ética de Espinosa ou pela teoria política hobbesiana.

Thomas Hobbes é o único filósofo moderno que dá à política um programa e o elabora sob as exigências do conceito moderno de ciência. Há uma clara dissidência com a tradição. Exemplo disso é a pretensa supressão da *práxis* do campo da reflexão científica ou da formulação de problemas clássicos. Hobbes pretende combinar um ideal teórico de conhecimentos com pressupostos *poiéticos* “For by art is created that great Leviathan called a commonwealth or state”, ou seja, a fabricação, pela arte ou conhecimento técnico-científico, de um estado de bem-estar. Os problemas da filosofia política não se referem a uma *vida justa* ou à *práxis*, mas antes à produção de um artefacto, que é no seu fundamento aquela que lhe é adequada. Das coisas criadas pelo homem, não há nada, segundo Hobbes, que seja uma incógnita; não é necessário para a sua aclaração nenhuma hipótese, ao contrário da natureza e das leis da física. O autor cria uma “filosofia civil”, materialista e mecanicista, negando absolutamente a filosofia política que se contentaria com a limitação dos seus conhecimentos à incerteza e à inevitabilidade da incerteza dos seus resultados, na medida em que esta filosofia fosse entendida como filosofia prática. A intenção de Hobbes é a de conhecer as relações humanas com a mesma exatidão com que se conhecem figuras geométricas; essa foi a sua ambição científica. Uma obra marcada profundamente pelo momento histórico que lhe tocou viver. A sua motivação não é moral, mas sim emocional, que resulta de um conjunto de deveres de carácter jurídico coercivo. O autor está fascinado com a criação de um estado, fundado filosófica e gnosiologicamente, que torne possível a vida desejada por todos (manter-se vivo) o simples *conatus*. Para este estado, o Leviathan, não é relevante a forma como os homens vivem, a *práxis* humana, e ainda menos como devem viver, senão que tudo depende de uma perfeita construção que permita a existência deste corpo artificial. O problema da política não é para Hobbes próprio da *práxis*, da justa e correta condução da vida, mas antes da fabricação, da *poiética*. A concepção de filosofia hobbesiana é fundamentalmente *poiética*, a finalidade do intelecto e do conhecimento não é atuar de forma correta, mas sim de produzir os efeitos desejados, o que exclui o conceito de filosofia prática tradicional. Thomas Hobbes é o maior representante do paradigma moderno da filosofia prática: a *poiésis* toma o lugar da *práxis* e a *tekné* o lugar da *phronésis*. O *telos* aristotélico da *eudaimonia* é substituído pela simples sobrevivência.

Entretanto, outros autores modernos, como Kant, procuram corrigir a tendência da cientificização da razão. Diverge da tradição objetivista de origem moderna assim como da filosofia prática aristotélica Segundo Kant, o ser humano é constituído por duas ordens fundamentais: a natural e a da liberdade. A de carácter natural obedece à causalidade física, como qualquer outra entidade natural, à qual corresponde o uso teórico da razão (objetivista). Aqui estamos no âmbito da metafísica da natureza e da fisiologia. À ordem da liberdade cabe o uso prático da razão ou da metafísica dos costumes como uma pragmática:

Kant pretende restituir a este saber un carácter de orientación, de suerte que introduce así un cambio notable respecto de la tendencia predominante en la época moderna, según la cual se considera el obrar humano como objeto posible de un saber científico riguroso, el cual es únicamente constatativo y descriptivo.²²

No entanto, Kant acaba por dar continuidade à radicalização de uma conceção de “ciência moral”, pretende adquirir um saber universal e rigoroso de toda a realidade e diversificar os domínios científicos. Renunciando à unidade do método, cada disciplina terá que desenvolver o seu próprio método. O filósofo também procede à divisão ou tematização das ciências do espírito ou “ciência sociais” como a história, a sociologia, a política, etc.; o que constitui aquilo que Dilthey define como a “tarefa de uma crítica da razão histórica”, que permite obter um saber científico no domínio das ciências humanas, coisa que não era possível com a aplicação do método científico a todas estas disciplinas. Dá-se assim a radicalização da forma moderna de considerar a ação humana e a relação entre esta e o saber que lhe é próprio. A ação humana continua a ser objeto de consideração descritiva; é objetivada e colocada num quadro analítico constativo e verificável. O saber que corresponde ao atuar humano já não é um saber prático moral, que orienta a ação, mas antes a observação e descrição teórica e neutra das dinâmicas e regularidades que o caracterizam. Não se orienta em função de uma finalidade, senão que prevê as ações, tal como um físico prevê um eclipse. Logo, para assegurar a eficácia entre verdade e método é necessário diversificar a metodologia de análise científica com referência aos objetos específicos em análise. As disciplinas naturais são disciplinas nomotéticas, capazes de estabelecer leis e as ciências do espírito são disciplinas ideográficas (representam ideias de forma simbólica). Em suma, o pensamento moderno perverteu a natureza da ação humana, de carácter contingente, tratando-a como se tratasse de um fenómeno natural. Ora este pensamento foi decisivo na forma como se desenvolveram os estudos de filosofia política até à contemporaneidade.

Gadamer afirma que inclusive as “experiências extra metódicas da verdade”²³ como a arte, a história, a política, ou a moral, são reconduzidas ao horizonte de um saber metódico e científico. A

²² Volpi, F.; *Rehabilitación de la Filosofía Práctica y Neo-Aristotelismo*; Pamplona; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008, pág. 325.

²³ Gadamer, H.G. *Verdade e Método*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ética converte-se num saber neutro das ciências do espírito. A sua consideração do atuar conforma-se ao ideal da objetividade e universalidade descritiva do saber científico, em oposição a uma consideração prática moral, transformando-se numa consideração teórica constativa. Estas conceções terão finalmente a sua concretização na célebre “*tese da neutralidade axiológica*”: “A definição do carácter descritivamente neutro das ciências humanas e sociais (...) despoja este saber de qualquer função prática orientadora, (...) despoja-a da sua ligação com aqueles valores que (...) deveriam orientar a ação, as eleições e a vida humana no seu conjunto”.²⁴ E estas são as consequências da cientificização das disciplinas humanas pela modernidade. A razão humana é instrumentalizada. Reduzindo-se meramente à funcionalidade, perde o carácter prático tornando-se incapaz de orientar a vida; perde também, neste contexto, a sua importância para a própria vida. O exemplo da regra *maximin* de Rawls, do currículo de filosofia do 10º ano, é testemunho desta tese.

1.4. Três eixos programáticos do neo-aristotelismo

Este é um ponto abordado por vários autores pertencentes ao movimento, no qual identificam o princípio da decadência da *phronésis*, como o conhecimento que é próprio da *práxis*, face à *noésis* e *poiésis* e a subsequente sobrevalorização da *tekné*. Os três elementos comuns a todos os neo-aristotélicos são três teses fundamentais que retomam a partir da conceção aristotélica de *phronésis*:

- 1) A afirmação da autonomia da *práxis* relativamente à *theoria*;
- 2) Delimitação da *práxis* face à *poiésis*;
- 3) Distinção entre *phronesis* e ciência prática;

1.4.1. Distinção aristotélica entre *práxis* e *theoria*;

Aristóteles distingue, em oposição a Platão, de modo sistemático, a diferença entre a atitude prática e teórica e, em consequência, as disposições científicas correspondentes a uma e a outra. A diferenciação faz-se a partir da interpretação histórica das posições aristotélicas, da classificação e compreensão aristotélica do saber:

a) O *telos* ou fim perseguido em cada caso:

No caso da *theoria*, a verdade (*aletheia*) e no caso da *práxis*, o atuar bem e viver bem (*eudaimonia*). O estatuto epistemológico de cada uma das atividades é distinto. As ciências teóricas fazem

²⁴ Volpi, F.; *Rehabilitación de la Filosofía Práctica y Neo-Aristotelismo*; Pamplona; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008, pág 327.

considerações contemplativas e descritivas da verdade das realidades naturais e celestes que não dependem do homem. O saber prático também tem um caráter científico e está orientado para a persecução de um determinado *telos*. O cumprimento desse *telos* serve como critério de cientificidade.

b) A *práxis* como objeto epistémico:

Nas ciências teóricas o objeto de estudo tem uma estabilidade superior ao das ciências práticas. As ações humanas não são necessárias, mas não se produzem de forma imprevisível, por mero acaso, não contradizendo o princípio aristotélico de que não há ciência do acidental. No entanto, as ações humanas não poderiam ser submetidas a uma consideração epistémica. O caráter das ações humanas encontra-se entre o necessário e o acidental, segundo uma regularidade relativa de ocorrências.

c) Valor epistémico da *práxis*:

O saber prático não se estrutura de forma apodítica, mas antes de maneira tópico-dialética (silogismo prático), tendo o mesmo rigor de um silogismo apodítico, embora as suas premissas não sejam mais que prováveis, assim como as suas conclusões. Aristóteles estabelece uma divisão entre silogismo apodítico e dialético, sendo que, aquele que é próprio do saber prático é o dialético. As suas conclusões são opiniões notáveis, geralmente aceites, prováveis, tópico-dialéticas. Ora, a questão do valor epistemológico da *phronésis* é uma questão controversa já que uma resposta mais satisfatória exigiria uma distinção entre a prudência que orienta o obrar daquela racionalidade do conhecimento científico do obrar.

Em suma, segundo a conceção aristotélica, as ciências teóricas têm características opostas às ciências práticas quanto à finalidade, objeto e tipo de resultados apresentados. O conhecimento teórico tem como finalidade a contemplação e descrição de elementos naturais; os seus objetos são entidades necessárias e estáveis e os seus resultados são apodíticos. Por oposição, o conhecimento prático tem como finalidade a *eudaimonia* ou vida boa, tendo como objeto entes contingentes. Os seus resultados são tópicos dialéticos, i.e., mais ou menos verosímeis.

1.4.2. Delimitação da *práxis* face à *poiésis*;

Distinção do saber prático, teórico e técnico/*poiético*: o saber teórico tem objetos estáveis e necessários e a sua finalidade é a verdade. A *poiésis* também trabalha, tal como a *práxis*, com objetos

contingentes. A diferença desta face à *práxis* não vem determinada por uma objetividade epistemológica. Tanto a *tekné* como a *phronésis* trabalham com a subjetividade. Assim, a *phronésis* não se refere a ações particulares enquanto tal, se não enquanto contribuem para a concretização de uma vida feliz no seu conjunto. A *phronésis* serve para obrar em função da vida boa. A *poiésis* tem uma finalidade que lhe é externa, o produto de um trabalho, enquanto a *phronésis* tem como *telos* o seu próprio cumprimento, tem que se dar na própria realização virtuosa da ação. A *tekné* possui graus distintos de eficácia; pode ser virtuosamente perfeita. Conta com a habilidade e a destreza. Pode treinar-se e aperfeiçoar-se com o erro, enquanto na *phronésis* não se aprende com os erros; não se pode ser virtuoso praticando os vícios. No livro *VI da E.N.* Aristóteles aponta-se outra diferença: a *poiésis* pode ser esquecida enquanto a *phronésis* não, uma prática repetida e treinada pode ser esquecida, mas a ação para uma vida boa não: “Uma indicação disto é que pode haver esquecimento de uma disposição racional, mas não há esquecimento de uma sensatez.”²⁵

Segundo Aristóteles, a *phronésis* não corresponde a um saber técnico, como a medicina por exemplo, senão que a um conjunto de regras de bom comportamento em função de uma vida boa: “É evidente, portanto que a sensatez é uma certa excelência e não uma perícia.”²⁶. Não corresponde a um modelo técnico nem ao *eidos* de um homem perfeito. O saber prático é de natureza política e não pode ser reduzido a uma técnica de preservação da vida ou do poder.

1.4.3. Distinção entre *phronésis* e ciência política;

O problema da interpretação da distinção entre *phronésis* e ciência política tem quatro tendências históricas:

- 1) A *phronésis* tem um carácter eminentemente prático enquanto a ciência política se limita à descrição da realidade.
- 2) O saber prático é entendido como orientação da boa ação em oposição à consideração científica das ações.
- 3) O carácter tópico-dialético do saber prático no seu conjunto.
- 4) Aristóteles nega que a dialética seja uma ciência logo, atribuir à filosofia prática um carácter tópico dialético seria o equivalente a negar que o saber prático fora científico.

Para esclarecer o problema entre *phronésis* e ciência política seria necessário precisar o sentido do termo aristotélico de *episteme* num contexto histórico mais geral, seja por referência ao sentido platónico do conceito, seja por referência à concepção moderna de ciência, de certa forma identificada com *theoria*.

²⁵ Aristóteles: *Ética a Nicómaco*, Tradução de António C. Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2004, *Livro VII*, 5, pág. 139.

²⁶ Aristóteles: Op. Cit., *Livro VII*, 5, pág. 139.

Aristóteles delimita o campo epistémico da *práxis*, diferencia tipos de saber científico (que salvam os fenómenos) e permite a distinção entre *episteme* e *doxa*, igualmente procurada pelos pré-socráticos (Heráclito e Parménides) e aprofundada pelos sofistas e Platão. Ameaçando a existência da filosofia e da *episteme*. A determinação da possibilidade de uma consideração epistémica no domínio da *práxis* não só salva este domínio na sua autonomia, como permite delimitar e definir o domínio da *theoria*, ameaçada, deste modo, por ficar exposta a um conflito com a *doxa*. Assim, o carácter particular da ciência prática permite reabilitar a *doxa*, já que existindo diferentes graus epistémicos de universalidade e exatidão já não há razão para contrapor *doxa* e *episteme*.

Na idade média e, finalmente, na modernidade, a ciência e a *theoria* passam a ser equivalentes, respondendo ao ideal moderno de um saber unitário e teórico, perdendo-se aqui a distinção feita por Aristóteles. Os autores modernos, Espinosa e Hobbes, têm uma compreensão científica do saber prático, o que constitui uma regressão a uma conceção pré-aristotélica deste saber e da relação entre *theoria* e *práxis*.

Em suma, no currículo de filosofia (*aprendizagens essenciais*) do ensino secundário não se trabalha a filosofia clássica, menos ainda a *filosofia política* clássica, de modo que, os alunos não têm qualquer noção dos conceitos referidos, fundamentais para o entendimento da política e da sociedade. Não têm conhecimento das origens do pensamento político, das obras de Aristóteles e Platão, nas quais se encontram os fundamentos da democracia, assim como as obras políticas clássicas fundamentais, as quais poderiam fornecer um conhecimento dos princípios das democracias contemporâneas, permitindo ao aluno compreender e participar ativamente nos problemas das democracias modernas, ou seja, de exercer a sua cidadania.

2. A hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

A razão que nos levou a explorar a hermenéutica filosófica gadameriana reside no fato do autor ter sido decisivo no proceso de reabilitação da filosofia prática aristotélica e da necessidade de entender a política como um caminho para a excelência ética e política: “La hermenéutica filosófica ha contribuido notablemente a la llamada «rehabilitación de la filosofía práctica» y al renacimiento del interés hacia el pensamiento aristotélico ético y político.”²⁷

A hermenêutica filosófica do século XX, de origem heideggeriana, influenciou de forma determinante o redescobrimento contemporâneo da filosofia prática e da sua atualidade, assim como a importância da teorização metodológica da história dos conceitos, da história das ciências e da

²⁷ Volpi, Franco: *HERMENÉUTICA Y FILOSOFÍA PRACTICA*, Universidad de Padua, pág. 265.

história social. Reconheceu também a importância da compreensão dos contextos históricos, culturais e linguísticos de modo a interpretar corretamente os conceitos, teorias científicas e eventos históricos. A compreensão humana está profundamente determinada pela tradição histórica e a sua interpretação requer uma fusão de horizontes entre o objeto de estudo e o intérprete. Esta fusão de horizontes, ou compreensão hermenêutica, é um processo dinâmico e subjetivo, um diálogo contínuo entre intérprete e objeto. Agora, cada interpretação depende sempre do caráter circunstancial e contingente do próprio intérprete, dos seus conhecimentos prévios. No entanto, este processo procura superar a subjetividade do intérprete, tratando de alcançar uma compreensão mais ampla do objeto em causa.

No 11º ano, módulo de filosofia da religião, não figura nos manuais uma contextualização histórica, linguística e social dos autores. Anuncia-se o início das aprendizagens sobre o problema da existência de Deus sem se advertir o período histórico, social e linguístico de Anselmo de Cantuária ou de Tomás de Aquino. Se partimos das conceções gadamerianas não se pode trabalhar semelhante problema sem uma contextualização histórica, linguística e social prévia, i.e., não é possível a compreensão destes autores se não se conhece o contexto em que o problema emergiu. Na obra *Verdade e Método* Gadamer afirma:

“Na verdade, jamais existirá um leitor ante o qual se encontre simplesmente aberto o grande livro da história do mundo (...) e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele mesmo pertence também ao texto que entende. (...) O leitor pode e até tem de reconhecer que as gerações vindouras compreenderão o que ele leu neste texto de uma forma diferente. E o que vale para cada leitor vale também para o historiador.”²⁸

Gadamer considera que a tradição e a interpretação do historiador são determinações fundamentais relativamente à compreensão do passado. A compreensão de um determinado dado histórico inclui sempre as próprias experiências, história e preconceitos do intérprete. O nosso horizonte interpretativo está sempre presente na compreensão de um determinado evento histórico. O qual nunca poderá, como pretende o romantismo ilustrado, ser objetivo e neutro. Por outro lado, estamos submersos numa tradição cultural e linguística que determina a forma como interpretamos o passado. Por fim, a compreensão histórica implica um diálogo entre presente e passado, no qual se dá uma fusão de horizontes, impossibilitando radicalmente a possibilidade de imparcialidade e objetividade do historiador.

²⁸ Hans-Georg Gadamer, Hans-Georg: *VERDADE E MÉTODO* Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica Tradução de Flávio Paulo Meurer Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini 3ª Edição, pág. 503-504.

2.1 A ação como experiência extra-metódica

A hermenêutica filosófica constitui um dos desenvolvimentos mais importantes do séc. XX no contexto do espírito historicista do pensamento europeu, sendo uma referência imprescindível para o pensamento continental, em oposição à filosofia analítica saxónica. Procura uma forma de compensar algumas expressões unilaterais de cientismo que afetam a filosofia prática. Desde os anos 60 que a hermenêutica filosófica está presente nas ciências histórico-sociais, jurisprudência, teologia, estética, crítica literária, linguística, psicanálise, etc.

A obra *A Verdade e o Método* de Gadamer tem como subtítulo *As linhas fundamentais de uma hermenêutica* e propõe-se analisar as experiências “extra-metódicas” de verdade, principalmente aqueles âmbitos metodológicos, que se caracterizam pela exigência de rigor proveniente das ciências exatas, as quais impedem e dificultam a correspondente experiência de verdade. A obra divide-se em três partes: experiência estética, ciências históricas e linguagem; representando os três âmbitos paradigmáticos de experiências “extra-metódicas” de verdade.

O termo “hermenêutica” designa tradicionalmente a mera interpretação de textos. Neste caso a designação de hermenêutica filosófica deve-se à orientação ontológica impressa por Heidegger à teoria da compreensão, contrária a uma conceção de hermenêutica como mera técnica de interpretação de textos, entendendo a compreensão como o modo próprio do homem estar no mundo, i.e., implicado num contexto histórico/cultural, linguístico e prático.

A questão que se coloca é:

“¿la praxis, especialmente en su forma por excelencia, esto es, la acción política, y por tanto la «política», está entre las experiencias extra-metódicas de la verdad? En tal caso, ¿qué contribución ha hecho la hermenéutica para emanciparla del malentendido metodológico que ha condicionado gran parte de la ciencia política moderna?”²⁹

A hermenêutica gadameriana procurou emancipar a *práxis* do mal-entendido metodológico. Gadamer confere uma função positiva ao preconceito, como elemento constitutivo da compreensão, a qual só pode nascer num contexto pré-construído de sentido de carácter pré-temático e prospectivo que constitui o horizonte imprescindível para ela. O pré-conceito é desacreditado pela ilustração, mas a verdade é que há sempre um horizonte prévio de compreensão, neste caso, dado pelo preconceito.

Gadamer reabilita o princípio de *autoridade e tradição*: a tradição oferece componentes essenciais do horizonte histórico dentro do qual a razão humana se afirma, não se impõe de forma arbitrária. O facto de um conhecimento ser transmitido e aceite confere-lhe plausibilidade e sensatez. O que determina a razão humana não é simplesmente aquilo que a razão considera válido, senão que

²⁹ Volpi, F: *Hermenêutica y Filosofía Práctica*; Madrid; Éndoxa: Series Filosóficas. n.º 20, pág. 265-294. Uned. 2005, pág. 267.

também está determinada por usos e costumes. Esse ponto arquimédico, neutral, não existe no sujeito cognoscente. Para o autor há uma auto-complementaridade entre tradição e razão, sendo que a tradição não corresponde a um dado objetivo, mas sim ao fruto de um ato de livre aceitação. A tradição não é um simples facto dado, porque tem a sua origem no passado, senão que corresponde à aceitação de uma transmissão de conhecimentos de forma reiterada e racional.

Revaloriza a distância temporal entre eventos históricos: para a ilustração, a distância temporal correspondia a um abismo que era necessário superar através da fusão do historiador com o momento histórico investigado, de modo a obter uma interpretação absoluta de tal momento. A perspectiva é o modo próprio da investigação histórica, constitutiva, que permite diversas interpretações. No sentido oposto a ilustração pretendia, como demonstra a “célebre sentença de Kant, «mejor» de lo que él mismo se ha comprendido”³⁰, uma compreensão absolutamente positiva dos eventos históricos. Ao contrário, “En la consideración de las perspectivas producidas por la distancia histórica, el acto de comprender no aparece ya como repetitivo, sino que se revela como intrínsecamente productivo.”³¹, i.e., uma interpretação e não uma tentativa de mimetizar o passado, o que constitui uma perspectiva, já que a consciência de uma compreensão passada tem uma historicidade própria.

No estudo dos eventos históricos por meio da fusão de horizontes é possível captar plenamente o significado de uma obra pela plena “consciência (...) del carácter de estar situado que tiene la operación hermenéutica de la comprensión”³². Estar situado implica uma limitação cognitiva, relativamente a um determinado ponto de vista. O processo de compreensão corresponde a uma fusão de horizontes particulares cujo resultado é um alargamento de horizontes e como tal uma elevação da perspectiva.

A hermenêutica permitiu à *práxis* emancipar-se do mal-entendido metodológico moderno através da importância conferida à compreensão contextualizada, à fusão de horizontes, ao preconceito, à distância temporal e à tradição. Clarificando que qualquer tipo de pretensão positivista no âmbito das atividades humanas, de carácter contingente, entra em contradição com um conjunto de factores constitutivos do ser humano que não permitem uma total objetividade. No âmbito da *práxis* qualquer decisão política está influenciada pelos elementos enunciados: autoridade, tradição, contexto sociocultural e linguístico, entre outros, de modo que nunca pode ser tomada uma decisão neutra, imparcial e absolutamente objetiva a partir de um ponto arquimédico exterior à nossa própria subjetividade.

³⁰ Volpi, F: *Hermenêutica y Filosofía Práctica*; Madrid; Éndoxa: Series Filosóficas. n.º 20, pág. 265-294. Uned. 2005, pág. 277.

³¹ Volpi, F: Op. Cit., pág. 277.

³² Ibidem, pág. 278.

3. O pensamento político de Hannah Arendt

3.1. O conceito de *vita-activa*

Na *The Human Condition* Arendt indica que a vida humana é essencialmente composta por três atividades: o labor ou mera sobrevivência, o trabalho que permite a edificação de mundo e a ação. É neste último plano da existência humana que o homem ganha uma identidade única, e é naturalmente a dimensão humana que interessa verdadeiramente à autora.

Desta forma, Hannah Arendt irá investigar a origem do conceito de ação humana, o qual está vinculado ao antigo conceito de *vita-activa*, que correspondia à “atividade política por excelência”, cujo objeto e *telos* eram o bem comum. O que Arendt irá analisar são as alterações semânticas, no devir histórico, da expressão.

Há um evento que a autora considera fundamental para a história da relação entre a filosofia e a *práxis*, que é o julgamento de Sócrates, no qual se enfrentam o filósofo e a cidade. Ora, segundo a autora o problema da história da filosofia política ocidental, desde o seu início, é ocupar-se da relação da filosofia com a *práxis* e não daquela que é a questão fundamental da filosofia política: a pluralidade, “Politics is based on the fact of human plurality”.³³

O filósofo que conduzirá ao significado originário de *vita-activa* é Aristóteles, o qual considerava apenas três formas de vida propriamente livre: a dedicada à beleza, à *práxis* e à contemplação (a atividade do filósofo por excelência).

No entanto, com o desaparecimento das cidades-estado gregas, o termo *vita-activa* passa a designar todas as atividades ditas mundanas ou a simples intervenção nas coisas do mundo. Desta forma, o conceito de ação humana adquire o significado de mundanidade ficando vinculado ao âmbito da necessidade, i.e., do trabalho e do labor ou da simples sobrevivência. Já não é considerada uma atividade livre passando esse atributo a estar reservado à contemplação.

Esta inversão da primazia da contemplação sobre a *práxis* tem origem em Platão para o qual a cidade deve servir a atividade contemplativa do filósofo, porque as coisas produzidas pelo homem são inferiores em beleza aos produtos da natureza, os quais só podem ser contemplados em repouso. Esta tendência foi acentuada pelo cristianismo que, pela crença na vida depois da morte, reservava as alegrias para a faculdade da contemplação. Esta tendência, de novo, não tem origem no cristianismo, mas em Platão e foi determinante para a tradição do pensamento ocidental. Assim, até à modernidade, a *vita-activa* passa a significar apenas um estar ocupado com coisas mundanas.

³³ Arendt, H; *The promise of politics*, Schoken Books, New York, pág. 93.

O conceito de *vita-activa* perde a sua originalidade com Sócrates que contrapõe o conceito de eternidade ao conceito de imortalidade. O conceito pré-socrático de imortalidade implicava que o homem emergia de entre a natureza e os seres imortais pelas belas ações que, dando testemunho do seu passo pela terra, deixavam a sua marca na memória coletiva da comunidade. O conceito de eternidade garante a Sócrates a superação do caráter contingente da polis e a possibilidade de uma vida contemplativa. Com a perda do valor do conceito de imortalidade e a concomitante valorização do conceito de eternidade a ação humana ou a *vita-activa* passa para um segundo plano. A causa da perda do significado original de *vita-activa* é o desaparecimento da noção de que a ação humana era de natureza superior por garantir a imortalidade do seu autor. Sendo que, ao mesmo tempo, a eternidade implica a quietude como forma de contemplação das coisas perfeitas.

O problema de Hannah Arendt é a necessidade de um compromisso do ser humano com a política e com aquilo que é do interesse de todos de modo a evitar tragédias humanas. Deste modo, entende-se a relevância da experiência pessoal de Arendt: uma alemã de origem judia, que sobreviveu ao holocausto, que por essa razão, entre outras já referidas, considera que o papel e dever do filósofo é o de ser um ator atento e comprometido com as coisas do mundo: “The role of the philosopher, then, is not to rule the city but to be its “gadfly,” not to tell philosophical truths but to make citizens more truthfull.”³⁴ e “Socrates seems to have believed that the political function of the philosopher was to help establish this kind of common world, built on the understanding of friendship, in which no rulership is needed.”³⁵ Arendt numa carta a Karl Jaspers faz a seguinte crítica ao pensamento político ocidental:

“sospecho que la filosofía no es totalmente inocente en este lío. Naturalmente no en el sentido de que Hitler tenga alguna cosa que ver con Platón. Más bien diría en el sentido de que la filosofía occidental no ha tenido nunca un concepto claro de la realidad política, y no podía tener uno, ya que, por necesidad, ha hablado *del* hombre y sólo tangencialmente se ha ocupado de la pluralidad.”³⁶

Em suma, a filosofia teve um papel fundamental na decadência do conceito de *vita-activa* e na desvalorização da ação política, como forma de assumir uma identidade própria, em contraste com uma natureza indiferenciada, e de estar avisado quanto às coisas do mundo.

Quanto ao ensino de filosofia no secundário, podemos afirmar que perpetua este problema, já que não se constata que seja dada a importância devida à *vita-activa*, quer como condição de

³⁴ Arendt, H.: Philosophy and Politics, Spring, Social Research, Vol. 57, Nro. 1, pág. 81.

³⁵ Arendt, H.: Op. Cit. pág. 84.

³⁶ Birulés, Fina, Introdução, in Arendt, H.: *¿Qué es Política?* Traducido por Carbó, Rosa Sala; Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1977, pág. 14.

possibilidade do surgimento de uma identidade única e irrepetível, pelo uso do *logos* no espaço público, nem se identifica, no currículo, uma real preocupação de estar envolvido nas coisas mundanas, seja para garantir a própria imortalidade na comunidade ou para estar atento aos perigos que podem surgir no seio desta, que podem colocar em causa o bem comum. A *práxis* não é estimulada no ensino secundário português, ou mais grave ainda, é um conceito desconhecido, como se pode ver pelo documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que nunca concretiza o conceito de cidadania ou de ação política.

3.2. A esfera pública e a crise da política

O conceito arendtiano de ação tem um espaço e objeto específicos. Arendt parte do paradigma clássico grego, no qual a associação de pessoas resulta da mera contingência em contraposição ao termo latino “*societas*”, que significa a associação voluntária de pessoas em função de um fim determinado (a sobrevivência e o bem-estar). A política não pertence à esfera da necessidade (da violência e do silêncio) e do privado, mas antes, pelo discurso sobre o bem comum, à esfera pública.

O fenómeno do social, de origem moderna, transfere o interesse privado para o espaço da esfera pública. Assim, o espaço público, onde se exerce a liberdade, foi tomado pelo espaço da necessidade, no conceito de nação de origem feudal existe apenas uma vontade, os meios de coerção e violência são exclusividade do estado, em contraposição ao paradigma grego no qual não é livre nem o que domina nem o que é dominado, de modo que, para que exista liberdade tem que haver pluralidade. Logo, se é imposta uma vontade única então não há nem liberdade nem pluralidade. Para os gregos, o espaço privado significava a privação das mais altas capacidades humanas, o conceito de igualdade grego implicava um espírito agónico, de ação e excelência. Nesta perspetiva:

“(...) Politics arises in what lies between men and is established as relationships. (...)”³⁷
pelo facto de viver numa comunidade plural fazendo uso do *discurso*, porém, com a imposição do *social* no espaço público “(...) Yet it can hardly be a source of comfort amid such concerns that we are compelled to note how, on the one hand, among the populace of mass democracies, a similar impotence is spreading spontaneously, so to speak, and without any use of terror, while, on the other hand, a similar permanently self-perpetuating process of consumption and forgetting is taking root, even if in the free, unterrorized world these phenomena are still limited to the spheres of economics or politics in the narrow sense of the word (...)”³⁸

O surgimento do social coincide com o nascimento da economia, a ciência social por excelência,

³⁷Arendt, H; *The promise of politics*, Schoken Books, New York, pág. 95.

³⁸Arendt, H.: Op. Cit. pág. 98.

o liberalismo, da mesma forma que o socialismo, supõe um interesse único e universal de todas as pessoas. A sociedade sobrepõe-se assim à política, o que se espera de um indivíduo é um determinado comportamento, em ordem a um suposto bem comum, e não uma ação. A ideia de bem comum, que consiste exclusivamente em sobreviver, coloca a dimensão do labor, ou do simples persistir na vida, num lugar que não lhe é próprio. O espaço público é o lugar da aparência, onde o indivíduo que aparece é visto e ouvido, ganhando desta forma uma identidade singular. Pressupõe um mundo artificialmente construído que permite a existência das relações humanas em condições de igualdade. A sua importância é definitiva por ser o lugar que permite a emergência da individualidade num mundo comum e plural. A diferença ou pluralidade são a condição de possibilidade da atividade pública, da política e da ação. Este *topos* só admite aquilo que é passível de ser discutido, o que não é passível de ser discutido é do âmbito privado. O privado, ainda assim, garante a existência do espaço público. O social transportou as preocupações do âmbito privado para a esfera pública, neste caso, a mera subsistência, de maneira que o labor é colocado no lugar da ação. A separação fundamental entre público e privado é suprimida pela emergência do social que mistura e confunde estes dois âmbitos.

Na sociedade moderna a propriedade privada passa a ser a questão pública em detrimento do bem comum, i.e., o problema do bem-estar social sobrepõe-se à ação política. Tanto o espaço público, como o privado são submersos pelo social, i.e., o plano da liberdade é invadido pelo plano da necessidade tal como o privado passa a ser dominado pela premissa fundamental de um bem comum único e universal.

3.3 Méritos do neo-aristotelismo

O neo-aristotelismo deve-se mais às contradições próprias da modernidade que a uma necessidade de regressar a uma compreensão do saber prático aristotélico. As teses neo-aristotélicas estão relacionadas com problemas próprios da modernidade, particularmente com a mera descrição, ao carácter exclusivamente constativo e neutro da consideração da *práxis* no âmbito das ciências sociais e humanas. O paradigma de tal saber adequado à *práxis* é encontrado na *phronésis* ou prudência aristotélica. O saber teórico para Aristóteles tinha como objeto o conhecimento de certos princípios e causas que implicava que o saber da *phronésis*, que tinha como objeto as ações humanas de carácter contingente, tinham uma dignidade inferior em comparação com o saber teórico, mas possuía um saber que não era acessível ao teórico: a capacidade de dirigir e orientar a ação.

O saber prático opõe-se a novos intelectualismos predicados no âmbito da ética e da política, procurando, pelo carácter específico do saber prático, reunir na boa-ação conhecimento e *práxis* de modo a saber o que é o bem e a fazer o bem. Para este efeito também se reabilita o momento da

decisão/eleição, a *proairésis*, considerada pela modernidade, na sua incompreensão teórica do saber prático como um elemento imponderável e irracional. A *proairésis* foi rejeitada pelo teoricismo e intelectualismo como sendo irracional e imponderável e exaltada pelo voluntarismo e decisionismo como a raiz originária da ação. O neo-aristotelismo propõe uma reconciliação entre decisão e razão.

O neo-aristotelismo critica a dissociação entre moral e ação, reclamando a necessidade de uma interpenetração entre política e ética, assim pode ler-se na *Política* de Aristóteles:

“A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de todos os seres vivos, possui a palavra (...) o discurso (...) serve para tornar claro (...) o justo e o injusto (...) E que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade.”³⁹.

Deveríamos reconhecer ao neo-aristotelismo, para além do já referido, o mérito de despertar uma consciência crítica relativamente à conceção moderna da ação e do saber objetivista que lhe é próprio. Aristóteles oferece um quadro conceptual e uma compreensão do ser humano fundamental para o desenvolvimento do movimento neo-aristotélico, com origem na chamada apropriação radical da filosofia aristotélica por Heidegger, em que o conceito de *praxis* toma um lugar central na constituição humana. A apropriação heideggeriana da filosofia aristotélica constitui um marco para a elaboração da obra *Ser e Tempo* da qual resultaram num conjunto de estudos apresentados nas conferências de Marburgo e Friburgo às quais Gadamer e Arendt assistiram:

“Hoy, después de la publicación de los cursos universitarios del joven Heidegger, tenemos la posibilidad de verificar en qué medida el redescubrimiento gadameriano de la *phrónesis* — al igual que la renovación de la idea de *praxis* por parte de H. Arendt— depende de la interpretación de Aristóteles propuesta por Heidegger en sus primeros cursos universitarios de Friburgo y Marburgo.”⁴⁰

A partir do movimento é possível identificar falhas no seio do sistema educativo secundário português. No âmbito da formação para a cidadania podemos constatar a inexistência de uma formação clássica, fundamental para a compreensão da política atual, de uma formação de carácter tópico-dialógica, para estimular o espírito crítico, assim como a ausência de uma discussão dos verdadeiros problemas políticos da atualidade.

³⁹ Aristóteles, *Política*, Prisa Innova S.L, Madrid, 2008, Pág. 7-8.

⁴⁰ Volpi, F: *Hermenêutica y Filosofía Práctica*; Madrid; Éndoxa: Series Filosóficas. n° 20, pp. 265-294. Uned. 2005, pág. 288.

4. Análise dos documentos: o “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” e “*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*”

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, vulgarmente designado pelo acrónimo PASEO, refere o seguinte:

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.”⁴¹

A função deste documento é de orientar, coordenar e definir a totalidade do sistema educativo nacional, estabelecendo-se como referência primeira, ao qual todas as decisões, atividades, programas, currículos, e estratégias didáticas se devem submeter e observar como referência maior. Neste sentido, todos os programas e currículos escolares, práticas pedagógicas e didáticas, assim como objetivos a atingir devem seguir o sentido e letra do PASEO como referência programática central do ensino nacional.

Sendo o PASEO um elemento central da educação portuguesa apresentaremos aqui uma reflexão de David Justino⁴² sobre o mesmo, pela proximidade teórica da nossa tese com a do autor e pela força teórica e autoridade académica que as suas considerações conferem à questão em debate: a formação para a cidadania.

4.1 A reflexão do Professor David Justino sobre o documento: “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”

Começaremos a análise dos documentos mencionados a partir da reflexão que David Justino faz dos mesmos. O autor refere que a chamada “escola de massas” ou “escola tradicional”, como lhe chamava Dewey, foi confrontada desde as suas origens com modelos alternativos que criticavam a intenção de um corte radical com a tradição, sem considerar elementos válidos aos quais se poderiam dar continuidade num novo projeto educativo para uma “nova escola”. O autor comenta que, ainda antes de Foucault criticar o papel repressor das instituições educativas, já o movimento romântico assinalava o carácter repressivo da educação tradicional “racionalizada, disciplinadora, desprovida de

⁴¹ Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> pág. 8.

⁴² Justino, David e Neves, Maria do Céu Patrão (coordenação), *Ética aplicada: Educação*, Edições 70, 2018, Lisboa.

afetos e insensível à individualidade de cada criança”⁴³. É a partir daqui que encontramos as expressões “escola nova”, “educação nova”, e “educação moderna” que têm influências do pensamento de Rousseau e das experiências de Pestalozzi, que colocam o aluno como sujeito ativo no centro do processo educativo sem recurso a métodos violentos. Segundo o autor estas experiências não prosperaram, já que se fundavam num projeto utópico, de uma sociedade idealizada e sem desigualdades, à margem da mesma sociedade que pretendia mudar. Um dos problemas é que a conceção de um projeto educativo, com objetivos determinados para o futuro de uma sociedade constitui uma visão ideológica de escola. A outra crítica, para além do carácter repressor, à chamada escola tradicional ou de massas, defendida pela OCDE, da qual Portugal faz parte, tem como fundamento a necessidade de uma transformação profunda no sistema educativo com o intuito do mesmo se adaptar à sociedade de informação e conhecimento atual. Aqui o ponto reside nas chamadas “*competências*” fundamentais que o aluno, enquanto cidadão de futuro, deve adquirir para melhor se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho. David Justino define competências como “capacidade de mobilizar conhecimento para o desenvolvimento de uma determinada ação, dado um determinado contexto”⁴⁴, que considera ser um conceito demasiado obscuro. Ora, o conceito de competências tem origem nas teorias “do capital humano”⁴⁵ e nos modelos de gestão de recursos humanos e está orientado para a criação de mão de obra que satisfaça as necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, estamos a dar uma orientação ao sistema de ensino de carácter vocacional e profissionalizante. Segundo o autor, estamos a optar entre formar profissionais competentes, que possam responder às exigências de um mercado de trabalho ou formar pessoas capazes de responder aos desafios de uma sociedade de informação e cultura. Esta escolha tem uma implicação ética: educar implica enriquecer a vida humana ou produzir profissionais eficazes? questiona, “Devemos avaliar as pessoas pelo que são capazes de fazer ou (...) pelo potencial do seu ser (...) pela capacidade de se adaptarem a circunstâncias e contextos distintos que a vida nos apresenta?”⁴⁶ Ou seja, avaliamos as pessoas pelos seus atributos técnicos de carácter *poiético* ou por aquilo que poderão ser, enquanto seres livres, no âmbito da *práxis* humana pelo exercício da *phronesis*? E prossegue: “Podemos entender a educação na sua relação com a liberdade humana ou com a produtividade humana?”⁴⁷. Assim chegamos ao documento o *Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório*. Agora a questão torna-se ainda mais determinante para o autor, quando falamos de conteúdos e pedagogia, sendo que o documento figura como referência central do sistema educativo nacional, apresentando uma visão sobre aquilo que deve ser o currículo nacional em função de um futuro que considera ser o mais apropriado. O autor questiona a autoridade do estado para determinar aquilo que deve ser o “*futuro*

⁴³ Justino, David e Neves, Maria do Céu Patrão (coordenação), pág. 68

⁴⁴ Ibidem, pág. 70.

⁴⁵ Idem., pág. 70.

⁴⁶ Idem, pág. 71.

⁴⁷ Idem, pág. 71.

relevante” da sociedade como pedra de toque do sistema educativo que se construirá. Outra contradição indicada pelo autor é a existência de um perfil único de aluno ao mesmo tempo que se dá uma particular diferenciação entre uma formação orientada para o mercado de trabalho e outra, consideravelmente distinta, orientada para a persecução de estudos superiores. D. Justino encontra também problemas conceptuais no documento: o conceito de “liberdade individual” é apenas um subterfúgio retórico vazio de conteúdo, o conceito de disciplina é ignorado e o traço humanístico do documento “soa a falso”, não porque não seja defendido pelos seus autores, mas antes, porque não é concretizado. Por último questiona se a construção de um currículo pode ter apenas por base o desenvolvimento de competências como resultado de um processo de aprendizagens. A partir da definição de currículo, como aquilo que se ensina, e de pedagogia, como a forma como se ensina e se faz aprender, sendo que são dois conceitos que se relacionam, fica por saber se damos primazia ao conhecimento ou ao desenvolvimento de competências, E conclui afirmando que não há conhecimento sem competências mas, valorizando mais as competências, é aceitável considerar a relativização do conhecimento. Desta forma o autor chega ao ponto fundamental da sua reflexão, que tem que ver com a legitimidade das mudanças profundas que estão a ser impostas na educação, apelando a uma ética da responsabilidade, i.e., estas decisões necessitam de mais tempo e reflexão para serem implementadas, deveriam ser feitas com base em acordos das principais forças políticas tendo em vista a sua continuidade. Existem questões ideológicas em conflito, formas distintas de perceber e projetar o mundo, o ensino, os currículos e a pedagogia. Sem um consenso que se estenda a toda a sociedade portuguesa não se deve impor uma única forma de ensino.

Verifica-se igualmente uma convicção generalizada de que a escola tem que mudar porque a sociedade mudou, o que levou a “uma urgência irracional de correr atrás de todo o que muda”⁴⁸. Há um sonho de uma educação nova com base naquilo que se pretende para um futuro extremamente incerto e que pode causar graves problemas nas próximas gerações. Tal como se pode depreender deste excerto do documento em análise:

“A aposta do XXI Governo Constitucional numa educação de qualidade para todos e todas exige uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual. As questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.”⁴⁹

⁴⁸ Justino, David e Neves, Maria do Céu Patrão (coordenação), *Ética aplicada: Educação*, Edições 70, 2018, Lisboa, pág. 71.

⁴⁹ Ministério da Educação (2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, pág. 1.

A crítica de David Justino ao texto *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, traz à luz os mesmos problemas que nós identificamos no documento e no sistema de ensino português: a sobrevalorização da *poiésis* face à *práxis*, no sentido em que as *competências*, o saber fazer de cariz técnico, ganharam um ascendente sobre o conhecimento prático e teórico. Quando nos questionamos sobre se pretendemos educar indivíduos com *competências* técnicas ou se pretendemos desenvolver aquilo que um ser humano é em potência, encontramos no neo-aristotelismo uma resposta: só a *práxis* se constitui como condição de possibilidade da emergência de identidade única, singular e irrepetível. Por esta razão Arendt afirma que cada geração e cada ser humano traz em si a possibilidade de criar algo absolutamente novo, o *novum*, rompendo assim com o princípio da causalidade natural, de forma que, não estamos nem obrigados nem determinados pela tradição que herdamos. Tal com diz o aforismo de René Char: “Notre héritage n’est précédé d’aucun testament.”⁵⁰

O problema da imposição do estado sobre aquilo que considera ser “*futuro relevante*”, da urgência irrefletida de querer mudar o paradigma escolar de forma a acompanhar as mudanças de uma sociedade tecnológica em permanente transformação, altamente incerta, sem consensos políticos alargados, revela o desconhecimento de conceitos fundamentais dos próprios operadores destas alterações profundas no sistema educativo como o conceito de *phronésis* ou prudência. Neste caso a prudência, como saber da *práxis*, revela-se absolutamente necessária, já que as alterações profundas que se pretendem realizar no sistema educativo obrigam à reflexão, discussão e consensos alargados. Consideramos que há um vazio conceptual em todas estas propostas, que “soam a falsas”, mais por desconhecimento do que por má-fé, segundo David Justino.

Quem elaborou o projeto ideológico que representa o perfil dos alunos à saída do ensino secundário desconhece os fundamentos clássicos da filosofia política, da história e dos processos de evolução da tradição do pensamento filosófico ocidental recuperados pelo movimento neo-aristotélico. Deste modo, como podemos esperar que tenham uma compreensão profunda do que é a cidadania e o exercício político, como expressão de uma identidade crítica, livre, única e irrepetível, se estão influenciados por uma visão de futuro que contempla essencialmente a técnica cujas referências remontam fundamentalmente ao pensamento moderno?

Há que aclarar que filosofia política clássica e filosofia política neo-aristotélica não são a mesma coisa: a primeira refere-se à tradição do pensamento político grego original, cujas figuras centrais foram Sócrates, Platão e Aristóteles. Enquanto o neo-aristotelismo se refere a uma interpretação e desenvolvimento posterior, contemporâneo, das ideias políticas aristotélicas. Partilham a centralidade da *areté* ou excelência e a importância do *bem comum* no seio da vida pública. As interpretações arendtianas e gadamerianas estão, como vimos, sujeitas à tradição, ao

⁵⁰ Arendt, H.: *The Life of the Mind*, Nueva York, Harcourt, Inc., 1981, pág. 58.

preconceito e à linguagem contemporâneas. Devemos aclarar que, quando falamos de tradição e autoridade, e do seu reconhecimento isso:

“(…) no implica que lo que ella transmite sea impuesto por la fuerza, y por consiguiente de manera arbitraria, como sugiere la crítica ilustrada, sino que presupone más bien que lo que es transmitido, por el hecho de ser aceptado, debe ser plausible y sensato. Así las cosas, la verdadera autoridad no tiene necesidad de imponerse de manera arbitraria, sino que se afirma de por sí, en virtud de la propia evidencia intrínseca. Lo mismo se puede afirmar de aquella forma particular de autoridad representada por la tradición.”⁵¹

Tal como o preconceito não é algo inconveniente, mas inevitável, é, segundo Gadamer, a condição de possibilidade de toda a forma de conhecimento constituindo-se como o horizonte de sentido prévio que permite a compreensão e atribuição de sentido a um fenómeno desconhecido que se apresenta diante de nós.

Como vimos, o labor e o trabalho são, segundo Hannah Arendt, dimensões constitutivas do ser humano distintas da ação, a dimensão humana que corresponde à atividade cívica. O civismo, no sentido de uma pessoa autónoma que exerce de forma livre e crítica a sua liberdade, requer uma educação que não tem como finalidade a produtividade; corresponde a um saber que está para, e pela ação mesma.

4.2 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania /ENEC) lidos à luz do movimento de reabilitação da filosofia clássica

Os documentos *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* contêm erros conceptuais, assim como evidenciam um desconhecimento da prática real da atividade docente no ensino secundário em Portugal.

Para começar, as pretensões de um ensino secundário de cunho humanista são questionáveis. Os alunos são avaliados pela sua capacidade de reproduzir em exames e testes, de forma mecânica e acrítica, aquilo que lhes foi ensinado e não pela sua capacidade crítica, irreverência ou criatividade, e muito menos pelas suas preocupações de carácter político, humano ou artístico. Neste sentido, encontramos uma educação oposta aos valores humanistas fundamentais. O que é exigido ao aluno são resultados.

⁵¹ Volpi, F: *Hermenêutica y Filosofía Práctica*; Madrid; Éndoxa: Series Filosóficas. n.º 20, pp. 265-294. Uned. 2005., pág. 275-276.

O ensino secundário integra duas orientações fundamentais: a profissionalizante e a académica e em função destas determinam-se os comportamentos e atividades dos alunos. Neste sentido, uma formação para a cidadania é confrontada com aquilo que são os reais objetivos dos alunos: a obtenção de resultados positivos de forma a dar continuidade à sua carreira académica ou uma rápida integração no mercado de trabalho com base em cursos profissionais. Os alunos estão exclusivamente focados no seu futuro académico e/ou profissional totalmente alheados de uma formação para a cidadania.

De acordo com os documentos em análise, a educação para a cidadania constitui-se através de um conjunto de “aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.”⁵². Os conceitos referidos são em nosso entender ambíguos e expressam de forma incorreta o conceito e exercício de cidadania.

O conceito de atitude cívica individual, tal como é entendido, é contraditório nos seus termos: a cidadania nunca pode ser entendida de forma individual, não existe “*atitude cívica individual*”, uma ação individual seria sempre de carácter privado e como tal não poderia configurar uma “*atitude cívica*”. Por definição, a cidadania só pode ser exercida numa relação-interpares. O equívoco do primeiro conceito vincula-se ao segundo: “*Relacionamento “interpessoal”*” também é contrário ao nosso entendimento de relações consideradas “cívicas”. O Relacionamento interpessoal serve para designar todo o tipo de relações entre seres humanos, sejam privadas ou públicas, entre iguais ou não, relativas ao bem comum ou não. O problema é que o relacionamento entre indivíduos, de carácter verdadeiramente político, só pode dar-se entre iguais e sobre o bem comum, não implica todo o tipo de relações entre pessoas. O carácter e dignidade de cada interveniente tem que ser necessariamente idêntico. Este aspeto é fundamental para entender o conceito de cidadania e outros que lhe estão intimamente vinculados, como o de isonomia, igualdade, dignidade, direitos e deveres, entre outros. A propósito da questão da pluralidade e da igualdade Arendt refere:

“Man, as philosophy and theology know him, exists-Or is realized-in politics only in the equal rights that those who are most different guarantee for each other. This voluntary guarantee of, and concession to, a claim of legal equality recognizes the plurality of men, who can thank themselves for their plurality and the creator of man for their existence”⁵³

A expressão “relacionamento intercultural e social” também é ambígua. O problema, neste caso, é o conceito de sociedade face ao conceito de comunidade política, no primeiro não se exerce a cidadania no sentido da *práxis* ou ação política, isto é, ouvir e ser ouvido entre pares sobre matéria do bem comum. A finalidade de uma sociedade é permitir a sobrevivência do indivíduo e/ou do seu bem-estar físico, implicando qualquer tipo de relacionamento mundano entre pessoas (não político).

⁵² Ministério da Educação (2017), Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, pág. 3.

⁵³ Arendt, H; *The promise of politics*, Schocken Books, New York, pág 95.

Em ambos os documentos é apresentado um mapa conceptual onde são indicados três domínios de aprendizagens que se devem intercomunicar entre si: valores, áreas de competência e princípios, de modo a criar no aluno uma perspetiva holística de cidadania. O problema é que nunca se concretiza o conceito de cidadania e a forma de exercê-la, que é condição de possibilidade para fazer um programa de formação para a cidadania. Neste caso, de acordo com a nossa conceção de cidadania, grande parte dos itens do mapa conceptual nem sequer configura aquilo que consideramos ser de carácter político. No mesmo registo, David Justino reclama uma não concretização do conceito de “*liberdade individual*”, que deveria ser, a par do conceito de “*cidadania*”, um dos conceitos chave para a elaboração deste documento.

A partir do conceito de *vita-activa*, Hannah Arendt descreve o conceito originário de ação como a atividade política por excelência cujo objeto e *telos* é o bem-comum. Aparecer (no sentido de se tornar público), falar e ouvir, ver e ser visto entre iguais, fazendo uso do discurso sobre questões do bem comum criando, deste modo, uma identidade própria e irrepetível, emergindo finalmente enquanto cidadão com identidade própria. Esta seria uma definição defendida nesta tese como atividade política ou exercício da cidadania. Neste sentido, esta atividade assume um carácter particularmente específico e de suma importância. Excluindo tudo aquilo que não seja do interesse ou bem comum, discursivo e interpares.

O texto enumera um conjunto de princípios que determinam a visão pretendida para o aluno à saída do ensino secundário: uma base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. Iremos deter-nos naqueles que nos parecem mais relevantes para o nosso problema: o do desenvolvimento para a cidadania.

O primeiro princípio, como um modo de ver o mundo, de base humanista diz o que segue:

“A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”.⁵⁴

Segundo a nossa perspetiva, no contexto de uma crítica da aplicação da *poiésis* às disciplinas humanísticas ou extra metódicas, em particular à *práxis*, é problemática a afirmação “*construção de uma sociedade*”. Como já afirmámos, um dos elementos distintivos do pensamento moderno quanto aos assuntos humanos é a possibilidade de tratá-los como se fossem entidades naturais, passíveis de serem descritas de forma exata. Outra característica da modernidade é a da substituição da *práxis* pela *poiésis*, da ação correta e justa pela obra perfeita e permanente. A justiça, a dignidade humana e o bem comum não são artefactos que se possam fabricar, mas antes, ações que se devem praticar no

⁵⁴ Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> pág. 13.

âmbito da contingência própria dos assuntos humanos. Poder-se-ia afirmar que estas questões conceituais filosóficas são irrelevantes para aquilo que é a atividade prática do ensino, uma espécie de minúcias teóricas irrelevantes, o problema é que o homem é um ser de palavra, é *logos* em ação, e sem as palavras adequadas em cada caso não pode pensar corretamente, já que são estas que formam o pensamento. Como tal, é um erro pensar que a sociedade deve ser construída como se de um edifício se tratasse. Uma comunidade política não tem como finalidade última a constituição de um estado de bem-estar, mas antes, a emergência de indivíduos únicos, irrepetíveis e dotados de identidade própria. Uma comunidade política, ao contrário de uma sociedade, cuja finalidade é a simples permanência e subsistência, emerge de forma contingente, fora do âmbito da necessidade, permitindo a emergência (porque é visto pelos seus pares) do *zoon politikon*, como indivíduo eminentemente discursivo.

Relativamente ao saber próprio da *práxis*, a *phronésis*, procura em cada circunstância agir da forma mais justa possível. Em cada caso concreto e distinto, oferece uma solução que se adapta a um caso particular, como são os de natureza política (*práxis*), relativos aos assuntos humanos. De forma contrastante, o ensino secundário aplica um tipo de conhecimento universal, um modelo curricular único para milhões de pessoas distintas, ou seja, aplica um princípio universal a uma pluralidade de indivíduos. Surge aqui, inevitavelmente, a questão do respeito pela pluralidade, diversidade, interculturalidade, identidade, entre outras, palavras repetidas reiteradamente nestes dois documentos. David Justino critica justamente a existência de um único perfil desejado para os alunos quando, ainda para mais, existem dois percursos formativos distintos: um orientado para o mercado de trabalho e outro para a continuação dos estudos académicos. Não deveria o ensino ajustar-se a cada aluno e não o contrário, de modo a criar cidadania crítica e autónoma? Devemos aceitar que a única ferramenta de avaliação do aluno seja sumativa? A nota obtida no exame? Desconsiderando aquilo que a pessoa é, pensa, opina, valoriza e cria. Criatividade é outra das palavras referida em ambos os textos recorrentemente: não é a “*imaginação criadora*” que confere dignidade à pessoa humana? Não será a possibilidade de criar algo absolutamente novo que distingue o ser humano de todos os outros seres?

Relativamente ao princípio da sustentabilidade refere-se o seguinte:

“(…) formar nos alunos a consciência de sustentabilidade (...) que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.”⁵⁵

⁵⁵ Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> pág. 14.

Quanto a este princípio, com exceção da forma como é enunciado, estamos genericamente de acordo. O enunciado indica como *telos* a continuidade da civilização, que é um problema do âmbito do labor, que tem que ver com persistir na vida, sem correspondência com a *práxis*. Consideramos que uma sociedade de consumo, cujo permanente crescimento económico, é a sua condição de possibilidade deve ser um motivo de reflexão, i.e., que é fundamental repensar a relação do homem com o planeta terra. A questão, tem que ver com a posição a partir da qual se deve refletir sobre este problema e com que finalidade. Se o fizermos a partir de uma cidadania crítica e autónoma, e tendo como *telos* o bem comum, então estaremos a promover o exercício de uma formação para a cidadania.

Sobre os valores, competências e implicações práticas desenvolvidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* podemos afirmar, uma vez mais, que em função do contexto no ensino secundário em Portugal, as expectativas face aos alunos são irreais e que os documentos não tiveram em consideração a realidade do ensino secundário português. As competências referidas não são desenvolvidas de facto, tal como as referências programáticas de carácter pedagógico não são implementadas na prática. Neste sentido, parece-me grave que um documento que se apresenta como pedra de toque do ensino secundário não configure, na prática, mais do que um conjunto de afirmações programáticas vazias, ignorando os problemas e contingências reais do ensino português.

Na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* refere-se que “A proposta apresentada pelo GTEC recomendava o reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.”⁵⁶. No entanto, verifica-se que tanto no primeiro ciclo como no ensino secundário a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* não é nem autónoma nem obrigatória, senão que, os temas são abordados de forma transversal nas diferentes disciplinas. Ou seja, nestes ciclos de ensino, não é uma disciplina independente. Nos vários concelhos de turma a que assisti, como professor estagiário e como professor contratado, quando eram pedidas propostas a cada um dos docentes de atividades relativas à formação para a cidadania a resposta da maioria dos professores era muito pouco recetiva, em grande medida, por alegada necessidade de cada professor usar o seu tempo de aula para dar matéria do seu respetivo currículo disciplinar. Em suma, no ensino secundário a formação para a cidadania é praticamente inexistente ou insuficiente. Uma exceção seriam os módulos de filosofia do 10º ano sobre a ação humana e os seus valores, que integram o problema do determinismo e do livre-arbítrio, da natureza e valor dos juízos morais, das éticas de Kant e Mill, e finalmente da construção de uma sociedade justa de John Rawls. O problema é a permanência do paradigma objetivista moderno, de forma transversal no currículo do ensino secundário português. O conceito de cidadania e a forma de exercê-la não é concretizada, prevalecendo o elemento *poiético* sobre a *práxis*. Contudo, não deixaríamos de aceitar o fato de que de forma indireta a aprendizagem

⁵⁶ Ministério da Educação (2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, Pág. 3.

de problemas ético-morais, assim como o problema da constituição de uma sociedade justa contribuem para uma formação para a cidadania, ainda que de forma indireta, tangencial e equivocada, conduzem inevitavelmente à reflexão sobre o outro, que tal como vimos é o que permite a constituição da pluralidade que é a condição de possibilidade do exercício da cidadania.

O documento *ENEC* postula uma “participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.”⁵⁷. Apesar das boas intenções do documento e do postulado de uma sociedade justa não podemos deixar de indicar algumas iniquidades:

“os alunos com o maior capital escolar dispõem de 11,4 vezes mais possibilidades de alcançarem um resultado no grupo dos 20% melhores do que os colegas provenientes dos agregados com menor escolarização. Pelo prisma dos lugares de classe, os filhos de “profissionais técnicos e de enquadramento” possuem 3,5 vezes mais possibilidades de atingirem tal desempenho. Sob o ponto de vista do estatuto socioeconómico, os estudantes de famílias mais ricas têm 4,9 vezes mais possibilidades de conseguirem um resultado em matemática nos 20% melhores, 3,9 vezes mais em língua portuguesa e 6,4 vezes mais se considerarmos os dois exames (Mata, 2015: 320-322).”⁵⁸.

Acrescentando ainda que Portugal faz parte de um conjunto de países da OCDE:

«em que se regista “um reforço de ‘afinidade’ entre o universo escolar e as classes sociais mais favorecidas”. O que significa uma persistente dificuldade em reduzir as desigualdades através do sistema de ensino, necessariamente iníquo (Martins, 2012).”⁵⁹

Sendo que a média de alunos total que transitam do ensino secundário para o universitário ronda os 40% (este número inclui inúmeras variáveis: territoriais, cursos de proveniência, sexo, idade, entre outras). Segundo este estudo podemos ainda acrescentar que

“os resultados “decepcionantes” (na expressão de Karsten, 2006), dos diversos programas estatais que têm vindo a ser desenvolvidos parecem recorrentemente demonstrar como o sucesso escolar no sistema de ensino continua a ser indissociável das relações que se estabelecem entre a herança cultural familiar (mais implícita do que direta) e os modos de relação dos estudantes com a cultura escolar”⁶⁰.

⁵⁷ Ministério da Educação (2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, Pág. 3.

⁵⁸ Melo, B. P. e Lopes, J.P., *Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa*, Editora Mundos Sociais, 2021, pág. 7

⁵⁹ Melo, B. P. e Lopes, J.P., Op. Cit, pág. 7

⁶⁰ Melo, B. P. e Lopes, J.P., *Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa*, Editora Mundos Sociais, 2021, pág. 11

Permanecem no sistema de ensino português, ainda hoje, um conjunto vasto de factores geradores de iniquidades.

Por tudo aquilo que referimos consideramos que não existe uma formação para a cidadania de facto e que será difícil reverter um processo de *apolitia* generalizada. Para começar recomendamos a elaboração de documentos honestos e informados.

CONCLUSÃO

A primeira crítica do movimento de recuperação da filosofia clássica aristotélica ao currículo de estudos de filosofia no secundário seria a inexistência de referências à filosofia clássica. Como pode haver um ensino orientado para o exercício da cidadania quando não se sabe sequer o que é uma *polis* ou o *espaço público*? A base conceptual originária de uma formação para a cidadania encontra-se, quase na sua totalidade, na tradição clássica, que, repetimos, está ausente do currículo de estudos de filosofia no ensino secundário. Será possível encontrar, à saída do ensino secundário, um aluno politizado e consciente da sua condição de cidadão livre quando em momento algum se ensinaram os fundamentos da filosofia política, a sua origem e conceitos centrais?

Não encontramos no currículo qualquer tipo de trabalho de carácter dialógico, argumentativo e dinamizador de um espírito crítico no sentido da compreensão do carácter fundamentalmente político da pessoa humana. Encontramos sim, a obrigatoriedade de reproduzir conteúdos de forma higiénica e imparcial. Jamais se produzem debates sobre a natureza do compromisso social e político. Comentam-se e debatem-se, nalguns casos, causas ou certo tipo de desígnios: como os direitos dos animais, igualdade de género, questões ambientais para dar exemplos, mas sempre fora de um contexto político conceptual, teórico e prático. Os alunos desconhecem que a ação política integra um determinado *telos*, espaço e objeto. Se pretendemos um cidadão crítico, consciente, alertado, comunicativo e comprometido com o contexto político com o qual se irá deparar quando termine o secundário teríamos que trabalhar os elementos referidos. Não se pedem opiniões ou compromissos sociais aos alunos, mas antes resultados positivos nos testes e exames sumativos. Aliás, como já se referiu, tanto a *doxa* como a retórica continuam a ser entendidos de forma pejorativa.

Por outro lado, não se discutem questões políticas e sociais inerentes à realidade espaço/temporal em que nos encontramos. Evitam-se claramente, em contexto de sala de aula, a abordagem de temas fraturantes ou especialmente relevantes em termos da realidade política nacional.

O currículo de filosofia nacional contém em si mesmo o princípio da primazia da *theoria* sobre a *práxis*. O conhecimento mais próprio da *práxis*, a *phronésis* ou *prudência*, em ordem a um bem comum, é de carácter contingente ao invés do saber teórico, de carácter necessário, e por isso é relegado para um segundo plano.

O fenómeno moderno da substituição da *práxis* pela *poiésis* decorre do entendimento da política como meio de manter e exercer o poder. Deste modo, a ciência política opera-se a partir da *poiésis*, como um saber fazer algo, neste caso, edificar um estado de direito que permita perpetuar o poder do soberano constituindo um estado de bem-estar. A *poiésis*, como saber fazer ou produzir algo, sobrepõe-se à *phronesis*, como saber atuar em ordem a um *telos*, neste caso, ao bem comum e à *eudaimonia*. Como vimos na modernidade, especialmente a partir do exemplo de Thomas Hobbes,

a filosofia política e os assuntos humanos são tratados como se fossem objetos naturais. Hobbes não está preocupado com a ação justa e correta, mas sim em fabricar um estado civil que permita a sobrevivência dos cidadãos. O ensino privilegia o saber fazer antes que um saber agir em ordem a uma vida boa, i.e., a *tekné* ou capacidade de fabricar, antes que da *phronesis*, como aquele saber que permite uma justa condução da vida. No caso do currículo de filosofia o módulo mais próximo da filosofia política tem por título *O problema da organização de uma sociedade justa* e o autor estudado é John Rawls. Ora, o problema não é o autor nem o seu pensamento, mas o facto da sua conceção de filosofia política ser justamente *poiética*. A proposta de Rawls consiste na edificação de uma sociedade justa; o seu objetivo é estabelecer uma sociedade livre. É um contratualista; as pessoas estão numa comunidade não por contingência, mas por um acordo interessado relativamente aos princípios fundamentais que devem reger esta sociedade cujo *telos* é a justiça. A crítica que fazemos, desde o movimento trabalhado, é que a política é outra coisa. Consiste essencialmente em participar na vida pública em função do bem comum, em saber agir de forma correta em cada circunstância que se apresenta, em prol da vida boa, no âmbito da contingência própria das ações humanas oposta à função de criar uma sociedade de bem-estar que permita uma liberdade e igualdade de oportunidades.

Outro exemplo, em que se revela a tendência *poiética* do ensino português, é o incremento exponencial de cursos técnicos proporcionando uma formação fundada no saber fazer em ordem a uma vida social na qual o trabalho e a produtividade são os princípios fundamentais. O trabalho, por mais importante que seja, não pertence ao âmbito da política: da liberdade, do discurso e do exercício da cidadania.

O elemento constitutivo fundamental da *práxis* é o seu carácter contingente. Deste modo, o carácter tópico-dialético da *phronésis* implica retirar à ciência prática a sua dimensão científica, necessária e verdadeira. Como afirmámos, segundo Gadamer, existe um conjunto de experiências denominadas extra-metódicas (*práxis/ética/estética*) em que o uso do método científico obscurece mais do que clarifica. O primeiro módulo do currículo de filosofia do secundário, no 10º ano, é sobre lógica proposicional, ocupando a primeira metade do ano letivo. Estamos de acordo com a tese de que a filosofia tem as suas regras discursivas e argumentativas e que os alunos devem entender isso. O problema que identificamos é que estes princípios são uma presença constante em todos, ou quase todos os módulos do currículo de filosofia, incluindo no âmbito filosófico das experiências não metódicas como seria a estética, filosofia da religião ou filosofia política. No 11º ano no módulo de estética afirma-se que “(...) é possível definir arte indicando condições necessárias e suficientes (...)”⁶¹. Ou seja, *x* é arte se, e só se possuir determinadas características. Ora, o uso de um argumento lógico-formal, com uma conectiva bicondicional, configura o uso de uma disciplina espúria ao âmbito filosófico em causa: a aplicação da lógica formal contemporânea, uma disciplina exata, ao âmbito da

⁶¹ Sara Raposo e Carlos Pires, *Dívida Metódica Filosofia 11º Ano*, Texto Editores, 2022, pág. 207.

estética. Sucede o mesmo com filosofia da religião, política, etc. Como já referimos o pensamento político e estético não é apodítico, não está submetido às categorias de verdade ou falsidade.

Em suma, o plano de estudos de filosofia no ensino secundário é contrário aos três elementos fundamentais do programa de reabilitação da filosofia prática aristotélica. Dá primazia à teoria sobre a *práxis*, substitui a *poiésis* pela *práxis* e não distingue a *phronesis* das ciências práticas. Não só não se concretiza o conceito de política ou *práxis* como ainda permanece nos manuais escolares de filosofia do 10º e 11º anos o mal-entendido moderno e a sua pretensão positivista para as disciplinas humanas. Estes princípios estendem-se à generalidade das aprendizagens no ensino secundário.

A questão que se coloca, em função da tese que defendemos e dos fenómenos que descrevemos, é: podemos nestas circunstâncias formar cidadãos críticos e preparados para o exercício democrático? A resposta é negativa: não há uma formação no ensino secundário que permita a emergência da cidadania.

Bibliografia

- Anscombe, M.: *Modern Moral Philosophy*, originally published in the journal *Philosophy*, vol. 33, no. 124 (January 1958).
- Appel, Karl Otto: *Ética do Discurso*, Madrid, Trotta, 2005, Relógio D'Água, agosto de 2021
- Arendt, H.: *De la historia de la acción*, Birulés, Fina; Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1995
- Arendt, H.: *Eichmann em Jerusalém, Uma reportagem sobre a banalidade do mal*, Tradução: Ana Corrêa da Silva, Ítaca, abril de 2017
- Arendt, H.: *Some Questions on Moral Philosophy*, 1965-66, em *Responsibility and Judgment*, ed. De Jerome Kohn, 2003
- Arendt, H.: *A Vida do Espírito*, Volume I - Pensar (2ª Edição), Instituto Piaget, maio de 2017
- Arendt, H.: *A Vida do Espírito*, Volume II - Querer (2ª Edição), Instituto Piaget, maio de 2017
- Arendt, H.: *Arendt, H.: Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982.
- Arendt, H.: *Sobre a Revolução*, Relógio D'Água, setembro de 2019
- Arendt, H.: *Homens em Tempos Sombrios*, Relógio D'Água, agosto de 2021
- Arendt, H.: *¿Qué es Política?* Versão castelhana de Carbó, Rosa Sala; Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1977.
- Arendt, H.: *As origens do totalitarismo*, Dom Quixote, 2006.
- Arendt, H.: *A Condição Humana*, Relógio D'Água, abril de 2001.
- Arendt, H.: *Verdade e Política*. in Manuel Alberto (trad.), Lisboa, Relógio D'Água.
- Arendt, H.: *The Life of the Mind*, Nueva York, Harcourt, Inc., 1981
- Arendt, H.: *The promise of politics*, Schocken Books, New York
- Arendt, H.: *Philosophy and Politics*, Spring, Social Research, Vol. 57, Nro. 1
- Arendt, H.: *Entre o passado e o Futuro. Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*, Lisboa: Relógio d'Água, (2006).
- Aristóteles: *Ética a Nicómaco*, Tradução de António C. Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2004
- Aristóteles, *Política*, Prisa Innova S.L, Madrid, 2008
- Aristóteles: *Metafísica*, Edições 70, 2021.
- Aristóteles: *Da Alma (De Anima)*, Edições 70, 2015
- Benedita Portugal e Melo e João Teixeira Lopes, «*Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa*», *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online], 97 | 2021, posto online no dia 06 agosto 2021, consultado o 26 junho 2023. URL: <http://journals.openedition.org/spp/9659>
- Canovan, M.: *Hannah Arendt: a reinterpretation of her political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Cruz, M. (comp.): *El siglo de Hannah Arendt*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006.
- Gadamer, Hans-Georg: *A universalidade do problema hermenêutico*. In: *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdade e Método*, Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica Tradução de Flávio Paulo Meurer Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini 3ª Edição, Editora Vozes Ltda., Petrópolis, RJ, 1999.

- Camps, Victoria (1996), *El malestar de la vida pública*, Grijalbo, Barcelona
- Heidegger, M., *Ser e Tempo*, Editora Vozes, dezembro de 2009
- Heidegger, M.: *Cartas 1925-1975 de Hannah Arendt e Martin Heidegger*, Editora Guerra & Paz, novembro de 2017
- Heidegger, M.: *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*, edición y traducción de Jesús Adrián Escudero, Madrid, Trotta.
- Habermas, J.: *Teoría y praxis, Estudios de Filosofía Social*; Madrid; Editorial Tecnos S.A; 1990.
- Hennis, W.: *Política e Filosofia Prática*, versão castelhana de Girardot, Rafael Guiérrerrez; Buenos Aires, Argentina; Imprenta de Los Buenos Aires S.A.; 1973.
- Hollenbeck, G. P. & T. Hall D; Article: *Self-confidence and Leader Performance Modeling*, 2004.
- Hobbes, T.: *Leviatã*, 4.^a edição, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Setembro de 2009
- Jaeger, W, *Paidéia*, Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- Jaspers, Karl (1964) *Os Mestres da Humanidade: Sócrates, Buda, Confúcio, Jesus*. Trad. de Jorge Telles de Menezes. Coimbra: Almedina, 2003.
- Jonas, H.: *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Editorial Herber, 1995.
- Justino, David e Neves, Maria do Céu Patrão (coordenação), *Ética aplicada: Educação*, Edições 70, 2018, Lisboa, 2018.
- Kant, E.: *Crítica da Faculdade do Juízo*, Tradução: António Marques e Valério Rohden, INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, fevereiro de 2017
- May, L.; Kohn, J.(ed.): *Hannah Arendt Twenty Years Later (Studies in Contemporary German Social Thought)*, Massachusetts, The MIT Press, 1997
- Mauri, M.: *Les virtuts en el pensament contemporani*, Barcelona : Edicions del Drac, D.L. 1992
- Maquiavel, N.: *O Príncipe, Ideias de Ler*, outubro de 2022
- Maquiavel, N.: *Discursos Sobre a Primeira Década de Tito Lívio*, Edições Sílabo, novembro de 2010
- MacIntire, Alesdair: *After Virtue*. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981.
- Melo, B. P. e Lopes, J.P., *Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa*, Editora Mundos Sociais, 2021.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Ministério da Educação (2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Platão: *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, 04-2001.
- Platão: *O Político*, Temas e Debates, 2014.
- Platão: *As leis*, Temas e Debates, Edipro, 12-1999.
- Platão: *Êutifron*, Apologia de Sócrates, Críton. Trad. de José Trindade Santos. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.
- Platão: *Protágoras*. Trad. de Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio D' Água, 1999.
- Platão: *Teeteto*. Trad. de Adriana Manuela Nogueira. Lisboa: Gulbenkian, 2005.
- Reboul, O, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, LDA., 2017, Lisboa,
- Seabra, T., Vieira, M. M., Castro, L. Baptista, I. *Como pode a escola mitigar a desigualdade de oportunidades? Estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de Lisboa*. (2016), Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, In Organização da rede escolar.

Stauss, L.: *What is political philosophy? And other studies*. Chicago, The University of Chicago Press, 1959.

Strauss, L.: *Thoughts on Machiavelli*. Chicago: The Chicago University Press, 1984, p. 80.

Strauss, L.: *La Filosofía política de Hobbes. Su fundamento y su génesis*, trad. De Mill, J. S.: *On Liberty*. Londres, Penguin, 1985.

Volpi, F.; *Rehabilitación de la Filosofía Práctica y Neo-Aristotelismo*; Pamplona; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.

Volpi, F.: *Heidegger y Aristóteles*; traducido por María Julia de Ruschi; Buenos Aires; Fondo de la Cultura Económica; 2012.

Volpi, F.: *Hermenêutica y Filosofía Práctica*; Madrid; Éndoxa: Series Filosóficas. n.º 20, pp. 265-294. Uned. 2005.

Vila, D.(ed.): *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, Cambridge, The Cambridge Press, 2002.

Wittgenstein, L.: *Da Certeza*, Edições 70, março de 2012

Wittgenstein, L.: *Tratado Lógico-Filosófico Investigações Filosóficas*, (4ª Edição), Fundação Calouste Gulbenkian, dezembro de 2008

Manuais escolares:

Sara Raposo e Carlos Pires, *Dúvida Metódica Filosofia 10º Ano*, Texto Editores, 2022

Sara Raposo e Carlos Pires, *Dúvida Metódica Filosofia 11º Ano*, Texto Editores, 2022

José Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, *Manual em Questão, 10º ano*, Porto Editora, Maia, 2020

ANEXOS

ANEXO 1

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

REUNIÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO DO PES

ACTA PRIMEIRA

Ao vigésimo segundo dia do mês de Setembro de dois mil e vinte, reuniu-se o núcleo de estágio de práticas de educação escolar constituído pela coordenadora/orientadora Professora Alice dos Santos o estagiário Manel Líbano e o estagiário Miguel Gomes, na Escola Secundária de Miraflores, pelas 10h15m, na sala de reuniões do grupo, com a seguinte Ordem de Trabalhos:-----

Ponto um: atribuição de disciplinas aos estagiários para a prática lectiva supervisionada;

Ponto dois: Indicação das matérias a leccionar pelos estagiários;-----

Ponto três: Indicação dos horários das turmas atribuídas e do calendário de avaliação das mesmas;-----

Ponto quatro: Outros assuntos:-----

Relativamente ao primeiro ponto: foram atribuídas duas turmas a cada estagiário ficando o Manel Líbano a cargo das disciplinas 11º E2 e 10ºH1, e o estagiário Miguel Gomes com o 10ºC1 e o 11ºE1.

No segundo ponto a orientadora de estágio indicou as matérias a leccionar pelos estagiários: nas turmas do décimo ano iniciar-se-á a prática lectiva com a lógica proposicional e nas turmas do décimo primeiro ano iniciar-se-á a prática lectiva com a Religião, a razão, e a Fé. No segundo período, relativamente às turmas do décimo primeiro ano, a prática lectiva será ocupada pelo módulo da análise comparativa de duas teorias do conhecimento.

No terceiro ponto foi entregue a cada estagiário um horário impresso das turmas a seu cargo. Fixou-se que a avaliação seria constituída por duas fichas sumativas e um teste global por turma por cada período lectivo. Relativamente ao 10ºC1 as fichas serão a treze de Outubro e a dezassete de Novembro e o teste global a seis de Dezembro. A turma do 11ºE1 terá uma ficha a treze de Outubro e outra a sete de Novembro sendo que o teste global será a vinte e quatro de Novembro.

Ponto quatro: Os estagiários deveriam elaborar a primeira ficha de avaliação sumativa para cada turma, para o décimo ano, incluindo a questão introdutória do módulo primeiro, “O que é a filosofia”, assim como algumas questões relativas às “Noções elementares da lógica”. A ficha deveria ser constituída por um texto para interpretar, perguntas de escolha múltipla, questões de verdadeiro ou falso, entre outras que pudessem ser pertinentes. Quanto a uma ficha sumativa para o décimo primeiro deveria conter a mesma estrutura incidindo no conteúdo de estética, concretamente, o que é a obra de arte e a arte como mimésis. -----

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta, que depois de lida e aprovada será assinada pela coordenadora/orientadora, por mim que a secretariei, e pelo outro estagiário presente.

ANEXO 2

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 11º E1

PROFESSOR: _____ Classificação: _____

Versão A

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O ceticismo radical aceitaria que:

- A) A maioria das nossas crenças verdadeiras está justificada.
- B) Sem crença verdadeira justificada não há conhecimento.
- C) Não nos é possível estabelecer quaisquer crenças.
- D) Todas as nossas crenças são falsas.

2. Considere as seguintes proposições:

- 1. Todas as flores vermelhas são coloridas.
- 2. Ou Neil Armstrong esteve de facto na Lua ou não esteve.
- 3. Tanto Buzz Aldrin como Neil Armstrong estiveram na Lua.
- 4. Algumas flores e plantas coloridas são venenosas.

- A) 1 e 2 são conhecidas a priori; 3 e 4 a posteriori.
- B) 3 e 4 são conhecidas a priori; 1 e 2 a posteriori.
- C) 2 e 3 são conhecidas a priori; 1 e 4 a posteriori.
- D) 1 e 4 são conhecidas a priori; 2 e 3 a posteriori.

3. O *cogito* cartesiano é uma crença básica ou fundacional porque:

- A) É uma verdade da qual não podemos duvidar.
- B) É uma ideia clara e distinta descoberta pela razão.
- C) É uma certeza que resiste ao argumento do gênio maligno.
- D) É uma verdade absolutamente primeira e auto evidente.

4. O argumento cartesiano que lança a suspeita sobre crenças como *Três vezes dois é igual a cinco mais um* é o argumento:

- A) Da marca.
- B) Do sonho.
- C) Do gênio maligno.
- D) Da ilusão dos sentidos.

5. Considere as seguintes afirmações, de acordo com o empirismo de David Hume:

1. Devemos abandonar a crença no princípio da uniformidade da natureza.
2. A ideia de conexão necessária está justificada pelo princípio da cópia.
3. O hábito ou costume é uma predisposição natural que pode ser explicada.
4. A Razão ou intelecto fornece-nos algumas verdades necessárias.

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

6. Considere as seguintes afirmações:

1. Todas as impressões são cópias de ideias simples.
2. Podemos ter ideias sem que exista uma impressão precedente.
3. Podemos ter ideias sem qualquer origem empírica.
4. Todas as ideias simples são cópias de impressões simples.

- A) Hume concordaria com 1, mas rejeitaria 2, 3 e 4.
B) Hume concordaria com 3 e 4, mas rejeitaria 1 e 2.
C) Hume concordaria com 2 e 4, mas rejeitaria 1 e 3.
D) Hume concordaria com 4, mas rejeitaria 1, 2 e 3.

7. Considere as afirmações que se seguem:

1. Deus existe em todos os mundos possíveis.
2. Deus é uma ideia que encontramos nas nossas mentes.
3. A ideia de Deus é um produto da nossa imaginação.
4. Deus existe e é a causa da ideia que temos dele.

- A) Descartes e Hume concordariam com 2, mas discordariam entre si de 1, 3 e 4.
B) Hume concordaria com 3, mas discordaria de 1, 2 e 4.
C) Descartes concordaria com 1 e 4, mas discordaria de 2 e 3.
D) Descartes e Hume concordariam com 2 e 3, mas discordariam entre si de 1 e 4.

8. O empirismo distingue-se do racionalismo porque:

- A) Pressupõe a natureza dedutiva e universalmente válida do saber.
B) Sustenta que uma entidade transcendente, Deus, garante a verdade.
C) Defende a existência de ideias claras e distintas, isto é, evidentes.
D) Afirma que todo o conhecimento é empírico e *a posteriori*.

9. Segundo Hume, a ideia de causalidade...

- A) Não provém da experiência pois não há qualquer impressão que lhe corresponda.
- B) Provém da experiência, embora não exista uma impressão que lhe corresponda.
- C) Provém da razão, pois é contraditório pensar que um efeito não se segue à sua causa.
- D) Provém da nossa experiência da conexão necessária entre dois objetos.

10. David Hume defende que as inferências causais:

- A) Baseiam-se na observação de conjunções constantes.
- B) Não se baseiam na observação.
- C) Baseiam-se na observação de conexões necessárias.
- D) Têm um carácter demonstrativo.

11. O círculo cartesiano é...

- A) um argumento apresentado por Descartes a favor da existência de Deus.
- B) uma objecção ao dualismo cartesiano.
- C) uma objecção ao argumento da indistinção vigília-sono.
- D) uma objecção que consiste em acusar Descartes de cometer uma petição de princípio.

12. Para David Hume, do que não há *impressão*, não há conhecimento. Esta afirmação é:

- A) Verdadeira, porque todo o conhecimento começa com a experiência.
- B) Falsa, porque o conhecimento começa com a razão.
- C) Verdadeira, porque é a partir das impressões que se formam as ideias inatas.
- D) Falsa, porque as ideias são mais vivas que as impressões.

13. Para David Hume, chegar a uma proposição universal a partir dos factos é um procedimento que carece de fundamento lógico. Esta afirmação é:

- A) Verdadeira, pois de um ponto de vista lógico, nada nos autoriza a passar de um juízo particular para um juízo universal, uma vez que o universal não é uma soma de particulares.
- B) Falsa, pois as leis científicas nascem de induções.
- C) Verdadeira, pois dar um salto no desconhecido carece de um fundamento psicológico.
- D) Falsa, pois a indução é um tipo de raciocínio lógico.

14. Para Descartes, a ideia de cavalo-marinho é:

- A) Uma ideia complexa, pois nasce da junção de duas ideias simples.
- B) Uma ideia inata, pois não existe uma impressão que lhe corresponda.
- C) Uma ideia factícia, pois é produto da imaginação.
- D) Uma ideia adventícia, pois tem os sentidos como ponto de partida.

15. Considere os seguintes enunciados relativos à comparação entre as teorias do conhecimento de Descartes e de David Hume.

1. Para o primeiro, todas as ideias são inatas; para o segundo, nenhuma ideia é inata.
2. Os dois autores defendem que há ideias que têm origem na experiência.
3. Para o primeiro, o conhecimento tem de ser indubitável; para o segundo, pode não ser indubitável.
4. Os dois autores defendem que não há conhecimento sem experiência.

Deve afirmar-se que:

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

16. Uma das características da dúvida cartesiana é ser hiperbólica. Esta característica significa que essa dúvida:

- A) incide apenas sobre o conhecimento a priori;
- B) não é um fim em si mesma nem um meio para se atingir a certeza;
- C) rejeita, como se fosse falso, tudo aquilo sobre o qual haja a mínima suspeita de incerteza;
- D) tem um carácter definitivo, instalando um ceticismo absoluto.

17. No que se refere à filosofia do conhecimento de Descartes e Hume, é falso afirmar que:

- A) São ambos fundacionalistas;
- B) Descartes é racionalista e Hume é empirista;
- C) Para Descartes existem ideias inatas e para Hume não existem ideias inatas;
- D) Sem provar a existência de Deus, Hume teria que afirmar a impossibilidade do conhecimento e Descartes poderia estabelecer que, com a clareza e a distinção como critérios, o conhecimento é possível.

18. “As nossas ideias são cópias das nossas impressões.”, para Hume, esta frase é...

- A) verdadeira, porque de outro modo, um cego de nascença, sem qualquer impressão de azul, poderia ter uma ideia dessa cor; mas isso não se verifica.
- B) falsa, pois embora um cego de nascença não tenha qualquer impressão da cor azul, pode formar uma ideia dessa cor.
- C) falsa, porque as impressões é que são cópias das ideias.
- D) falsa, porque nem todas as nossas ideias são cópias de impressões.

19. Qual das seguintes afirmações pode ser utilizada para formular uma objeção ao ceticismo?

- A) Todas as nossas crenças são falsas.
- B) Todas as nossas crenças são verdadeiras.
- C) Se suspendermos todas as nossas crenças em simultâneo, não podemos recorrer a nenhuma crença para defender seja o que for.
- D) Se o conhecimento fosse impossível não existiriam proposições verdadeiras, nem falsas.

20. Considera os seguintes enunciados, relativos à epistemologia de David Hume.

- 1. Todo o conhecimento é universal.
- 2. Todo o conhecimento é resultado da ação da razão.
- 3. Todo o conhecimento deriva de associações de ideias estabelecidas pelo hábito.
- 4. Todo o conhecimento é produto da experiência sensível.

Devemos afirmar que:

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

GRUPO II

Leia atentamente os seguintes excertos:

Texto A

«O último e principal fruto desses princípios é que se poderá, ao cultivá-los, descobrir várias verdades que eu não expliquei; e assim, passando pouco a pouco de umas às outras, adquirir com o tempo um perfeito conhecimento de toda a filosofia e subir ao mais alto grau da sabedoria.»

Texto B

«Se pensarmos a priori, qualquer coisa pode surgir capaz de produzir alguma coisa. A queda de um seixo pode, que saibamos, extinguir o sol, ou o desejo de um homem controlar os planetas nas suas órbitas. Só a experiência é que nos ensina a natureza e os limites da causa e do efeito e capacita para inferirmos a existência de um objeto a partir da de outro.»

1. Tendo em conta o que estudou sobre racionalismo e empirismo, identifique o autor do texto A e justifique.
2. Tendo em conta o que estudou sobre racionalismo e empirismo, identifique o autor do texto B e justifique.
3. Consegue Descartes vencer o desafio cético? Fundamente.
4. Por que razão o ceticismo de Hume é considerado moderado ou mitigado?

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I ----- 100

GRUPO II ----- 100

1-----20

2-----20

3-----30

4-----30

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 11º E1

PROFESSOR: _____ Classificação: _____

Versão B

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O ceticismo radical aceitaria que:

- A) A maioria das nossas crenças verdadeiras está justificada.
- B) Não nos é possível estabelecer quaisquer crenças.
- C) Sem crença verdadeira justificada não há conhecimento.
- D) Todas as nossas crenças são falsas.

2. Considere as seguintes proposições:

- 1. Todas as flores vermelhas são coloridas.
- 2. Ou Neil Armstrong esteve de facto na Lua ou não esteve.
- 3. Tanto Buzz Aldrin como Neil Armstrong estiveram na Lua.
- 4. Algumas flores e plantas coloridas são venenosas.

- A) 3 e 4 são conhecidas a priori; 1 e 2 a posteriori.
- B) 1 e 2 são conhecidas a priori; 3 e 4 a posteriori.
- C) 2 e 3 são conhecidas a priori; 1 e 4 a posteriori.
- D) 1 e 4 são conhecidas a priori; 2 e 3 a posteriori.

3. O *cogito* cartesiano é uma crença básica ou fundacional porque:

- A) É uma verdade da qual não podemos duvidar.
- B) É uma verdade absolutamente primeira e auto evidente.
- C) É uma ideia clara e distinta descoberta pela razão.
- D) É uma certeza que resiste ao argumento do gênio maligno.

4. O argumento cartesiano que lança a suspeita sobre crenças como *Três vezes dois é igual a cinco mais um* é o argumento:

- A) Da marca.
- B) Do gênio maligno.
- C) Do sonho.
- D) Da ilusão dos sentidos.

5. Considere as seguintes afirmações, de acordo com o empirismo de David Hume:

1. Devemos abandonar a crença no princípio da uniformidade da natureza.
2. A ideia de conexão necessária está justificada pelo princípio da cópia.
3. O hábito ou costume é uma predisposição natural que pode ser explicada.
4. A Razão ou intelecto fornece-nos algumas verdades necessárias.

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

6. Considere as seguintes afirmações:

1. Todas as impressões são cópias de ideias simples.
2. Podemos ter ideias sem que exista uma impressão precedente.
3. Podemos ter ideias sem qualquer origem empírica.
4. Todas as idéias simples são cópias de impressões simples.

- A) Hume concordaria com 4, mas rejeitaria 1, 2 e 3.
B) Hume concordaria com 1, mas rejeitaria 2, 3 e 4.
C) Hume concordaria com 3 e 4, mas rejeitaria 1 e 2.
D) Hume concordaria com 2 e 4, mas rejeitaria 1 e 3.

7. Considere as afirmações que se seguem:

1. Deus existe em todos os mundos possíveis.
2. Deus é uma ideia que encontramos nas nossas mentes.
3. A ideia de Deus é um produto da nossa imaginação.
4. Deus existe e é a causa da ideia que temos dele.

- A) Hume concordaria com 3, mas discordaria de 1, 2 e 4.
B) Descartes concordaria com 1 e 4, mas discordaria de 2 e 3.
C) Descartes e Hume concordariam com 2, mas discordariam entre si de 1, 3 e 4.
D) Descartes e Hume concordariam com 2 e 3, mas discordariam entre si de 1 e 4.

8. O empirismo distingue-se do racionalismo porque:

- A) Pressupõe a natureza dedutiva e universalmente válida do saber.
B) Afirma que todo o conhecimento é empírico e a *posteriori*.
C) Sustenta que uma entidade transcendente, Deus, garante a verdade.
D) Defende a existência de ideias claras e distintas, isto é, evidentes.

9. Segundo Hume, a ideia de causalidade...

- A) Não provém da experiência pois não há qualquer impressão que lhe corresponda.
- B) Provém da razão, pois é contraditório pensar que um efeito não se segue à sua causa.
- C) Provém da experiência, embora não exista uma impressão que lhe corresponda.
- D) Provém da nossa experiência da conexão necessária entre dois objetos.

10. David Hume defende que as inferências causais:

- A) Não se baseiam na observação.
- B) Baseiam-se na observação de conexões necessárias.
- C) Têm um carácter demonstrativo.
- D) Baseiam-se na observação de conjunções constantes.

11. O círculo cartesiano é...

- A) um argumento apresentado por Descartes a favor da existência de Deus.
- B) uma objeção que consiste em acusar Descartes de cometer uma petição de princípio.
- C) uma objeção ao dualismo cartesiano.
- D) uma objeção ao argumento da indistinção vigília-sono.

12. Para David Hume, do que não há *impressão*, não há conhecimento. Esta afirmação é:

- A) Falsa, porque o conhecimento começa com a razão.
- B) Verdadeira, porque é a partir das impressões que se formam as ideias inatas.
- C) Verdadeira, porque todo o conhecimento começa com a experiência.
- D) Falsa, porque as ideias são mais vivas que as impressões.

13. Para David Hume, chegar a uma proposição universal a partir dos factos é um procedimento que carece de fundamento lógico. Esta afirmação é:

- A) Falsa, pois as leis científicas nascem de induções.
- B) Verdadeira, pois dar um salto no desconhecido carece de um fundamento psicológico.
- C) Verdadeira, pois de um ponto de vista lógico, nada nos autoriza a passar de um juízo particular para um juízo universal, uma vez que o universal não é uma soma de particulares.
- D) Falsa, pois a indução é um tipo de raciocínio lógico.

14. Para Descartes, a ideia de cavalo-marinho é:

- A) Uma ideia complexa, pois nasce da junção de duas ideias simples.
- B) Uma ideia factícia, pois é produto da imaginação.
- C) Uma ideia inata, pois não existe uma impressão que lhe corresponda.
- D) Uma ideia adventícia, pois tem os sentidos como ponto de partida.

15. Considere os seguintes enunciados relativos à comparação entre as teorias do conhecimento de Descartes e de David Hume.

1. Para o primeiro, todas as ideias são inatas; para o segundo, nenhuma ideia é inata.
2. Os dois autores defendem que há ideias que têm origem na experiência.
3. Para o primeiro, o conhecimento tem de ser indubitável; para o segundo, pode não ser indubitável.
4. Os dois autores defendem que não há conhecimento sem experiência.

Deve afirmar-se que:

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

16. Uma das características da dúvida cartesiana é ser hiperbólica. Esta característica significa que essa dúvida:

- A) incide apenas sobre o conhecimento a priori;
- B) não é um fim em si mesma nem um meio para se atingir a certeza;
- C) tem um carácter definitivo, instalando um ceticismo absoluto;
- D) rejeita, como se fosse falso, tudo aquilo sobre o qual haja a mínima suspeita de incerteza.

17. No que se refere à filosofia do conhecimento de Descartes e Hume, é falso afirmar que:

- A) São ambos fundacionalistas;
- B) Descartes é racionalista e Hume é empirista;
- C) Sem provar a existência de Deus, Hume teria que afirmar a impossibilidade do conhecimento e Descartes poderia estabelecer que, com a clareza e a distinção como critérios, o conhecimento é possível;
- D) Para Descartes existem ideias inatas e para Hume não existem ideias inatas.

18. “As nossas ideias são cópias das nossas impressões.”, para Hume, esta frase é...

- A) falsa, pois embora um cego de nascença não tenha qualquer impressão da cor azul, pode formar uma ideia dessa cor.
- B) verdadeira, porque de outro modo, um cego de nascença, sem qualquer impressão de azul, poderia ter uma ideia dessa cor; mas isso não se verifica.
- C) falsa, porque as impressões é que são cópias das ideias.
- D) falsa, porque nem todas as nossas ideias são cópias de impressões.

19. Qual das seguintes afirmações pode ser utilizada para formular uma objeção ao ceticismo?

- A) Todas as nossas crenças são falsas.
- B) Todas as nossas crenças são verdadeiras.
- C) Se o conhecimento fosse impossível não existiriam proposições verdadeiras, nem falsas.
- D) Se suspendermos todas as nossas crenças em simultâneo, não podemos recorrer a nenhuma crença para defender seja o que for.

20. Considera os seguintes enunciados, relativos à epistemologia de David Hume.

- 1. Todo o conhecimento é universal.
- 2. Todo o conhecimento é resultado da ação da razão.
- 3. Todo o conhecimento deriva de associações de ideias estabelecidas pelo hábito.
- 4. Todo o conhecimento é produto da experiência sensível.

Devemos afirmar que:

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

GRUPO II

Leia atentamente os seguintes excertos:

Texto A

«O último e principal fruto desses princípios é que se poderá, ao cultivá-los, descobrir várias verdades que eu não expliquei; e assim, passando pouco a pouco de umas às outras, adquirir com o tempo um perfeito conhecimento de toda a filosofia e subir ao mais alto grau da sabedoria.»

Texto B

«Se pensarmos a priori, qualquer coisa pode surgir capaz de produzir alguma coisa. A queda de um seixo pode, que saibamos, extinguir o sol, ou o desejo de um homem controlar os planetas nas suas órbitas. Só a experiência é que nos ensina a natureza e os limites da causa e do efeito e capacita para inferirmos a existência de um objeto a partir da de outro.»

1. Tendo em conta o que estudou sobre racionalismo e empirismo, identifique o autor do texto A e justifique.
2. Tendo em conta o que estudou sobre racionalismo e empirismo, identifique o autor do texto B e justifique.
3. Consegue Descartes vencer o desafio cético? Fundamente.
4. Por que razão o ceticismo de Hume é considerado moderado ou mitigado?

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I	-----	100
GRUPO II	-----	100
1	-----	20
2	-----	20
3	-----	30
4	-----	30

11 E1 teste global Grelha de Correção

								TOTAL
	Cotações							
	Nº/Nome	Versão						
1	Aluno X	A	75	5	10	5	5	10
2	Aluno X	B	75	5	5	10	0	95
3	Aluno X	B	80	10	20	5	5	120
4	Aluno X	A	70	5	0	5	5	85
5	Aluno X	A	85	10	5	2,5	10	112,5
6	Aluno X	B	70	7,5	10	10	12,5	110
7	Aluno X	A	90	7,5	5	5	15	122,5
8	Aluno X	A	95	5	5	2,5	10	117,5
9	Aluno X	B	80	10	5	2,5	5	102,5
10	Aluno X	B	80	5	2	0	0	87
11	Aluno X		80	2,5	2	2,5	2	89
12	Aluno X	A						0
13	Aluno X	B	80	2,5	3	14	0	99
14	Aluno X	A	90	5	3	2,5	2,5	102,5
15	Aluno X	A	85	2,5	2	2,5	10	102
16	Aluno X	B	80	5	10	2,5	10	107,5
17								0
18	Aluno X	A	55	2,5	3	2	2,5	64,5
19	Aluno X	B	95	15	17	10	7,5	144,5
20	Aluno X	A	80	20	20	17	12	149
21	Aluno X	B	85	5	10	12	15	127
22	Aluno X	A	85	5	20	10	10	130
23	Aluno X	B	70	2,5	0	10	2,5	85
24	Aluno X	B	70	2,5	2	18	10	102,5
25	Aluno X	B	55	2	0	2	7,5	66,5
26	Aluno X	A	85	2,5	10	0	2,5	100
27	Aluno X	B	85	2	5	2	5	99
28	Aluno X	A	75	2,5	2	0	10	89,5
29	Aluno X	A	75	20	10	10	10	125

ANEXO 3

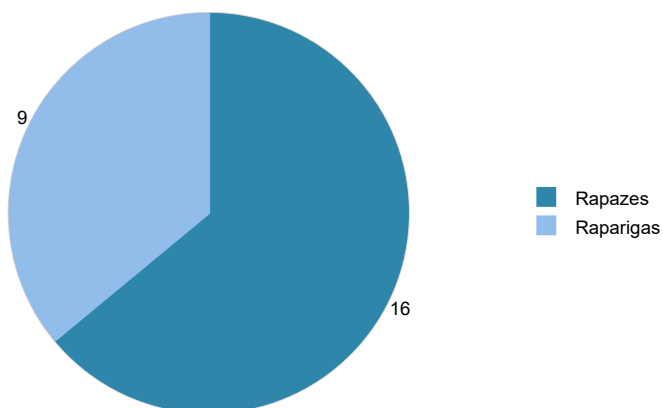
Agrupamento de Escolas de Miraflores

2022/23 - 10ºC1

Caracterização da turma (com gráficos)

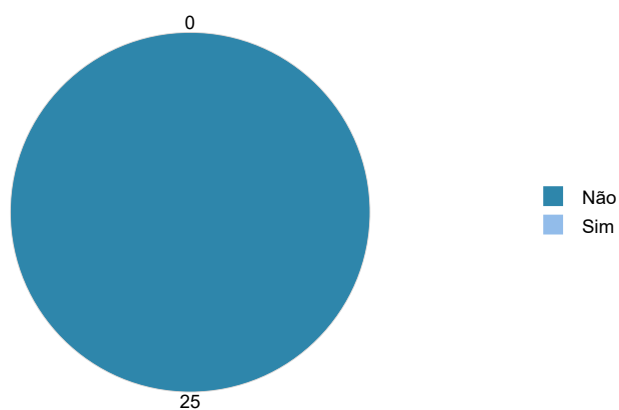
Género

	n.º	%
Rapazes	16	64
Raparigas	9	36



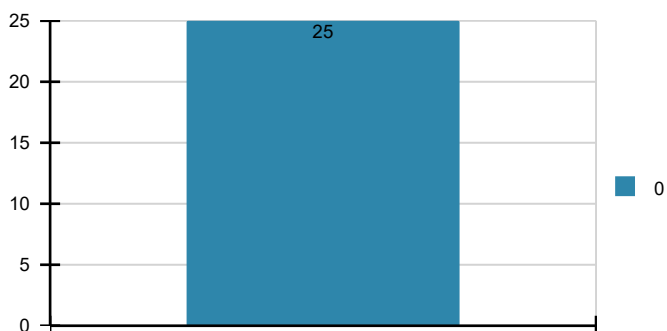
Retenções no ano de escolaridade atual

	n.º	%
Não	25	100
Sim	0	0



Nº de retenções

	n.º	%
0	25	100



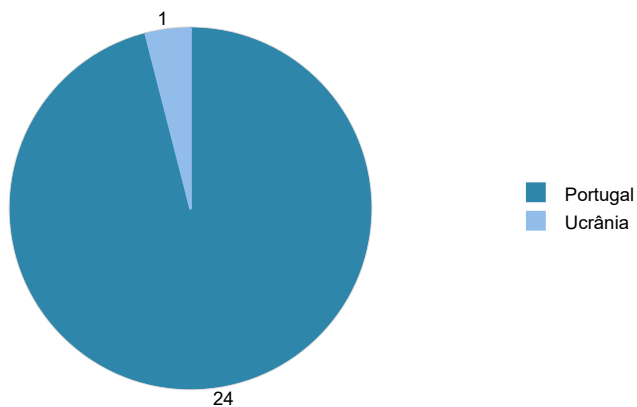
Ano de escolaridade das retenções

n.º %

Nacionalidade

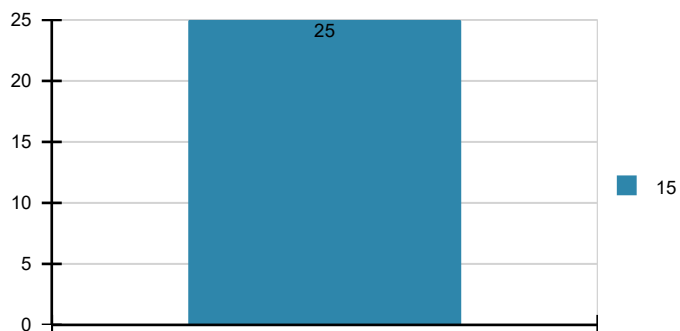
n.º %

	n.º	%
Portugal	24	96
Ucrânia	1	4



Idade a 15 de setembro

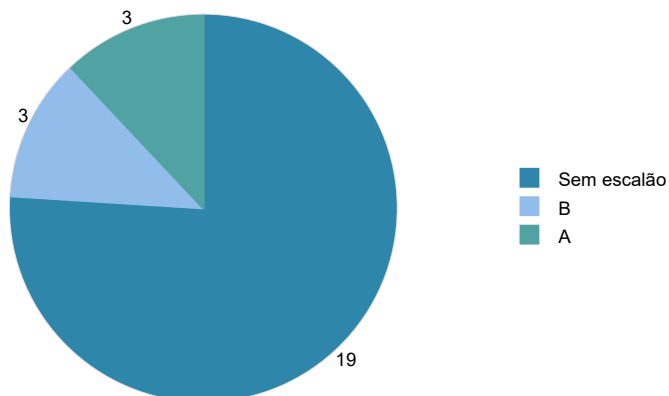
Mínimo	15
Máximo	15
Moda	15
Média	15



ASE

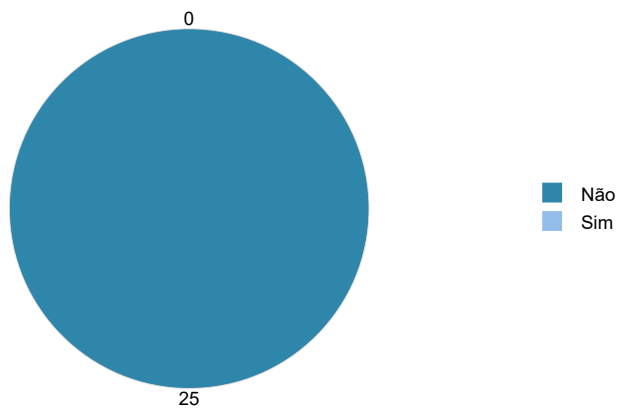
n.º %

	n.º	%
Sem escalão	19	76
B	3	12
A	3	12



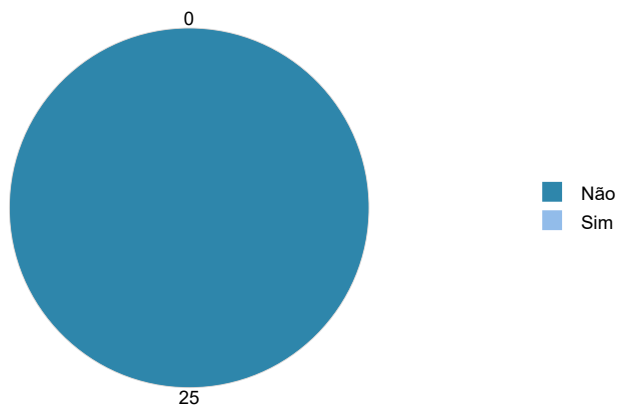
Ensino articulado

	n.º	%
Nao	25	100
Sim	0	0



Com necessidades educativas específicas

	n.º	%
Nao	25	100
Sim	0	0



Nº de negativas no ano anterior

	n.º	%
0	25	100

Sem dados a apresentar

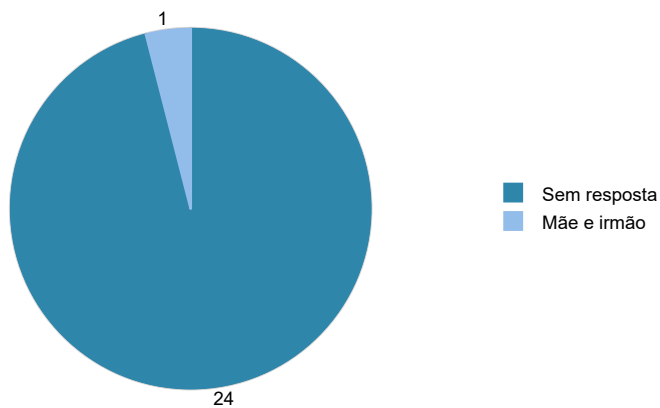
Português é a língua materna?

	n.º	%
Sim	1	4
Não	0	0



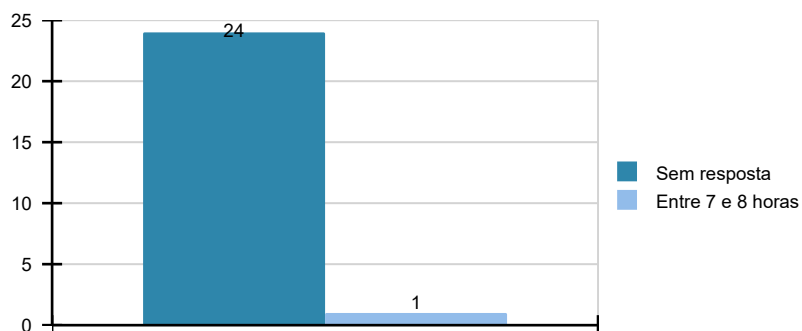
Com quem vives habitualmente?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Mãe e irmão	1	4



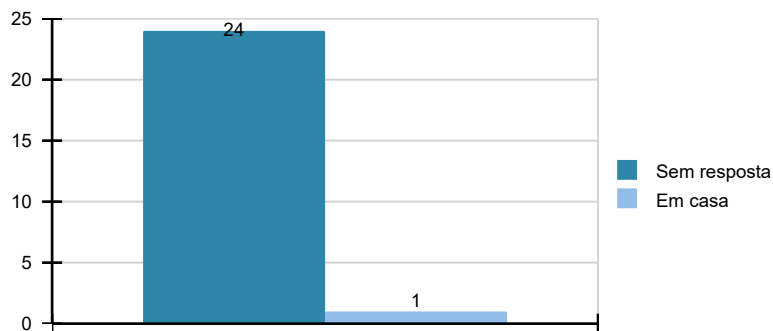
Quantas horas costumás dormir por dia?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Entre 7 e 8 horas	1	4



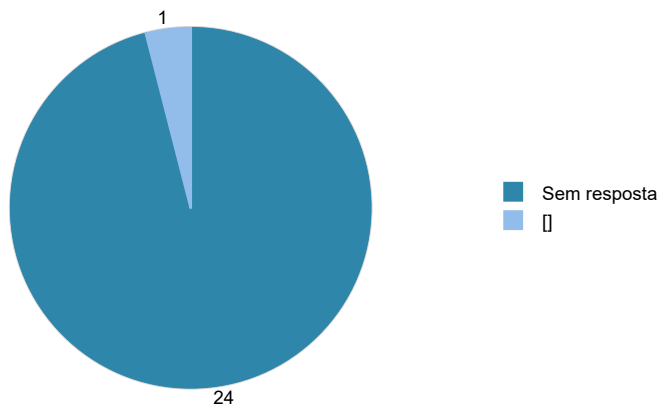
Onde costumás tomar o pequeno-almoço?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Em casa	1	4



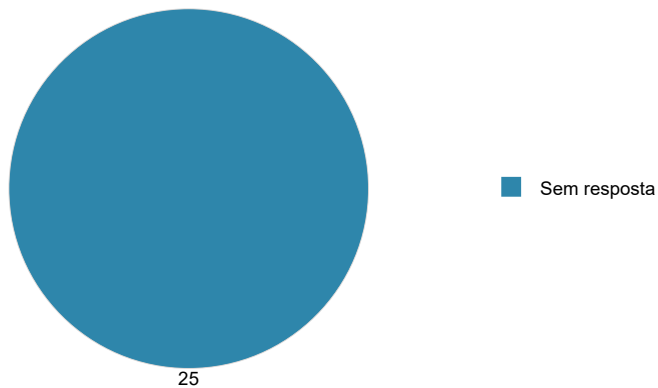
Tens problemas de saúde?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Não	1	4



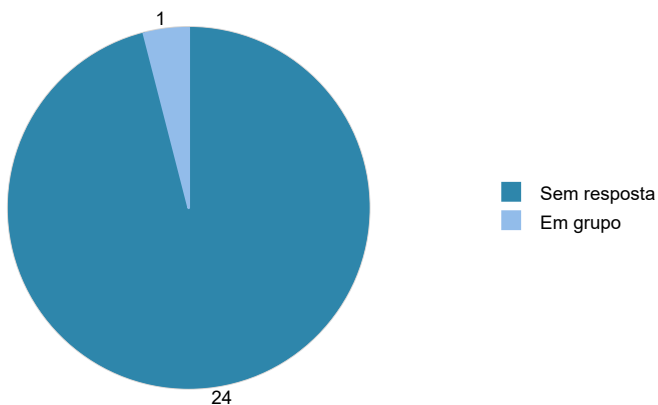
Tomas alguma medicação habitualmente?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Não	1	4



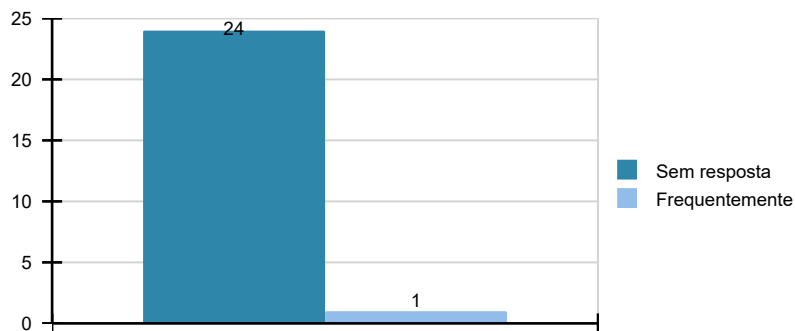
Em que situação aprendes melhor?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Em grupo	1	4



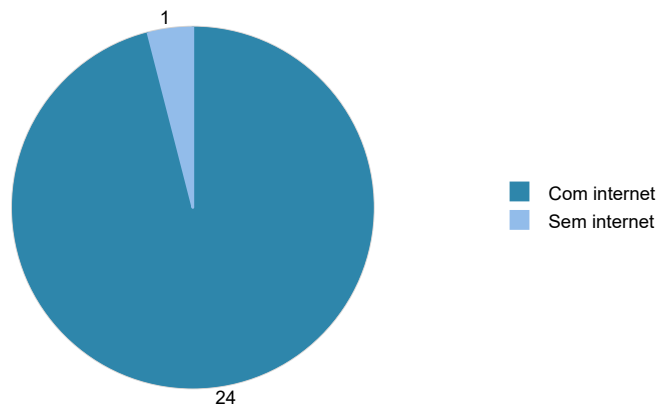
Em casa, falas sobre escola/estudo?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Frequentemente	1	4



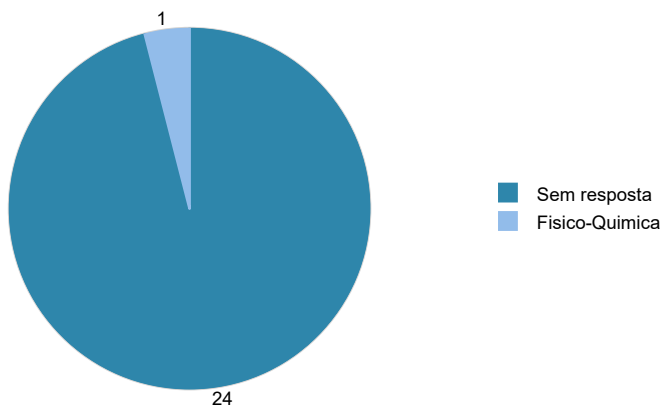
Com computador

	n.º	%
Sim	15	60
Nao	10	40



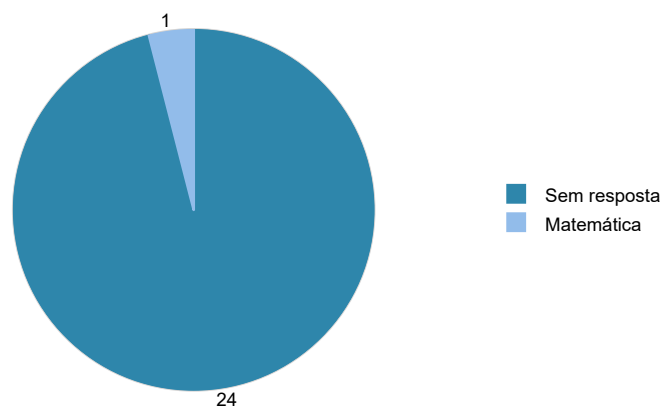
Qual a tua disciplina favorita?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Físico-Química	1	4



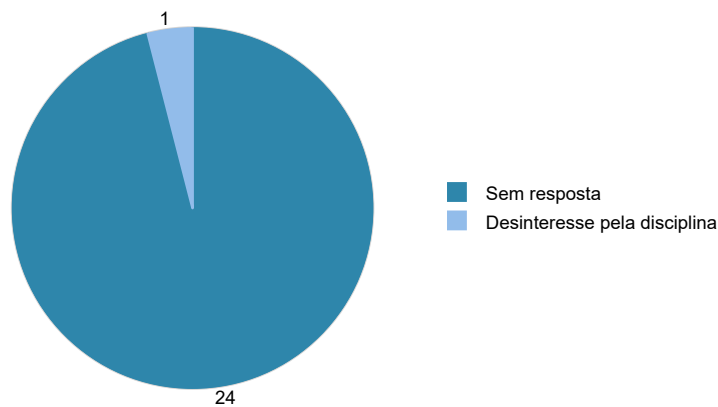
Qual a disciplina de que menos gostas?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Matemática	1	4



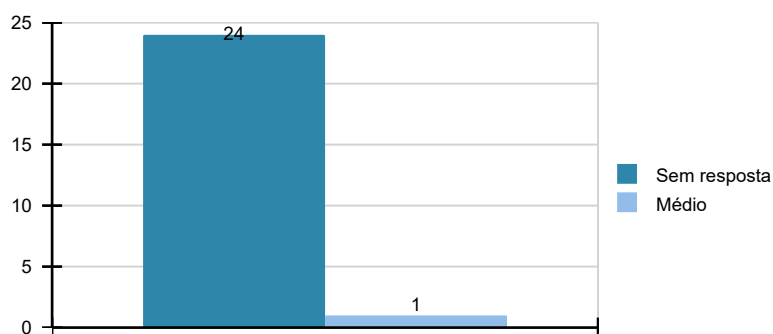
O que contribui mais para o insucesso escolar dos alunos?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Desinteresse pela disciplina	1	4



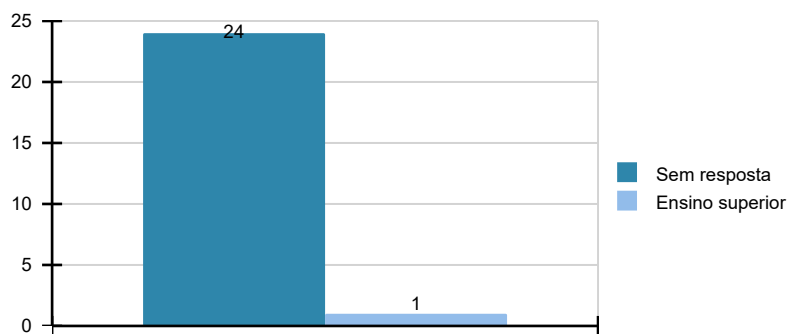
Consideras-te um aluno...

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Médio	1	4



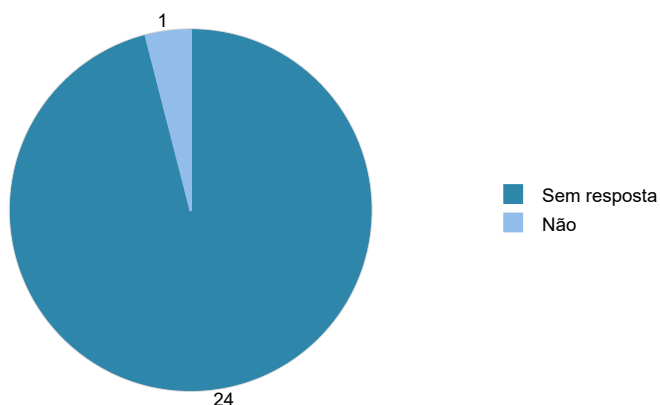
Até quando pensas estudar?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Ensino superior	1	4



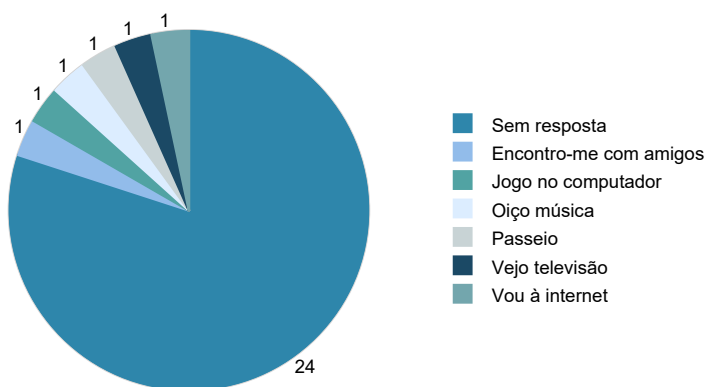
Gostas de estudar?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Não	1	4



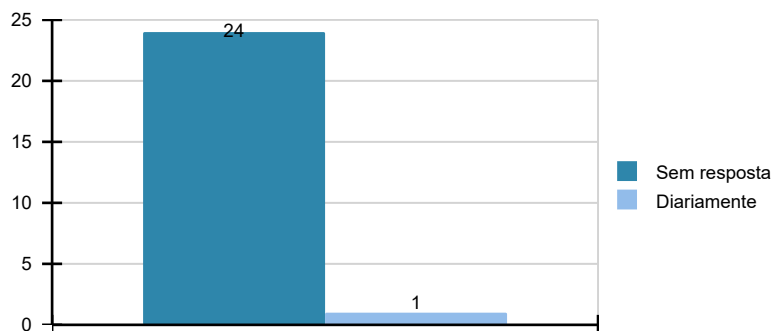
O que costumas fazer nos tempos livres?

	n.º	%
Sem resposta	24	80
Encontro-me com amigos	1	3,3
Jogo no computador	1	3,3
Oiço música	1	3,3
Passeio	1	3,3
Vejo televisão	1	3,3
Vou à internet	1	3,3



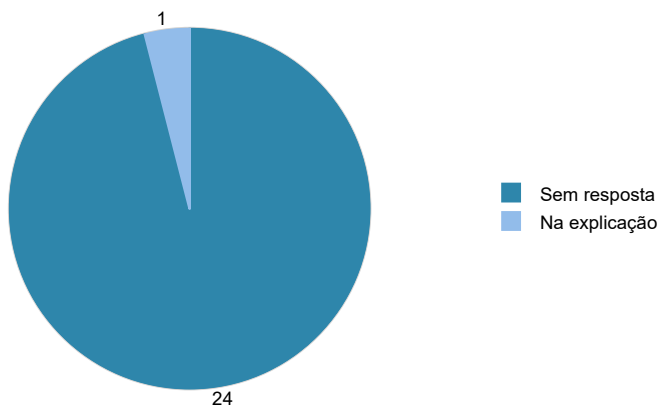
Quando estudas?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Diariamente	1	4



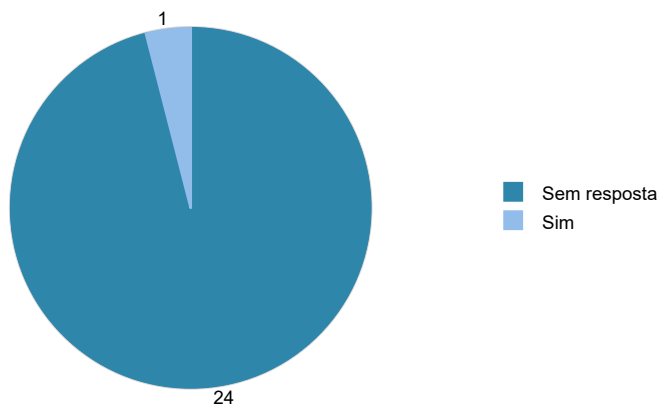
Onde costumas estudar?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Na explicação	1	4



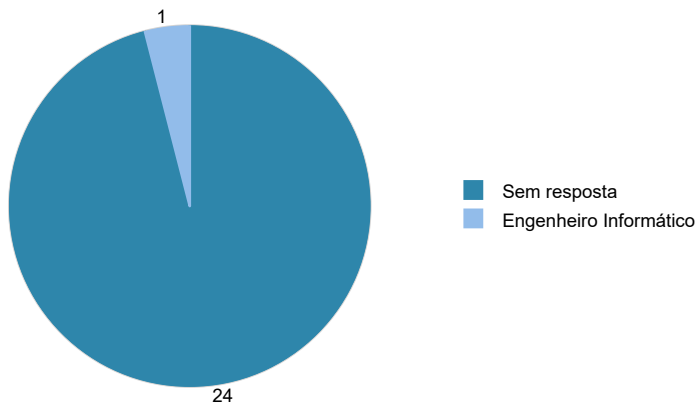
Tens ajuda no estudo?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Sim	1	4



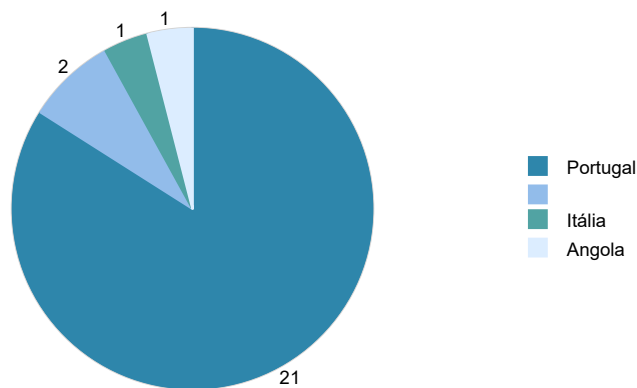
Que profissão gostarias de ter?

	n.º	%
Sem resposta	24	96
Engenheiro Informático	1	4



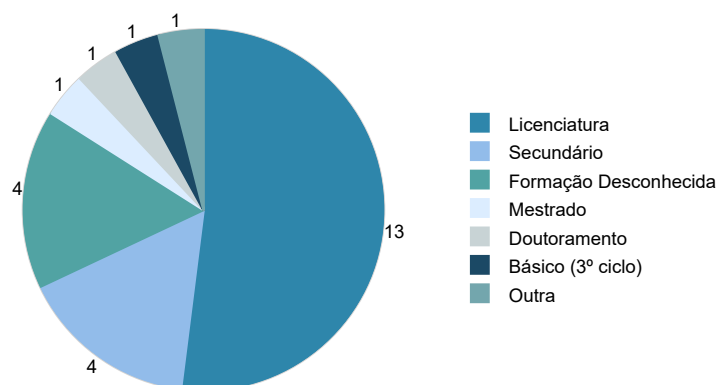
Nacionalidade do pai

	n.º	%
Portugal	21	84
	2	8
Itália	1	4
Angola	1	4



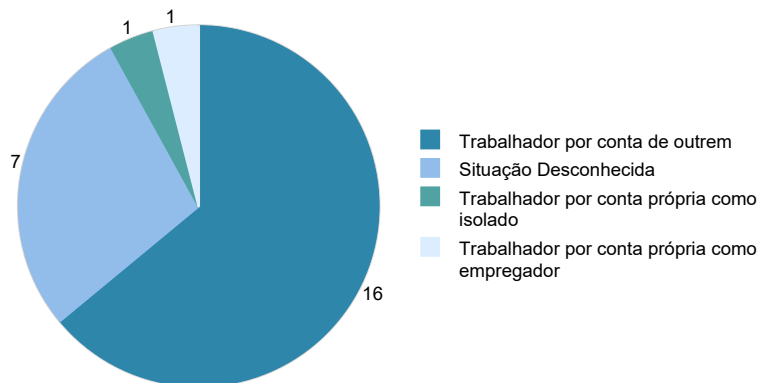
Formação académica do pai

	n.º	%
Licenciatura	13	52
Secundário	4	16
Formação Desconhecida	4	16
Mestrado	1	4
Doutoramento	1	4
Básico (3º ciclo)	1	4
Outra	1	4



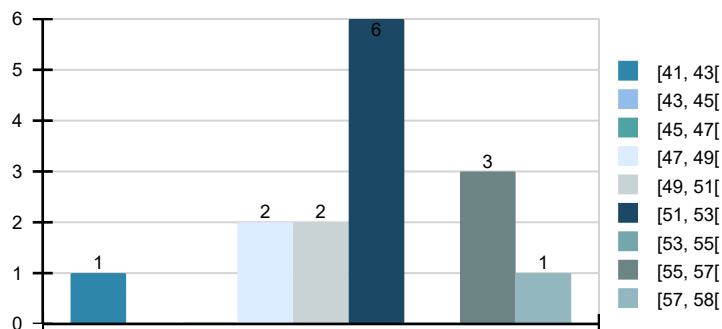
Situação profissional do pai

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	16	64
Situação Desconhecida	7	28
Trabalhador por conta própria como isolado	1	4
Trabalhador por conta própria como empregador	1	4



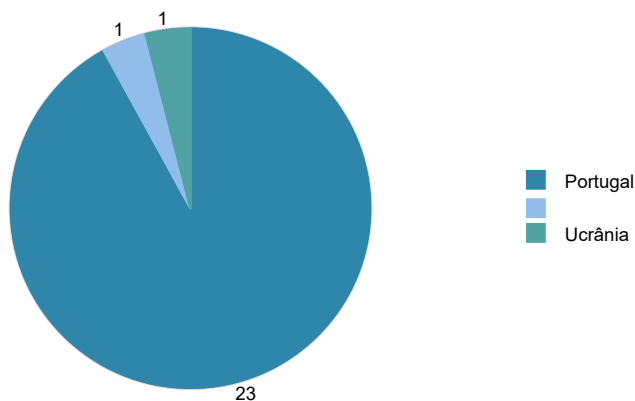
Idade atual do pai

	n.º	%
[41, 43[	1	4
[43, 45[	0	0
[45, 47[	0	0
[47, 49[	2	8
[49, 51[	2	8
[51, 53[	6	24
[53, 55[	0	0
[55, 57[	3	12
[57, 58[	1	4



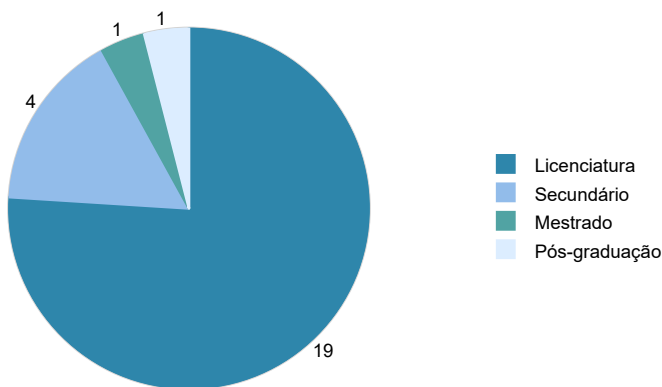
Nacionalidade da mãe

	n.º	%
Portugal	23	92
	1	4
Ucrânia	1	4



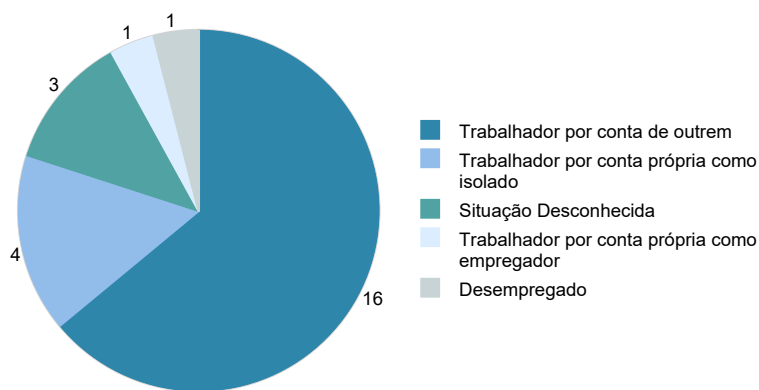
Formação académica da mãe

	n.º	%
Licenciatura	19	76
Secundário	4	16
Mestrado	1	4
Pós-graduação	1	4



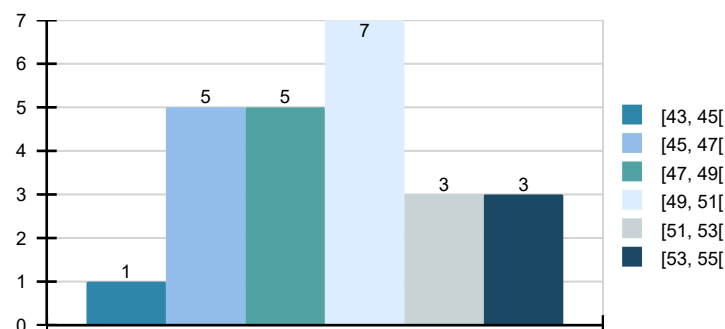
Situação profissional da mãe

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	16	64
Trabalhador por conta própria como isolado	4	16
Situação Desconhecida	3	12
Trabalhador por conta própria como empregador	1	4
Desempregado	1	4



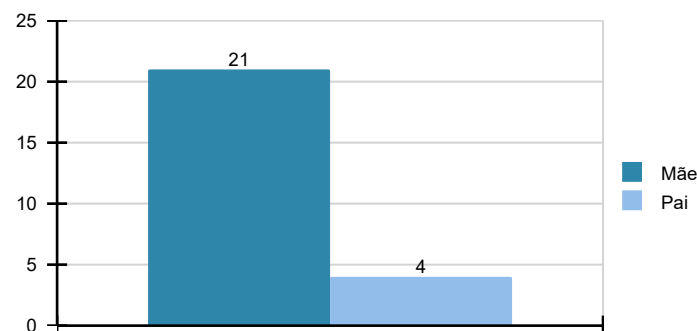
Idade atual da mãe

	n.º	%
[43, 45[	1	4
[45, 47[	5	20
[47, 49[	5	20
[49, 51[	7	28
[51, 53[	3	12
[53, 55[	3	12



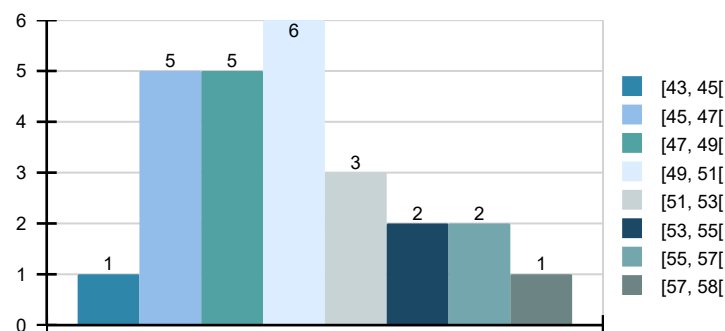
Encarregado de educação

	n.º	%
Mãe	21	84
Pai	4	16



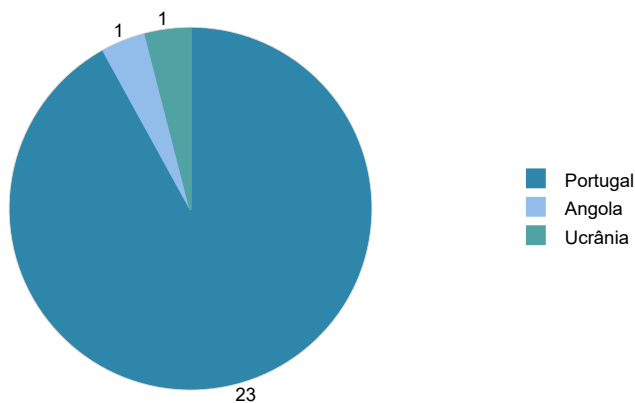
Idade atual do EE

	n.º	%
[43, 45[	1	4
[45, 47[	5	20
[47, 49[	5	20
[49, 51[	6	24
[51, 53[	3	12
[53, 55[	2	8
[55, 57[	2	8
[57, 58[	1	4



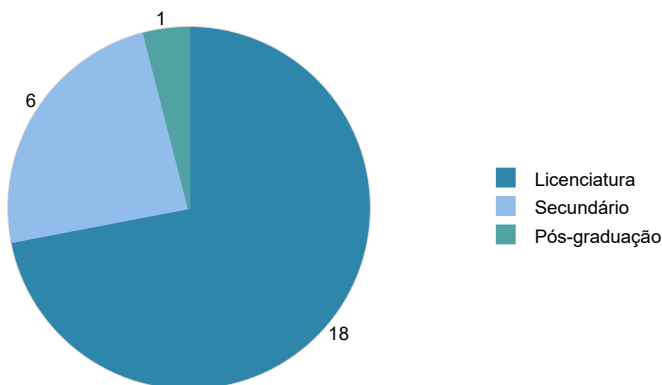
Nacionalidade do EE

	n.º	%
Portugal	23	92
Angola	1	4
Ucrânia	1	4



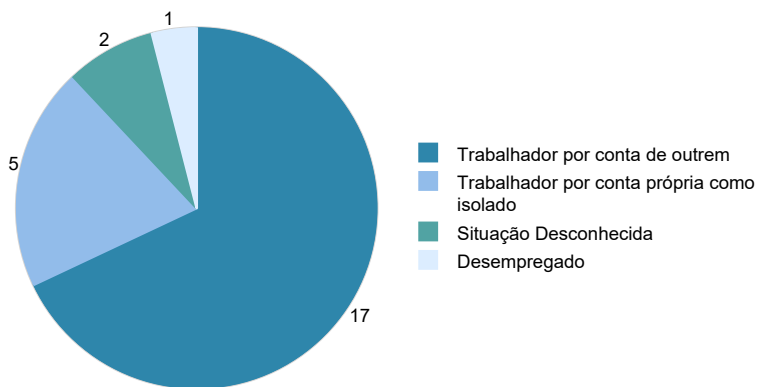
Formação académica do EE

	n.º	%
Licenciatura	18	72
Secundário	6	24
Pós-graduação	1	4



Situação profissional do EE

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	17	68
Trabalhador por conta própria como isolado	5	20
Situação Desconhecida	2	8
Desempregado	1	4



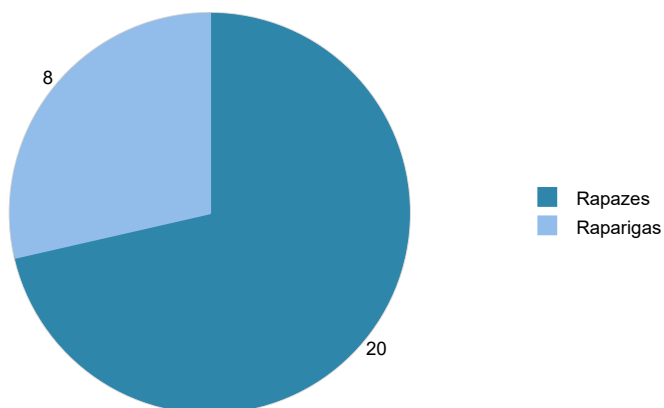
Agrupamento de Escolas de Miraflores

2022/23 - 11ºE1

Caracterização da turma (com gráficos)

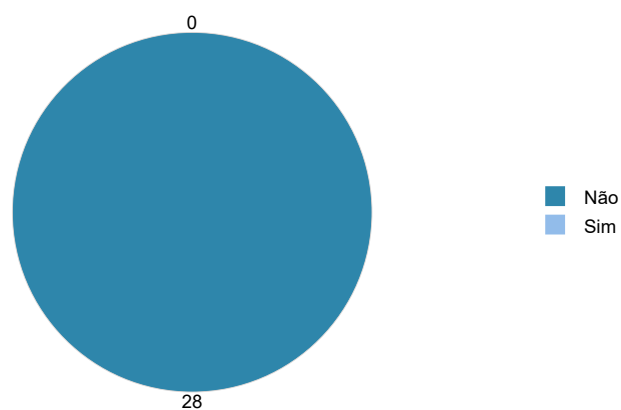
Género

	n.º	%
Rapazes	20	71,4
Raparigas	8	28,6



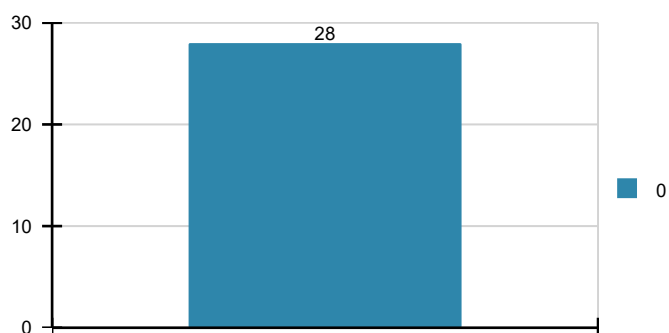
Retenções no ano de escolaridade atual

	n.º	%
Não	28	100
Sim	0	0



Nº de retenções

	n.º	%
0	28	100



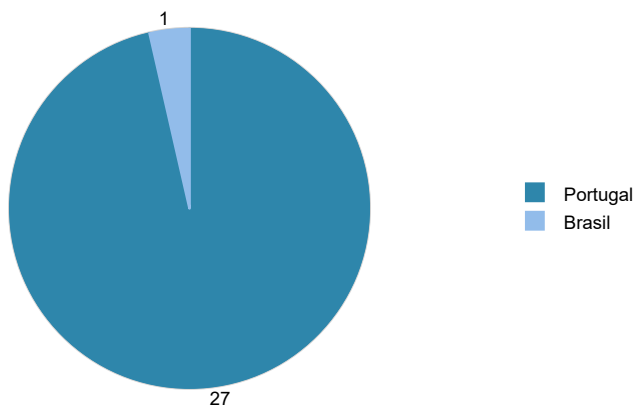
Ano de escolaridade das retenções

n.º %

Nacionalidade

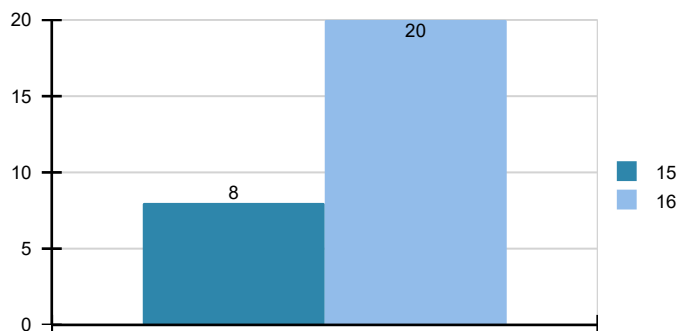
n.º %

Portugal	27	96,4
Brasil	1	3,6



Idade a 15 de setembro

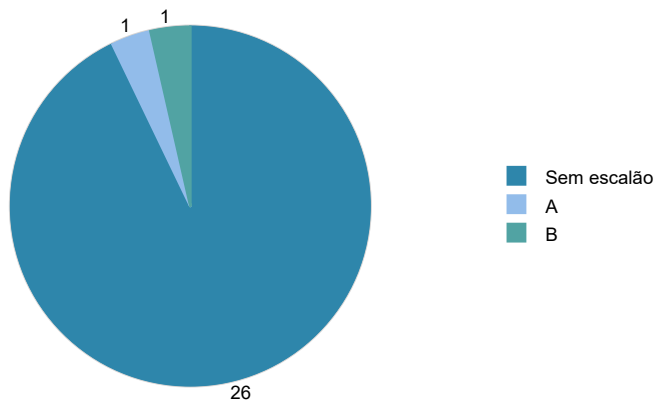
Máximo	16
Moda	16
Média	15,7
Mínimo	15



ASE

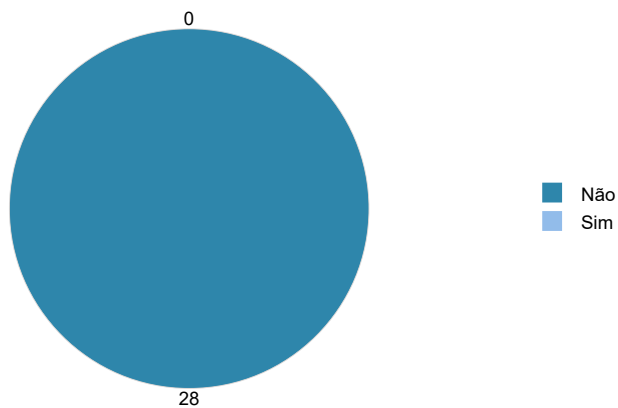
n.º %

Sem escalão	26	92,9
A	1	3,6
B	1	3,6



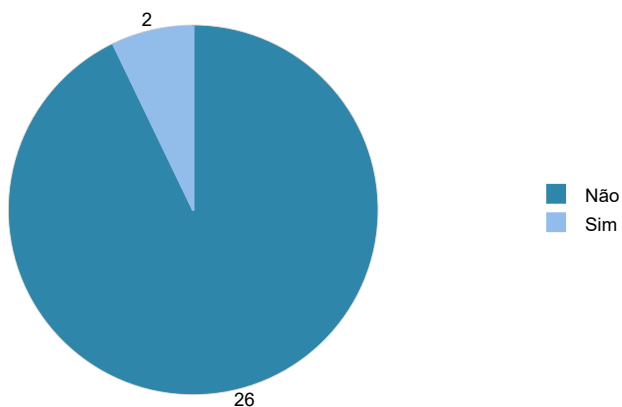
Ensino articulado

	n.º	%
Nao	28	100
Sim	0	0



Com necessidades educativas específicas

	n.º	%
Nao	26	92,9
Sim	2	7,1



Nº de negativas no ano anterior

n.º %

Sem dados a apresentar

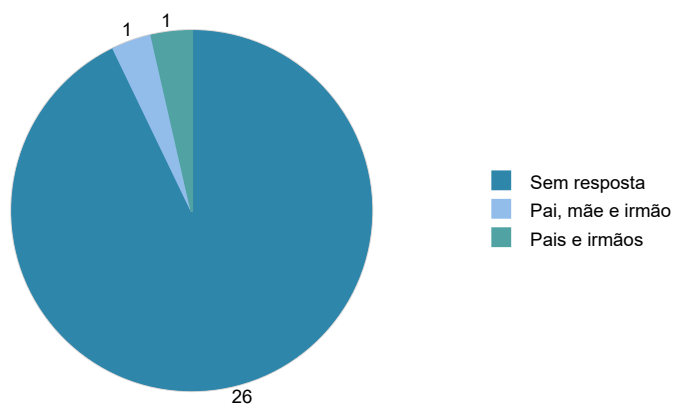
Português é a língua materna?

	n.º	%
Sim	2	7,1
Não	0	0



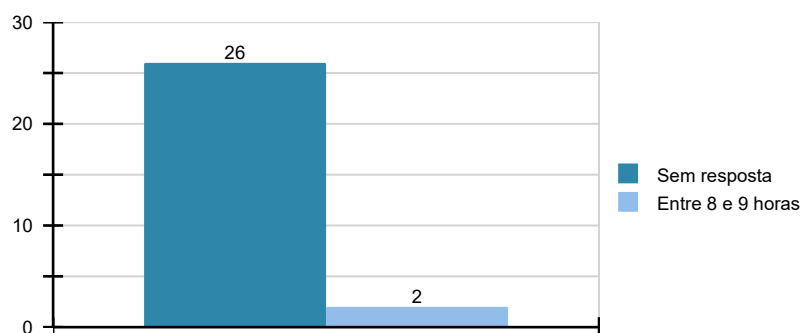
Com quem vives habitualmente?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Pai, mãe e irmão	1	3,6
Pais e irmãos	1	3,6



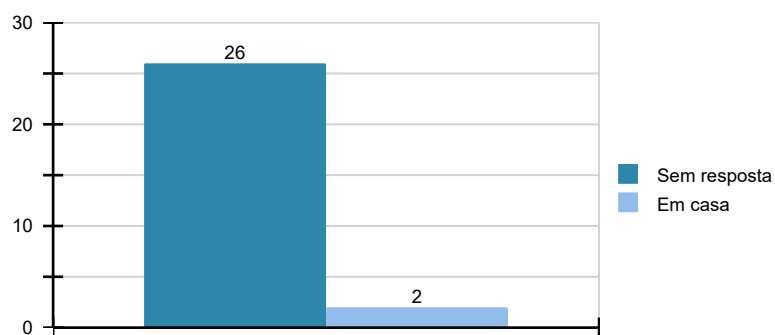
Quantas horas costumas dormir por dia?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Entre 8 e 9 horas	2	7,1



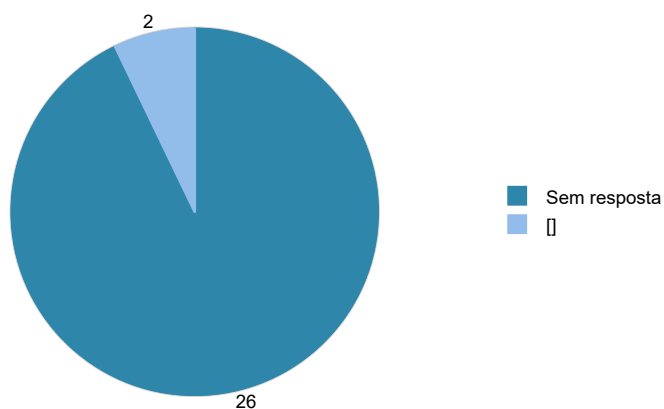
Onde costumas tomar o pequeno-almoço?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Em casa	2	7,1



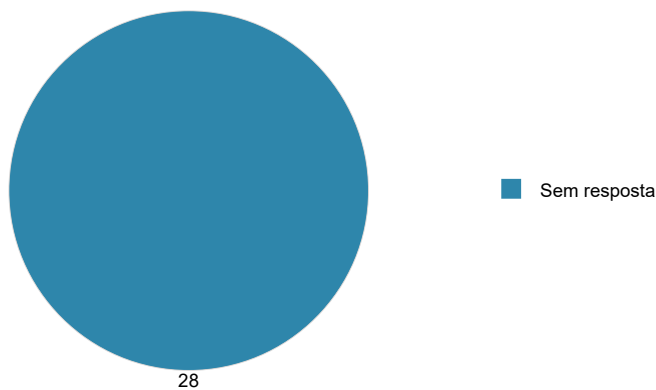
Tens problemas de saúde?

	n.º	%
Sem resposta	27	96,4
Não	1	3,6



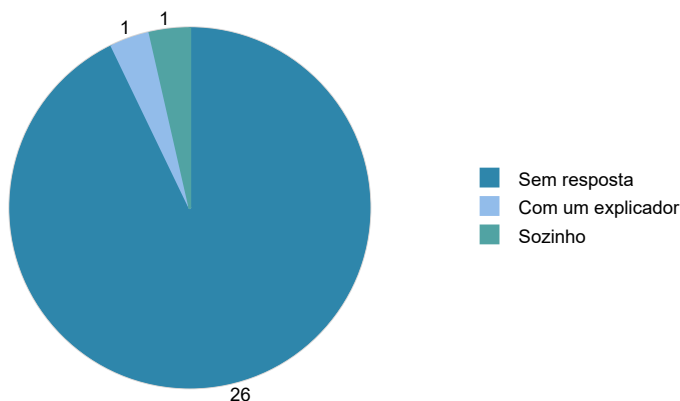
Tomas alguma medicação habitualmente?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Não	2	7,1



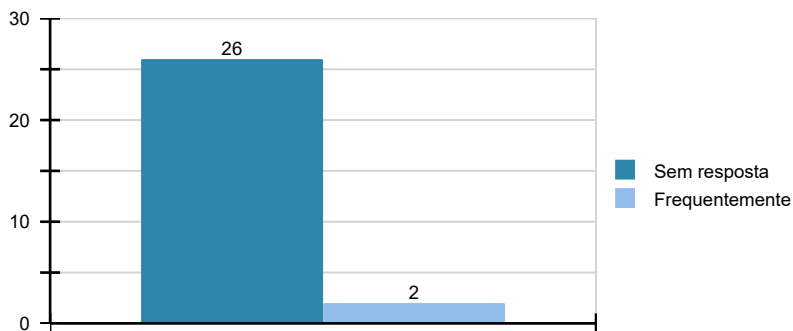
Em que situação aprendes melhor?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Com um explicador	1	3,6
Sozinho	1	3,6



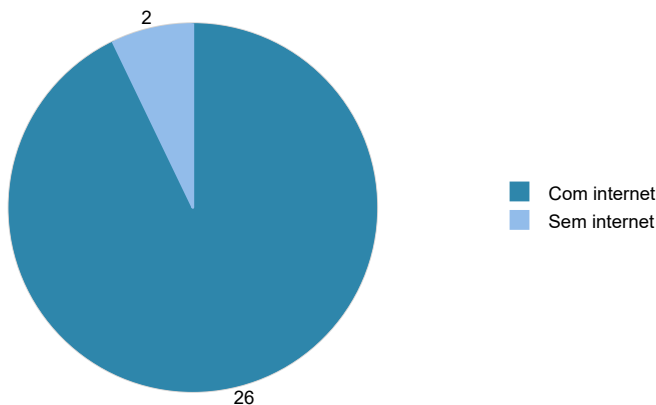
Em casa, falas sobre escola/estudo?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Frequentemente	2	7,1



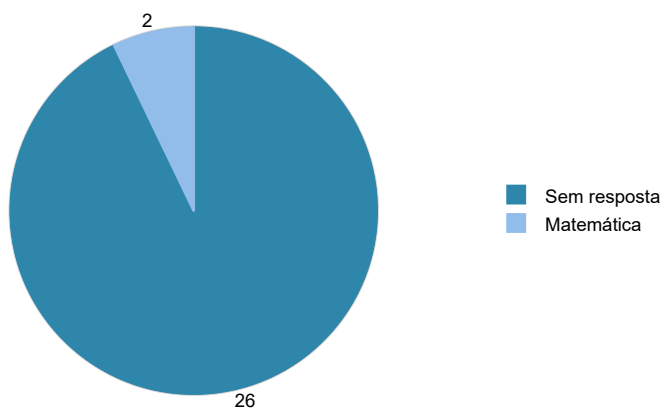
Com computador

	n.º	%
Sim	26	92,9
Nao	2	7,1



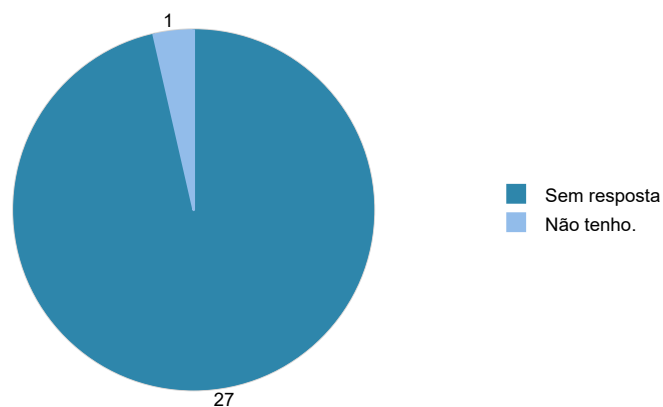
Qual a tua disciplina favorita?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Matemática	2	7,1



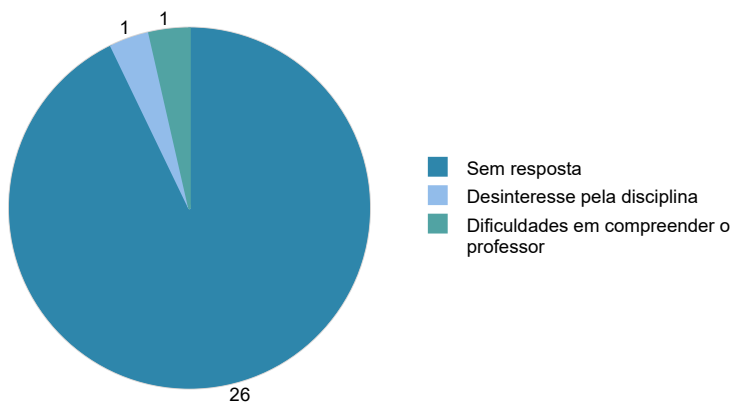
Qual a disciplina de que menos gostas?

	n.º	%
Sem resposta	27	96,4
Não tenho.	1	3,6



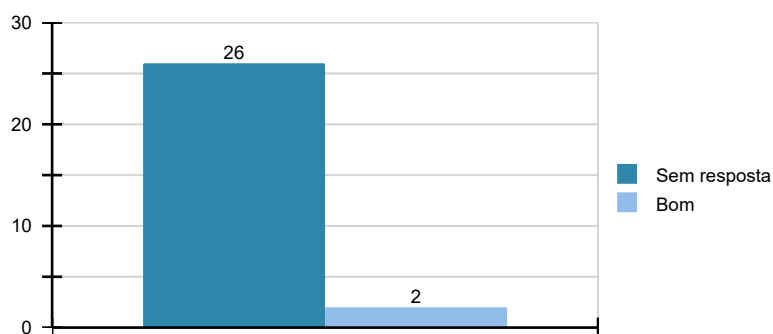
O que contribui mais para o insucesso escolar dos alunos?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Desinteresse pela disciplina	1	3,6
Dificuldades em compreender o professor	1	3,6



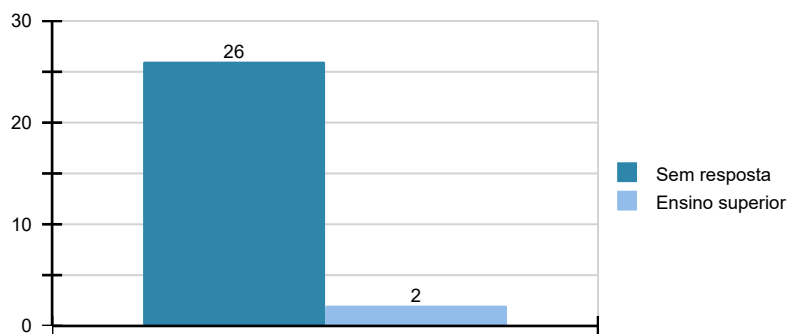
Consideras-te um aluno...

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Bom	2	7,1



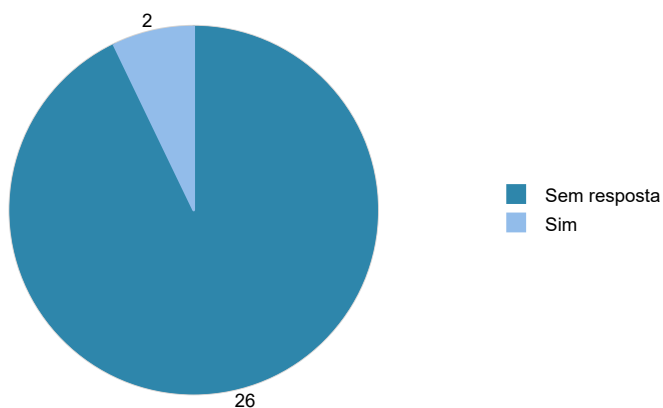
Até quando pensas estudar?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Ensino superior	2	7,1



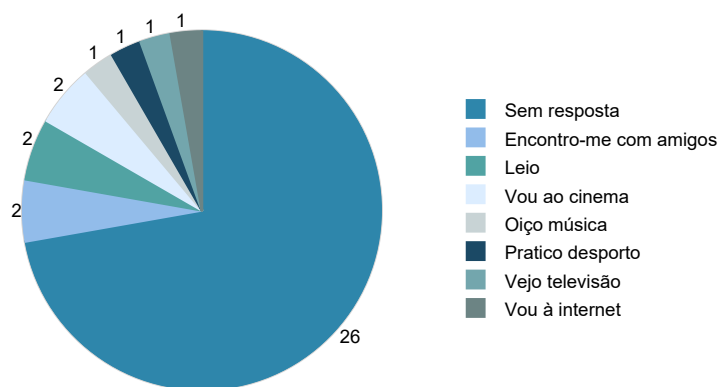
Gostas de estudar?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Sim	2	7,1



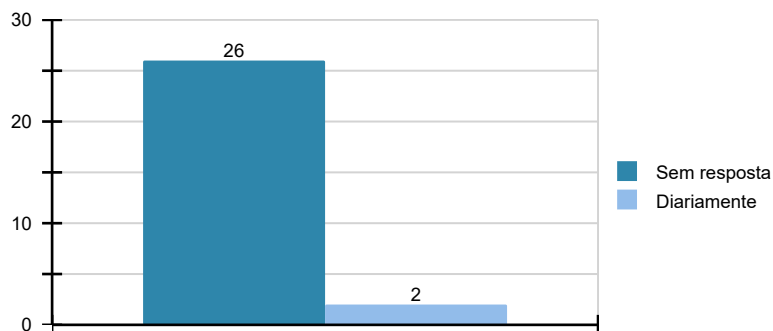
O que costumás fazer nos tempos livres?

	n.º	%
Sem resposta	26	72,2
Encontro-me com amigos	2	5,6
Leio	2	5,6
Vou ao cinema	2	5,6
Oiço música	1	2,8
Pratico desporto	1	2,8
Vejo televisão	1	2,8
Vou à internet	1	2,8



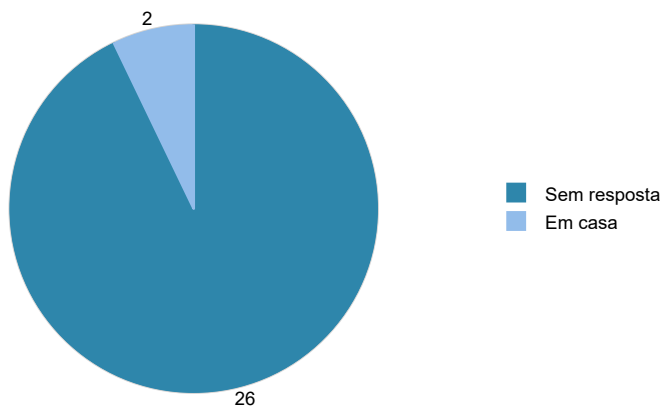
Quando estudas?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Diariamente	2	7,1



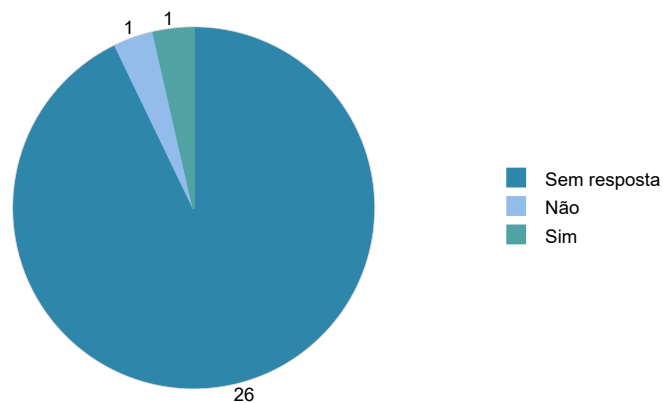
Onde costumás estudar?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Em casa	2	7,1



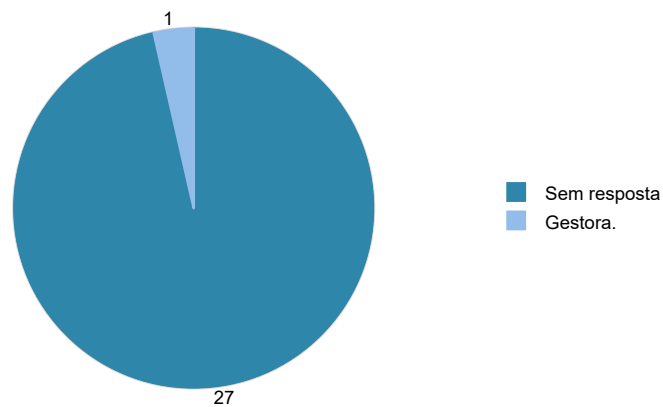
Tens ajuda no estudo?

	n.º	%
Sem resposta	26	92,9
Não	1	3,6
Sim	1	3,6



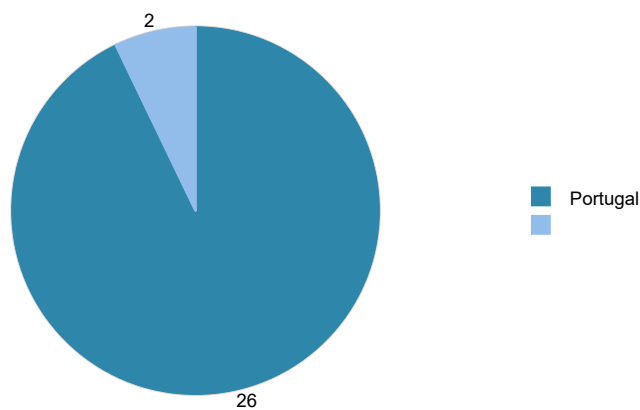
Que profissão gostarias de ter?

	n.º	%
Sem resposta	27	96,4
Gestora.	1	3,6



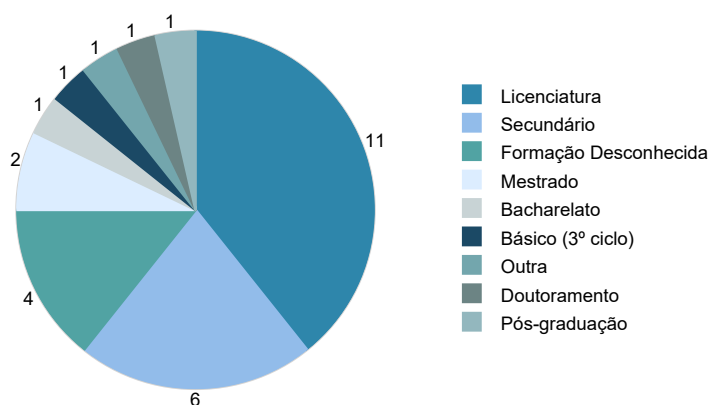
Nacionalidade do pai

	n.º	%
Portugal	26	92,9
	2	7,1



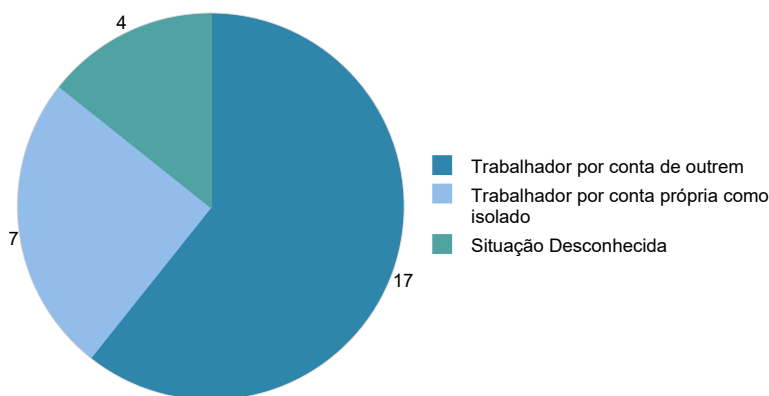
Formação académica do pai

	n.º	%
Licenciatura	11	39,3
Secundário	6	21,4
Formação Desconhecida	4	14,3
Mestrado	2	7,1
Bacharelato	1	3,6
Básico (3º ciclo)	1	3,6
Outra	1	3,6
Doutoramento	1	3,6
Pós-graduação	1	3,6



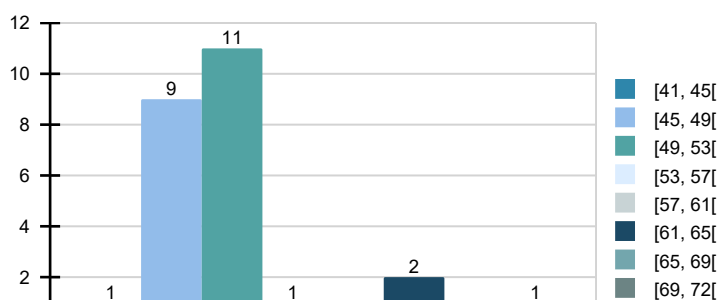
Situação profissional do pai

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	17	60,7
Trabalhador por conta própria como isolado	7	25
Situação Desconhecida	4	14,3



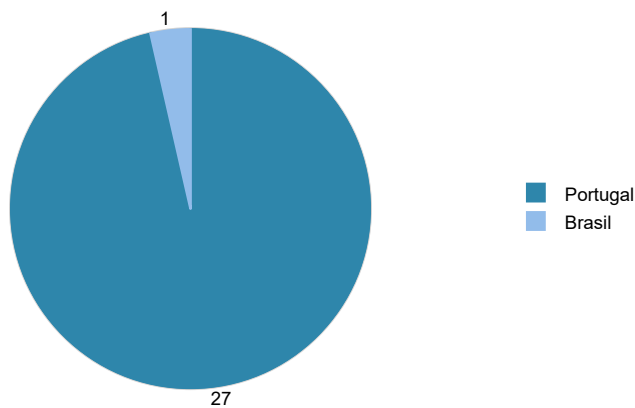
Idade atual do pai

	n.º	%
[41, 45[	1	3,6
[45, 49[	9	32,1
[49, 53[	11	39,3
[53, 57[	1	3,6
[57, 61[	0	0
[61, 65[	2	7,1
[65, 69[	0	0
[69, 72[	1	3,6



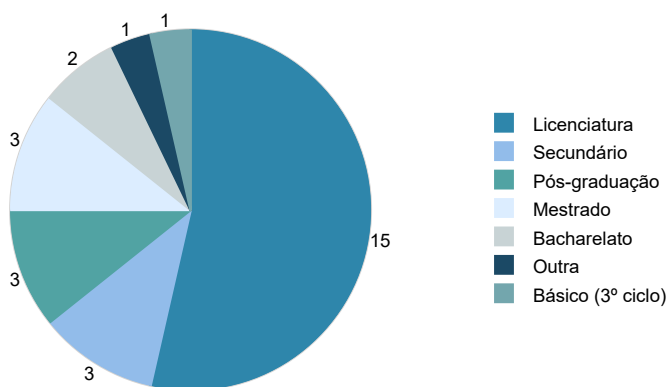
Nacionalidade da mãe

	n.º	%
Portugal	27	96,4
Brasil	1	3,6



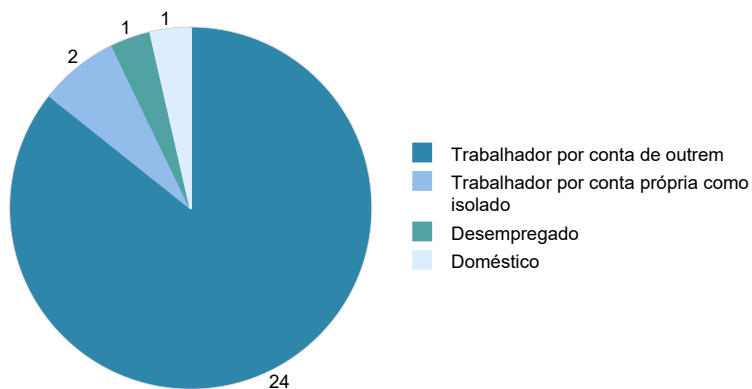
Formação académica da mãe

	n.º	%
Licenciatura	15	53,6
Secundário	3	10,7
Pós-graduação	3	10,7
Mestrado	3	10,7
Bacharelato	2	7,1
Outra	1	3,6
Básico (3º ciclo)	1	3,6



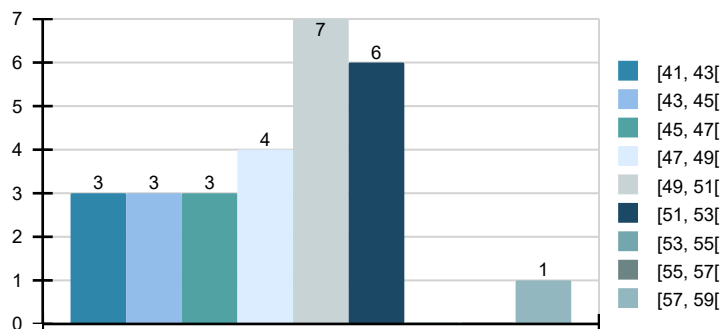
Situação profissional da mãe

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	24	85,7
Trabalhador por conta própria como isolado	2	7,1
Desempregado	1	3,6
Doméstico	1	3,6



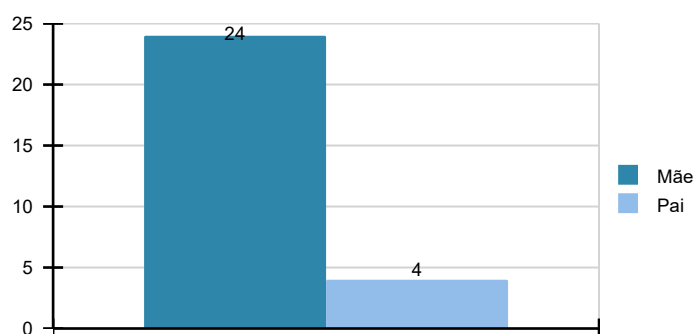
Idade atual da mãe

	n.º	%
[41, 43[	3	10,7
[43, 45[	3	10,7
[45, 47[	3	10,7
[47, 49[	4	14,3
[49, 51[	7	25
[51, 53[	6	21,4
[53, 55[	0	0
[55, 57[	0	0
[57, 59[	1	3,6



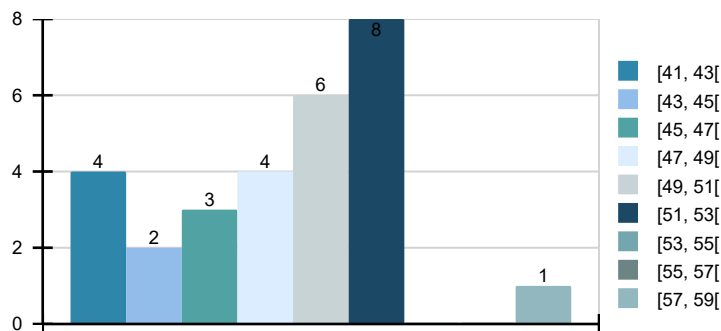
Encarregado de educação

	n.º	%
Mãe	24	85,7
Pai	4	14,3



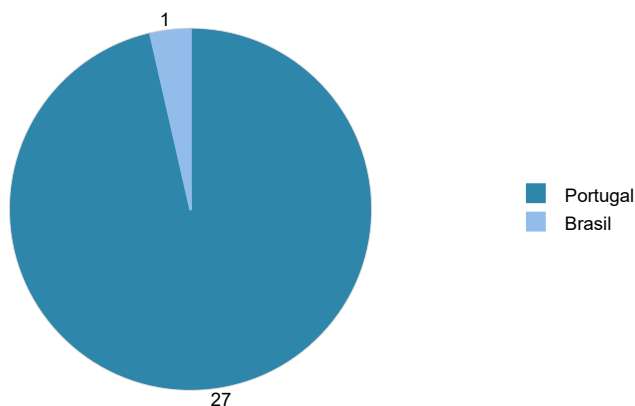
Idade atual do EE

	n.º	%
[41, 43[	4	14,3
[43, 45[	2	7,1
[45, 47[	3	10,7
[47, 49[	4	14,3
[49, 51[	6	21,4
[51, 53[	8	28,6
[53, 55[	0	0
[55, 57[	0	0
[57, 59[	1	3,6



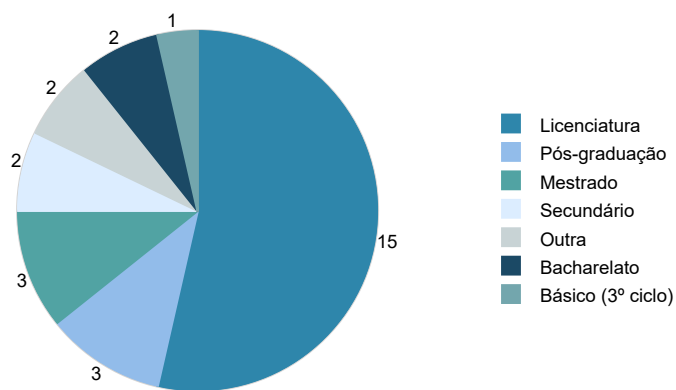
Nacionalidade do EE

	n.º	%
Portugal	27	96,4
Brasil	1	3,6



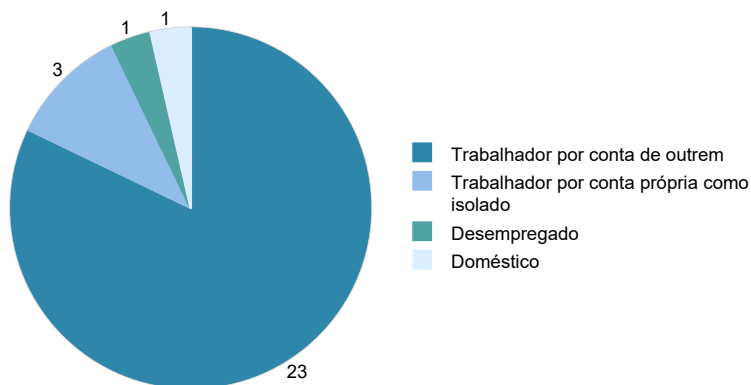
Formação académica do EE

	n.º	%
Licenciatura	15	53,6
Pós-graduação	3	10,7
Mestrado	3	10,7
Secundário	2	7,1
Outra	2	7,1
Bacharelato	2	7,1
Básico (3º ciclo)	1	3,6



Situação profissional do EE

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	23	82,1
Trabalhador por conta própria como isolado	3	10,7
Desempregado	1	3,6
Doméstico	1	3,6



ANEXO 4

		Ficha 1	Ficha 2	Teste Global	Participação em sala de aula	
1	Aluno X	69	70	14	14	Algo conversadora e desatenta mas participa (pouco).
2	Aluno X	0	70	12	13	É disciplinada e atenta mas não participa de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.
3	Aluno X	62	65	15	12	Não participa e algo falador (creio/foto antiga).
4	Aluno X	56	65	16	12	Não participa e algo falador (creio/foto antiga).
5	Aluno X	51	70	15	12	Não participa e algo falador (creio/foto antiga).
6	Aluno X	47	40	12		Não reconheço
7	Aluno X	81	65	12	18	Participa activamente e de forma pertinente nas actividades desenvolvidas em sala de aula
8	Aluno X	30	40	8	12	Não participa e algo falador (creio/foto antiga).
9	Aluno X	37	65	13	10	Extremamente falador e distraído. Às vezes indisciplinado.
10	Aluno X	68	70	14	15	Extremamente faladora, às vezes indisciplinada, mas participa activamente e de forma pertinente nas actividades desenvolvidas em sala de aula
11	Aluno X	76	60	17	13	É disciplinada e atenta mas não participa de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.
12	Aluno X	67	60	6	12	Muito desatenta e desinteressada, algo faladora.
13	Aluno X	54	50	14	15	Muito faladora mas participadora e interessada em algumas ocasiões
14	Aluno X	71	70	13	12	Muito desatenta e desinteressada, algo faladora.
15	Aluno X	63	70	14	12	Muito desatenta e desinteressada, algo faladora.
16	Aluno X	70	55	15		Não reconheço.
17	Aluno X	50	70		18	Participa activamente e de forma pertinente nas actividades desenvolvidas em sala de aula
18	Aluno X	50	60	16	13	É disciplinada e atenta mas não participa de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.
19	Aluno X	55	35	12	13	É disciplinado e atento mas não participa de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.
20	Aluno X	54	80	16	13	É disciplinado e atento mas não participa de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.
21	Aluno X	56	70	14	18	Participa activamente e de forma pertinente nas actividades desenvolvidas em sala de aula
22	Aluno X	50	50	11	14	É falador e distraído mas participativo ocasionalmente.
23	Aluno X	59	50	15	13	Algo falador e pouco participativo.
24	Aluno X	5	0		-	
25	Aluno X	64	70	12	12	Um verdadeiro "cabeça no ar". Distraído e falador.
26	Aluno X	56	55	13	13	É disciplinado e atento e participa muito ocasionalmente de forma pertinente relativamente à matéria leccionada.

ANEXO 5

Quadro de Resultados Finais da Disciplina de Filosofia do 10ºC1 - 3º

Número	Nomes	Competências cognitivas				Partic. 15%	
		Testes 50%		35%		Trab	Sub-
		1 Teste	subtot	Apre	subtot		
1	Aluno X	17,8	8,9	18,0	6,3	16	2,4
2	Aluno X	17,1	8,6	18,0	6,3	16	2,4
3	Aluno X	11,7	5,9	15,0	5,3	14	2,1
4	Aluno X	14,5	7,3	15,5	5,4	14	2,1
5	Aluno X	15	7,5	14,5	5,1	14	2,1
6	Aluno X	0	0,0	0,0	0,0	13	2
7	Aluno X	16	8,0	16,0	5,6	17	2,6
8	Aluno X	10,3	5,2	14,0	4,9	15	2,3
9	Aluno X	15,5	7,8	15,0	5,3	15	2,3
10	Aluno X	15,8	7,9	16,0	5,6	17	2,6
12	Aluno X	8,5	4,3	5,0	1,8	14	2,1
13	Aluno X	16,1	8,1	15,0	5,3	17	2,6
14	Aluno X	12,3	6,2	15,0	5,3	15	2,3
15	Aluno X	10,3	5,2	16,5	5,8	16	2,4
16	Aluno X	14,6	7,3	15,0	5,3	15	2,3
17	Aluno X	17,8	8,9	15,5	5,4	16	2,4
18	Aluno X	11,5	5,8	15,5	5,4	16	2,4
19	Aluno X	13	6,5	15,0	5,3	14	2,1
20	Aluno X	12,5	6,3	14,0	4,9	14	2,1
21	Aluno X	12,7	6,4	15,0	5,3	15	2,3
22	Aluno X	6	3,0	15,5	5,4	14	2,1
23	Aluno X	9	4,5	15,0	5,3	14	2,1

ANEXO 6

Quadro de Resultados Finais da Disciplina de Filosofia do 11E1 - 3º período - 22-23

Número	Nomes	Competências cognitivas 90%				Trabalhos 15%		3ºP	2ºP	1ºP	Média	Final
		Testes 50%		35%		Partic.	Sub-tota					
		1teste	subtota	Aprese	subtot							
1	Aluno X	12	6,0	14,0	5	14	2,1	13,0	13,3	14,6	13,6	14
2	Aluno X	10,5	5,3	13,5	5	14	2,1	12,1	13,3	12,7	12,7	13
3	Aluno X	10	5,0	15,0	5	17	2,6	12,8	15,6	13,4	13,9	14
4	Aluno X	8,5	4,3	14,0	5	14	2,1	11,3	12,5	11,9	11,9	12
5	Aluno X	11	5,5	15,5	5	14	2,1	13,0	15,2	14,3	14,2	14
6	Aluno X	9,7	4,9	14,0	5	14	2,1	11,9	14,8	13,2	13,3	13
7	Aluno X	15,5	7,8	14,5	5	14	2,1	14,9	14,6	10,7	13,4	14
8	Aluno X	11	5,5	15,0	5	15	2,3	13,0	14,4	15,1	14,2	14
9	Aluno X	11,5	5,8	14,0	5	14	2,1	12,8	13,6	12,8	13,1	13
10	Aluno X	7,5	3,8	13,5	5	13	2,0	10,4	12,3	11,6	11,4	12
11	Aluno X	7	3,5	15,0	5	14	2,1	10,9	13,3	12,7	12,3	12
12	Aluno X	10	5,0	0,0	0	13	2,0	7,0	11,4	10,8	9,7	10
13	Aluno X	7,5	3,8	13,5	5	14	2,1	10,6	13,4	14,6	12,9	13
14	Aluno X	9	4,5	14,0	5	14	2,1	11,5	14,0	12,5	12,7	13
15	Aluno X	10,8	5,4	14,0	5	15	2,3	12,6	14,1	14,2	13,6	14
16	Aluno X	15,8	7,9	17,0	6	16	2,4	16,3	16,1	15,5	16,0	16
18	Aluno X	10,5	5,3	15,0	5	14	2,1	12,6	12,0	13,4	12,7	13
19	Aluno X	15,6	7,8	16,0	6	14	2,1	15,5	15,8	15,2	15,5	16
20	Aluno X	14,8	7,4	17,0	6	17	2,6	15,9	17,5	16,7	16,7	17
21	Aluno X	16	8,0	16,0	6	18	2,7	16,3	15,6	13,6	15,2	15
22	Aluno X	15	7,5	17,0	6	15	2,3	15,7	15,8	15,9	15,8	16
23	Aluno X	9,5	4,8	16,0	6	16	2,4	12,8	13,7	12,7	13,1	13
24	Aluno X	11,2	5,6	13,5	5	14	2,1	12,4	13,8	10,5	12,2	12
25	Aluno X	6	3,0	13,5	5	14	2,1	9,8	11,6	8,9	10,1	10
26	Aluno X	12,3	6,2	14,5	5	15	2,3	13,5	13,3	14,2	13,7	14
27	Aluno X	14,8	7,4	16,0	6	13	2,0	15,0	13,9	14,7	14,5	15
28	Aluno X	14,1	7,1	15,0	5	15	2,3	14,6	13,4	15,7	14,6	15
29	Aluno X	11	5,5	14	5	13,5	2,0	12,4	14,4	15,6	14,1	14

ANEXO 7

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 10º C1
PROFESSOR: _____ Classificação: _____
Versão A

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O problema da fundamentação da moral diz respeito à questão de saber:

- A. se uma ação está ou não de acordo com a moral religiosa vigente.
- B. o que faz com que uma ação seja moralmente correta ou incorreta.
- C. como podemos promover a felicidade dos outros.
- D. de que modo as nossas intenções podem gerar boas consequências.

2. Apenas a seguinte afirmação é verdadeira:

- A. As éticas teleológicas são consequencialistas.
- B. Apenas as éticas deontológicas são consequencialistas.
- C. Nenhuma ética teleológica é consequencialista.
- D. Todas as éticas consequencialistas são deontológicas.

3. Considere o seguinte enunciado e indique a opção correta:

A emoção dizia-nos: “A minoria branca é o nosso inimigo, nunca devemos falar com eles.” Mas a cabeça dizia-nos: “Se não falares com eles, o país vai explodir em chamas.” Tivemos de reconciliar esse conflito.

Falarmos com o inimigo foi o resultado desse domínio da mente sobre a emoção.

Nelson Mandela, citado em editorial do Suplemento Especial do Público, em 6 de dezembro de 2013, p. VIII.

Estas palavras de Nelson Mandela exemplificam aquilo que Kant designou por:

- A. entendimento.
- B. autonomia.
- C. heteronomia.
- D. deliberação.

4. Não copiar num teste, motivado apenas pelo medo de não ser descoberto, constitui, para Kant, uma ação:

- A. contrária ao dever.
- B. em conformidade com o dever.
- C. realizada por dever.
- D. praticada com uma intenção pura.

5. Tentar salvar, por dever, uma pessoa de se afogar e a pessoa em causa acabar por morrer, sendo que provavelmente se salvaria se a não tentássemos ajudar, será, para Kant, uma ação:

- A. moralmente reprovável, porque teve péssimas consequências.
- B. moralmente correta, porque foi realizada por dever.
- C. moralmente incorreta, porque a pessoa não pensou nas consequências.
- D. moralmente louvável, porque foi motivada pela compaixão.

6. De acordo com o libertismo:

- A. a liberdade existe, e não é uma ilusão.
- B. a liberdade é apenas uma característica dos humanos.
- C. a liberdade é uma ilusão que deve ser abandonada.
- D. a liberdade é uma característica de todos os seres vivos.

7. «As ações humanas não são causalmente determinadas nem aleatórias». Está a afirmação só poderia ter sido proferida por um:

- A. libertista.
- B. determinista radical.
- C. determinista moderado.
- D. compatibilista.

8. Segundo Mill:

- A. é sempre obrigatório dizer a verdade.
- B. nunca é recomendável dizer a verdade.
- C. é geralmente obrigatório dizer a verdade.
- D. é recomendável mentir se, pessoalmente, isso nos fizer sentir bem.

9. Um homem atirou-se para cima de uma granada, salvando da morte certa dez pessoas. Com esse ato heroico, acabou por morrer ele próprio na explosão. Segundo Mill, este é o exemplo de uma ação:

- A. moralmente correta, porque teve as melhores consequências possíveis naquela situação.
- B. moralmente correta, porque devemos fazer o que gostaríamos que os outros fizessem.
- C. moralmente incorreta, porque teve más consequências.
- D. moralmente incorreta, porque ele se suicidou e o suicídio é condenável.

10. O utilitarismo de Mill constitui um:

- A. hedonismo egoísta.
- B. egoísmo ético.
- C. hedonismo próximo do altruísmo.
- D. altruísmo egoísta.

11. O determinismo radical é uma hipótese forte porque:

- A. é consistente com aquilo que a ciência nos diz sobre o universo.
- B. é consistente com a ideia que temos de nós mesmos como agentes.
- C. nos retira a crença de que controlamos e inventamos a nossa vida.
- D. pode ser provada e demonstrada em relação a todo o universo.

12. "Uma das críticas à teoria ética de Kant é o facto de esta se basear na heteronomia da vontade." Esta afirmação é:

- A. verdadeira, porque, para Kant, o hedonismo preside a ação moral.
- B. falsa, porque, para Kant, a moralidade não depende da sujeição a leis externas.
- C. verdadeira, porque, para Kant, ser livre é agir conforme as leis sociais e divinas.
- D. falsa, porque só obedecendo aos imperativos hipotéticos é que se age por dever.

13. Para Kant, a lei «Age de modo que a tua regra de conduta possa ser adotada como lei por todos os seres racionais» significa que:

- A. os seres racionais estão submetidos a leis objetivas.
- B. as ações morais são avaliadas segundo as leis vigentes.
- C. as ações morais são avaliadas pelas suas consequências.
- D. os seres racionais estão submetidos às suas emoções.

14. De acordo com Kant, uma pessoa que, motivada pela obediência a um mandamento da religião que professa, dá assistência a quem vive numa situação de pobreza:

- A. não tem, neste caso, uma vontade autónoma.
- B. age, neste caso, por respeito à lei moral.
- C. age, neste caso, apenas por dever.
- D. é uma pessoa que, neste caso, se autodetermina.

15. De acordo com Mill, geralmente temos a obrigação de dizer a verdade, porque:

- A. a consequência de mentirmos é sentirmo-nos infelizes.
- B. a vítima da mentira pode deixar de contribuir para o bem-estar social.
- C. dizer a verdade decorre do princípio de que devemos ser felizes.
- D. dizer a verdade tende a produzir efeitos positivos no saldo global de felicidade.

16. Segundo Kant, a máxima de que devemos diminuir os outros para ver reconhecida a nossa superioridade não está de acordo com o imperativo categórico, tal como é apresentado na fórmula da lei universal, porque:

- A. a sua adoção por todos os agentes teria consequências negativas.
- B. não tem em conta o interesse próprio de todos os agentes.
- C. a sua adoção universal anularia o nosso sentimento de igualdade.
- D. não é possível universalizá-la sem que ela se anule a si mesma.

17. Os deterministas moderados defendem que:

- A. nenhuma ação é causada.
- B. todas as ações são causadas e algumas são livres.
- C. nenhuma ação é livre.
- D. todas as ações são livres e algumas não são causadas.

18. A maximização da utilidade, defendida por Mill, obriga a:

- A. considerar o bem estar de cada pessoa.
- B. dar prioridade às pessoas que nos são mais próximas.
- C. satisfazer apenas o nosso interesse próprio racional.
- D. valorizar mais a comunidade do que o indivíduo.

19. A perspectiva ética de Mill enfrenta a objeção seguinte.

- A. A felicidade não pode ser uma questão meramente quantitativa.
- B. É errado não dar prioridade aos interesses da maioria das pessoas
- C. Temos de ser responsáveis pelas consequências do que fazemos
- D. Dar sempre prioridade à felicidade geral é demasiado exigente.

20. Considere os seguintes enunciados sobre a comparação entre as teorias éticas de Kant e de Stuart Mill.

As teorias:

- 1. apresentam critérios de moralidade distintos.
- 2. defendem que o valor moral da ação é relativo à situação ou às circunstâncias.
- 3. reconhecem que as regras da moral comum se devem subordinar a um princípio ético fundamental.
- 4. reconhecem que a felicidade é o fim último das ações humanas.

Deve afirmar-se que:

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

GRUPO II

Considere as seguintes afirmações de Kant e Mill.

Texto 1

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.»

Kant (1995), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Lisboa Editora

Texto 2

«Insisti neste aspeto porque ele é uma parte necessária de uma conceção perfeitamente justa da utilidade ou felicidade, entendida como única regra diretiva da conduta humana.»

Stuart Mill (2005), *Utilitarismo*, Porto, Porto Editora, p. 52.

1.1 A partir do Texto 1 explicita a função do imperativo categórico na ética kantiana.

1.2 A partir do Texto 2, relacione o primado da felicidade e o sacrifício na ética de J. Stuart Mill.

2. Alguém decide doar anonimamente toda a sua fortuna à UNICEF, porque encontra grande alegria no alívio do sofrimento das crianças dos países pobres.

2.1. Explique o princípio que, do ponto de vista utilitarista, permite justificar a correção moral da ação descrita.

2.2. De acordo com Kant, a ação dessa pessoa é moralmente boa? Justifique.

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I ----- 100

GRUPO II ----- 100

1.1-----25

1.2-----25

2.1-----25

2.2-----25

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 10º C1
PROFESSOR: _____ Classificação: _____
Versão B

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O problema da fundamentação da moral diz respeito à questão de saber:

- A. se uma ação está ou não de acordo com a moral religiosa vigente.
- B. como podemos promover a felicidade dos outros.
- C. o que faz com que uma ação seja moralmente correta ou incorreta.
- D. de que modo as nossas intenções podem gerar boas consequências.

2. Apenas a seguinte afirmação é verdadeira:

- A. Apenas as éticas deontológicas são consequencialistas.
- B. Nenhuma ética teleológica é consequencialista.
- C. Todas as éticas consequencialistas são deontológicas.
- D. As éticas teleológicas são consequencialistas.

3. Considere o seguinte enunciado e indique a opção correta:

A emoção dizia-nos: “A minoria branca é o nosso inimigo, nunca devemos falar com eles.” Mas a cabeça dizia-nos: “Se não falares com eles, o país vai explodir em chamas.” Tivemos de reconciliar esse conflito.

Falarmos com o inimigo foi o resultado desse domínio da mente sobre a emoção.

Nelson Mandela, citado em editorial do Suplemento Especial do Público, em 6 de dezembro de 2013, p. VIII.

Estas palavras de Nelson Mandela exemplificam aquilo que Kant designou por:

- A. entendimento.
- B. heteronomia.
- C. autonomia.
- D. deliberação.

4. Não copiar num teste, motivado apenas pelo medo de não ser descoberto, constitui, para Kant, uma ação:

- A. contrária ao dever.
- B. realizada por dever.
- C. em conformidade com o dever.
- D. praticada com uma intenção pura.

5. Tentar salvar, por dever, uma pessoa de se afogar e a pessoa em causa acabar por morrer, sendo que provavelmente se salvaria se a não tentássemos ajudar, será, para Kant, uma ação:

- A. moralmente reprovável, porque teve péssimas consequências.
- B. moralmente incorreta, porque a pessoa não pensou nas consequências.
- C. moralmente louvável, porque foi motivada pela compaixão.
- D. moralmente correta, porque foi realizada por dever.

6. De acordo com o libertismo:

- A. a liberdade é apenas uma característica dos humanos.
- B. a liberdade é uma ilusão que deve ser abandonada.
- C. a liberdade existe, e não é uma ilusão.
- D. a liberdade é uma característica de todos os seres vivos.

7. «As ações humanas não são causalmente determinadas nem aleatórias». Está a afirmação só poderia ter sido proferida por um:

- A. determinista radical.
- B. determinista moderado.
- C. compatibilista.
- D. libertista.

8. Segundo Mill:

- A. é geralmente obrigatório dizer a verdade.
- B. é sempre obrigatório dizer a verdade.
- C. nunca é recomendável dizer a verdade.
- D. é recomendável mentir se, pessoalmente, isso nos fizer sentir bem.

9. Um homem atirou-se para cima de uma granada, salvando da morte certa dez pessoas. Com esse ato heroico, acabou por morrer ele próprio na explosão. Segundo Mill, este é o exemplo de uma ação:

- A. moralmente correta, porque devemos fazer o que gostaríamos que os outros fizessem.
- B. moralmente incorreta, porque teve más consequências.
- C. moralmente correta, porque teve as melhores consequências possíveis naquela situação.
- D. moralmente incorreta, porque ele se suicidou e o suicídio é condenável.

10. O utilitarismo de Mill constitui um:

- A. hedonismo próximo do altruísmo.
- B. hedonismo egoísta.
- C. egoísmo ético.
- D. altruísmo egoísta.

11. O determinismo radical é uma hipótese forte porque:

- A. é consistente com a ideia que temos de nós mesmos como agentes.
- B. nos retira a crença de que controlamos e inventamos a nossa vida.
- C. pode ser provada e demonstrada em relação a todo o universo.
- D. é consistente com aquilo que a ciência nos diz sobre o universo.

12. "Uma das críticas à teoria ética de Kant é o facto de esta se basear na heteronomia da vontade." Esta afirmação é:

- A. verdadeira, porque, para Kant, o hedonismo preside a ação moral.
- B. verdadeira, porque, para Kant, ser livre é agir conforme as leis sociais e divinas.
- C. falsa, porque só obedecendo aos imperativos hipotéticos é que se age por dever.
- D. falsa, porque, para Kant, a moralidade não depende da sujeição a leis externas.

13. Para Kant, a lei «Age de modo que a tua regra de conduta possa ser adotada como lei por todos os seres racionais» significa que:

- A. as ações morais são avaliadas segundo as leis vigentes.
- B. as ações morais são avaliadas pelas suas consequências.
- C. os seres racionais estão submetidos a leis objetivas.
- D. os seres racionais estão submetidos às suas emoções.

14. De acordo com Kant, uma pessoa que, motivada pela obediência a um mandamento da religião que professa, dá assistência a quem vive numa situação de pobreza:

- A. age, neste caso, por respeito à lei moral.
- B. age, neste caso, apenas por dever.
- C. não tem, neste caso, uma vontade autónoma.
- D. é uma pessoa que, neste caso, se autodetermina.

15. De acordo com Mill, geralmente temos a obrigação de dizer a verdade, porque:

- A. dizer a verdade tende a produzir efeitos positivos no saldo global de felicidade.
- B. a consequência de mentirmos é sentirmo-nos infelizes.
- C. a vítima da mentira pode deixar de contribuir para o bem-estar social.
- D. dizer a verdade decorre do princípio de que devemos ser felizes.

16. Segundo Kant, a máxima de que devemos diminuir os outros para ver reconhecida a nossa superioridade não está de acordo com o imperativo categórico, tal como é apresentado na fórmula da lei universal, porque:

- A. a sua adoção por todos os agentes teria consequências negativas.
- B. não é possível universalizá-la sem que ela se anule a si mesma.
- C. não tem em conta o interesse próprio de todos os agentes.
- D. a sua adoção universal anularia o nosso sentimento de igualdade.

17. Os deterministas moderados defendem que:

- A. nenhuma ação é causada.
- B. nenhuma ação é livre.
- C. todas as ações são causadas e algumas são livres.
- D. todas as ações são livres e algumas não são causadas.

18. A maximização da utilidade, defendida por Mill, obriga a:

- A. valorizar mais a comunidade do que o indivíduo.
- B. considerar o bem estar de cada pessoa.
- C. dar prioridade às pessoas que nos são mais próximas.
- D. satisfazer apenas o nosso interesse próprio racional.

19. A perspectiva ética de Mill enfrenta a objeção seguinte.

- A. Dar sempre prioridade à felicidade geral é demasiado exigente.
- B. A felicidade não pode ser uma questão meramente quantitativa.
- C. É errado não dar prioridade aos interesses da maioria das pessoas
- D. Temos de ser responsáveis pelas consequências do que fazemos

20. Considere os seguintes enunciados sobre a comparação entre as teorias éticas de Kant e de Stuart Mill.

As teorias:

- 1. apresentam critérios de moralidade distintos.
- 2. defendem que o valor moral da ação é relativo à situação ou às circunstâncias.
- 3. reconhecem que as regras da moral comum se devem subordinar a um princípio ético fundamental.
- 4. reconhecem que a felicidade é o fim último das ações humanas.

Deve afirmar-se que:

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

GRUPO II

Considere as seguintes afirmações de Kant e Mill.

Texto 1

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.»

Kant (1995), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Lisboa Editora

Texto 2

«Insisti neste aspeto porque ele é uma parte necessária de uma conceção perfeitamente justa da utilidade ou felicidade, entendida como única regra diretiva da conduta humana.»

Stuart Mill (2005), *Utilitarismo*, Porto, Porto Editora, p. 52.

- 1.1 A partir do Texto 1 explicita a função do imperativo categórico na ética kantiana.
1.2 A partir do Texto 2, relacione o primado da felicidade e o sacrifício na ética de J. Stuart Mill.

2. Alguém decide doar anonimamente toda a sua fortuna à UNICEF, porque encontra grande alegria no alívio do sofrimento das crianças dos países pobres.

- 2.1. Explique o princípio que, do ponto de vista utilitarista, permite justificar a correção moral da ação descrita.
2.2. De acordo com Kant, a ação dessa pessoa é moralmente boa? Justifique.

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I ----- 100

GRUPO II ----- 100

1.1-----25

1.2-----25

2.1-----25

2.2-----25

10 c1 teste global (final) Grelha de Correção

								TOTAL
	Cotações							
	Nº/Nome	Versão	100	25	25	25	25	
1	Aluno X	a	85	23	23	25	25	181
2	Aluno X	b	90	23	12	25	25	175
3	Aluno X	a	65	23	10	10	20	128
4	Aluno X	b	60	15	20	25	25	145
5	Aluno X	a	70	20	17,5	20	25	152,5
6	Aluno X							0
7	Aluno X	a	75	20	20	25	25	165
8	Aluno X	b	50	5	15	15	10	95
9	Aluno X	b	65	25	25	25	20	160
10	Aluno X	a	80	10	25	25	20	160
11	Aluno X							0
12	Aluno X	a	35	5	20	15	10	85
13	Aluno X	b	85	10	20	25	25	165
14	Aluno X	b	55	15	15	20	15	120
15	Aluno X	a	45	10	10	25	10	100
16	Aluno X	b	60	20	25	25	25	155
17	Aluno X	b	90	25	20	25	25	185
18	Aluno X	a	55	0	20	20	20	115
19	Aluno X		70	15	15	15	15	130
20	Aluno X	B	65	5	15	25	25	135
21	Aluno X	b	65	10	10	25	20	130
22	Aluno X	b	50	0	0	0	0	50
23	Aluno X	a	80	10	0	0	0	90
24	Aluno X							0
25	Aluno X	a	70	5	5	15	17,5	112,5
26	Aluno X	a	70	20	20	20	25	155

ANEXO 8

TEORIA DO CONHECIMENTO/EPISTEMOLOGIA

TRÊS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS:

- 1) O QUE É O CONHECIMENTO?
- 2) O CONHECIMENTO É POSSÍVEL?
- 3) QUAL A ORIGEM DO CONHECIMENTO?

O QUE É O CONHECIMENTO?

PONTO COMUM A TODO O CONHECIMENTO:

O CONHECIMENTO É UMA RELAÇÃO ENTRE
SUJEITO COGNOSCENTE E OBJETO.;

ENTRE O INDIVÍDUO QUE CONHECE E O OBJETO
QUE É CONHECIDO

TIPOS DE CONHECIMENTO

TRÊS TIPOS:

- 1) PRÁTICO (CAPACIDADE DE FAZER ALGO)
- 2) POR CONTACTO: ADQUIRIDO PELA EXPERIÊNCIA;
- 3) PROPOSICIONAL: CONHECIMENTO DE IDEIAS

DEFINIÇÃO TRADICIONAL DE CONHECIMENTO

CRENÇA VERDADEIRA E JUSTIFICADA

(TEETETO, PLATÃO)

- 1) CRENÇA: ESTADO MENTAL DE ADESÃO A UMA IDEIA;
- 2) VERDADEIRO: O CONHECIMENTO É POR SI MESMO VERDADEIRO;
- 3) JUSTIFICADO: LIGAÇÃO DA CRENÇA À VERDADE;

DUAS MODALIDADES DE CONHECIMENTO PROPOSICIONAL

A POSTERIORI: A PARTIR DA EXPERIÊNCIA:
ADQUIRIDO PELA EXPERIÊNCIA; EMPÍRICO;

A PRIORI: QUE SE PODE ADQUIRIR PENSANDO SEM
RECURSO À EXPERIÊNCIA; Ex: VERDADES
MATEMÁTICAS/ OU QUE O TODO É MAIOR QUE AS
PARTES (LÓGICA;

PROBLEMA DA POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO

CETICISMO RADICAL: DÚVIDA DA POSSIBILIDADE DE QUALQUER CONHECIMENTO; O CONHECIMENTO É UMA ILUSÃO;

ARGUMENTO: SE AS NOSSAS CRENÇAS NÃO ESTÃO JUSTIFICADAS ENTÃO NÃO HÁ CONHECIMENTO;
AS NOSSAS CRENÇAS NÃO ESTÃO JUSTIFICADAS
LOGO, NÃO HÁ CONHECIMENTO

CETICISMO MODERADO: ACEITA QUE SE PODEM CONHECER UM DETERMINADO TIPO DE COISAS;

ARGUMENTO DA REGRESSÃO INFINITA DA JUSTIFICAÇÃO

CETICISMO RADICAL E O ARGUMENTO DA
REGRESSÃO INFINITA:

TODA A JUSTIFICAÇÃO DE UMA CRENÇA
ASSENTA NUMA NOVA CRENÇA E ASSIM AD
INFINITUM, NUNCA CHEGANDO A UMA
CRENÇA BÁSICA E INDUBITÁVEL, A PARTIR
DA QUAL POSSA SER ERGUIDA TODA A
ESTRUTURA DO CONHECIMENTO

ARGUMENTO DOS ENGANOS SENSORIAIS

TESE: POR VEZES SOMOS ENGANADOS PELOS
NOSSOS SENTIDOS, LOGO:

SE ESTES ENGANOS EXISTEM COMO SABEMOS
QUE NÃO SOMOS SEMPRE ENGANADOS PELOS
SENTIDOS

O CÉTICISMO RADICAL APRESENTA UM
GRANDE DESAFIO: COMO PODEMOS QUE TEMOS
CONHECIMENTOS E NÃO PASSA TUDO DE UMA
GRANDE ILUSÃO

OBJEÇÃO AO CETICISMO RADICAL

CONTRADIÇÃO : COMO É QUE SABES QUE NÃO SABES;
ENTÃO SABE QUE NÃO SABE...O QUE JÁ É SABER
MUITO

CETICISMO RADICAL(SÍNTESE):

CONHECIMENTO NÃO É POSSÍVEL;

ARGUMENTO DOS ENGANOS SENSORIAIS E DA
REGRESSÃO AO INFINITO;

OBJEÇÃO: É CONTRADITÓRIO

René descartes (1596-1650)

FILÓSOFO RACIONALISTA FRANCÊS

(PROJETO) Refutar o ceticismo radical e estabelecer um fundamento inabalável para as ciências, pelo que, necessita encontrar uma:

- 1) Certeza indubítável (Acima de qualquer dúvida): rebater o arg. do engano dos sentidos;
&)
- 2) Crença básica: não necessita de justificação externa (de outras crenças); auto-evidente; que não necessite de outras crenças;

DÚVIDA METÓDICA/HIPERBÓLICA

MÉTODO PARA ENCONTRAR O FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO

1. Descartes propõe-se analisar todas as suas crenças; colocando de parte todas aquelas que apresentem dúvidas;
2. Esta busca só terminaria quando encontrasse uma crença absolutamente certa e verdadeira;
3. A dúvida metódica é um ceticismo provisório;

CARACTERÍSTICAS DA DÚVIDA

METÓDICA:

- **Voluntária**: Não é psicológica (não é sofrida é exercida), é um método para alcançar a certeza;
- **Teórica**: Tem sentido usá-la no âmbito teórico (para procurar a verdade) mas não na vida prática (seria impossível uma vida normal duvidando de tudo);
- **Hiperbólica**; Exagerada (toda e qualquer dúvida);
- **Metódica**: Obedece a um princípio metodológico, não é arbitrária;

APLICAÇÃO DO MÉTODO PRINCÍPIOS DA DÚVIDA

- A dúvida é aplicada à própria vida de Descartes: o *Discurso do método* é escrito na primeira pessoa.

Dúvidar dos sentidos

- a) rejeição de crenças com base nos sentidos (como o arg. cético dos enganos sensoriais);
- b) sentidos são enganosos, exemplos visuais, sensoriais;
- c) arg. do sonho: não é possível distinguir o sonho da realidade;
- d) a percepção num sonho é idêntica à do estado de vigília (mesmo relativamente aquelas coisas observáveis de forma detalhada e próxima)
- Pg 28 sonhos dentro de sonhos/ se te lembras como acordaste
- § 1/2/3

PARÁGRAFOS DO DISCURSO DO MÉTODO Dúvidar dos sentidos

1 «Sem dúvida, tudo aquilo que até ao presente admiti como maximamente verdadeiro foi dos sentidos ou por meio dos sentidos que o recebi. Porém, descobri que eles por vezes nos enganam, e é de prudência nunca confiar naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram.

2 Mas ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes sobre coisas pequenas e afastadas, há, todavia, muitas outras de que não podemos duvidar, embora as recebamos por eles: como, por exemplo, que estou aqui, sentado junto à lareira, vestido com um roupão de inverno, que toco este papel com as mãos, e outros factos semelhantes. E ainda, qual a razão por que se poderia negar que estas próprias mãos e todo este meu corpo são meus? (...)

PARÁGRAFOS DO DISCURSO DO MÉTODO Dúvidar dos sentidos

3 Ora muito bem, como se eu não fosse um homem que costuma dormir de noite e consentir em sonhos (...) [muitas coisas irreais]. Com efeito, quantas vezes me acontece que, durante o repouso noturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando todavia estou estendido na cama e despido! Mas agora, observo este papel seguramente com os olhos abertos, esta cabeça que movo não está a dormir, voluntária e conscientemente estendo esta mão e sinto-a: o que acontece quando se dorme não parece tão distinto. Como se não me recordasse de já ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes! Por isso, se reflito mais atentamente, vejo com clareza que vigília e sonho nunca se podem distinguir por sinais seguros, o que me espanta (...).

DUVIDAR DA MATEMÁTICA

(conhecimento a priori)

- 1) Poderia enganar-me até relativamente às crenças mais evidentes;
- 2) Poderia enganar-me relativamente às crenças matemáticas ($2+2=4$);
- 3) A ideia de um Deus enganador permitir-me-ia duvidar do conhecimento a priori;

§4 E §5 DA PG25/26

PARÁGRAFOS DO DISCURSO DO MÉTODO/**DUVIDAR DA MATEMÁTICA** *(conhecimento a priori)*

4 [Contudo], a Aritmética, a Geometria e outras ciências desta natureza, que só tratam de coisas extremamente simples e gerais e não se preocupam em saber se elas existem ou não na natureza real, contêm algo de certo e indubitável. Porque, quer eu esteja acordado quer durma, dois e três somados são sempre cinco e o quadrado nunca tem mais do que quatro lados e parece impossível que verdades tão evidentes possam incorrer na suspeita de falsidade.

5 Todavia, está gravada no meu espírito uma velha crença, segundo a qual existe um Deus que pode tudo e pelo qual fui criado tal como existo. Mas quem me garante que ele não procedeu de modo que não houvesse nem terra, nem céu (...), nem grandeza, nem lugar, e que, no entanto, tudo isto me parecesse existir tal como agora? E mais ainda, assim como concluo que os outros se enganam algumas vezes naquilo que pensam saber com absoluta perfeição, também eu me podia enganar todas as vezes que somasse dois e três ou contasse os lados de um quadrado, ou em algo de mais fácil ainda, se é possível imaginá-lo. (...) Vejo-me constrangido a reconhecer que não existe nada, naquilo que outrora reputei como verdadeiro, de que não seja lícito duvidar. (...)

DEUS ENGANADOR

- 1) A incerteza entre sono e vigília implica duvidar do conhecimento a posteriori;
- 2) A ideia radical de um Deus enganador permite dúvidar do conhecimento a priori;
- *Parágrafo 6 da pg. 26: à beira do abismo.*
 - §5) A velha crença em Deus: que garantia tenho de que tudo o que percebo existe; Que se outros se enganam em operações que julgam saber com perfeita perfeição “também eu me posso enganar” quando somo $2+2$; não há nada que tenha como absolutamente verdadeiro do qual não possa duvidar;

PARÁGRAFOS DO DISCURSO DO MÉTODO/**DUVIDAR DA MATEMÁTICA** *(conhecimento a priori)*

6 A meditação que fiz ontem mergulhou-me em tamanhas dúvidas que não as posso esquecer mais, nem vejo como se podem resolver. Como se tivesse caído inesperadamente num redemoinho de águas profundas, estou tão perturbado que não posso pôr pé firme no fundo, nem nadar para a superfície. Contudo, esforçar-me-ei e tentarei de novo (...)

7 [Suponhamos, então, que] há um enganador (...) sumamente poderoso e astuto, que me engana sempre com a sua indústria. No entanto, não há dúvida de que existo, se me engana; que me engane quanto possa, não conseguirá nunca que eu seja nada enquanto eu pensar que sou alguma coisa. De maneira que (...) deve por último concluir-se que esta proposição Eu sou, eu existo, sempre que proferida por mim ou concebida pelo meu espírito, é necessariamente verdadeira.»

René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*,
Livraria Almedina, Coimbra, 1985, pp. 105-119 (adaptado)

ESQUEMA DO PERCURSO DA DÚVIDA CARTESIANA

Análise dos parágrafos

- § 1) Sentidos enganam;
- § 2) Há dados dos sentidos dos quais não podemos duvidar; como poderia duvidar daquilo que percebo como sendo o meu corpo?
- §.3) Não é possível distinguir a vigília do sono;
- §.4) Nos sonhos a matemática, aritmética e outras ciências funcionam como no estado de vigília;

ESQUEMA DO PERCURSO DA DÚVIDA CARTESIANA

- § 5) A velha crença em Deus: que garantia tenho de que tudo o que percebo existe; Que se outros se enganam em operações que julgam saber com perfeita perfeição “também eu me posso enganar” quando somo $2+2$; não há nada que tenha como absolutamente verdadeiro do qual não possa duvidar;
- § 6) Este parágrafo revela o desespero do autor face à impossibilidade de reconhecer alguma coisa como verdadeira (revela a forma pessoal de como o método foi aplicado)
- § 7) Se há um Deus enganador “não há dúvida de que existo, se me engana”, penso, logo é verdadeiro que existo.

ESQUEMA DO PERCURSO DA DÚVIDA CARTESIANA (SINTESE)

- PG. 29 do manual.
- Arg. Dos enganos sensoriais: crenças a posteriori;
- Arg. Dos sonhos: crenças a posteriori;
- Arg. Do Deus enganador ou do Génio Maligno coloca em causa o conhecimento a priori.
- Conhecimento *a posteriori*?
- Conhecimento *a priori*?

O COGITO

- 1) Depois da incerteza extrema (Par. 7 pg 26)
- 2) Se Deus me engana em algo, não me pode enganar quanto à minha existência, já que se penso, mesmo que erradamente, então existo.
- 3) *Cogito ergo sum*
- 4) O COGITO é uma crença básica e ndubitável.
- 5) Porque é que o **COGITO** é uma certeza tão grande? porque pensar implica existir, o pensamento tem que ter um sujeito pensador;

O COGITO

- (Pg. 31 do manual, imagem: PENSO MAS NÃO EXISTO)
- **1) CRENÇA BÁSICA**: não necessita de justificações ulteriores. Penso logo existo é uma proposição fundadora que não pede justificações;
- **2) INDUBÍTÁVEL**: é absolutamente certo (afirmar: penso mas não existo seria contraditório)
- **3) AUTOEVIDENTE**: pode ser apreendida intuitivamente, sem explicações, compreende-se por si mesma;

UMA COISA PENSANTE

- 1) Existe um ser pensante, mas não podemos inferir a existência de um corpo;
- 2) Descartes admite que apenas provou a existência de um ser pensante;
- Pg 32, manual, última linha do 2º parágrafo.
- Mesmo sem a prova de um corpo pensante a ideia de *cogito* é uma crença básica e indubitável
- Ex. Pg 33

VALOR EPISTÉMICO DO *COGITO*

- Mesmo sem prova de um corpo pensante a ideia de cogito é uma crença básica e indubitável
- **IDEIA CLARA**: quando a razão nos mostra que ela é verdadeira sem a mínima possibilidade de erro;
- **IDEIA DISTINTA**: quando não se confunde com nenhuma outra ideia;
- **COGITO**: é uma crença básica e indubitável. Uma ideia clara e distinta;
- Descartes considera que encontrou no **COGITO** uma realidade, um fundamento, sólido para edificar o edifício do saber; (EX.pg, 33, manual)

IMPASSE/SOLIPSISMO

- COGITO: É UM CRITÉRIO DE VERDADE?
- NÃO, só temos a certeza de que existe um ser pensante;
- Temos uma crença indubitável, o ***cogito***, mas quanto a todo o mais a dúvida persiste;
- Descartes está numa posição *solipsista*: Ideia ou conceito de que apenas eu e as minhas experiências são reais, os objectos físicos e as outras mentes não têm existência a não ser na minha mente.

A IDEIA DE DEUS

Argumento da marca

- DEUS: ideia de um ser perfeito;
- Como pode um ser imperfeito possuir a ideia, em si, de um ser perfeito? (Arg. Ontológico de Anselmo) pg 35, manual;
- Logo, a causa da ideia de um ser perfeito, num ser imperfeito, teve que ser um ser perfeito – Deus – que existe.
- Deus ao criar-nos, deixou em nós a ideia de si próprio, como um artista deixa uma assinatura na sua obra. (última frase do texto da pg 35)
- Porque da imperfeição não pode sair a perfeição;

O FIM DO GÊNIO MALIGNO

- Se existe um Deus perfeito não pode existir um génio maligno: “Um Deus perfeito teve que ser bom e verídico.”, sendo sumamente bom não seria enganador ou malicioso;
- Um DEUS bom dá garantias quanto às capacidades cognitivas, são confiáveis, caso sejam bem usadas;
- “BONDADE DIVÍNA” garante o critério das ideias claras e distintas e conduz-nos à verdade;

RECUPERAÇÃO DAS CRENÇAS SUSPENSAS

- 1) Deus garante o conhecimento a priori e o conhecimento a posteriori;
- 2) Função de Deus:
 - a) afasta a hipótese do génio maligno;
 - b) garante a verdade das ideias claras e distintas;

OBJECÇÕES A DESCARTES

A incoerência de Descartes

- 1) Descartes afirma que $2+2=4$ é uma verdade absoluta quando a possibilidade do gênio maligno ainda não tinha sido afastada;
- 2) apresenta também o argumento da marca, a prova de Deus, sem ter descartado o gênio maligno;

As duas teses não poderiam ser defendidas existindo um gênio maligno, já que, este poderia ter criado malignamente estas ideias (conhecimento a priori e um Deus bom)

OBJECÇÕES A DESCARTES

A incoerência de Descartes

- 1) AFIRMA QUE O GÊNIO MALIGNO PODE ENGANAR QUANTO À VERDADE DE $2+2=4$ MAS NÃO QUANTO AO PRINCÍPIO DE QUE A CAUSA NÃO PODER SER INFERIOR AO EFEITO;
- 2) A objeção com base neste conjunto de afirmações cartesianas, incompatíveis com a existência de um gênio maligno, não refutaria a ideia do *cogito* mas não justificaria a validade de qualquer outra crença.

Objecção ao argumento da marca

- 1. criar a ideia de perfeição é distinto de criar a própria perfeição;
- 2. as ideias são diferentes das coisas;
- 3. a ideia de perfeição não é perfeita;
- 4. Logo, um ser imperfeito pode imaginar a ideia de perfeição (imaginando as coisas melhor do que aquilo que são, sem defeitos)

OBJECÇÃO: SOLIPSIMO/CÍRCULARIDADE CARTESIANA

CIRCULARIDADE e FALÁCIA da PETIÇÃO DE PRINCÍPIO:

DEUS EXISTE E NÃO É UM GÊNIO MALIGNO
PORQUE EXISTEM IDEIAS CLARAS E
DISTINTAS e.... EXISTEM IDEIA CLARAS E
DISTINTAS PORQUE DEUS ASSEGURA E
GARANTE A SUA EXISTÊNCIA

- Ex. pg 40, Manual.

O PROBLEMA DA ORIGEM DO CONHECIMENTO/IDEIAS: INATAS, ADVENTÍCIAS E FACTÍCIAS

Segundo Descartes a **origem do conhecimento** humano é a razão e a fonte do conhecimento é o conhecimento a priori (Deus/*Cogito*)

IDEIAS INATAS: ideias que nascem connosco;

IDEIAS ADVENTÍCIAS: têm origem na experiência (sentidos);

IDEIAS FACTÍCIAS: *produto da imaginação a partir de outra ideias*;

(As ideias inatas são mais claras e distintas que as outras: Racionalismo) texto pág 41

CONHECIMENTO A PRIORI

FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO

RACIONALISTA

- 1) Conhecimento *a priori* é aquele que advém do pensamento sem recurso à experiência, por intuição e por dedução.
 - A) Por intuição: conhecemos verdades auto-evidentes ($2+2=4$);
 - B) Por dedução: a partir de proposições que conhecemos por intuição inferimos outra proposição absoluta e verdadeira (texto pág 42/primeiro);

CONHECIMENTO A PRIORI FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO RACIONALISTA

É substancial: conhecimento acerca do mundo;
Conhecimento que provém do poder do raciocínio e não da observação do mundo;
O conhecimento *a priori* é mais certo que o *a posteriori* (crenças falsas). Para evitar erros devemos confiar na razão. Os fundamentos de todo o conhecimento são a priori: o cogito e a existência de Deus.

A RAZAO É A PRINCIPAL FONTE DE CONHECIMENTO

CRÍTICA EMPIRISTA AO INATISMO

- 1) As crianças não têm ideias inatas (Ex: de mal, de belo ou de bem);
- 2) Adultos que não têm ideias inatas (Ex: pessoas que não podem fazer operações matemáticas simples);
- 3) O racionalismo contrapõe: as ideias inatas existem nos homens em potência e têm que ser atualizadas (Ex: aquele que não sabe fazer simples operações matemáticas é porque não treinou essa competência). Essas ideias existem em potência mas não foram actualizadas;

O EMPIRISMO (CONTRASTE COM O RACIONALISMO)

EMPIRISMO

↓
ORIGEM E
FUNDAMENTO DO
CONHECIMENTO É A
EXPERIÊNCIA
SENSÍVEL

↓
QUANDO NASCEMOS A NOSSA
MENTE É UMA FOLHA DE
PAPEL EM BRANCO QUE VAI
ADQUIRINDO INFORMAÇÃO
PELA EXPERIÊNCIA

↓
O EMPIRISMO FUNDAMENTA O
CONHECIMENTO A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

RACIONALISMO

↓
ORIGEM E
FUNDAMENTO DO
CONHECIMENTO NA
RAZÃO

↓
NASCEMOS COM UM
CONJUNTO DE
CRENÇAS
VERDADEIRAS:
IDEIAS INATAS

(DEUS)
O RACIONALISMO
FUNDAMENTA O
CONHECIMENTO DESDE A
RAZÃO E IDEIAS INATAS

O EMPIRISMO DE DAVID HUME

DAVID HUME (1711/1776)

FILÓSOFO EMPIRISTA: “NADA ESTÁ NO INTELECTO SEM ANTES TER PASSADO PELOS SENTIDOS” (CONSCIÊNCIA E OS SEUS CONTEÚDOS)

NÃO EXISTEM IDEIAS INATAS: AS IDEIAS TÊM ORIGEM NA EXPERIÊNCIA;

SERÁ A MENTE HUMANA À NASCENÇA UMA FOLHA EM BRANCO?

O que é a consciência e qual o seu conteúdo? Já que do mundo exterior não sabemos nada.

PERCEPÇÕES: IMPRESSÕES E IDEIAS CONTEÚDO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

TUDO O QUE ESTÁ NA MENTE HUMANA DERIVA DE
EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

O QUE É QUE ESTÁ NA NOSSA MENTE?

PERCEPÇÕES (impressões e ideias):

O CRITÉRIO DA DIVISÃO (GRAU DE FORÇA E VIVACIDADE)

A) IDEIAS: MENOS VIVIDAS

B) IMPRESSÕES: MAIS VIVIDAS

IMPRESSÕES

IMPRESSÕES (externas/internas): DERIVAM DOS SENTIDOS PELA EXPERIÊNCIA IMEDIATA; DOIS TIPOS:

- A) EXTERNAS: PROVENIENTES DOS SENTIDOS;
- B) INTERNAS: DERIVAM DE SENTIMENTOS OU EMOÇÕES

Podem ser:

- A) SIMPLES: NÃO PODEM SER DIVIDIDAS (SENSAÇÃO VISUAL DE UMA COR);
- B) COMPLEXAS: PODEM DECOMPOR-SE (EX: IDEIA DE CASA)

IDEIAS

IDEIAS (Representações das impressões):

CORRESPONDEM À RECORDAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA (impressão): As ideias podem representar impressões externas ou internas.

Podem ser:

- A) SIMPLES: NÃO PODEM SER DIVIDIDAS (SENSAÇÃO VISUAL DE UMA COR);
- B) COMPLEXAS: PODEM DECOMPOR-SE (EX: IDEIA DE CASA)

QUADRO DA PG 47 DO MANUAL (percepções: ideias e impressões)

Conceitos nucleares: impressões e ideias

Impressões: Objetos da experiência atual (sentir). São as percepções mais fortes e mais vívidas e nítidas, que incluem sensações externas (cinco sentidos) e sentimentos internos (emoções).

Ideias: Objectos da memória e da imaginação (pensar). São percepções menos vívidas e intensas, porque copiadas das impressões.

PRINCÍPIO DA CÓPIA

AS IDEIAS SÃO CÓPIAS DAS IMPRESSÕES (SÃO REPRESENTAÇÕES ENFRAQUECIDAS DAS IMPRESSÕES);

SEM IMPRESSÃO/EXPERIÊNCIA, NÃO HÁ IDEIA;

IDEIAS COMPLEXAS: ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS QUE SE DECOMPÕEM-SE EM IDEIAS SIMPLES;

EX: IDEIA DE DEUS (COMPLEXA)

O PRINCÍPIO DA CÒPIA consiste no facto de todos os conteúdos do pensamento, incluindo os mais complexos, derivarem direta ou indiretamente das impressões.

Exercício da Pg. 51 do manual;

CLUBE DE DEBATE

Dados da Organização Mundial de Saúde revelam que existem 39 milhões de pessoas cegas em todo o mundo, cerca de 35 mil em Portugal. Na ausência de visão, mesmo em casos de cegueira congénita, é ainda possível, com base em sons, formas, temperaturas ou odores, em noções como volume, distância e movimento ou em estratégias como a ecolocalização formar representações mentais e construir um rigoroso mapa espacial da localização e dimensão de objetos. Estas ideias são fruto do modo como o cérebro interpreta a informação que lhe é fornecida pelos outros sentidos e, de acordo com a neurologia, aproximam-se muito daquilo a que chamamos imagens visuais, permitindo inclusivamente que uma pessoa cega possa, por exemplo, andar de bicicleta. Porém, a representação da cor parece ser, de facto, uma impossibilidade para as pessoas cuja cegueira é congénita.

Terá David Hume razão ou existirão contraexemplos que refutem o seu princípio da cópia?

(QUE SE PODE CONHECER?)

TIPOS DE IDEIAS: A) RELAÇÕES DE IDEIAS E
B) QUESTÕES DE FACTO

2 TIPOS DE CONHECIMENTO:

**A) RELAÇÃO DE IDEIAS: ÁLGEBRA, LÓGICA,
MATEMÁTICA(CIÊNCIAS PURAS E EXATAS);**

ADQUIREM-SE A PRIORI ATRAVÉS DE ASSOCIAÇÃO
DE IDEIAS; NECESSÁRIAS (dependem de operações
mentais como a comparação, abstração, generalização,
etcetera, não são inatas, mas adquirem-se a priori, sem
recurso à experiência sensível.)

SÃO DE CARÁCTER NECESSÁRIO

(QUE SE PODE CONHECER?)

TIPOS DE IDEIAS: A) RELAÇÕES DE IDEIAS E
B) QUESTÕES DE FACTO

B) QUESTÕES DE FACTO:

CORRESPONDEM A FACTOS

OBSERVADOS;

É UM CONHECIMENTO A
POSTERIORI, QUE ADVÉM DA
EXPERIÊNCIA;

SÃO DE CARÁCTER CONTINGENTE;

CONCEITOS NUCLEARES: relações de ideias e questões de facto.

Relações de ideias: verdades necessárias justificadas *a priori*, independentemente da experiência. São absolutamente certas, mas não fornecem conhecimento substancial.

Ex: Três vezes cinco é igual à metade de trinta/A matéria ocupa espaço: contudo, apesar de verdadeiras, as **relações de ideias** não nos dizem como funciona o mundo fora das nossas cabeças, como tal, não fornecem conhecimento substancial;

Questões de facto: Verdades contingentes que só podem ser descobertas *a posteriori* por intermédio da experiência. Só elas fornecem conhecimento substancial.

Ex: O sol há-de levantar-se amanhã/ O cobre é um bom condutor de electricidade; As questões de facto são verdades contingentes, requerem provas empíricas, da experiência, mas só estas fornecem conhecimento substancial, i.e., revelam o funcionamento do mundo fora das nossas cabeças;

O CONHECIMENTO DO MUNDO

**SÓ O CONHECIMENTO A POSTERIORI PODE
ENSINAR ALGO SOBRE AS COISAS DO MUNDO;**

**CONHECIMENTO *A PRIORI* NÃO É
SUBSTANCIAL, NÃO INFORMA NADA SOBRE O
MUNDO;**

Pg. 54 do Manual

**ORIGEM DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA
SENSÍVEL;**

A CAUSALIDADE: COMPREENSÃO HABITUAL

EVENTO A) É CAUSA DE EVENTO
SUBSEQUENTE B);

RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE CAUSA E
EFEITO (ILUSÃO);

INFERÊNCIA CAUSAL: PREVEMOS QUE DE A)
OCORRE B);

CONCEITOS NUCLEARES: RELAÇÃO CAUSA EFEITO E CONEXÃO NECESSÁRIA

RELAÇÃO CAUSA EFEITO: Relação entre um evento que produz ou dá lugar a um outro estado de coisas (causa) e um conhecimento resultante ou produzido por uma causa (efeito);

CONEXÃO NECESSÁRIA: ligação invariável e verdadeira para todos os mundos possíveis - em que os eventos a que chamamos causas são suficientes para provocar a ocorrência dos eventos a que chamamos efeitos (A logo b).

A CAUSALIDADE PARA DAVID HUME

- 1) CAUSALIDADE SÓ MOSTRA CONJUNÇÕES CONSTANTES;
- 2) A RELAÇÃO CAUSA EFEITO É ADQUIRIDA POR HÁBITO;
- 3) A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE CAUSA EFEITO NÃO PODE SER OBSERVADA;

TEMOS EXPERIÊNCIA APENAS DE QUE A UM EVENTO SE SUCEDE OUTRO DE FORMA REGULAR MAS, NÃO TEMOS EXPERIÊNCIA DESSA RELAÇÃO CAUSAL DE NECESSIDADE; PERCEBEMOS UMA CONJUNÇÃO CONSTANTE;

A CAUSALIDADE É UM HÁBITO, DEPOIS DE OBSERVAR UMA REPETIÇÃO INÚMERAS VEZES ASSUMIMOS QUE HÁ UMA RELAÇÃO CAUSAL NECESSÁRIA (QUE NÃO É OBSERVÁVEL);

A CAUSALIDADE PARA DAVID HUME: HÁBITO E CONJUNÇÃO CONSTANTE

HÁBITO: Predisposição psicológica, tendência natural ou determinação da mente para passar de A para B e de B para A, conforme a experiência da sua conjunção constante (é uma crença).

CONJUNÇÃO CONSTANTE: Combinação sequencial reiterada de dois eventos cuja contiguidade repetida no tempo e no espaço ficou gravada nas nossas mentes. Não é necessária, mas contingente.

Pg. 56 do Manual.

O PROBLEMA DA INDUÇÃO

Raciocínios indutivos: por generalização (de alguns para todos) e por previsão (do passado e presente para o futuro);

Fundamento do raciocínio indutivo é o princípio de uniformidade da natureza: a natureza é regular, não muda de forma arbitrária;

Problema: como justificamos o princípio de uniformidade da natureza? Este princípio é uma questão de facto, só pode ser conhecido e justificado *a posteriori* (não uma relação de ideias/*a priori*);

A ideia de irregularidade da natureza é falsa mas não contraditória, não se pode imaginar um triângulo de 4 faces mas pode imaginar-se que o sol não volta a nascer; pode imaginar-se uma natureza irregular, logo, o princípio da regularidade da natureza não pode ser justificado *a priori*. A negação de uma questão de facto não implica contradição.

O PROBLEMA DA INDUÇÃO

A regularidade da natureza é uma questão de facto. Só pode ser justificado à posteriori, como poderemos estabelecer o princípio da regularidade da natureza de forma absoluta? Através de um raciocínio indutivo. Logo a justificação incorre numa falácia do princípio de petição (justificamos um raciocínio indutivo através de outro raciocínio indutivo).

A indução funda-se na crença da regularidade da natureza e a regularidade da natureza fundamenta-se na confiança da indução.

Exemplo na Pg. 62 do Manual.

O PROBLEMA DA INDUÇÃO: conceito nuclear

O PROBLEMA DA INDUÇÃO: Por um lado, remete para o embaraço lógico em que incorremos quando pretendemos justificar racionalmente a indução. Por outro, refere-se à tentativa de responder a Hume e de mostrar que há boas razões para aceitar este tipo de inferências.

O CÉTICISMO MODERADO DE DAVID HUME

- 1) QUADRO DA PG. 63 DO MANUAL
- 2) **CÉTICISMO MODERADO DE HUME**: PROBLEMA DA CAUSALIDADE E DA INDUÇÃO (AS SUAS CONCLUSÕES SÃO CÉTICAS);
- 3) **CRÍTICA AO DOGMATISMO OU A “FILOSOFIA DE POLTRONA”**: UM CONHECIMENTO PURAMENTE FUNDADO NA RAZÃO NÃO É SUBSTANCIAL (RELAÇÕES DE IDEIAS);
- 4) **PODEMOS CONHECER ALGUMA COISA? «SIM, MAS...»**
- 5) HÁ CONHECIMENTO DE RELAÇÕES DE IDEIAS (NÃO SUBSTANCIAIS) E DE QUESTÕES DE FATO: QUE TEMOS FOME, QUE NO PASSADO COMEMOS PÃO E FICÁMOS SEM FOME.
- 6) **PROBLEMA: NÃO PODEMOS JUSTIFICAR RACIONALMENTE A INDUÇÃO E A CAUSALIDADE**;
- 7) **“A EXPERIÊNCIA IMEDIATA MARCA O LIMITE DO CONHECIMENTO HUMANO”**

O CÉTICISMO MODERADO DE DAVID HUME: CONSEQUÊNCIAS

- 1) MUITAS PROPOSIÇÕES CIENTÍFICAS NÃO PODEM SER CONSIDERADAS CONHECIMENTO: PROPOSIÇÕES UNIVERSAIS DA QUÍMICA , FÍSICA E BIOLOGIA;
- 2) ALTERAÇÃO SIGNIFICATIVA RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO DA CIÊNCIA;
- 3) RECONHECE VALOR EXPLICATIVO DA CIÊNCIA (CÉTICISMO MODERADO)
- 4) PRECURSOR QUANTO À TEORIA DA CIÊNCIA: TERÁ INFLUÊNCIA NOUTROS PENSADORES (POPPER);

O CETICISMO RADICAL TORNA A VIDA IMPOSSÍVEL

- 1) HUME DEFENDE A IMPORTÂNCIA DOS RACIOCÍNIOS INDUTIVOS;
- 2) NÃO DEFENDE QUE SE DEIXEM DE FAZER INFERÊNCIAS CAUSAIS;
- 3) NATUREZA HUMANA INCLINADA A FAZER INFERÊNCIAS CAUSAIS E RACIOCÍNIOS INDUTIVOS;
- 4) HÁBITOS E COSTUMES DEVEM MANTER-SE PELA SUA UTILIDADE PRÁTICA;
- 5) SEM ADMITIR ESTES CONHECIMENTOS, AINDA QUE RACIONALMENTE INJUSTIFICADOS, A VIDA SERIA IMPOSSÍVEL.
- 6) NÃO SE PODERIA VIVER DE ACORDO A UM CETICISMO RADICAL;
- 7) VIDA PRÁTICA VS CETICISMO RADICAL: A VIDA SOBREPÕE-SE;

OBJECÇÕES A HUME: OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS SÃO SUBSTANCIAIS

- 1) O CONHECIMENTO MATEMÁTICO É
SUBSTANCIAL, É APLICADO AO MUNDO;

OBJECÇÕES A HUME: A CONCEPÇÃO DE CAUSALIDADE DE HUME CONDUZ A CONSEQUÊNCIAS ABSURDAS

CAUSALIDADE COMO CONJUNÇÃO CONSTANTE:

CONCLUSÕES FALSAS:

1) DIA É CAUSA DA NOITE E VICE VERSA

HÁ UMA CONJUNÇÃO CONSTANTE MAS NÃO HÁ CAUSALIDADE;

1) O UNIVERSO NÃO TEVE UM PRINCÍPIO (BIG BANG)

NÃO HÁ CAUSALIDADE NA ORIGEM DO UNIVERSO PORQUE ESTA SÓ SE DEU UMA ÚNICA VEZ, NÃO HOUE UMA CONJUNÇÃO CONSTANTE

A IDEIA DE CAUSALIDADE COMO CONJUNÇÃO CONSTANTE É FALSA

ANEXO 9

MÓDULO 1.2: LÓGICA PROPOSICIONAL CLÁSSICA — INSTRUMENTO FORMAL DE VALIDAÇÃO DE TESES FILOSÓFICAS

5ª aula/estágio-Sumário (10/11/22): Tabelas de verdade: determinação de tautologias, contingências e contradições. Introdução aos inspetores de circunstância (aferição da validade dos argumentos).

TPC:

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Explicar a função dos inspetores de circunstâncias. Resolver através do método das tabelas de verdade se uma fórmula lógica é tautológica, contingente ou contraditória.	Método das tabelas de verdade. Inspetores de circunstâncias.	Exercícios: tabelas de verdade (tautologias, contingências e contradições) Exploração de apresentações em PowerPoint. Exposição oral do professor.	Apresentações em PowerPoint. Exercícios de verificação de aprendizagens do Manual Dúvida Metódica, Filosofia 10º, Texto Editores. Exercícios do Manual Em Questão, 10º ano, José Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares.	50 Minutos.	Exercícios de verificação de aprendizagens do Manual.

MÓDULO 2: ACÇÃO HUMANA E OS VALORES: O problema da necessidade de uma fundamentação moral.**16ª aula/estágio-Sumário (04/05/23): A ética deontológica kantiana.****TPC: Exercício da Pg. 216 do anual**

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Reconhecer Conceitos de autonomia e heteronomia Diferenciar conceitos de autonomia e heteronomia; Relacionar autonomia com o dever; Distinguir Imperativo categórico de imperativo hipotético;	Autonomia ou Heteronomia; Imperativo categórico e imperativo hipotético	Exploração de apresentações em PowerPoint. Exposição oral do professor. Leitura e interpretação de textos.	Apresentações em PowerPoint. Exercícios de verificação de aprendizagens do Manual Dúvida Metódica, Filosofia 10º, Texto Editores.	50 Minutos.	Verificar desempenho nos trabalhos de casa; Exercícios de verificação de aprendizagens do Manual.

MÓDULO 2: Filosofia da Religião – O problema da existência de deus.

3ª aula (estágio), 27/10/22, Sumário: Conceitos introdutórios da filosofia da religião. Introdução ao argumento cosmológico de Tomás de Aquino.

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO
Identificar conceitos introdutórios da Filosofia da Religião.	O carácter transversal da religião. Religião e intolerância. Causas e soluções.	Exploração de apresentações em PowerPoint.	Apresentações em PowerPoint.	50 min.
Ilustrar a Filosofia da Religião;		Análise de conceitos no glossário de termos filosóficos do Manual.	Manual de Filosofia <i>Dívida Metódica</i> , Sara Raposo e Carlos Pires, Filosofia 11º ano, Texto Editora, 2022. Exercícios de aplicação do Manual.	50 min.
Explicar a questão da diversidade religiosa.	Conceitos introdutórios da filosofia da religião: teísmo, deísmo. Politeísmo e Monoteísmo.			
Explicar argumento cosmológico de Tomás de Aquino.		Realização de atividades do Manual e do Caderno do Atividades.		
Analisar o problema da existência de Deus e a sua relevância.	Breve introdução a Tomás de Aquino, influências, e argumento cosmológico ou da causa eficiente.			
Desenvolver um espírito de respeito e tolerância face à diversidade religiosa.				

MÓDULO 2: EPISTEMOLOGIA – OS PROBLEMAS DA DEFINIÇÃO, DA POSSIBILIDADE E DA ORIGEM DO CONHECIMENTO

20ª aula (estágio), 27/03/23, Sumário: Correção do teste. Início do empirismo de David Hume

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Explicar a crítica do empirismo ao inatismo racionalista; Comparar empirismo e racionalismo; Diferenciar os conceitos de impressões e ideias (David Hume);	Crítica empirista (Hume) ao conhecimento racionalista: o problema do inatismo e do conhecimento <i>a priori</i> . O empirismo de Hume: impressões e ideias, externas/internas e complexas e simples.	Exploração de apresentações em PowerPoint com exposição e problematização oral do professor. Descriminar e solucionar dúvidas dos alunos. Correção de exercícios.	Projeção de PowerPoint. Manual de Filosofia <i>Dúvida Metódica</i> , Sara Raposo e Carlos Pires, Filosofia 11º ano, Texto Editora, 2022.	50 min.	Verificar desempenho nos trabalhos de casa; Desempenho e participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Exercícios do manual.

ANEXO 10

ROTEIRO DO FILME PERSEPOLIS



1. Qual é o contexto – espaço e tempo – da acção do filme?
2. Quem é Marjane Satrapi? Que transformações sofre o personagem ao longo do filme?
3. O filme aborda o fundamentalismo religioso? Caracteriza o fundamentalismo religioso representado no filme.
4. O respeito e a tolerância poderiam resolver o problema do fundamentalismo religioso? Fundamenta a tua resposta.
5. Que teoria da arte poderia sustentar que esta obra, o filme Persepolis, é uma obra de arte?

ANEXO 11

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 11º E1

PROFESSOR: _____ Classificação: _____

Versão A

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O fideísmo de Pascal:

- a. reconhece a importância da razão para provar a existência de Deus.
- b. considera que por não se poder provar a existência de Deus, não se deve deixar de ter fé na sua existência.
- c. considera que fé é dispensável para provar a existência de Deus.
- d. afirma a fidelidade do crente na razão humana

2. Qual das seguintes opções é, segundo Pascal, a aposta menos racional:

- (A) Deus existe e acredito.
- (B) Deus existe e não acredito.
- (C) Deus não existe e acredito.
- (D) Deus não existe e não acredito.

3. Considera as afirmações que se seguem sobre a aposta de Pascal.

1. podemos demonstrar que Deus existe ou que Deus não existe
 2. a opção mais racional é maximizar ganhos, e minimizar perdas
 3. devemos apostar na crença de Deus, mesmo que Deus não exista
 4. se apostarmos na existência de Deus, as perdas serão infinitas
- A. 2 e 3 são corretas, 1 e 4 são incorretas
 - B. 1 e 4 são corretas, 2 e 3 são incorretas
 - C. 1 e 3 são corretas, 2 e 4 são incorretas
 - D. 2 e 4 são corretas, 1 e 3 são incorretas

4. De acordo com a versão indiciária do problema do mal

- A. Deus existe e o mal existe são proposições inconsistentes entre si
- B. Deus existe e há sofrimento ou males sem sentido neste mundo
- C. os males terríveis deste mundo estão ligados a bens que os superam
- D. os males deste mundo dão-nos razão para pensar que Deus não existe

5. Com qual das seguintes afirmações discordaria Leibniz?

- A) Há mal no mundo.
- B) Há mal gratuito no mundo.
- C) Um mal menor é uma espécie de bem.
- d) Todo o mal deste mundo tem propósito.

6. Considera as afirmações:

1. um mundo sem livre arbítrio é, para Deus, uma impossibilidade lógica
 2. um mundo sem mal é, para Deus, uma impossibilidade lógica
- A. Leibniz rejeitaria tanto 1 como 2
 - B. Leibniz concordaria tanto com 1 como com 2
 - C. Leibniz concordaria com 1, mas não com 2
 - D. Leibniz rejeitaria 1, mas não 2

7. De acordo com a Teodiceia de Leibniz:

- A. deus criou vários mundos possíveis
- B. o mundo contém mal sem qualquer finalidade
- C. Deus age sempre da maneira mais perfeita possível
- D. o mundo contém apenas bem sem a contraparte do mal

8. Considera os seguintes enunciados sobre a teodiceia de Leibniz:

- 1. todas as ações de Deus acontecem para melhor
- 2. Deus é a causa de todo o sofrimento e males morais deste mundo
- 3. o equilíbrio entre bem e mal deste mundo é inconsistente com Deus
- 4. Deus é um agente limitado às possibilidades lógicas disponíveis
 - A. 2 e 4 são corretos; 1 e 3 são incorretos
 - B. 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos
 - C. 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos
 - D. 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos

9. Ao aplicar a dúvida metódica, Descartes chega a imaginar que há um génio maligno que o engana sistematicamente nos seus raciocínios, mas acaba por concluir que:

- (A) a hipótese é improvável e, por ser improvável, não tem poder persuasivo.
- (B) só Deus teria o poder de o enganar, e Deus, sendo bom, não o quereria enganar.
- (C) esse génio não o poderia enganar acerca da sua própria existência enquanto ele pensasse que era alguma coisa.
- (D) esse génio, sendo maligno, não poderia garantir a veracidade das ideias claras e distintas nem o conhecimento.

10. Conhecimento baseado em juízos refere-se ao:

- A. Saber-fazer
- B. conhecimento por contato
- C. saber proposicional
- D. senso comum

11. O conceito de «dogmatismo» enquanto confiança de que a razão pode atingir a certeza e a verdade opõe-se ao conceito de:

- A. realismo
- B. ceticismo
- C. criticismo
- D. optimismo realista

12. A principal finalidade do método proposto por Descartes é

- (A) descobrir quais são as ideias claras e distintas.
- (B) estabelecer os fundamentos do conhecimento.
- (C) provar que os sentidos nos enganam.
- (D) mostrar que existe um ser perfeito.

13. Quem se propunha refutar a tese do ceticismo radical está obrigado a provar que:

- A. Qualquer crença verdadeira está justificada
- B. Não existem crenças verdadeiras justificadas
- C. Há pelo menos uma crença verdadeira justificada
- D. Existem crenças verdadeiras que não estão justificadas

14. Os racionalistas defendem que:

- (A) os sentidos são a única fonte do conhecimento universal e necessário.
- (B) o conhecimento se fundamenta a posteriori.
- (C) não há conhecimento a priori.
- (D) a razão é a única fonte do conhecimento universal e necessário.

15. De acordo com a definição tradicional de conhecimento

- A. a crença é condição suficiente do conhecimento
- B. uma crença falsa pode ser conhecimento
- C. a justificação é condição necessária do conhecimento
- D. a crença é condição necessária e suficiente do conhecimento

16. Qual destes problemas é de carácter epistemológico:

- A. será que Deus existe?
- B. Qual é o bem supremo?
- C. Os valores são relativos ou objetivos?
- D. o que é uma justificação adequada?

17. Assinale a frase falsa:

- A. o conhecimento proposicional é o conhecimento de ideias verdadeiras
- B. o conhecimento proposicional consiste num saber fazer
- C. o conhecimento por contato é o conhecimento direto de pessoas, lugares e coisas
- D. o conhecimento prático é o conhecimento de determinadas aptidões

18. Descartes, no percurso que faz da dúvida até ao primeiro princípio indubitável, considera que:

- (A) Não se pode atribuir qualquer importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (B) pode atribuir alguma importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (C) tem de atribuir alguma importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (D) tem de atribuir uma importância fundamental aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro.

19. Na filosofia cartesiana, a ideia de Deus que o sujeito possui teve origem:

- (A) Numa ideia, proveniente dos sentidos, que o sujeito descobriu na sua própria razão;
- (B) na necessidade de encontrar um criador para tudo o que existe;
- (C) no eu pensante, ao submeter todos os conhecimentos que possui à dúvida radical;
- (D) em Deus, que a deixou em nós como a sua marca.

20. Acerca do conhecimento, Descartes defende que:

- (A) Descartes não utiliza um método ou uma estratégia para estabelecer algo de firme e certo no conhecimento, já que suas opiniões antigas eram incertas.
- (B) Descartes considera que não é possível encontrar algo de firme e certo nas ciências, pois até então esse objetivo não foi atingido.
- (C) Descartes, ao rejeitar o que a tradição filosófica considerou como conhecimento, procura fundamentar nos sentidos uma base segura para as ciências.
- (D) ao investigar uma base firme e indestrutível para o conhecimento, Descartes rejeita as suas antigas opiniões e utiliza o método da dúvida até encontrar algo de firme e certo

21. É falso afirmar que:

- (A) Existem diferentes tipos de conhecimento.
- (B) o sujeito só é sujeito em relação a um objeto e este só é objeto em relação a um sujeito.
- (C) o sujeito interage com a realidade.
- (D) a experiência constitui um modo de conhecer algo apenas depois de formulado o juízo sobre aquilo que se conhece

22. Saber cozinhar, conhecer Berlim (visitando a cidade) e saber quem foi o autor da Eneida constituem exemplos, respetivamente, de conhecimento:

- (A) proposicional, prático e por contacto.
- (B) por contacto, prático e proposicional.
- (C) prático, por contacto e proposicional.
- (D) prático, proposicional e por contacto.

23. Juízos a priori são juízos:

- (A) cuja verdade é conhecida independentemente da experiência.
- (B) que são justificados pelo pensamento, depois da experiência.
- (C) cuja verdade é conhecida através da experiência.
- (D) que são justificados pelos sentidos

24. A justificação da crença A é a crença B e a justificação deste é a crença C, e assim sucessivamente. Este argumento a favor do ceticismo radical chama-se

- (A) Argumento da regressão infinita da justificação
- (B) Argumento do sonho
- (C) Argumento dos enganos sensoriais
- (D) Argumento da regressão ao infinito

GRUPO II

1. Leia atentamente, o excerto que se segue.

Mas que dizer agora, desde que suponho um certo enganador poderosíssimo e, se me é permitido dizer, maligno, que se empenhou em me enganar em tudo quanto pôde? Posso ainda afirmar que possuo o mínimo, mesmo, daquilo tudo que atrás já disse que pertencia à natureza do corpo? Presto toda a atenção, penso, passo e repasso tudo isso no espírito e não encontro nada; e fico fatigado de repetir inutilmente o mesmo. Que se passa com aquilo que atribuía à alma, o alimentar-me ou o andar? Uma vez que já não tenho corpo, estes atributos não são mais do que ficções. Sentir? Todavia, isto também não se verifica sem corpo e em sonhos eu julgava sentir muitas coisas que depois verifiquei que não sentira. Pensar? Aqui descubro: o pensamento é; apenas este atributo não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo, isto é certo. Mas por quanto tempo? Certamente enquanto penso, porque pode porventura acontecer que se cessasse totalmente de pensar deixaria, desde logo, inteiramente de ser.

1.1 Mostre como chega Descartes à conclusão de que « o pensamento é ».

1.2 Exponha a importância da descoberta da certeza da sua existência

1.3 Distinga a dúvida cartesiana da dúvida dos céticos.

1.4 Qual o papel de Deus no sistema cartesiano?

4/20 = 80 pontos

COTAÇÕES

GRUPO I	-----	120
GRUPO II	-----	80
1.1.	-----	20
1.2	-----	20
1.3	-----	20
1.4	-----	20

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: 11º E1

PROFESSOR: _____ Classificação: _____

Versão B

GRUPO I

Indique, para cada questão que se segue, a opção correta.

1. O fideísmo de Pascal:

- reconhece a importância da razão para provar a existência de Deus.
- considera que fé é dispensável para provar a existência de Deus.
- afirma a fidelidade do crente na razão humana
- considera que por não se poder provar a existência de Deus, não se deve deixar de ter fé na sua existência.

2. Qual das seguintes opções é, segundo Pascal, a aposta menos racional:

- Deus existe e acredito.
- Deus não existe e acredito.
- Deus existe e não acredito.
- Deus não existe e não acredito.

3. Considera as afirmações que se seguem sobre a aposta de Pascal.

- podemos demonstrar que Deus existe ou que Deus não existe
- a opção mais racional é maximizar ganhos, e minimizar perdas
- devemos apostar na crença de Deus, mesmo que Deus não exista
- se apostarmos na existência de Deus, as perdas serão infinitas
 - 1 e 4 são corretas, 2 e 3 são incorretas
 - 1 e 3 são corretas, 2 e 4 são incorretas
 - 2 e 3 são corretas, 1 e 4 são incorretas
 - 2 e 4 são corretas, 1 e 3 são incorretas

4. De acordo com a versão indiciária do problema do mal

- Deus existe e o mal existe são proposições inconsistentes entre si
- os males deste mundo dão-nos razão para pensar que Deus não existe
- Deus existe e há sofrimento ou males sem sentido neste mundo
- os males terríveis deste mundo estão ligados a bens que os superam

5. Com qual das seguintes afirmações discordaria Leibniz?

- Há mal no mundo.
- Um mal menor é uma espécie de bem.
- Há mal gratuito no mundo.
- Todo o mal deste mundo tem propósito.

6. Considera as afirmações:

- um mundo sem livre arbítrio é, para Deus, uma impossibilidade lógica
- um mundo sem mal é, para Deus, uma impossibilidade lógica
 - Leibniz concordaria tanto com 1 como com 2
 - Leibniz concordaria com 1, mas não com 2
 - Leibniz rejeitaria tanto 1 como 2
 - Leibniz rejeitaria 1, mas não 2

7. De acordo com a Teodiceia de Leibniz:

- A. deus criou vários mundos possíveis
- B. o mundo contém mal sem qualquer finalidade
- C. o mundo contém apenas bem sem a contraparte do mal
- D. Deus age sempre da maneira mais perfeita possível

8. Considera os seguintes enunciados sobre a teodiceia de Leibniz:

- 1. todas as ações de Deus acontecem para melhor
 - 2. Deus é a causa de todo o sofrimento e males morais deste mundo
 - 3. o equilíbrio entre bem e mal deste mundo é inconsistente com Deus
 - 4. Deus é um agente limitado às possibilidades lógicas disponíveis
- A. 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos
 - B. 2 e 4 são corretos; 1 e 3 são incorretos
 - C. 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos
 - D. 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos

9. Ao aplicar a dúvida metódica, Descartes chega a imaginar que há um gênio maligno que o engana sistematicamente nos seus raciocínios, mas acaba por concluir que:

- (A) a hipótese é improvável e, por ser improvável, não tem poder persuasivo.
- (B) esse gênio não o poderia enganar acerca da sua própria existência enquanto ele pensasse que era alguma coisa.
- (C) só Deus teria o poder de o enganar, e Deus, sendo bom, não o quereria enganar.
- (D) esse gênio, sendo maligno, não poderia garantir a veracidade das ideias claras e distintas nem o conhecimento.

10. Conhecimento baseado em juízos refere-se ao:

- A. Saber-fazer
- B. conhecimento por contato
- C. senso comum
- D. saber proposicional

11. O conceito de «dogmatismo» enquanto confiança de que a razão pode atingir a certeza e a verdade opõe-se ao conceito de:

- A. ceticismo
- B. realismo
- C. criticismo
- D. optimismo realista

12. A principal finalidade do método proposto por Descartes é

- (A) descobrir quais são as ideias claras e distintas.
- (B) provar que os sentidos nos enganam.
- (C) mostrar que existe um ser perfeito.
- (D) estabelecer os fundamentos do conhecimento.

13. Quem se propunha refutar a tese do ceticismo radical está obrigado a provar que:

- A. Qualquer crença verdadeira está justificada
- B. Há pelo menos uma crença verdadeira justificada
- C. Não existem crenças verdadeiras justificadas
- D. Existem crenças verdadeiras que não estão justificadas

14. Os racionalistas defendem que:

- (A) a razão é a única fonte do conhecimento universal e necessário.
- (B) os sentidos são a única fonte do conhecimento universal e necessário.
- (C) o conhecimento se fundamenta a posteriori.
- (D) não há conhecimento a priori.

15. De acordo com a definição tradicional de conhecimento

- A. a crença é condição suficiente do conhecimento
- B. a justificação é condição necessária do conhecimento
- C. uma crença falsa pode ser conhecimento
- D. a crença é condição necessária e suficiente do conhecimento

16. Qual destes problemas é de carácter epistemológico:

- A. será que Deus existe?
- B. o que é uma justificação adequada?
- C. Qual é o bem supremo?
- D. Os valores são relativos ou objetivos?

17. Assinale a frase falsa:

- A. o conhecimento proposicional é o conhecimento de ideias verdadeiras
- B. o conhecimento por contato é o conhecimento direto de pessoas, lugares e coisas
- C. o conhecimento proposicional consiste num saber fazer
- D. o conhecimento prático é o conhecimento de determinadas aptidões

18. Descartes, no percurso que faz da dúvida até ao primeiro princípio indubitável, considera que:

- (A) pode atribuir alguma importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (B) tem de atribuir alguma importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (C) Não se pode atribuir qualquer importância aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro;
- (D) tem de atribuir uma importância fundamental aos dados empíricos na aquisição do conhecimento verdadeiro.

19. Na filosofia cartesiana, a ideia de Deus que o sujeito possui teve origem:

- (A) Numa ideia, proveniente dos sentidos, que o sujeito descobriu na sua própria razão;
- (B) na necessidade de encontrar um criador para tudo o que existe;
- (C) em Deus, que a deixou em nós como a sua marca.
- (D) no eu pensante, ao submeter todos os conhecimentos que possui à dúvida radical;

20. Acerca do conhecimento, Descartes defende que:

- (A) Descartes não utiliza um método ou uma estratégia para estabelecer algo de firme e certo no conhecimento, já que suas opiniões antigas eram incertas.
- (B) ao investigar uma base firme e indestrutível para o conhecimento, Descartes rejeita as suas antigas opiniões e utiliza o método da dúvida até encontrar algo de firme e certo
- (C) Descartes considera que não é possível encontrar algo de firme e certo nas ciências, pois até então esse objetivo não foi atingido.
- (D) Descartes, ao rejeitar o que a tradição filosófica considerou como conhecimento, procura fundamentar nos sentidos uma base segura para as ciências.

21. É falso afirmar que:

- (A) a experiência constitui um modo de conhecer algo apenas depois de formulado o juízo sobre aquilo que se conhece
- (B) Existem diferentes tipos de conhecimento.
- (C) o sujeito só é sujeito em relação a um objeto e este só é objeto em relação a um sujeito.
- (D) o sujeito interage com a realidade.

22. Saber cozinhar, conhecer Berlim (visitando a cidade) e saber quem foi o autor da Eneida constituem exemplos, respetivamente, de conhecimento:

- (A) proposicional, prático e por contacto.
- (B) por contacto, prático e proposicional.
- (C) prático, proposicional e por contacto.
- (D) prático, por contacto e proposicional.

23. Juízos a priori são juízos:

- (A) que são justificados pelo pensamento, depois da experiência.
- (B) cuja verdade é conhecida através da experiência.
- (C) que são justificados pelos sentidos
- (D) cuja verdade é conhecida independentemente da experiência.

24. A justificação da crença A é a crença B e a justificação deste é a crença C, e assim sucessivamente. Este argumento a favor do ceticismo radical chama-se

- (A) Argumento da regressão infinita da justificação
- (B) Argumento da regressão ao infinito
- (C) Argumento do sonho
- (D) Argumento dos enganos sensoriais

GRUPO II

1. Lê atentamente, o excerto que se segue.

Mas que dizer agora, desde que suponho um certo enganador poderosíssimo e, se me é permitido dizer, maligno, que se empenhou em me enganar em tudo quanto pôde? Posso ainda afirmar que possuo o mínimo, mesmo, daquilo tudo que atrás já disse que pertencia à natureza do corpo? Presto toda a atenção, penso, passo e repasso tudo isso no espírito e não encontro nada; e fico fatigado de repetir inutilmente o mesmo. Que se passa com aquilo que atribuía à alma, o alimentar-me ou o andar? Uma vez que já não tenho corpo, estes atributos não são mais do que ficções. Sentir? Todavia, isto também não se verifica sem corpo e em sonhos eu julgava sentir muitas coisas que depois verifiquei que não sentira. Pensar? Aqui descubro: o pensamento é; apenas este atributo não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo, isto é certo. Mas por quanto tempo? Certamente enquanto penso, porque pode porventura acontecer que se cessasse totalmente de pensar deixaria, desde logo, inteiramente de ser.

1.1 Mostre como chega Descartes à conclusão de que « o pensamento é ».

1.2 Exponha a importância da descoberta da certeza da sua existência

1.3 Distinga a dúvida cartesiana da dúvida dos céticos.

1.4 Qual o papel de Deus no sistema cartesiano?

4/20 = 80 pontos

COTAÇÕES

GRUPO I	-----	120
GRUPO II	-----	80
1.1.	-----	20
1.2	-----	20
1.3	-----	20
1.4	-----	20

ANEXO 12

11 E1 teste global Grelha de Correção

								TOTAL
	Cotações							
	Nº/Nome	Versão						
1	Aluno X	A	75	5	10	5	5	10
2	Aluno X	B	75	5	5	10	0	95
3	Aluno X	B	80	10	20	5	5	120
4	Aluno X	A	70	5	0	5	5	85
5	Aluno X	A	85	10	5	2,5	10	112,5
6	Aluno X	B	70	7,5	10	10	12,5	110
7	Aluno X	A	90	7,5	5	5	15	122,5
8	Aluno X	A	95	5	5	2,5	10	117,5
9	Aluno X	B	80	10	5	2,5	5	102,5
10	Aluno X	B	80	5	2	0	0	87
11	Aluno X		80	2,5	2	2,5	2	89
12	Aluno X	A						0
13	Aluno X	B	80	2,5	3	14	0	99
14	Aluno X	A	90	5	3	2,5	2,5	102,5
15	Aluno X	A	85	2,5	2	2,5	10	102
16	Aluno X	B	80	5	10	2,5	10	107,5
17								0
18	Aluno X	A	55	2,5	3	2	2,5	64,5
19	Aluno X	B	95	15	17	10	7,5	144,5
20	Aluno X	A	80	20	20	17	12	149
21	Aluno X	B	85	5	10	12	15	127
22	Aluno X	A	85	5	20	10	10	130
23	Aluno X	B	70	2,5	0	10	2,5	85
24	Aluno X	B	70	2,5	2	18	10	102,5
25	Aluno X	B	55	2	0	2	7,5	66,5
26	Aluno X	A	85	2,5	10	0	2,5	100
27	Aluno X	B	85	2	5	2	5	99
28	Aluno X	A	75	2,5	2	0	10	89,5
29	Aluno X	A	75	20	10	10	10	125

ANEXO 13



Café Filosófico

Prós e contras da
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

INSCREVA-SE

3 de Maio

15.30H

**NO BAR DA ESCOLA SECUNDÁRIA
DE MIRAFLORES**

Dia da ESM

Uma iniciativa do Núcleo de Estágio de Filosofia (NEF)

