



Universidade de Évora

Escola das Ciências Sociais: Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

A importância da Filosofia para o exercício da cidadania

Magda Patrícia Pirralho Neves

Professora Orientadora: Professora Doutora Irene Borges Duarte

Co - Orientadora: Professora Maria Isabel Agostinho

Ano lectivo 2010/2011



Universidade de Évora

Escola das Ciências Sociais: Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

A importância da Filosofia para o exercício da cidadania

Magda Patrícia Pirralho Neves

Professora Orientadora: Professora Doutora Irene Borges Duarte

Co - Orientadora: Professora Maria Isabel Agostinho

Ano lectivo 2010/2011

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Irene Borges Duarte.

Agradecimentos

À Professora Doutora Irene Borges Duarte, minha orientadora nesta dissertação, pela assistência científica, disponibilidade e empenho, em prol de um trabalho de qualidade.

À Dr.^a Isabel Agostinho, pela não apenas pelo auxílio didático ao longo da PES, mas também pelo acompanhamento permanente, introduzindo-me no ambiente escolar, no trabalho de turma e colocando ao dispor todo o seu material.

Por fim, agradeço aos meus pais, Manuel Neves e Maria de Lurdes, pelo incentivo constante nos momentos mais delicados da minha vida.

Resumo

Neste relatório pode encontrar-se uma proposta de abordagem filosófica - didáctica sobre a unidade curricular do Programa de Filosofia- V Desafios e Horizontes da Filosofia, Opção B. A Filosofia e o Sentido. As aulas leccionadas e relatadas no presente documento, bem como a sua fundamentação, incidem sobre quatro grandes temáticas filosóficas: a cidadania, o sentido da vida, a esperança e a liberdade. Como cada um dos temas referidos é de uma amplitude enorme, não existindo possibilidade de efectuarmos um estudo aprofundado porque tivemos de efectuar uma adaptação dos conteúdos ao nível do ensino a que se dirigem, nomeadamente do ensino secundário. Apresenta-se também, uma reflexão sobre as temáticas pedagógicas importantes na formação do docente, a qual incide sobretudo no estudo de alguns filósofos que se dedicaram à pedagogia e à didáctica.

Destas leituras, procurei retirar ideias e conceitos chave para a compreensão do significado do que é ser professor de filosofia¹

¹HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, M., *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Ministério da Educação, 2001.

ABSTRACT

The Importance of Philosophy in the exercise of citizenship

Abstract:

In this report it can be found a philosophical- didactic approach proposal about the curricular unit of the Program of Philosophy - V Challenges and Philosophy Prospects, option B. The Philosophy and the sense. The given and reported lessons in the present document, as well as their foundations, focused on four big philosophic themes: the citizenship, the life's meaning, the hope and the freedom. As each one of these themes has huge amplitude and as there wasn't a possibility to perform a deep study, we had to do an adaptation of contents to the level of education of the students, particularly in secondary education. Is still presented a reflection about important pedagogical topics in the formation of the teachers that focus in particularly on the study of some philosophers which dedicates to pedagogy and didactic.

From these readings, i tried to find ideas and key concepts to the understanding of the meaning about what is to be a philosophy teacher.

Índice:

Resumo	2
Introdução	6
1. Prática de Ensino Supervisionada	8
1.1.Contextualização	9
1.2.Projecto Educativo da Escola	11
1.3.Identificação e caracterização da Turma	12
1.4.Identificação do Núcleo de Estágio	14
2. Fundamentação Pedagógica- Filosófica	15
2.1.Observação	17
2.2. Planificação de unidades didácticas e planos de aula	18
2.3.Condução de aulas e organização de visitas de estudo	20
2.4. O executar de uma aula	22
2.5. Actividades Extra-Curriculares	27
2.6. Avaliação das aprendizagens	29
2.7. Participação na escola	30
2.8. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar	33
2.9. Apreciação do Manual Escolar	35
2.10. Estratégias de Ensino e Objectivos	36
3. Fundamentação Filosófica	38
3.1 A temática da Cidadania	38
3.2 Perspectiva Histórica do Conceito de Cidadania	39
3.3 Educar para a Cidadania	49
4. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	55
5. Reflexão Final	57
6. Bibliografia	59
7. Anexos	63
7.1. Anexo I	64
7.2. Anexo II	65
7.3. Anexo III	66
7.4. Anexo IV	67
7.5. Anexo V	68
7.6. Anexo VI	69

7.7. Anexo VII	71
7.8. Anexo VIII	72
7.9. Anexo IX	74
7.10. Anexo X	81
7.11. Anexo XI	83
7.12. Anexo XII	84
7.13. Anexo XIII	85

Introdução

O presente relatório pretende descrever os momentos da prática lectiva realizados no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia. Para além da descrição destes momentos procuro incluir todo o trabalho efectuado para que os referidos momentos fossem possíveis.

Neste sentido, o relatório é constituído por uma primeira parte de caracterização da escola bem como da turma em que a parte lectiva foi efectuada, apresentam-se as planificações e materiais utilizados nas aulas, e uma segunda parte de fundamentação pedagógica didáctica e filosófica.

A unidade curricular escolhida equivale à Unidade V, Desafios e Horizontes da Filosofia, Opção B. A Filosofia e o Sentido. De forma a realizar o relatório, este estudo procura ser uma reflexão pessoal e devidamente justificada acerca da importância da filosofia para o exercício da cidadania no mundo. A demonstração da filosofia como instrumento fundamental para abordar a questão do exercício da cidadania num mundo que apela a um desenvolvimento sustentável, que leva o Homem a assumir uma posição crítica e consciente da sua responsabilidade individual e que relaciona a participação cívica e política como a melhor forma de contribuir para um mundo mais humano e igualitário, constituirão os objectivos do meu trabalho.

Visto que a unidade curricular (V Desafios e Horizontes da Filosofia) escolhida é bastante ampla, acabamos por escolher em conjunto com os alunos a Opção B. A Filosofia e o Sentido.

De forma a abordar da melhor forma esta unidade fiz uma selecção dos seguintes subcapítulos da Unidade:

1. Opção A. Filosofia na Cidade – 2. A construção da Cidadania.
2. Opção B. A Filosofia e o Sentido – 1. Finitude e temporalidade. A tarefa de ser no mundo.

Abordar a temática da cidadania é na minha opinião, de extrema importância pois é importante definirmos a importância do outro no mundo e a forma como queremos viver e como queremos relacionarmo-nos com o outro. Tal reflexão não pode efectuar-se sem pensarmos no significado da nossa própria existência, e qual o sentido que queremos dar à nossa vida.

Tendo em conta que a origem do conceito de cidadania designa uma categoria política, na medida em que “a lógica central da cidadania residia na participação activa na comunidade política, isto é, na participação activa na “coisa pública” (Santos, 2005, pág:26)². Para esta autora a primeira expressão da prática da cidadania verificou-se em Atenas no século V a.C., na medida em que, para os gregos, a cidadania só existia quando estes pertenciam activa, reflexiva e criticamente à comunidade política. Numa sociedade em que existem valores diferentes dos defendidos há uns séculos atrás, em que o cidadão comum tende a abdicar do seu direito de ser um cidadão crítico e activo, então cabe à filosofia enquanto actividade crítica chama-lo à razão e devolver-lhe uma das suas características principais “ser pensante”. Como o homem só chega à perfeição entre iguais então é nítida a importância que a polis tinha e continua a ter na formação integral do indivíduo.

² Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz dos, *Que Cidadania?*, Tomo II, Santos-Edu., Lisboa, 2005.

1. Prática de ensino Supervisionada

No dia 20 de Setembro de 2010 dirigi-me à escola Secundária André de Gouveia, onde se iria realizar a minha PES. Todavia este não era o meu primeiro contacto com a escola. O ambiente escolar era - me familiar, uma vez que foi nesta escola que realizei o meu ensino secundário. Voltei assim a recordar a minha adolescência, assim como a rever alguns dos professores que me tinham encaminhado para seguir Filosofia. Devido a tais coincidências, este contacto inicial afigurou-se-me muito simpático e desinibidor, pois as instalações já eram do meu conhecimento.

Assim, a integração foi fácil e rápida. Contudo e apesar de eu conhecer a escola a Dra. Isabel Agostinho teve o cuidado de fazer a apresentação dos diferentes órgãos, nomeadamente: Conselho Executivo, biblioteca, serviços administrativos, refeitório reprografia, sala dos professores, salas de aula, secretaria, entre outros, isto porque a minha colega de estágio, Lília, teve o seu contacto inicial com a escola nesse mesmo dia. A Dra. Isabel teve também a amabilidade de nos tirar um cartão para podermos circular na escola como professoras (estagiárias), o que nos deixou muito contentes e com enorme vontade de no futuro perdermos o segundo adjectivo.

Devido à aceitação de toda a comunidade escolar da nossa presença enquanto estagiária da PES, foi-nos dada a oportunidade e a possibilidade de assistirmos às reuniões gerais de professores, às reuniões do Conselho de Turma e às reuniões de Departamento. Considero que a participação nestas reuniões foi de extrema importância pois permitiu-nos compreender um pouco da complexidade que envolve a realidade escolar (proveniência dos alunos, retenções no ano lectivo anterior, abandono escolar, desempenho nas diversas disciplinas), assim como, passamos a ter uma noção do que todas as actas devem de conter.

A escola André de Gouveia é uma escola que recebe alunos oriundos de camadas sociais distintas, assim como de diversas localidades que se encontram à volta da cidade de Évora, o que pode ter influência nas aprendizagens dos alunos.

1.1. Contextualização

Começámos a nossa PES realizando uma caracterização da Escola Secundária André de Gouveia e uma caracterização da turma de Ciências e Tecnologia (11.º ano CT1), pois considerámos que esta primeira contextualização seria fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho ao longo do ano.

Identificação da escola

De forma a conhecer o contexto em que se inseriu a prática lectiva que serve de base ao presente relatório, apresentamos uma breve e esquemática caracterização da instituição escolar:

Ficha da Escola

Elementos de Identificação

A. Designação

Escola Secundária André de Gouveia

B. Localização

Praça Angra do Heroísmo,
7000-132 Évora

C. Início de Funcionamento

A sua fundação remonta a 1841, sob o nome de Liceu Nacional de Évora. Posteriormente foi renomeada como Liceu Central André de Gouveia e Liceu Nacional André de Gouveia, em homenagem ao humanista e pedagogo do século XVI, André de Gouveia. Funcionou nas dependências da antiga Universidade de Évora (Colégio do Espírito Santo), desde a data da sua fundação até ao ano de 1979, quando foram inauguradas as suas actuais instalações ao Largo de São Sebastião. A ESAG é uma escola secundária com terceiro ciclo que funciona em regime diurno.

A arquitectura da escola, cujo modelo de construção obedece aos padrões vigentes na década de 70 para este tipo de estabelecimentos de ensino, contempla um conjunto de pavilhões com salas de aula, laboratórios, gabinetes, biblioteca, espaço polivalente e complexo desportivo.

D. Situação dentro do Ensino

Oficial

E. Tipologia

A escola oferece ensino de 2º e 3º ciclo Secundário, assim como Cursos Tecnológicos e Profissionais.

F. Entidade de que depende

Administrativamente – Ministério da Educação

Financeiramente – Ministério da Educação

Hierarquicamente - Ministério da Educação

Inserção

Esta é uma escola inserida no meio urbano com características sociais, económicas e culturais nem sempre facilitadoras da aprendizagem e de uma vivência pacífica entre alunos.

Edifícios e espaços.

Actualmente conta com cerca de quarenta e cinco salas, distribuídas por quatro blocos de dois pavimentos cada um, um campo desportivo exterior e um gimnodesportivo.

Horário

Diurno e Nocturno

Regulamento e Normas de Funcionamento

Consultar regulamento interno no site: <http://www.esag.edu.pt>

1.2. Projecto Educativo da Escola

O projecto Educativo da Escola Secundária André de Gouveia este pode ser consultado em página própria na Internet³ e pauta-se pela promoção da qualidade do ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades, proporcionando condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar.

Dos principais objectivos do Projecto Educativo da escola evidencia-se a promoção do sucesso educativo, o conhecimento multidisciplinar e a formação integral dos alunos, valorizando os recursos humanos, sempre com objectivo de manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade, incentivando o envolvimento dos alunos, do Pessoal Docente, Pessoal não Docente, Pais e Encarregados de Educação na vida escolar, assim como nos órgãos de Administração e Gestão da Escola.

Ao realizarmos a caracterização prévia da escola pudemos também conhecer as instalações da reprografia e da biblioteca, os quais foram espaços relevantes para a realização do nosso trabalho na escola. Foi também imperioso tomar conhecimento dos recursos disponíveis para professores e alunos para que os pudessemos utilizar na planificação das nossas aulas e na planificação das actividades extracurriculares.

A Escola Secundária André de Gouveia foi uma instituição que por primar pela organização e bom funcionamento nos permitiu um excelente acolhimento. O ambiente entre docentes também foi agradável, bem como entre os demais elementos (auxiliares de educação e corpo directivo), o que tornou possível o desenrolar harmonioso das actividades escolares por nós propostas.

³ Site: <http://www.esag.edu.pt>, para consulta do projecto educativo da escola Secundária André de Gouveia.

1.3. Identificação e caracterização da turma

Como o conhecimento das características da turma é um factor de extrema importância para o desenvolvimento da metodologia de trabalho pedagógico, tal conhecimento aplicou-se aos estudantes em PES como a qualquer docente no exercício da sua profissão, assim como a recomendação do *Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*⁴.

O nosso primeiro contacto com a turma foi efectuado através da correcção dos testes de avaliação diagnóstica e pelo tratamento de dados das fichas de caracterização dos alunos e da turma que me foram entregues pela professora Cooperante, Dr.^a Isabel Agostinho na primeira reunião destinada a calendarizar a actividade lectiva.

A Dr.^a Isabel Agostinho desenvolveu, antes da nossa chegada à escola, um primeiro diagnóstico da turma para aferir as competências dos alunos nos domínios da leitura compreensiva e da expressão verbal. Assim sendo, coube-nos a nós desenvolver um documento de caracterização de turma para aferir as suas competências no domínio dos seus hábitos de trabalho. Os conhecimentos obtidos, através da caracterização da turma, foram tidos em conta, tanto na selecção de recursos e estratégias a utilizar nas aulas, como na planificação das nossas actividades extracurriculares. A turma de 10.º ano de Ciências e Tecnologias (10.º CT1) era constituída por dezoito alunos, nomeadamente treze alunas e cinco rapazes, cujas idades oscilavam entre os dezasseis e os dezassete anos⁵. Os interesses destes assentam sobretudo na utilização da internet, na música, no cinema e no teatro⁶. Aproveitámos esse seu “gosto” pela utilização das novas tecnologias sugerindo que o aproveitassem para o estudo na disciplina. Assim sendo, os alunos realizaram, ao longo do ano, as mais diversas pesquisas (sobre temas tratados na disciplina, referências históricas, referências bibliográficas, vídeos, etc.) que, a dada altura, se mostraram relevantes para o estudo da disciplina. Como se pode verificar no gráfico de caracterização da turma apresentado⁷, o 11 CT1 é uma turma com alunos heterogéneos (em relação a gostos pessoais, objectivos futuros e disciplinas preferidas), mesmo em relação a hábitos de estudo, pois a grande maioria só estuda para os testes, apesar de fazerem parte de uma turma científico tecnológica, que necessita de

⁴ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001.

[http://www.dgdc.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

⁵ Ver anexo I

⁶ Ver anexoII

⁷ Ver anexo III

hábitos de estudo regulares para a obtenção de boas médias, que têm em vista a entrada no ensino superior.

Esta caracterização de turma permitiu-nos não só conhecer os principais hábitos de trabalho dos alunos, aproveitando alguns deles para as actividades da disciplina e ajudando a desenvolver outros, como nos permitiu também recolher uma série de dados importantes para a planificação de objectivos específicos, selecção de recursos e de estratégias a utilizar na dinamização das aulas. O objectivo foi sempre o de tornar as aulas de Filosofia interessantes e motivadoras, permitindo aos alunos explorarem as suas potencialidades e desenvolverem as suas competências.

1.4. Identificação do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio da Escola Secundária André de Gouveia, no ano lectivo 2010/2011 foi composto pela professora coordenadora da Universidade, a Doutora Irene Borges Duarte, pela professora orientadora cooperante, a Dra. Isabel Agostinho, por mim, Magda Neves, a minha colega Lília Simões e o meu colega Nuno Ferreira.

Uma das maiores dificuldades que tive para realizar a PES, foi o facto de estar a exercer a minha actividade profissional longe da área geográfica onde se realizou a PES, demonstrando algum cansaço, sobretudo no fim do ano lectivo. Contudo, em geral, penso ter conseguido atingir os objectivos propostos com a inter-ajuda de todos.

2. Fundamentação Pedagógica - Filosófica

De acordo com a opção pedagógica didáctica centrada na máxima individualização do ensino, pretende-se apresentar um pequeno aprofundamento das quatro grandes temáticas integrantes da Unidade V, Desafios e Horizontes da Filosofia, subcapítulo a *Filosofia e o Sentido*, do programa de Filosofia. Estas quatro grandes temáticas são: a cidadania, o sentido da vida, a esperança e a liberdade, e serão fundamentadas ao longo deste estudo com o apoio dos seguintes autores: Hans Jonas, F. Savater, Jorge Sampaio, A. Camus e Manuel Patrício entre outros.

Estes autores também nos ajudaram a conceber estratégias e metodologias que tentamos aplicar em contexto de sala de aula, isto porque não existe nenhuma fórmula mágica para a prática de ensino da Filosofia

A conexão entre o aprofundamento destas temáticas e a crescente necessidade de individualização do ensino prende-se com o facto de se propor o desenvolvimento das competências críticas e argumentativas dos alunos da disciplina de Filosofia. Tendo conhecimento da imensa extensão de conteúdos que é preciso leccionar, penso que é mais importante que o educando adquira capacidades críticas, do que saiba de cor definições deste ou daquele filósofo. O docente deve ter também um papel activo, não deixando cair a sua actividade lectiva na monotonia e devendo sentir-se motivado, apaixonado pelo que faz. Tal motivação só existirá se a sua procura pelo sentido da sua actividade se realizar. É então que encontra justificação de onde decorre a sua dedicação em estimular e autonomizar progressivamente os seus alunos.

De forma a ajudar os alunos neste caminho procurei compreender, estudar o *Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*. Este documento é fundamental para a organização e planificação de toda a prática de ensino de Filosofia. Desta análise constatei que o *Programa de Filosofia* fornece as grandes linhas de orientação e de pensamento, através dos quais os professores devem delimitar a sua prática de ensino. Outro passo fundamental nesta nossa preparação foi o estudo do manual adoptado pela escola – *Pensar Azul*⁸. Era o documento de referência dos alunos, por isso foi necessário dominar o seu conteúdo, conhecer os seus textos e a forma como explorava os temas e conteúdos programáticos.

A disciplina de PES exigiu-nos durante este ano lectivo um estudo contínuo das temáticas programáticas de forma a pudermos dar um bom apoio dentro da sala de aula.

⁸ ALVES, Fátima, ARÊDES, José, CARVALHO, José, *Pensar Azul Filosofia 11.º ano*, Revisão Científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009.

Quanto melhor dominássemos as temáticas, melhor as conseguiríamos explorar na sala de aula. Assim sendo, para acompanhar o nosso trabalho em PES, utilizámos uma boa História da Filosofia, recorreremos várias vezes a enciclopédias de referência, (como por exemplo a *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira* editada pela Verbo).

Realizámos as leituras que considerávamos pertinentes para a revisão de cada temática e para um maior aprofundamento dessas temáticas recorreremos aos textos de filósofos de referência que apresentam perspectivas críticas pertinentes. Como por exemplo, José Gil, Newton-Smith, Michel Meyer, Rui Grácio e Platão na Unidade III Racionalidade Argumentativa e Filosófica, Anthony Kenny, René Descartes, João Caraça, W. Oswald, David Hume, Kant, K.Popper, Thomas Kuhn e Fernando Savater na Unidade IV Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica, por fim, na Unidade V, na opção B. A Filosofia e o Sentido utilizámos textos de Vergílio Ferreira, J. Barata Moura, Hans Jonas, Albert Camus e Gilbert Hottois, entre muitos outros.

Ao longo das aulas procurámos manter um “diálogo” com essas obras de forma a podermos realizar a nossa abordagem crítica a cada temática, pois só assim alcançaríamos a segurança necessária para desenvolver o nosso trabalho ao longo da PES.

Analisando o nosso percurso na PES, compreendemos que apesar de não existir nenhuma “fórmula mágica” de como ensinar Filosofia, verificámos através da observação da professora cooperante de que existem porém técnicas ou estratégias que contribuem decididamente para o bom desenvolvimento dessa prática, tais como: seleccionar um bom texto e acompanhá-lo com boas questões de interpretação e discussão.

2.1. Observação

Ao longo da nossa PES tivemos a oportunidade de desenvolver vários momentos de observação de aulas. Tal observação foi extremamente útil porque nos permitiu uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais de uma aula de Filosofia.

A observação das aulas direccionou-se, principalmente, para a actividade lectiva realizada pela Dr.^a Isabel Agostinho, mas também para a dinâmica comportamental dos alunos na sala de aula.

Desta prática de observação retirámos vários ensinamentos: assimilámos técnicas de motivação à participação dos alunos, aprendemos diferentes formas de exposição dos conteúdos, de exploração dos recursos e verificámos como podemos orientar os alunos na realização das diferentes actividades desenvolvidas em sala de aula. Compreendemos, principalmente, a partir desta observação, que a boa interacção estabelecida entre o professor/a e os alunos favorece significativamente todo o processo de ensino/aprendizagem.

Em relação à dinâmica comportamental dos alunos na sala de aula, pudemos verificar o nível de participação dos alunos, a quantidade e a qualidade das suas intervenções orais, a sua postura comportamental e as atitudes demonstradas. A observação das aulas permitiu-nos um melhor conhecimento da turma, factor determinante para a planificação e condução das nossas aulas assistidas.

2.2. Planificação de Unidades Didáticas e Planos de Aula

A planificação das unidades didáticas foi realizada em colaboração estrita com a Dr.^a Isabel Agostinho. A Orientadora Cooperante apresentou-nos no início do ano a sua Planificação Anual da disciplina e, em conjunto, fomos realizando ao longo do ano a planificação de cada unidade didática. Ao longo deste caminho confirmámos que devido à escassez de tempo dentro da sala de aula era necessário desenvolver previamente uma planificação de unidade, isto é, do seu todo temático. Desta forma garantimos uma coerência interna ao *corpus* científico das aulas de Filosofia. Uma aula deve ser pensada previamente. De forma nenhuma, enquanto estudantes em PES, estaríamos em condições de basear uma aula na espontaneidade ou no improvisado.

Foi na disciplina de Didáctica da Filosofia que aprendemos que uma boa aula depende de uma boa planificação, contudo uma boa planificação não implica necessariamente uma boa aula, mas é nesta primeira tarefa que devemos concentrar todos os nossos esforços, pois as planificações de aulas constituem um momento essencial no processo ensino - aprendizagem. Mas será que as planificações são apenas importantes para os alunos? No início pensava que sim, mas percebi que as planificações são importantes para os diversos elementos escolares, ou seja, planifica-se para os alunos, para os professores e para a escola.

Planifica-se para os alunos para que estes possam compreender o que se está a ensinar e porquê.

Planifica-se para os professores pois, apesar de todos terem uma noção do caminho que querem seguir nas suas aulas, estas permitem-lhes orientar o seu trabalho, o seu tempo, e reflectir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e os recursos a utilizar em determinadas aulas.

Por fim, planifica-se também para a escola, pois se existir uma planificação geral para todos os docentes, as diversas turmas estão a seguir o mesmo caminho, os mesmos conteúdos, além de que permite o diálogo entre docentes acerca da aceitação das diversas temáticas por parte dos alunos.⁹

Apesar das planificações das aulas serem importantes para estes três elementos penso que a planificação de uma aula deve ser feita sobretudo em função dos alunos, atendendo aos seus interesses, idade, motivações, conhecimentos e principais competências a desenvolver. Interessou-nos por isso planificar aulas que na sua

⁹ Ver Anexo IV

execução se tornassem interessantes e motivadoras. No decorrer da PES, toda a elaboração das planificações, a selecção de textos, materiais de apoio e diversificados recursos foi um processo que contou desde o início com o contínuo, persistente e valiosíssimo auxílio da professora cooperante Professora Isabel Agostinho. Constatamos também que todas as planificações realizadas correctamente devem conter os seguintes elementos: tema/conteúdo, objectivos, estratégias, recursos ou material utilizado, bibliografia e avaliação. A minha maior dificuldade penso que assentou sobretudo na diversificação de estratégias e recursos apesar de tais dificuldades terem sido sempre superadas com o apoio da colega Lília Simões e da professora cooperante.

A planificação de unidades temáticas e a elaboração dos planos de aulas assistidas foi bastante gratificante, pois aprendemos a desenvolver planificações com bastante rigor, factor de grande importância para o desenvolvimento do nosso trabalho enquanto futuros docentes da disciplina de Filosofia. Em anexo apresentamos um exemplo de um Plano de Aula concebido para uma aula assistida¹⁰ de forma a ilustrar o trabalho realizado na PES.

¹⁰ Ver Anexo V

2.3. Condução de aulas e organização de visitas de estudo

Compreendendo que uma boa planificação não garante uma boa aula, durante todo o ano lectivo tivemos a oportunidade de colaborar na dinamização de todas as aulas, mas foi nas nossas aulas assistidas que nos coube a sua orientação na íntegra. Tarefa essa, assumida por nós com grande responsabilidade e dedicação.

Como tínhamos uma turma adorável (pois todos os alunos demonstravam imenso carinho pela Professora Isabel), felizmente pudemos contar com uma boa participação dos alunos nas actividades desenvolvidas dentro da sala de aula e as suas intervenções constantes permitiram o desenvolvimento de um trabalho dinâmico e propício ao desenvolvimento filosófico. Tendo como exemplo as aulas da professora cooperante penso que conseguimos nas aulas em que fomos regentes, transmitir diversos conteúdos filosóficos ao mesmo tempo que os aliámos a momentos de reflexão e debate.

Nas aulas leccionadas por mim procurei que existisse permanentemente um primeiro momento introdutório, no qual contextualizava a temática de forma breve para depois interpelar os alunos com uma, ou diversas questões iniciais ou então, comecei a aula pelo trabalho de leitura e interpretação de texto. Naquelas em que existia uma continuação da unidade procurei sempre recapitular em breves minutos o que tinha sido abordado na aula anterior. Nestas abordagens dava para identificar os alunos que estiveram constantemente distraídos daqueles que procuraram captar algo da aula, e ao mesmo tempo reflectir sobre a utilização dos recursos dados na aula anterior.

Em todas as aulas (mesmo aquelas em que não fomos *regentes*) procurámos desenvolver sempre uma postura adequada e respeitadora da dinâmica da turma. Ajudámos os alunos na execução das actividades propostas e tentámos contribuir sempre com algo novo e relevante que permitisse o enriquecimento das aulas.

Em relação à execução das nossas aulas assistidas procurámos fomentar situações de diálogo de forma a proporcionar momentos de participação efectiva dos alunos. Dirigimos no Geral, questões abertas à turma, mas também interpelámos os alunos individualmente com o objectivo de incitar à reflexão conjunta.

O diálogo com os alunos pressupõe uma preparação prévia dos temas, onde se explicita os conteúdos de forma clara e se apresenta os argumentos a favor e contra uma qualquer proposição ou proposições. Contudo, o nosso objectivo não visava que o aluno assimilasse de forma passiva os conhecimentos transmitidos pelo professor, mas que tivesse uma participação activa nesse mesmo diálogo. Por isso, procurámos através das

mais variadas estratégias, (leitura e interpretação de textos, exibição de um excerto fílmico, exploração de um *PowerPoint*), que os alunos se interessassem pelos conteúdos a serem abordados nas aulas e tivessem uma posição reflexiva e crítica.

Foi através da utilização de diferentes recursos e do diálogo estabelecido em sala de aula que verificámos o interesse dos alunos pelas diversas temáticas, possibilitando este envolvimento do aluno um processo de ensino/aprendizagem da Filosofia mais gratificante para a professora Isabel e para nós, estagiárias. Constatamos assim, através do diálogo e da exploração de diferentes recursos que a comunicação entre todos tornou-se cada vez mais enriquecedora para ambas as partes, isto porque, todos nós aprendemos uns com os outros e é muito importante estarmos predispostos para ouvir aquilo que o outro nos quer transmitir/ensinar.

2.4. O executar de uma aula

Passo então a exemplificar como iniciei uma das aulas assistidas pela Professora Doutora Irene Borges Duarte. Aula esta que coincidia com a introdução da Unidade II, “Descrição e Interpretação da Actividade Cognoscitiva”.

Esta aula, assim como todas as outras, foi iniciada com a escrita do sumário. De seguida, comecei por questionar os alunos sobre o verbo ‘conhecer’ e o que entendiam pela palavra ‘conhecimento’ e quem consideravam que podia conhecer.

Quase todos os alunos participaram, referindo as diversas utilizações que fazemos das palavras conhecer e conhecimento. A propósito, e na sequência, lemos um texto¹¹ escolhido por mim e pela professora Isabel, onde os alunos puderam compreender melhor o que se entende por “Descrição Fenomenológica do acto de conhecer”. De seguida realizámos a proposta de actividade e a resolução da mesma.

Pretendi com esta leitura e interpretação do texto sublinhar a importância da distinção entre sujeito e objecto e o significado da palavra conhecimento. Utilizei ainda a exemplificação, para uma melhor interligação entre os conteúdos e o mundo real, de forma a conseguir que os alunos compreendessem que a estrutura básica do conhecimento requer um sujeito cognoscente e um objecto cognoscível, sendo que sujeito e objecto desempenham funções específicas, associadas, respectivamente, à actividade como apreensão e à passividade perante a apreensão. Assim, o sujeito é activo, tem como papel a apreensão do objecto. O objecto tem como função ser apreendido pelo sujeito. Neste processo quem fica mais rico é o sujeito pois, consegue obter uma “imagem”, ou “representação do objecto. Por fim, e recorrendo à utilização de *power point* síntese procurei ainda clarificar que o conhecimento se processa em três momentos:



1. O sujeito sai de si
2. Está fora de si

¹¹ Ver Anexo VI sobre a *Descrição Fenomenológica do acto de conhecer*.

3. Regressa a si

Chegámos à conclusão que:

- a. O nosso conhecimento é subjectivo e esta subjectividade é bastante difícil e restrita.
- b. O conhecimento depende em primeira instância dos nossos sentidos, isto é, sem sentidos não há conhecimento.
- c. Todo o conhecimento é universal e necessário.

Na aula introdutória à unidade *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica, A ciência, o poder e os riscos*, também elaborámos o plano de aula¹² Esta aula tinha como objectivo demonstrar que a influência da ciência na nossa vida é tão vasta que se torna muito difícil imaginar como seria hoje o mundo, caso o conhecimento científico tivesse estagnado há alguns séculos. Se tal tivesse acontecido não existiriam computadores, telemóveis, vacinas, antibióticos, automóveis, frigoríficos, lâmpadas ou televisões. Todas estas coisas, bem como muitas outras cujo impacto na nossa vida é tão visível, devem a sua existência a teorias científicas.

Após a visualização de várias imagens, procurámos dar uma definição do conceito de ciência e de tecnociência, e verificámos que a ciência tem assim um enorme valor prático, mas as tecnologias que produziu ou pode vir a produzir num futuro próximo deram origem a novos problemas. Algumas deles, como a clonagem ou a manipulação genética, levantam questões éticas importantes, e muitas outras têm um impacto ambiental preocupante.

Assim aqueles que defendem que a ciência e a técnica, desde o século XVII, permitiram à humanidade realizar enormes progressos no controlo e exploração da Natureza e que muitas das suas aplicações foram benéficas, minorando o sofrimento humano e melhorando o seu mundo, para que o Homem se sentisse cada vez melhor partilham a ideia de que a imagem da ciência é percebida como:

“O motor do progresso, como factor determinante da melhoria das condições de vida, como garante da vitória sobre as dificuldades, obstáculos e catástrofes que a Natureza parece obstinada em oferecer ao homem”.

Walter Osswald, 2001, p.10

¹² Ver Anexo VII do plano de aula sobre *A ciência, o poder e os riscos*.



As posições que são a favor do desenvolvimento científico – tecnológico, aceitando de bom grado o império da tecnologia, partem dos seguintes pressupostos:

- A Ciência e a Técnica são factores essenciais ao progresso do ser humano
- Apoiada pela tecnologia que ela própria ajudou a criar, a ciência torna possível o progresso da espécie humana.
- Pela Ciência e pela técnica, o ser humano pode ampliar o seu conhecimento e controlo da realidade em que vive, o que lhe permite, para seu benefício, um domínio efectivo sobre ela.
- A ciência e a técnica contribuem para a satisfação das necessidades humanas. Sem elas, a sua qualidade de vida ficaria comprometida.
- A técnica contribui para que o ser humano realize a sua pretensão máxima que é a felicidade.

As posições que se manifestam contra o progresso científico – tecnológico, propondo como ideal a reconciliação operada por um regresso à natureza, partem de vários pressupostos:

- Ciência e técnica possibilitam progresso material, mas não se prestam ao desenvolvimento verdadeiramente humano. Em vez de humanizar, têm desumanizado o homem.
- Os arcaicos viviam próximos dos ritmos e das condições da Natureza, considerando-se parte dela. O conhecimento científico não contribuiu para manter esta identificação, antes pelo contrário, para acentuar a ruptura. O homem é cada vez mais estranho ao mundo, convertendo-se em seu dono com vista à sua exploração e destruição.
- Tornar a vida mais fácil não é sinónimo de melhoria. A ciência e a técnica impõem modos de vida que conduzem ao esgotamento da natureza, ao stress e à doença.
- Se o desenvolvimento dos meios de comunicação social tornou o mundo mais pequeno, mais próximo e abarcável, fê-lo só para alguns, e para muito poucos.

- Apesar do avanço técnico o ser Humano continua no mesmo registo de infelicidade. Continua insatisfeito, mais isolado dos outros, altamente preocupado com o sentido a imprimir à sua vida.

Podemos afirmar que até meados do século XX, o impacto da tecnologia não era muito significativo, as consequências das acções sobre o homem e a natureza eram facilmente controladas. Contudo a relação estabelecida entre o progresso científico e a humanidade foi sombreado por alguns excessos e malefícios provocados pelo progresso. Hiroshima, os atentados contra os ecossistemas e os abusos cometidos pela experimentação nos seres humanos foram convites à reflexão através da visualização de pequenos vídeos em que o homem se vê transformado num objecto de dominação, não se sabendo quem domina e quem é dominado.



Após a exposição de pontos de vista a favor e contra o valor dado à ciência nas sociedades actuais chegámos a pontos de vista conciliadores como os que apresento de seguida num power point:

- É possível e necessário que o progresso técnico seja organizado e controlado racionalmente.
- A ciência e a tecnologia são poderes tanto construtivos quanto destrutivos. Cabe ao ser humano controlá-lo de modo consciente e responsável.
- Deve distinguir-se o necessário do supérfluo, o essencial do accidental. A este respeito, nem toda a mudança significa progresso, pelo que as pessoas devem definir conscientemente o que desejam e controlar racional e eticamente os meios para o conseguir.
- Já não é possível regressar a um primitivismo, torna-se absurdo renunciar ao que a ciência e a ética possibilitaram. Estas devem ser usadas para a implementação e felicidade de todos.

Para finalizar a aula analisámos um texto e procurámos responder às questões que se seguiam após a leitura do mesmo.¹³

Nas aulas seguintes procurámos analisar de que forma a ciência tem um alcance limitado, não conseguindo responder a todas as nossas inquietações, e que o papel da filosofia consiste em interrogar e questionar criticamente os efeitos e os impactos positivos e negativos que a tecnociência pode provocar nas sociedades actuais. Tais como:

1. Quais são as repercussões que a omnipresença e as relações cada vez mais estreitas entre as ciências e a técnica têm no modo de vida dos seres humanos: no seu modo de pensar, nas suas atitudes, crenças e valores?
2. Quais são os riscos para o ser humano e para a Natureza do poder quase absoluto da Ciência e do desenvolvimento tecnológico?
3. A quem compete fazer o controlo ético das aplicações práticas da tecnociência?
4. Qual é o nosso papel enquanto cidadãos?

¹³ Ver Anexo VIII.

2.5. Actividades extra-curriculares

No início do ano lectivo foi pedido ao núcleo de estágio de Filosofia que contribuísse para a elaboração do Plano Anual de Actividades. Para este propusemos a realização de duas visitas de estudo e a realização de uma actividade para comemorarmos o Dia Mundial da Filosofia.

Aprendemos também com a realização das visitas de estudo que estas fazem parte de uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professores/as-aluno/as que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização e participação. Verificámos também que um dos objectivos das novas metodologias de ensino – aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. A visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para atingir este objectivo, ao nível das disciplinas que leccionam. Daí que seja uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos. A visita de estudo representou para nós uma estratégia pedagógica – didáctica potenciadora da interdisciplinaridade ao mesmo tempo que articulava os conteúdos curriculares. Para além de atingir este objectivo envolvia duas turmas de diferentes áreas com as quais trabalhamos ao longo do estágio. As visitas de estudo constituem assim, uma oportunidade de promoção de uma sociabilização, de convívio mais descontraído entre alunos e professores, para além de serem por si mesmas fontes de motivação para os alunos.

Ambas as visitas de estudo tiveram como objectivos levar à compreensão da ciência enquanto teoria acerca da realidade e despertar o interesse para a especificidade do conhecimento científico. Como nunca tinha realizado uma visita de estudo organizada por mim, verifiquei que esta obedece a vários factores como por exemplo:

- Nível etário dos alunos
- Local da visita
- Objectivos que se pretendam atingirem
- Visita guiada ou visita dirigida

Mais uma vez, o importante é o aluno e as suas aprendizagens para que estes saiam beneficiados é fulcral estes serem envolvidos em todas as fases¹⁴:

¹⁴ Monteiro, Manuela - "*Intercâmbios e Visitas de Estudo*", in *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 171-197

- Planificação
- Preparação
- Organização
- Avaliação da visita

Neste caso a única tarefa em que não os envolvemos foi no contacto com as empresas de transporte para recolherem orçamentos e, assim podermos optar pelo mais favorável. Foi também, através dos alunos, que contactámos os pais para o pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação. Verificámos que este é um documento que devido à sua extrema importância deve fornecer informação sobre o horário (de partida e de chegada), itinerário, custo e material necessário pois, fomos alertadas pela Dr.^a Isabel para a importância deste documento em ser suficientemente esclarecedor. Segue em anexo o exemplo de uma das visitas de estudo organizada por nós.¹⁵

Em suma, em todas as aulas pudemos contar com a aceitação/colaboração dos alunos assim como em todas as actividades curriculares e extra-curriculares dinamizadas pela professora Isabel Agostinho e por nós estagiárias.

¹⁵ Ver Anexo VIX sobre o relatório da visita de estudo.

2.6. Avaliação das aprendizagens

Ao longo deste nosso percurso os alunos foram submetidos a vários momentos de avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens dos alunos foi um trabalho contínuo, realizado em estrita colaboração com a Orientadora Cooperante.

Ao longo do nosso percurso na PES produzimos diversas fichas de trabalho, participámos na produção das Provas Escritas de Avaliação de Conhecimentos e Competências¹⁶ e produzimos, também, documentos de avaliação das actividades extracurriculares realizadas na turma.

Como no início do ano lectivo a professora Isabel nos forneceu os *Critérios de Avaliação da disciplina de Filosofia*, sob e sua orientação corrigimos e avaliámos as produções escritas dos alunos (T.P.C., fichas do *Caderno de Actividades* do Manual, fichas de trabalho por nós produzidas¹⁷ e Provas Escritas de Avaliação de Conhecimentos e Competências). Este processo de avaliação das aprendizagens dos alunos foi indispensável pois, ao mesmo tempo que nos permitia um melhor conhecimento das competências adquiridas pelos alunos, permitia-nos uma melhor preparação das aulas seguintes e desencadeava em nós uma necessidade de sermos cada vez mais perfeccionistas. Tudo o que aprendemos com este processo de avaliação (produção de documentos avaliadores, construção de grelhas de correcção e avaliação) durante a nossa PES contribuiu bastante para a nossa formação profissional e pessoal, pois sempre que estávamos a avaliar o aluno impunha-se a enorme necessidade de sermos justos e imparciais, tarefa esta que não se nos afigurou fácil.

Uma das razões da dificuldade prende-se com o facto de se criar entre nós e os alunos uma relação de afecto que perturba a objectividade inerente ao processo avaliativo. Todavia a prática continua também nos auxilia a compreender o processo de relacionamento com os alunos e a ganhar as devidas defesas.

¹⁶ Ver Anexo X.

¹⁷ Ver Anexo XI.

2.7. Participação na escola

Durante o ano lectivo 2010/2011, tínhamos consciência do quanto era fulcral não perturbarmos o bom funcionamento da escola, e sobretudo das aulas, daí que tenhamos procurado uma boa integração na comunidade escolar desde o início. Para alcançarmos esta integração procuramos desde sempre colaborar e participar activamente nas diversas actividades desenvolvidas pela escola e que eram de extremo interesse para a leccionação da disciplina de filosofia.

Assim, ao longo deste nosso percurso participámos (como observadoras) nas reuniões do Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais (DCCHS) da ESAG, no qual se insere a Área de Filosofia, onde conhecemos docentes de outras áreas disciplinares e a sua coordenadora, a Dr.^a Isabel Gameiro. Ao assistirmos às reuniões do Departamento pudemos tomar conhecimento das suas principais funções e responsabilidades e da sua dinâmica de trabalho.

Uma das actividades iniciais desenvolvida durante a nossa PES, e que muito contribuiu para a nossa integração na comunidade escolar, foi a actividade de Comemoração do Dia Mundial da Filosofia. Actividade proposta pela Dr.^a Isabel Agostinho.

Foi proposto pela professora cooperante que pensássemos numa forma de comemorar o Dia Mundial da Filosofia (3^a quinta-feira do mês de Novembro). O principal objectivo dessa actividade seria o de envolver a turma nessa comemoração ao mesmo tempo que nos apresentávamos à comunidade escolar como as estudantes em PES da disciplina de Filosofia.

Vivermos de facto numa sociedade globalizada, com uma acentuada perda de valores e na qual estamos constantemente confrontados com um certo descrédito em relação à utilidade da filosofia para os nossos alunos e para a nossa sociedade. De forma a realçarmos a importância da filosofia para o dia-a-dia, junto dos alunos de filosofia ao nível do secundário.

Procuramos demonstrar a sua importância para a compreensão da diversidade apresentando argumentos justificativos e demos várias situações para análise.

No dia Mundial da Filosofia, (2010) e após termos proposto à professora cooperante a realização de uma iniciativa comemorativa realizámos um inquérito que procurou abordar qual a importância que alunos, professores e funcionários da Escola

André de Gouveia atribuem à filosofia intitulado: **“A Importância da Filosofia para os alunos da Escola André de Gouveia”**.

A I parte da investigação constou assim de um inquérito (questões fechadas) organizado basicamente em volta das seguintes áreas: Em que dia se comemora o Dia da Filosofia? Qual a utilidade do estudo da Filosofia no secundário e na vida de cada aluno? Temas que gostaria de ver abordados em Filosofia? Conheces algum filósofo?

A presente investigação foi elaborada através de quarenta e quatro inquéritos e teve como objectivo verificar o número de alunos, de professores e de funcionários que conheciam a data de comemoração do dia da Filosofia e descrevessem qual a importância da filosofia para o seu dia-a-dia.

De forma a obtermos a informação requerida, a investigação foi feita numa direcção de cariz mais quantitativo, onde procedemos à recolha de informação, de forma a ter noção da realidade em estudo.

Em função dos resultados obtidos verificámos que a resposta obtida em relação ao dia que se comemorava e qual a utilidade da Filosofia é muito positiva na medida em que a maior parte das pessoas que responderam ao inquérito tem consciência daquilo que se comemorava, nomeadamente o dia Mundial da Filosofia e da importância da comemoração deste dia. Em relação aos resultados obtidos na terceira questão verificamos que, para o nosso estudo a resposta “Ajuda-nos a pensar e a falar de forma correcta” é bastante positiva pois, um dos objectivos da filosofia é ajudar-nos a pensar. De acordo com as ordens de preferências, verificamos que a educação sexual foi a primeira das opções escolhida, a segunda foi a religião, a terceira, o aborto, a quarta, as drogas, a quinta, a ética e por fim, em sexto lugar, a política.

Quando averiguamos se conheciam algum filósofo a resposta foi positiva pois foram referenciados mais do que um filósofo por inquérito. Em relação às obras conhecidas nem todos os inquiridos conhecem obras filosóficas.

Em suma, e de acordo com aquilo que nos propusemos analisar com esta actividade, o balanço que fizemos na escola, junto da comunidade educativa foi positivo em relação à filosofia.

A realização da actividade foi aberta a toda a comunidade escolar, outras turmas e respectivos professores participaram na actividade. O nosso balanço da actividade realizada também é bastante positivo. Estreitei relações de trabalho com a Orientadora Cooperante, com a colega Lília Simões e com a turma. Através desta, conseguimos integrar-nos na comunidade escolar de forma mais fácil.

Realizámos também com o apoio da professora Isabel duas visitas de estudo:

- Centro de Ciência Viva em Estremoz
- Museu das Comunicações em Lisboa

Ambas tiveram como principais objectivos desta temática abordar a:

- 1- A estrutura do acto de conhecer;
- 2- Compreender o Estatuto do Conhecimento Científico;
- 3- Compreender a relação da ciência com outras formas de conhecer.

Dado o bom relacionamento desenvolvido com a professora titular da turma e com a colega Lília Simões, o que se verificou desde o início deste percurso, foi-me permitido melhorar a minha capacidade de trabalho em grupo assim como a minha capacidade de iniciativa e auto-crítica. A orientação da Dr.^a Isabel Agostinho, ao longo desta nossa PES, contribuiu imenso para o desenvolvimento dos nossos conhecimentos pedagógicos e didácticos, mas contribuiu também, definitivamente, para a nossa formação pessoal. Como diria a nossa professora titular “por muito importante que seja toda a dimensão científica e pedagógica da PES, se não desenvolvermos uma boa dimensão relacional com as pessoas com quem trabalhamos diariamente, o trabalho que desenvolvemos torna-se pouco proveitoso”.

Após terminado o ano lectivo 2010/2011 e com ele a nossa PES, verifiquei que só com um esforço conjunto dos agentes educativos, (docentes e auxiliares de acção educativa, mas também encarregados de educação), se podem desenvolver diferentes actividades de enriquecimento curricular e que só trabalhando em conjunto podemos alcançar um objectivo que nos é comum: o sucesso educativo dos alunos, ou seja, todo o processo educativo é um processo conjunto.

2.8. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar

Ao longo do ano lectivo 2010/2011, como a turma que acompanhámos era uma turma de 11º ano, constatamos que os conteúdos programáticos leccionados na disciplina de Filosofia de 11º ano, procuraram contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, da crítica e do interesse pelo conhecimento científico. Este contributo da filosofia foi aceite pelos alunos com grande expectativa pois, na medida em que estes frequentavam o curso científico-tecnológico (CT1) e já tinham uma opinião formada em relação ao conhecimento científico, sobretudo em relação às vantagens que este pode trazer ao Homem e ao mundo.

Tendo em conta o programa do 11º ano, foi necessário reflectir sobre o problema do conhecimento, e colocar as seguintes questões:

1. O que conhecemos?
2. Vivemos num mundo real?
3. Quais os elementos constituintes do acto de conhecer?
4. O que são o sujeito e o objecto do conhecimento?
5. Que certezas temos nós?
6. Como posso garantir um conhecimento como verdadeiro?
7. O erro também é conhecimento?
8. O que é o conhecimento científico?
9. Quais as suas principais características?

Tendo como ponto de partida estas questões, entre outras, foram abordadas as seguintes temáticas:

- O que é conhecer?
- A estrutura do acto de conhecer.
- As teorias explicativas do conhecimento.
- Estatuto do conhecimento científico.

Na focagem destas temáticas, verificámos que despertamos os alunos para o conhecimento do mundo e que abalámos as crenças destes sobre aquilo que detinham como conhecimento verdadeiro. Pois para a filosofia é importante desmontarmos tudo aquilo que consideramos como verdades intocáveis, isto porque todo o conhecimento está em construção permanente, podendo ser refutado de um momento para o outro. Assim, como está nítido no programa de Filosofia que este procura “proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e

profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação”¹⁸, consideramos que esta atitude crítica própria da filosofia conseguiu afirmar-se perante as convicções do quotidiano (do senso comum) tidas como verdadeiras. Ser capaz de submeter quase tudo aquilo que nos chega do quotidiano e que se afirma como verdadeiro aos nossos olhos ao exercício da filosofia permite proporcionar aos alunos um crescimento pessoal e cognitivo que os prepara para se assumirem como cidadãos/ãs e para lutarem por direitos e deveres mais igualitários. O programa de filosofia demonstra assim, uma dimensão formativa que permite aos alunos o desenvolvimento de competências para interpretar e procurar respostas para os problemas gerais do mundo e do ser humano, ou seja, o ensino da Filosofia no ensino secundário deverá estar direccionado para a realização de capacidades e competências de ordem crítica, valorativa e de relacionamento inter e transdisciplinar.

¹⁸ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.9.
[http://www.dgdc.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

2.9. Apreciação do Manual Escolar

Logo no primeiro ano de Mestrado, na disciplina de Didáctica da Filosofia, fomos alertados para a importância não só da escolha mas também da utilização do manual escolar adoptado, isto porque, o manual é o principal recurso dos alunos e a sua primeira fonte de recolha de informação.

O manual escolar de filosofia do 11º ano adoptado pela Escola Secundária André de Gouveia para o ano lectivo de 2010/2011 foi o *Pensar Azul*¹⁹.

A escolha deste manual por parte dos docentes de filosofia correspondeu aos seguintes critérios:

1. Rigor científico
2. Qualidade didáctica
3. Potencializar a reflexão crítica e nomeadamente a iniciação ao exercício filosófico.

Na minha opinião, o manual adoptado apresenta uma estrutura bem organizada, apresentando uma linguagem clara, permitindo o diálogo aberto entre alunos/professor na discussão de determinadas problemáticas que surgem nos mais diversos textos filosóficos.

Além de variadíssimos textos de cariz filosófico, apresenta uma sequência de actividades e de exercícios, assim como no final de cada temática abordada surge uma ficha formativa para consolidação da matéria abordada, acrescentando um glossário com a bibliografia utilizada.

Infelizmente este não apresenta sugestões de meios audiovisuais, os quais, nos dias de hoje, são fulcrais para não tornarem o ensino tão monótono. Visualmente, contém um *design* atractivo e como vantagem podemos dizer que faz passar uma imagem de organização de estrutura de conteúdos.

Este manual foi seguido por nós nas aulas, contudo foi considerado por nós insuficiente, pois procurámos por diversas vezes, outros textos alternativos, que constavam de outros manuais escolares. Escolhas estas efectuadas sempre com a cooperação e indicação da professora cooperante.

Em suma, o manual de filosofia revelou-se ao longo da execução da nossa PES, um instrumento fulcral de trabalho, fosse para a preparação dos recursos nas sessões leccionadas, fosse como suporte do exercício de avaliação.

¹⁹ ALVES, Fátima, ARÊDES, José, CARVALHO, José, *Pensar Azul Filosofia 11.º ano*, Revisão Científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009

2.10. Estratégias de Ensino, objectivos e problemas de aprendizagem

Durante esta pequena experiência no ensino e das lembranças do nosso tempo enquanto estudantes podemos constatar que, se outrora os objectivos do ensino estavam bem consolidados, pois os professores sabiam mais ao menos o tipo de alunos que iam encontrar, assim como os recursos e as estratégias mais eficazes para incentivar ao conhecimento, actualmente, nos nossos dias, deparamo-nos com uma luta constante para podermos despertar os alunos para o conhecimento, pois apesar de antigamente também não existirem alunos iguais, hoje cada aluno, cada aula, apresenta características, estratégias diferentes de forma a conseguir captar a atenção do aluno.

Falamos assim, de objectivos pedagógicos que ultrapassam a mera transmissão de saberes, pois hoje para além de ensinarmos conteúdos temos de ensinar a pensar, tal como diria Kant, não basta ensinar pensamentos, é preciso ensinar a pensar. A grande dificuldade assenta no facto de como devemos ensinar? Como despertar os alunos para a Filosofia, utilizando a Filosofia como um discurso aberto, acessível a todos, sem a banalizar, e sem nos esquecermos que temos de superar os outros meios de informação disponíveis a toda a hora.

Para conseguirmos atingir o nosso objectivo tivemos de fazer do filosofar um exercício de pensamento expresso numa linguagem simples e rigorosa, que ao mesmo tempo provocasse o exercício livre de pensamento filosófico no aluno. Tal objectivo foi alcançado porque todo o trabalho feito na sala de aula, todas as estratégias usadas foram meticulosamente pensadas, provendo em todas as aulas um ambiente de livre pensamento, onde os alunos foram ouvidos.

Com esta forma de actuar dentro das aulas, aprendemos que para ensinarmos um determinado saber é preciso começar por suscitar o desejo de o aprender, assim como é fulcral fomentar as paixões intelectuais e desenvolver o espírito crítico. Só assim o professor consegue despertar a consciência dos alunos, fazê-los compreender o que os rodeia.

O aluno deve passar a pensar por si, aprender a ouvir os outros, fazendo a sua própria caminhada, indo ao encontro do conhecimento.

Esta caminhada pode ser lenta, mas o que interessa é que obriga o aluno a tomar consciência da evolução das suas aprendizagens.

Como o universo da Filosofia está estritamente ligado à palavra, às palavras de um texto, às palavras de um filme, às palavras de um professor, então o ensino da Filosofia não é possível de escapar à influência do método socrático. Ao ser compreendido como um diálogo em que professor e aluno estão envolvidos numa troca de saberes, que permite ao aluno pensar o ser, quer na sua unidade, quer na sua multiplicidade, leva o aluno ao limiar das suas possibilidades lógicas e à agilização verbal.

Este modelo dialéctico socrático-platónico permite motivar a atenção do aluno e tornar mais activa a sua presença na aula. A utilização de um diálogo tipo socrático nas aulas, em que se ensina através de questões fá-los aprender, serem capazes de pensar e de decidir.

Em suma, através do método dialógico, conseguimos obter uma aprendizagem conjunta entre professor e aluno pois, também o professor perante as constantes dúvidas e questões colocadas pelo aluno é abrigado a reformular o seu pensamento e a ganhar flexibilidade racional.

3. Fundamentação Filosófica

3.1 A temática da cidadania

Sendo o caminho da cidadania um caminho longo e difícil de percorrermos é necessário termos consciência que este caminho além de ser percorrido em casa, deverá ter a sua continuação na escola pois, na medida em que cada vez mais as pessoas usam e abusam do conceito de liberdade, e sendo esta um dos problemas clássicos da Filosofia. Ajuda-nos em certa medida a tomarmos uma posição e a interpretarmos o Mundo que nos rodeia, assim como a forma como nele actuamos.

Todo o ser humano é responsável pelos seus actos, apesar de estar condicionado por diversos factores (físicos, culturais e psicológicos). Mas por habitar o mundo é no mundo que deve construir o seu percurso com responsabilidade. Esta construção é feita a partir das inúmeras escolhas que vai efectuando ao longo da sua vida. Estas escolhas nunca deverão pôr em causa a liberdade do outro e o respeito pelo outro. Como tal, surge assim, uma auto-construção de cada individuo num mundo que ao início apresenta um significado nulo.

A corrente filosófica fulcral que defende este percurso de auto-formação é o Existencialismo. A máxima segundo a qual o Homem não é outra coisa senão aquilo que ele próprio se faz, parte do pressuposto de que existe uma indeterminação no ser humano, que o leva a construir-se ao longo das suas escolhas.

3.2. Perspectiva histórica do conceito de cidadania

Como o caminho de formação e de afirmação do ser humano se tem feito ao longo da história, considero fundamental abordar um pouco do que foi a evolução do conceito de cidadania ao longo da história e de que forma esta contribuiu para afirmação do nosso conceito.

A cidade está no número das realidades que existem naturalmente e o homem é, por natureza, um animal político.

Aristóteles

De acordo com as leituras efectuadas penso que se pode considerar que o conceito de cidadania actual vai “beber” a duas fontes: Cidadania Antiga (Atenas, Roma) e Cidadania Moderna (Revolução Francesa, Pensamento Liberal, Hobbes e Stuart Mill).

Pelo que, desde a sua origem que o conceito de cidadania designa uma categoria política, na medida em que “a lógica central da cidadania residia na participação activa na comunidade política. Esta participação era dominada pela participação activa na “coisa pública”(Santos,2005, pág:26)²⁰. Para esta autora a primeira expressão da prática da cidadania verificou-se em Atenas no século V a.C, na medida em que, para os gregos, a cidadania só existia quando estes pertenciam activa, reflexiva e criticamente à comunidade política.

Como “os escravos, os bárbaros e as mulheres estavam excluídos da comunidade de iguais e livres e logo da condição de cidadãos. A divisão entre cidadãos e não cidadãos baseava-se em desigualdades sociais, entendidas como naturais e imutáveis.” (Santos, 2005, p.27)

Analisando as palavras da autora Maria Eduarda Santos, podemos constatar que desde a sua origem que o conceito de cidadania não pretendia incluir todo o ser humano. Na concepção de cidadania antiga o conceito de liberdade aparece como a possibilidade de agir no espaço público, ou seja, a liberdade é entendida como a predisposição para procurar o bem na vida pública. Surge também o conceito de fraternidade, equivalente a

²⁰ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos, 2005. *Que Cidadania?*, Tomo II, Santos-Edu., Lisboa.

solidariedade porque existe uma relação entre indivíduos através de leis na medida em que todos os que são considerados cidadãos obedecem às mesmas leis.

Uma das características fundamentais da vida grega é o regime da *polis* ou cidade-Estado, segundo o qual, “os Gregos viviam numa *polis* sujeitos apenas às suas leis, o que, a seu ver, os distinguiu dos bárbaros, mais do que qualquer outro predicado” (Maria: pág172, 1997)²¹.

A *polis* é um sistema de vida, e, por consequência, forma os cidadãos que nela habitam. Como disse Simónides²²:

A polis é mestra do homem.

De acordo com Aristóteles cada cidade devia ter a sua própria constituição de acordo com a qual exercia três tipos de actividades: legislativa, judiciária e administrativa²³.

Pode-se considerar sobretudo que os Gregos valorizavam a dimensão política porque esta era a dimensão em que os indivíduos se moviam entre iguais, enquanto na dimensão privada existia uma relação de domínio sobre as mulheres (as quais, confrontadas com o poder dominante, eram restringidas à dimensão privada.

Para Jaeger²⁴ “o mundo grego não é só o espelho onde se reflecte o mundo moderno na sua dimensão cultural e histórica ou um símbolo da sua autoconsciência racional”, isto porque, podemos dizer que a importância universal dos gregos se encontra na sua concepção do “lugar do indivíduo na sociedade”²⁵. De acordo com este autor “o «ser do Homem» se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político”²⁶.

Como o homem só chega à perfeição entre iguais então, é nítida a importância que a polis tinha na formação integral do indivíduo. A formação humana (*paideia*) era então fulcral para a época, sendo “os verdadeiros representantes da *paideia* grega não são os artistas mudos - escultores, pintores, arquitectos – mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens do Estado”²⁷.

²¹ Esta afirmação da autora é fundamentada com base no Cf. Heródoto, VII.104 (*Hélade*, p.224). Veja-se a este propósito, José Ribeiro Ferreira, *Hélade e Helenos. Génesis e evolução de um conceito*, I (Coimbra, 1983).

²² Frg.53 DIEHL (*Hélade*, p.147)

²³ Aristóteles, *Política* III.1276b considera a constituição o grande elemento identificador de cada *polis*.

²⁴ JAEGER, Werner, 1979. *Paideia*, pp.8

²⁵ Idem, *ibidem*, pp.8.

²⁶ JAEGER, Werner, 1979. *Paideia*, pp.15.

²⁷ JAEGER, Werner, 1979. *Paideia*, pp.17.

Ao analisarmos a vida dos Gregos tomamos consciência tal como Jaeger tomou, de que a cidade grega descreve a vida toda dos gregos. “É na estrutura social da vida da *polis* que a cultura grega atinge pela primeira vez a forma clássica”²⁸.

Quando se baseia total ou parcialmente nos princípios aristocráticos ou campestres, a *polis* representa um intento novo, uma forma mais firme e mais acabada para os Gregos que nenhuma outra. “As palavras «política» e «político», derivadas de *polis*, estas ainda se mantêm vivas entre nós e lembram-nos que foi com a *polis* grega que apareceu, pela primeira vez, o que nós denominamos Estado”²⁹.

De acordo com o que foi referido anteriormente é fácil constatar que a *polis* abarcava todas as esferas do homem grego. O homem devia então sacrificar-se em função da *polis*, é o Estado que dá sentido à vida dos cidadãos.

Também Aristóteles designou o homem como ser político considerando mesmo, que este se distinguia dos animais por ser um cidadão, mas os homens para este não se educavam sozinhos, precisavam da cidade para se fazerem homens, só na cidade aprendiam a ser mandados e a mandar.

Jaeger chega a afirmar que “ esta identificação da *humanitas*, do ser-homem, com o Estado, compreende-se apenas na estrutura vital da antiga cultura da *polis* grega, para a qual a vida em comum é a súpula da vida mais alta e adquire até uma qualidade divina”³⁰.

Também Platão esboça nas *Leis* que “a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia* ³¹ a qual é *educação na arete que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça.*”³².

Para Platão a verdadeira educação consistia numa formação abrangente, mas rigorosa pois só este tipo de formação vai ao encontro do sentido do político.

Apesar de Platão defender uma formação geral, para este o Estado ideal, preconizado na *República*, deferia em vários aspectos da concepção de Estado grego e bárbaro da sua época. A forma preferida de governo deste nem era uma monarquia nem uma democracia mas um misto de monarquia e democracia, pois apesar de no Estado democrático o poder residir no povo e da lei ser igual para todos, os cargos públicos só

²⁸ Idem, *ibidem*, pp.98

²⁹ Idem, *ibidem*, pp.98

³⁰ Idem, *ibidem*, pp.136

³¹ Platão, *Leis*, 643E.

³² *Apud.* JAEGER, Werner, *Paideia*, pp.136.

eram para quem os merecia. Platão define a democracia através da participação de todos na vida política.

Na oligarquia verificava-se o domínio da classe rica e aristocrática e a exclusão da participação do poder dos pobres. Entre oligarquia e democracia, duas formas antitéticas, Platão adoptará um regime democrático, temperado por princípios monárquicos, cuja autoridade suprema seja a lei³³. Isolados, aqueles dois Governos são maus. «Mas, da sua harmoniosa fusão, resultará uma boa constituição»³⁴.

Segundo Werner Jaeger, a antiga Cidade-Estado é o primeiro estádio, depois da educação nobre, na caminhada do ideal «humanista» para uma educação ético-política geral e humana³⁵.

Pode-se considerar que a nova reorganização do Estado criou “o cidadão” ao fundamentar o Estado no direito para todos. “O cidadão é o que tem parte na decisão e no comando...” como escreveu Aristóteles³⁶.

Como só o cidadão livre podia participar nas decisões é bem patente na altura que, escravos, mulheres, estrangeiros e crianças não tinham acesso à polis.

A figura de Platão na cultura Grega também é de lembrar principalmente pelo seguimento que a sua orientação teve posteriormente, facto que a autora Maria Pereira realçou por este ter tido uma enorme importância para o desenvolvimento das mulheres ao ter procurado “o estabelecimento de escolas públicas e a educação das raparigas, que queria idêntica à dos rapazes (quando não, cada cidade «é uma meia cidade, em vez de duas»³⁷.

Na *Republica* de Platão, verifica-se que cada indivíduo pode desempenhar uma função na cidade. Assim o Estado devia constar de três classes de indivíduos: os chefes ou governantes, os guardas ou sentinelas e os trabalhadores encarregues de prover às necessidades materiais da nação.³⁸

Em suma, podemos dizer que o principal legado da antiguidade clássica para a construção do conceito de cidadania reside na participação activa, assente na liberdade de participação política. Contudo, esta liberdade só é válida para uma pequena minoria de indivíduos e a natureza do Estado não assenta na protecção dos seus cidadãos.

³³ *Leis*, 710 d.

³⁴ *Leis*, 693 d e.

³⁵ JAEGER, Werner, 1979. *Paideia*, pp. 137.

³⁶ *Política*, III.1275^a.

³⁷ *As Leis*, 805a., apud. Pereira, Maria Pereira, *Estudos de História Da Cultura Clássica*, 1997 p.490,1997.

³⁸ *Rep.*, 373c.

Cidadania Moderna

O bom cidadão é alguém que tenha bastante bom senso para julgar os negócios públicos; discernimento bastante para escolher os seus representantes; autocontrolo bastante para aceitar as decisões da maioria; honestidade bastante para procurar o bem-estar geral mais do que o seu próprio a expensas da comunidade; espírito público bastante para fazer face a distúrbios ou eventualmente perigos para o bem da comunidade.

Lord Bryce

Na Idade Moderna verificaram-se profundas transformações e rupturas na ordem jurídica, política, económica e social, fundamentais para o desenvolvimento do conceito de igualdade e liberdade, podemos mesmos, considerar a idade moderna como um período de consolidação da cidadania em termos da linguagem de direitos.

Este período foi também marcado pela transição do feudalismo para o capitalismo e pelos descentramentos, causados por uma série de factores como: a valorização do indivíduo, o ressurgimento do comércio e das navegações, a formação dos Estados Nacionais, o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Científica. Todos estes factores foram essenciais para a eclosão de um novo conceito de igualdade (a igualdade aritmética), que se começou a formar na Modernidade e se consolidou com a Revolução Francesa e o início da Idade Contemporânea.

Idade Contemporânea

O início da Idade Contemporânea é marcado pelo desencadear da Revolução Francesa de 1789. Com esta emergiram os direitos humanos durante a luta travada pelas Luzes contra o absolutismo.

Para a autora Santos (2005, pág:32) “a cidadania que emergiu no século das luzes é suportada pela estruturação de direitos-liberdade”.

Estes direitos consistem sobretudo em direitos civis e políticos, chamados de direitos de “primeira geração”.

Os direitos civis passam a ser fundamentais para a liberdade do cidadão, porque se centram no respeito pela soberania da lei.

Os direitos políticos, tal como o nome indica, passam a conceder a todos aqueles que são considerados cidadãos o respectivo poder político. Este poder culmina com o sufrágio universal e seguidamente com a consagração da democracia parlamentar. (Santos, 2005), baseando-me na seguinte afirmação, “todos os direitos do homem derivam de uma política de igual dignidade” (Santos, 2005, pág:30), pode-se considerar que todo o homem aspira à Liberdade³⁹.

A Revolução permitiu então, mudanças no conceito de igualdade com a criação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, e a derrocada do feudalismo e do absolutismo monárquico. De forma a se limitar o poder real, foi criada uma Constituição para a França em 1791.

Com a Revolução na Inglaterra e a Revolução Francesa, a burguesia pode, promover a Revolução Industrial, a qual permitiu um enorme crescimento económico e a proclamação da igualdade formal.

Santos lembra-nos que “foi no horizonte político da Revolução Francesa que os direitos civis e políticos foram convertidos em objecto de luta e de promoção do cidadão”, é visível que para esta autora “os direitos civis e políticos foram juridicamente enquadrados na forma de preceitos comportamentais” (2005, p.33).

Quando a autora se refere a este enquadramento está sobretudo a referir-se a valores como liberdade, igualdade e justiça social que contribuiriam para os direitos de primeira geração, reconhecidos em 1789 pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”.

A revolução francesa, como evento, insere-se no longo processo de revolução-constituição que, na forma da monarquia administrativa, tinha caracterizado a lenta modernização francesa.⁴⁰

Apesar de todo o desenvolvimento económico, no século XIX assistiu-se a grandes misérias sócias, ficando a ideia de igualdade para todos cada vez mais longe de se alcançar.

A corrida imperialista entre os países europeus proporcionou diversas guerras, em todos os continentes, sendo a mais importante, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

³⁹ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos, 2005. *Que Cidadania?*, Tomo II, Santos-Edu, Lisboa. Neste livro a autora elucida-nos de todo o caminho que o conceito de cidadania tem percorrido.

⁴⁰ Enciclopédia Einaudi, *Direito-Classes*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p.522, 1999.

Os Estados Totalitários produziram grandes desigualdades e uma enorme repressão ao povo, sendo a causa decisiva para a eclosão do maior conflito militar até hoje existente, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Em toda a Europa, verificou-se neste período uma enorme perseguição às minorias, principalmente aos judeus. Estima-se que 6 milhões destes foram mortos em campos de concentração.

No final da Segunda Guerra foram criadas as Nações Unidas (UN), em substituição à Liga das Nações que houvera fracassado como instituição responsável pela manutenção da paz e dos direitos. Perante o desrespeito pelos direitos humanos a Assembleia-geral das Nações Unidas proclamou o mais importante documento internacional ainda hoje existente, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que já em seu art. 1º consagra a igualdade para todos.

ARTIGO 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Com a queda do muro de Berlim em 1989 e o fim do socialismo como sistema político verifica-se a democratização em alguns países europeus e na América Latina, e o princípio da igualdade adquire uma nova feição com o Estado Democrático de Direito.

A cidadania, na tradição liberal ocidental, pressupõe que o cidadão e o Estado são mutuamente respeitosos e suportes um do outro.

Derek Heater

Este veio dinamizar e ampliar o exercício da cidadania pelos cidadãos, pois, uma cidadania activa implica que o cidadão esteja apto a fazer valer os seus direitos e deveres perante os governantes que devem arcar com as responsabilidades dos seus actos.

Em suma, ao legado confuso e questionável da cidadania saída da Revolução Francesa em que “a lógica predominante do contrato social solicita a não intervenção do Estado...segue-se um período em que domina a lógica de um contrato social que consagra um Estado prestativo e onnipresente” (Santos, 2005, p.34).

A intervenção do Estado na esfera privada, passa-se de uma cidadania social que aposta num mínimo de Estado, para uma cidadania que aposta no Estado-providência. O papel do Estado surge assim realçado porque permite o acesso a bens sociais básicos como educação, saúde, habitação, segurança e qualidade de vida. Este contrato social reforça uma cidadania estruturada nos “*direitos de segunda geração*”.

Para Santos (2005, pág:34) estes direitos são “direitos sociais e económicos que foram reconhecidos em 1948 pela *Declaração Universal dos Direitos do Homem*”.

Esta declaração amplia os direitos defendidos pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, e inicia novas relações entre o cidadão, o Estado e a comunidade internacional.

De acordo com esta perspectiva, pode-se dizer que os “direitos de segunda geração” procuram responder a assimetrias sociais, económicas e políticas, e têm entre as suas conquistas políticas, o direito à greve, o sufrágio universal e o direito de associação.

A Constituição da República representa um marco na história no qual se promove a diversidade e a pluralidade e, onde o cidadão é o autor dos seus discursos políticos.

Procurou-se estabelecer como norma que, toda a pessoa seja reconhecida pelo outro como um ser de direitos, para que a sua liberdade nunca seja posta em causa, permitindo a nossa vivência numa sociedade justa e solidária.

Segundo alguns autores, e embora não seja usada correntemente até ao século XVIII, o conceito de Democracia recuperado com a Revolução Francesa deve ter em conta sobretudo que:

Mesmo sem sair do contexto das sociedades democráticas ocidentais, cidadania é um conceito polissémico que gira em torno do estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada que lhe confere um conjunto de direitos e de obrigações.

Se é sinal de pertença de um indivíduo a uma comunidade, e desta pertença resulta um diálogo reflexivo que deve ocorrer entre professores e alunos sobre os valores que norteiam a nossa sociedade e com este diálogo reflexivo desencadeia-se um processo de crescimento e de desenvolvimento pessoal, social e moral, que seguindo as palavras de Lyotard de que a finalidade da educação “seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento mumificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade”⁴¹. Neste sentido, a função da educação para a cidadania não é só instruir ou transmitir conhecimentos, mas também inteirar uma cultura que tem distintas dimensões: uma língua, tradições, religiões. Educar deve ser então, formar o carácter do aluno, insubstituível no processo de socialização e de humanização isto porque, se deve dar prioridade à formação integral do aluno, nas suas diversas dimensões.

Como tal, todo o processo de Ensino/Aprendizagem deverá passar a valorizar, não só o domínio dos conhecimentos, como também o domínio dos valores, das atitudes. Isto porque, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo verificamos que a escola deixou de ser o espaço privilegiado e exclusivo da aprendizagem, da instrução e da divulgação do saber. Esta função de ensinar que antes cabia exclusivamente à escola é partilhada agora com os *mass media* e as novas tecnologias. Se as novas tecnologias ganharam a disputa pela partilha da informação, cabe à escola ganhar a “batalha” da educação pelos valores, pela cidadania.

É nesta educação que o ensino da Filosofia tem um espaço privilegiado e fulcral nos dias de hoje, pois cabe ao ensino do filosofar nas escolas exercer a sua natureza dialógica, relacional e axiológica.

Desta forma é fulcral apostar na educação, sobretudo no “perfil cognitivo-cultural e no perfil sócio-moral⁴²” do aluno, para que este possa assumir activa e criticamente a sua cidadania. A verdadeira Educação não deve consistir apenas em ensinar a pensar, mas sobretudo em aprender a pensar sobre o que se pensa.

Na sociedade do conhecimento, o aluno precisa de reencontrar o caminho da humanidade, e é aqui que a Ética surge como o lugar onde se fundamenta a possibilidade da existência humana, não só individual, mas também política entendida no sentido aristotélico. O *eu* constitui-se, então, na relação com a *polis* e com tudo aquilo que a envolva.

⁴¹ Kechikian, A., *Os Filósofos e a Educação*, p.50.

⁴² Ministério da Educação, *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*, p.5.

A sociedade actual precisa de reflectir eticamente sobre o uso da tecnologia, da biotecnologia, da clonagem etc.

É aqui que a escola tem um papel fulcral para que o aluno reencontre a sua humanidade. Educar deverá ser então tarefa não do/a professor/a mas de toda a sociedade e para atingir os seus objectivos a escola tem de ser repensada com uma visão do todo, para que, o aluno se construa como cidadão. Num processo inter, trans e multidisciplinar todos somos chamados a construir e a reconstruir a partir de novas experiências, mais humanas e solidárias. Por isso, a aprendizagem deve estar voltada para a realidade, para a dimensão do local dentro de uma perspectiva global.

3.3. Educar para a Cidadania

Como referi em cima, hoje o grande desafio da educação, mais do que em qualquer outra época, é o diálogo e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. A escola tem como maior desafio o ensinar a pensar e o de formar cidadãos conscientes do seu papel no mundo e capazes de enfrentar os problemas que lhe possam surgir no dia-a-dia. Como diz Emanuel Medeiros, “O processo educativo é cada vez mais complexo na Sociedade Contemporânea. Hoje é recorrente falar-se da Sociedade do Conhecimento mas mais importante ainda é construirmos, todos, uma verdadeira Sociedade Educativa. As tarefas da educação escolar e não escolar são imensas e exigem a colaboração responsável de todos e de cada um”⁴³ (2006, p.5).

Assim, uma das coisas mais preciosas que o/a professor/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente. Porque o cidadão do século XXI necessita de resolver os seus problemas concretos, precisa constantemente de tomar decisões fundamentadas, precisa saber fundamentar logicamente as suas decisões. Dai que, e pelo facto de vivermos numa sociedade globalizada, que apresenta diversos sinais de insegurança, de interrogações constantes, os estudos da Unesco afirmam que “a Filosofia é um saber indispensável na comunidade mundial, submetida aos imperativos da técnica e do tecnicismo que tende a anular o lugar irredutível da pessoa humana”⁴⁴ (2006, p.19).

E o melhor caminho para ajudar uma pessoa a desenvolver-se integralmente, é ensiná-la a pensar, é estimulá-la no sentido de interpelar a realidade. A filosofia tem assim um papel fulcral no mundo de hoje pois, para além de usufruir de um campo com metodologias de investigação próprias, deve estar direccionada para uma intervenção na comunidade e no mundo.

Paulo Freire, ao falar da educação problematizadora na sua obra clássica a *Pedagogia do Oprimido*, diz: “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”⁴⁵ (1987, p. 75). Fazer uma pergunta correctamente já é um caminho na formação intelectual. É por isso que uma escola em construção é uma escola em crise. Uma crise que é construtiva e destrutiva. Por isso é um fenómeno dialéctico.

⁴³ MEDEIROS, Emanuel, (2006), *Educar, Comunicar e Ser*, ed. João Azevedo Editor. Mirandela.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p.19.

⁴⁵ FREIRE, Paulo (1987): *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Em qualquer situação, o conceito de cidadania está intimamente ligado à ideia de participação na vida da escola e da comunidade, na análise e procura de soluções para os seus problemas. Para se desenvolver/aplicar este conceito é necessária a colaboração de diversos intervenientes: alunos, professores, órgãos de decisão da escola, encarregados de educação, funcionários etc.

É com a colaboração de todos que conseguimos formar pessoas, assim, “os pilares para a formação da pessoa – de cada pessoa – devem ser lançados *pela* e na família e em todas as demais instituições educativas, desde logo a escola”⁴⁶ (2006, p.43), nesta tarefa árdua para os dias de hoje todos “devem colaborar, de modo activo e permanente, na tarefa axiológica de nos tornarmos pessoas e de desenvolver as potencialidades de cada um”. (2006, p.43)

Na medida em que para além dos pais é a escola que tem finalidades educativas, uma das intencionalidades da escola e do professor deverá passar por desenvolver a autonomia do aluno e citando Emanuel Medeiros “é no centro da pessoa, do *sujeito ético*, que se edifica o cidadão e o profissional”, num mundo assinalado pela ausência de valores “é preciso voltar a olhar para a problemática dos valores e dos valores éticos, enquanto apelo para o nosso ser como pessoas e como membros da comunidade”.⁴⁷ (2006, p.43)

A autonomia constrói-se exclusivamente, “ no domínio da intersubjectividade, na relação com o outro, a família, a comunidade e, só depois, com a sociedade civil e política.”⁴⁸ Só assim, o individuo conquistará e reflectir-se-á na sua unicidade, revelando autonomia.

Como o acto educativo é de natureza eminentemente axiológica ressalta a responsabilidade do professor em tornar a palavra transformadora como defende Paulo Freire.

Educar para uma participação pública tem como objectivo proporcionar o desenvolvimento de competências individuais, incentivando a uma participação activa em questões públicas, de interesse para todos os cidadãos.

⁴⁶ MEDEIROS, Emanuel, (2006), *Educar, Comunicar e Ser*, ed. João Azevedo Editor. Mirandela.

⁴⁷ Idem, *ibidem*, p.43.

⁴⁸ LELEUX, Claudine, (2006), *Educar para a Cidadania*, Edições Gailivro, Canelas Vila Nova de Gaia, p.28.

A UNESCO, através do Relatório Jacques Delors Educação: *Um Tesouro a descobrir*⁴⁹, fala de quatro competências que a educação actualmente precisa desenvolver se quer educar para a cidadania, para a autonomia:

1. Aprender a ser, que significa ajudar o aluno a desenvolver a sua identidade, a sua personalidade, a auto-estima, auto-confiança, a auto-determinação, ou seja, permite-lhe aprender a ser, aprender a conviver, que significa ajudar os jovens a desenvolverem as relações inter-pessoais e comunitárias, relações de cidadania, de solidariedade, de construção colectiva.
2. Aprender a fazer, que significa possibilitar ao aluno competências básicas e específicas no que diz respeito à empregabilidade, permitindo-lhe tornar-se hábil para encarar o mercado de trabalho de bens e serviços.
3. Aprender a aprender, que significa possibilitar o aprender através de informações de todas as formas: nas bibliotecas, nas enciclopédias, na internet etc.
4. Aprender a trabalhar em grupo. Tal significa a capacidade de poder captar novos tipos de conhecimento e de aprendizagens.

Assim, podemos dizer que o aprender a fazer e o aprender a aprender se aprende em sala de aula, nos laboratórios, dentro e fora da escola, na interacção com a realidade contextual objectiva e subjectiva.

O aprender a ser e o aprender a conviver deverão ser possibilitados na escola, através de práticas que permitem ao jovem experimentar. Por isso a educação no século XXI precisa ser realizada numa parceria essencial entre escola, família e sociedade. Segundo Manuel Medeiros “A Educação tem futuro se for um futuro pleno de *esperança* para vida com valores, num processo permanente de realização integral e desenvolvimento de competências formativas”.

Para relembrar que o caminho actual da educação não pode ser apenas formal é bom lembrar uma frase em educação atribuída a Confúcio, que diz:

“Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo”.

Cabe à educação a construção de caminhos possíveis que permitam ao aluno fazer uma análise que ultrapasse a mera realidade, olhando o que se passa à sua volta de todos os ângulos.

⁴⁹ DELORS, Jacques e outros (1998): Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO.

Mais que instruir, mais que transmitir conceitos e pensamentos exteriores ao aluno a dimensão ética da Filosofia deve estar profundamente dedicada à educação, uma educação voltada para o seu *ser*, para a sua formação enquanto cidadão do mundo.

É assim, necessário que o jovem aprenda a pensar por si mesmo, a saber o que o satisfaz ou não. A educação deve desta forma permitir ao aluno que este exerça o seu espírito crítico. Para alguns autores, ao longo dos séculos e com as mudanças sofridas com a “evolução” da humanidade, o homem esqueceu-se de tudo aquilo que o identificava, esqueceu a sua humanidade pelo que, e citando o Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: “Trata-se fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino colectivo”⁵⁰. Cabe assim ao professor, ajudar estes alunos a desenvolverem-se integralmente, enquanto cidadãos responsáveis, cientes dos seus direitos e deveres, mas também, e sobretudo, como Homens.

A cidadania passou assim, a ser:

*“Responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e direitos; impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é satisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa.”*⁵¹

Este conceito de cidadania acentua a responsabilidade individual e a participação política activa e pressupõe o reconhecimento:

- Da igual dignidade de todos os seres humanos;
- De direitos humanos inalienáveis;
- Da igualdade política e jurídica;
- Do direito à diversidade, base do pluralismo democrático;
- Do direito e do dever de integração e de participação cívico-política.

Assim, nas sociedades democráticas, as “competências de *diálogo, discussão e compreensão*, integradas na esfera civil, são o espaço privilegiado das relações

⁵⁰ DELORS, J., Educação: *um tesouro a descobrir*, p.52.

⁵¹ Sampaio, Jorge, In Maria L.L.Paixão, *Educar para a cidadania*, Lisboa, Lisboa Editores.2000.

interpessoais, daí a sua importância em termos de intercooperação e relações públicas.”⁵²

Valores da cidadania

Tendo em conta que “a cidadania mundial começa com a aceitação da unidade da família humana e a interconexão das nações (...) mas insiste também numa lealdade mais ampla, um amor à humanidade como um todo (...). Ela é caracterizada pela “unidade na diversidade”.⁵³” Podemos considerar que uma integração participada exige o respeito pelas diferentes convicções e hábitos culturais dos sujeitos sociais que vivem e interagem no mesmo espaço público, o que significa respeito pelos outros mesmo que não sejam da mesma cultura, religião ou partido político, mesmo que não tenham as mesmas orientações, convicções, a mesma cor de pele ou orientação sexual.

Assim toda a educação para a cidadania ensina a:

- Ser tolerante, respeitando todos os outros e reconhecendo a sua humanidade, para além das diversas diferenças;
- Preferir o diálogo e a argumentação à violência;
- Aceitar a diversidade de opiniões e de crenças religiosas e não discriminar todos aqueles que têm convicções diferentes.

Se na democracia grega (século V e IV a.C.) cidadão era aquele que era membro da cidade - estado, que participava activamente na gestão dos assuntos públicos. Hoje o conceito de cidadania moderna é um privilégio reconhecido a todos os seres humanos, fundada na sua igualdade jurídica e política pois, na nossa sociedade globalizada e multicultural o conceito de cidadania atesta o direito e o dever de vinculação e de integração de todos os indivíduos na comunidade.

Um dos contributos do ensino da filosofia é permitir formar cidadãos que exerçam uma cidadania activa, crítica e responsável na medida em que permite aos alunos:

1. Mobilizar a capacidade crítica e de argumentação;
2. Permite a cada um aprender a pensar por si mesmo;
3. Compreender os problemas da vida e da existência;
4. Compreender o porquê de determinadas acções;

⁵² LELEUX, Claudine, (2006), *Educar para a Cidadania*, Edições Gailivro, Canelas Vila Nova de Gaia, p.29.

⁵³ Retirado de <http://www.redepaz.org/iguacu/cidadaniamundial.doc>

5. Favorecer a abertura de espíritos, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos.

Ser tolerante nos dias de hoje parece ser um dos objectivos a alcançar pois apesar de “ *nas democracias todas as pessoas são igualmente respeitáveis, mas nem todas as opiniões: muito longe disso. (...) Num estado democrático, existe o direito à diferença, mas não a diferença de direitos.*”⁵⁴ Para que exista tolerância é preciso aprender a respeitar a pluralidades de caminhos que segue o ser humano mas sem nunca esquecermos a “*insubstituível defesa dos princípios que fundam o nosso regime de liberdades públicas*”⁵⁵. E para tal há que educar.

⁵⁴ SAVATER, F. *A coragem de escolher*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 2004, pp.132-135.

⁵⁵ Idem, *ibidem*, pp.132-135.

1. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo destes dois anos em que frequentei o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, constatei que adquiri novos conhecimentos e desenvolvi diversas competências ao nível pedagógico e didáctico. Contudo foi no segundo ano, com a Prática de Ensino Supervisionada, que mais competências desenvolvi pois o contacto com os alunos, as diversas situações que vivenciamos permitiu-nos adquirir instrumentos para darmos resposta às mais diversas situações que nos poderão surgir no futuro.

Constatámos logo no início que todo o processo educativo, para ser eficaz, coerente e mesmo criativo, exige que se tenha um conhecimento aprofundado daqueles que dele fazem parte. Deste modo, não é fulcral só o que se ensina, como se ensina e os objectivos desejados como também é essencial compreendermos aquele a quem se destina todo o acto pedagógico, a quem dedicamos as nossas palavras, o nosso trabalho, o/a aluno/a.

Perante todas as tarefas e dificuldades que nos foram surgindo, procurámos enfrentá-las sempre com responsabilidade e justiça. As maiores dificuldades pelas quais passei estiveram relacionadas sobretudo na dimensão científica, mais propriamente com a selecção dos textos a utilizar nas aulas e nos momentos de avaliação. Também a preparação das aulas assistidas assim como as mesmas, permitiram-nos descortinar e verificar competências a aperfeiçoar mas também erros a corrigir. Com a ajuda da professora Isabel corrigi, por exemplo, o tom de voz, pois era demasiado baixo e consegui controlar melhor o tempo, tarefa esta muito difícil, e da qual não nos apercebemos enquanto alunos.

Em suma, todas as dificuldades com que nos deparámos foram ultrapassadas com facilidade e com a ajuda de todos os membros do Núcleo de PES de Filosofia. Também a relação de trabalho que estabelecemos, quer com a nossa Orientadora Coordenadora, quer com a Orientadora Cooperante, enriqueceu muito a nossa PES. Devido à sua orientação não ultrapassámos as dificuldades sozinhas, sentindo-nos desta forma sempre amparadas.

Ao longo da experiência vivida na PES retirámos várias aprendizagens, as quais nos serão muito úteis para o nosso futuro profissional.

Ampliamos os nossos conhecimentos em relação à didáctica da disciplina de Filosofia, e também em relação ao seu projecto pedagógico. Experimentámos várias

técnicas e estratégias do *como fazer* no ensino da Filosofia. Também através desta curta experiência compreendemos a gigantesca responsabilidade que a actividade docente acarreta, quais as suas funções e como podemos desempenha-las melhor. Este ano foi assim, um ano de muito trabalho, tal como deverão ser os próximos se tivermos a oportunidade de exercer esta profissão, mas também deverão ser anos muito gratificantes pois, o contacto com os alunos é extremamente gratificante. O aluno foi e deverá surgir perante os nossos olhos ao longo dos consecutivos anos lectivos como um mistério para desvendar, como um todo, no qual convergem sensibilidades e pensamentos que assaltam a todo o instante a sala de aula.

Esta é talvez das melhores experiências que se pode ter e é difícil para mim conseguir avaliar o quanto aprendi com estes alunos pois, todos os dias, as suas palavras, os seus gestos, me ensinavam algo e me permitiam contactar com objectivos, visões do mundo, valores e saberes tão diferentes dentro da própria turma. Visões e objectivos estes, que também se diferenciavam da Turma do Curso Tecnológico de Desporto, acompanhada pela colega de estágio Lília.

Em ambas as turmas também foi bastante gratificante sentir, à medida que íamos trabalhando com eles, que iam evoluindo e complexificando o seu pensamento, materializando não só nas perguntas e nas respostas dadas, bem como nos trabalhos escritos propostos ao longo das aulas.

A turma (TD1) que me ficou destinada era muito aplicada, demonstrando para além de um carinho muito especial pela professora Isabel um empenho constante em tentar acompanhar a matéria, em articular os conceitos e tomando progressivamente consciência do mundo e dos seus problemas, sendo capazes de reflectir filosoficamente sobre eles. Este interesse constante permitiu o desencadear de aulas muito dinâmicas e participativas.

2. Reflexão Final

Após um ano de trabalho intenso, com imensas horas de dedicação a um se exterior a nós, por vezes surge a questão: Será que estou no caminho certo? Será que fiz as escolhas certas? Será que optei pelas melhores estratégias e recursos? Tive dias em que pensei que sim e outros em que alterava tudo pois por vezes esquecia-me que o caminho da aprendizagem tem de ser feito pelos alunos, nós estamos ali só para os encaminhar e por muita boa vontade da nossa parte, para que eles atinjam o sucesso eles nem sempre estão predispostos a isso. Aqueles que utilizam e aproveitam os instrumentos que a Educação lhes dá, neste caso a Filosofia, passam a seres dotados de meios necessários para o exercício da sua liberdade, autonomia e humanidade. Como diria Reboul “parece-nos que o fim da educação é permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana. Se tal fim parece utópico, é o único que resguarda a educação tanto do endoutramento”.⁵⁶

Ou seja, não nos podemos esquecer que a escola é muito mais do que a transmissão de conteúdos, esta não é neutra na transmissão de valores, nem deverá sê-lo, mas o que teve ter em vista é conseguir formar um cidadão livre e responsável evitando a doutrinação. E formar hoje os jovens para serem cidadãos exemplares não é tarefa fácil, isto porque os nossos valores estão a mudar e não sabemos ao certo que tipo de cidadão quer formar ou que tipo de cidadania se pretende inculcar nos jovens. A necessidade de formar um tipo de cidadão existe mas não sabemos ao certo como fazê-lo, como defenderia Kant, esse caminho irá demorar muito tempo.

Após esta experiência confirmei que apesar de ter de aperfeiçoar muita coisa, e de ter limitações, penso que tenho realmente vocação para ser uma futura professora e que agarrarei todas as oportunidades que me surjam com entusiasmo e responsabilidade pois considero que o ensino da filosofia é de extrema importância na formação dos jovens.

Reconhecendo que ser professor/a, significa estar preparado/a para inúmeros desafios diários, e acreditando que a educação é um dos principais motores da transformação social do nosso tempo, para mim, o Mestrado em Ensino de Filosofia representou o melhor “instrumento” para consciencializar os alunos para a importância da Filosofia enquanto disciplina com competências críticas e reflexivas e para reflectirmos sobre o nosso papel no Mundo, mundo este que está em constante

⁵⁶ Reboul, O., *A Filosofia da Educação*, p.24.

transformação e que necessita de ser humano consciente de qual deve ser o seu papel perante o mundo, perante a vida, perante o outro. Ou seja, os nossos alunos poderão ver na filosofia uma amiga para desconstruir o mundo que os rodeia e ajudá-los a dar um significado a este.

Foi devido a esta procura de significado, que o Mestrado de Filosofia me despertou curiosidade e me mostrou que neste caminho, pelo amor pela sabedoria, poderemos não estar sozinhos.

Após esta experiência confirmei que apesar de ter de aperfeiçoar muita coisa, e de ter limitações, penso que tenho realmente vocação para ser uma futura professora e que agarrarei todas as oportunidades que me surjam com entusiasmo e responsabilidade pois considero que o ensino da filosofia é de extrema importância na formação dos jovens.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Fátima, ARÊDES, José, CARVALHO, José, (2009), *Pensar Azul Filosofia 11.º ano*, Revisão Científica de Carlos João Correia, Lisboa, Texto Editores.

ARNESSEN, Anne-Lise, (2000), *Relações sociais de sexo, igualdade e pedagogia na educação no contexto europeu. Ex aequo*, nº 2/3, pp.125-140.

AURÉLIO, D.,(1998), *O intolerável do ponto de vista da razão tolerante*, in: J.ALVES (Ed.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa, Colibri, pp.229-307

CARVALHO, A. (1991). "Sair da Escola é aprender", in Revista "O Professor", n.º 17.

DELORS, J., (2006), *Educação: um tesouro a descobrir*, Diversos, p.52.

FERNANDES, O. (1982). Visitas de estudo, in Revista "O Professor", n.º 36.

FIGUEIREDO, I., (1999), *Educar para a Cidadania*. Porto, Asa.

FREIRE, Paulo (1987): *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HENRIQUES, Fernanda; ALMEIDA, Manuela B de (orgs.), (1998), *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*, Lisboa, Centro de Filosofia da CFUL, DES do Ministério da Educação.

HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, M., (2001), *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Ministério da Educação.

JAEGER, Werner, (1979), *Paideia*, Lisboa, Editorial Aster.

KANT, Immanuel. (1985), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. trad. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70.

KECHIKIAN, Anita, (1993), *Os Filósofos e a Educação*, trad. port. de Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia, Lisboa, Edições Colibri, Col. Paideia.

LELEUX, Claudine, (2006), *Educar para a Cidadania*, Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro.

MARNOTO, Isabel (dir.), (1990) *Didáctica da Filosofia*, Vol. I, Lisboa, Universidade Aberta.

MEDEIROS, Emanuel, (2006), *Educar, Comunicar e Ser*, Mirandela, ed. João Azevedo Editor.

MONTEIRO, Manuela, (2002), *Intercâmbios e Visitas de Estudo*, in *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, pgs. 171-197

MORIN, Edgar, (1991), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget.

MORIN, Edgar (1996), *O Método III – O Conhecimento do Conhecimento*, Lisboa, Publicações Europa-América.

REBOUL, O. (1982), *O que é Aprender*, Coimbra, Liv. Almedina.

REBOUL, O.(2000) *La Philosophie de l'Éducation*, Paris, PUF, 1971, col. Le Philosophe nº 102 (trad. port. de A. Rocha e Artur Mourão, Lisboa, Edições 70.

REBOUL, O, (1989) *Les Valeurs et l'Éducation*, in André Jacob (org.), L'Univers Philosophique, Paris, Encyclopédie Philosophique Universelle, Puf, pp. 197-202.

PIMENTEL, Manuel Cândido, (1998), *Educar com a Filosofia*, GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (org.), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena, pp. 119-128.

PINTASILGO, Maria de Lourdes, (1998), *Prefácio*, in: *Paulo Freire: política e Pedagogia*, Porto, Porto Editora.

PINTO, Teresa & HENRIQUES, Fernanda, (1999), *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*, Lisboa, CIDM.

SAMPAIO, Jorge, (2000), In Maria L.L.Paixão, *Educar para a cidadania*, Lisboa, Lisboa Editores.

SANTOS, B., (1991), “Subjectividade, cidadania e emancipação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, Junho.

SANTOS, B., (1997), “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º48, pp.11-13.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos, (2005), *Que Cidadania?*, Tomo II, Lisboa, Santos – Edu.

SAVATER, F. (2004), *A coragem de escolher*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

TEDESCO, J., (1999), *O Novo Pacto Educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

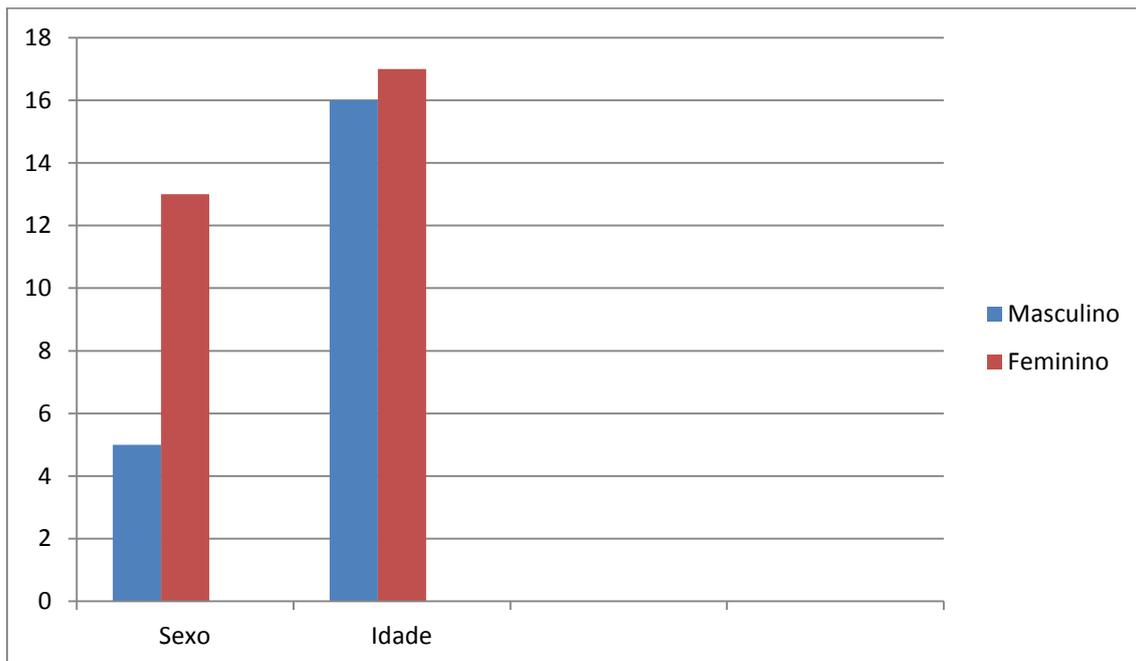
TEDESCO, J, (2001). “La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento”, in CNE. *Educação, Competitividade e Cidadania*, Lisboa, CNE, pp.97-131.

ANEXOS

Anexo I

Gráfico I

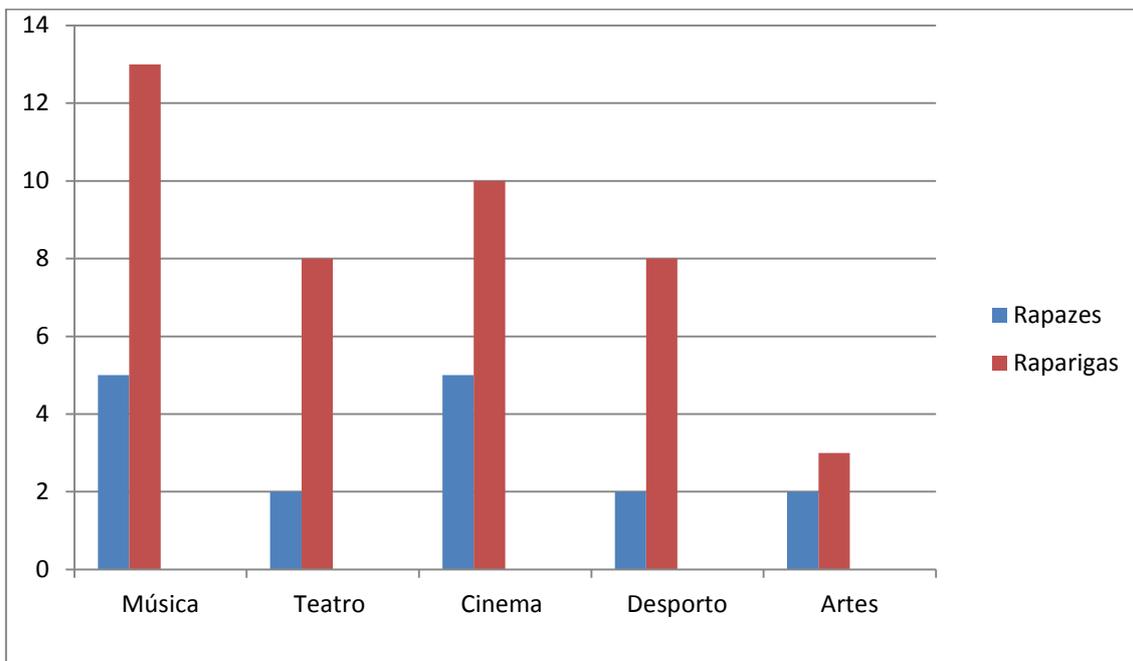
Caracterização da turma em Função da Idade e do Sexo



Anexo II

Gráfico II

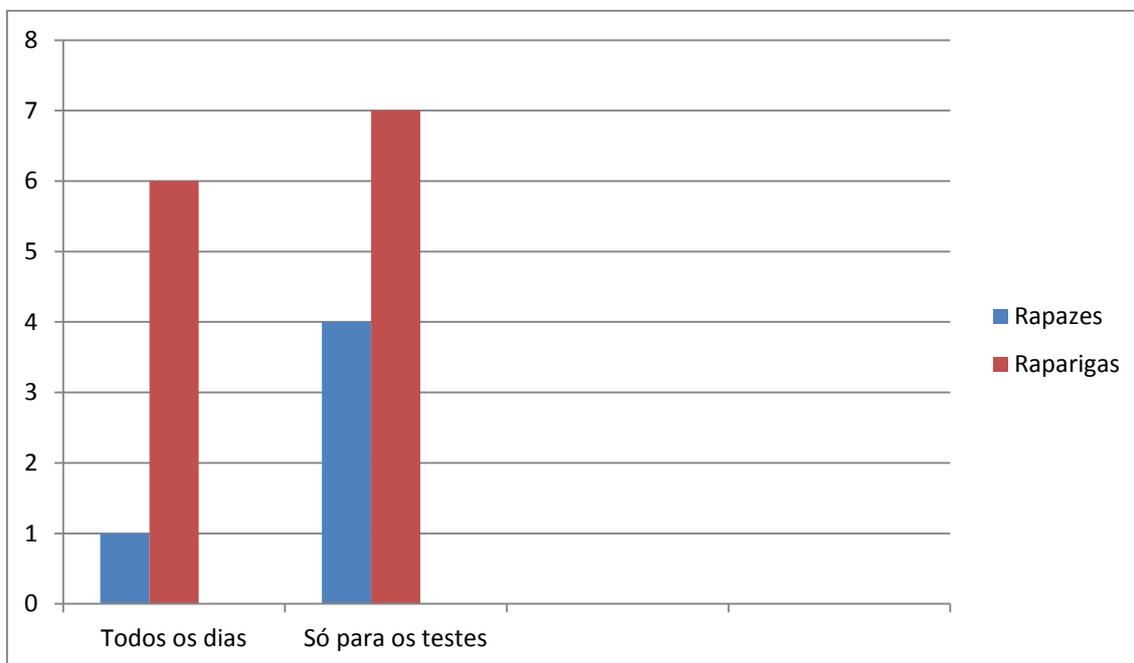
Interesses da Turma



Anexo III

Gráfico III

Hábitos de Estudo



Anexo IV

Planificação Global

Planificação global	Total temp	Recursos	Critérios de Avaliação
<p>III – RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA 90m</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas iniciais e avaliação diagnóstica 	45m		
<p>1. Argumentação e lógica formal</p>	12		
<p>2. Argumentação e retórica</p>	10		
<p>3. Argumentação e Filosofia</p>	4		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e outras actividades (testes, fichas, trabalhos, auto-avaliação, avaliação final) 	26		
<p>IV – CONHECIMENTO E RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓ</p>	52		
<p>1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</p>	11	<p>Salvo indicação em contrário, os alunos devem sempre trazer para as aulas o manual, o caderno de actividades, o caderno (ou dossier) da disciplina, bem como todos os outros materiais necessários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual (Pensar Azul) e respectivo caderno de actividades. • Textos de apoio. • Esquemas organizativos. • Acetatos. • Powerpoint. • Apointamentos das aulas. 	
<p>2. Estatuto do conhecimento científico</p>	8		
<p>3. Temasi/Problemas da cultura científico-tecnológica</p>	8		
<p>Opção A – A Ciência, o poder e os riscos</p>			
<p>Opção B – A tecnociência e a ética</p>			
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e outras actividades (testes, fichas, trabalhos, auto-avaliação, avaliação final) 	27		
<p>V – UNIDADE FINAL – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA</p>	26	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho. • Dicionários e histórias da filosofia. • Bibliografia indicada pelo professor. • Biblioteca da escola. • Internet. 	
<p>Opção 2 – A Filosofia na cidade</p>			
<p>Opção 3 – A Filosofia e o sentido</p>	13		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e outras actividades (testes, fichas, trabalhos, auto-avaliação, avaliação final) 	13		
<p>TOTAL</p>	132		

Anexo V

Plano de Aula



Escola Secundária André de Gouveia

Plano de Aula (90 min.), 26 de Janeiro 2011

Filosofia 11.º CTI

1. As teorias explicativas do conhecimento. O racionalismo

Conteúdos	Objetivos	Conceitos-chave	Estratégias	Recursos	Avaliação
1.2. Teorias explicativas do conhecimento; O Racionalismo.	Compreender as três teorias explicativas do conhecimento, saber diferenciá-las.	Ceticismo; Razão/Racionalismo; Empirismo; Experiência sensorial; Apriorismo; Entendimento; Sensibilidade; À priori; À posteriori.	Análise de slides (power-points) sobre a matéria; Ficha de trabalho.	Computador/ Projector; Manual adoptado: Pensar Azul 11.º ano; Quadro/ Giz.	Assiduidade pontualidade; Discurso coerente e rigor conceptual; Interesse, compreensão e participação; Capacidade de análise; Capacidade de desenvolver competências em termos de escrita.

Estagiária: Magda Neves

Anexo VI

Descrição fenomenológica do Acto de Conhecer

Em todo o conhecimento, um "cognoscente" e um "conhecido", um sujeito e um objecto encontram-se face a face. A relação que existe entre os dois é o próprio conhecimento. A oposição dos dois termos não pode ser suprimida; esta oposição significa que os dois termos são originariamente separados um do outro, transcendentemente um ao outro. Os dois termos da relação não podem ser separados dela sem deixar de ser sujeito e objecto. O sujeito só é sujeito em relação a um objecto e o objecto só é objecto em relação a um sujeito. Cada um deles é o que é em relação ao outro. Estão ligados um ao outro por uma estreita relação; condicionam-se reciprocamente. A sua relação é uma correlação. A relação constitutiva do conhecimento é dupla, mas não é reversível. O facto de desempenhar o papel de sujeito em relação a um objecto é diferente do facto de desempenhar o papel de objecto em relação a um sujeito. No interior da correlação, sujeito e objecto não são, portanto, permutáveis, a sua função é na sua essência diferente. (...) A função do sujeito consiste em apreender o objecto; a do objecto em poder ser apreendido pelo sujeito e em sê-lo efectivamente. Considerada do lado do sujeito, esta apreensão pode ser descrita como uma saída do sujeito para fora da sua própria esfera e como uma incursão na esfera do objecto, a qual é, para o sujeito, transcendente e heterogénea. O sujeito apreende as determinações do objecto e, ao aprendê-las, introduz-las, fá-las entrar na sua própria esfera. O sujeito não pode captar as propriedades do objecto senão fora de si mesmo, pois a oposição do sujeito e do objecto não desaparece na união que o acto do conhecimento estabelece entre eles; permanece indestrutível. A consciência dessa oposição é um aspecto essencial da consciência do objecto. O objecto, mesmo quando é apreendido, permanece para o sujeito algo exterior; é sempre o *objectum*, quer dizer, o que está diante dele. O sujeito não pode captar o objecto sem sair de si (sem se transcender); mas não pode ter consciência do que é apreendido, sem entrar em si, sem se reencontrar na sua própria esfera. O conhecimento realiza-se, por assim dizer, em três tempos: o sujeito sai de si, está fora de si e regressa finalmente a si.

O facto de que o sujeito saia de si para apreender o objecto não muda nada neste. O objecto não se torna por isso imanente. As características do objecto, se bem que sejam apreendidas e como que introduzidas na esfera do sujeito, não são, contudo, deslocadas. Apreender o objecto não significa fazê-lo entrar no sujeito, mas sim

reproduzir neste as determinações do objecto numa construção que terá um conteúdo idêntico ao do objecto. Esta construção operada no conhecimento é a "imagem" do objecto. O objecto não é modificado pelo sujeito, mas sim o sujeito pelo objecto. Apenas no sujeito alguma coisa se transformou pelo acto do conhecimento. No objecto nada de novo foi criado; mas no sujeito nasce a consciência do objecto com o seu conteúdo, a imagem do objecto.

N. Hartmann, *Les Principes d'une Métaphysique de la Connaissance*. Paris: Ed. Montaigne, 1945, t. I, pp. 87-88

Actividades: Apresentar um conjunto de questões para os alunos debaterem na sala de aula.

- 1- Quais os elementos essenciais a qualquer conhecimento?
- 2- Como se caracteriza a relação de conhecimento?
- 3- Que funções desempenham o sujeito e o objecto nessa relação?
- 4- Qual o produto dessa relação?

Anexo VII

<p>ANO LECTIVO 2010/11</p> <p>DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</p> <p>Plano de Aula</p> <p>Unidade IV- Conhecimentos racionalidade Científica e Tecnológica</p> <p>3. Temática/Problemas da Cultura Científico-Tecnológica – Opção A – A ciência, o poder e os riscos</p> <p>FILOSOFIA – 11.º ANO</p>		<p>Turma 11.º CTI Data: / /... Duração da aula: 90 min Docente: Isabel Agostinho</p> <p>Sumário: Introdução ao estudo do ponto 3. Opção A – A ciência, o poder e os riscos do Manual Adaptado. Exploração de um filme para consciencialização dos perigos da ciência para a humanidade. Análise de um texto relativo à temática abordada. Power point síntese.</p>			
Conteúdos	Objetivos	Conceitos-chave	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Unidade IV - Conhecimentos racionalidade Científica e Tecnológica</p> <p>3. Opção A – A ciência, o poder e os riscos.</p>	<p>Perceber o impacto que o desenvolvimento tecnológico teve e tem para a geração actual e vindouras.</p> <p>Definir os conceitos de ciência e tecnociência.</p> <p>Identificar os prós e os contras que a tecnociência teve no mundo.</p> <p>Reconhecer o papel fundamental da filosofia para a consciencialização dos riscos da tecnociência, e respectivo desaparecimento da humanidade.</p>	<p>✓ Ciência</p> <p>✓ Tecnociência</p> <p>✓ Evolução</p> <p>✓ Poder</p> <p>✓ Riscos</p>	<p>Exploração de um vídeo</p> <p>Leitura e análise de texto;</p> <p>Proposta de tarefa;</p> <p>Exploração de slides (PowerPoint) sobre a matéria;</p>	<p>Computador/ Projector;</p> <p>Vídeo Slie – Notícias</p> <p>Manual adaptado: Pensar Anál 11.º ano;</p> <p>Quadro/ Giz.</p>	<p>Discurso coerente e rigor conceptual;</p> <p>Interesse, compreensão e participação;</p> <p>Capacidade de análise; exposição e resumo;</p> <p>Capacidade de ouvir e compreender globalmente uma ideia;</p> <p>Capacidade de desenvolver competências em termos de escrita.</p>

Anexo VIII

Crianças Perfeitas, demasiado perfeitas

Os progressos da medicina, da psicologia e da pedagogia foram postos ao serviço da criança. Para dar só um exemplo, as deficiências físicas, muitas vezes fatais no início do século, podem agora ser progressivamente tratadas e corrigidas. Na psicologia, as investigações mais recentes insistem (bastante mais do que no passado) na influência primordial do primeiro ano de vida. Ao mesmo tempo, um significativo aumento das receitas permite a um maior número de pessoas ter acesso à educação, dantes limitada a um pequeno número. Tendo o número de nascimentos diminuído, os pais dão muito mais importância ao futuro dos filhos (...)

Gostaria de fazer uma simples pergunta: pais conscientes das suas responsabilidades poderão ainda ousar, no futuro, aceitar uma deficiência no seu filho? Não deverão tentar tudo o que estiver ao seu alcance para lhe evitar todo o mal? (...)

Conscientes das suas responsabilidades, os pais deverão procurar saber se o seu próprio “material genético” corresponde às exigências da época ou se não fariam melhor em recorrer a óvulos ou a esperma doados – e cuidadosamente seleccionados, como é evidente. O moralista Reinhard Low elaborou uma visão provocatória deste fenómeno: dar à luz os seus próprios filhos poderia revelar-se uma enorme irresponsabilidade, uma vez que corre o risco de eles terem uma inteligência mais reduzida e uma aparência mais modesta que os “produzidos” por técnicas avançadas. (...) Segundo Low, as crianças poderiam assim acusar os pais de os terem posto no mundo com uma herança genética deficitária (...).

Ter um filho deixou de ter alguma coisa de acaso e passou a ser uma espécie de “pré-programação”. A tecnologia de reprodução oferece, de facto, a escolha possível ou mesmo necessária. Como diz provocatoriamente Jeremy Rifkin, “a lógica inerente a esta tecnologia é eugénica”. Nos Estados Unidos, as pessoas interessadas podem receber um catálogo onde são apresentados os doadores de esperma ou as mães portadoras, segundo critérios previamente definidos. A partir daí, os clientes podem – ou melhor, devem – escolher. Mas se é uma questão de escolha, porque não fazer a melhor? Entre dois artigos, quem é que vai escolher o que lhe agrada menos? Os “clientes” voltam, pois, a sua atenção para a inteligência, a saúde, os olhos azuis, as capacidades atlética.

Elisabeth Beck – Gernsheim

“As novas fronteiras da humanidade” in *Público* de 5 de Março de 1992

- 1- Constrói um texto argumentativo no qual reflectas sobre os conceitos de ciência e de técnica e sobre a evolução dos mesmos, tendo em conta os seguintes tópicos:
 - a- Quais são as previsões da autora.
 - b- Qual a legitimidade de, tecnicamente, se determinarem previamente as características que o ser humano deve apresentar.
 - c- Apresenta argumentos a favor e contra a possibilidade dos pais escolherem o sexo dos filhos.
 - d- Vantagens e desvantagens da ciência e da tecnociência.

Anexo IX

Relatório da Visita de Estudo a Lisboa



Casa do Futuro



Realizado no âmbito da disciplina de Filosofia -11ºano
Turma do 11TD1 e 11CT1 | 2010-2011
A professora: *Isabel Agostinho* e as estagiárias: *Magda Neves e Lília Simões*

Enquadramento da Actividade

Agendámos para o dia 27 de Abril de 2011 uma Visita de Estudo a Lisboa à Casa do Futuro com as turmas do 11.º ano CT1 e TD1 no âmbito do ponto IV do programa – **O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica**.

Escolhemos a Casa do Futuro para que os nossos alunos tivessem a percepção real do avanço científico e tecnológico que existe hoje em dia. Ou seja, a junção da Ciência e da Técnica permitiram ao Homem satisfazer as suas necessidades básicas, assim como as mais supérfluas, contudo, e apesar deste avanço visível aos olhos de todos, constatamos mais uma vez que o conceito de Tempo não está ao nosso alcance isto porque, apesar de termos acesso às novas tecnologias e de estas nos facilitarem a vida, nem sempre temos tempo para aqueles que nos são mais queridos ou que, infelizmente sofrem com algum problema físico ou cognitivo. É tendo em conta a frase “todos iguais, todos diferentes”, que a casa do futuro foi pensada, procurando assim, incluir todos e respeitando as suas diferenças.

De forma a protegermos aqueles que mais gostamos, é possível ao sermos detentores de uma “casa do futuro” estarmos a quilómetros de distância de casa e através de um simples “clique” no telemóvel ou PC podermos comandar tudo aquilo que se encontra em casa, coisa que à uns tempos atrás era impensável.

É incrível o avanço que a ciência e a tecnologia obtiveram, e foi neste sentido que escolhemos realizar esta actividade.

Penso, pelo que os nossos alunos responderam no questionário da Visita que os nossos objectivos foram superados, eles compreenderam o âmbito da realização da actividade, enquadraram-na muito bem no ponto **IV do programa** e ficaram com uma percepção muito mais clara dos avanços que a ciência e a técnica foram adquirindo ao longo dos tempos.

Foi uma actividade muito gratificante pois, e apesar desta casa não ser uma novidade, conseguiu surpreender quase todos os nossos alunos.

A caminho de Lisboa... lá fomos nós...

No passado dia 27 de Abril de 2011, as turmas TD1 E CT1 do 11º ano partiram da Escola Secundária de André de Gouveia pelas 9h00 rumo a Lisboa. A viagem não era muito longa e como ainda era de manhã, uns ouviam música e outros tentavam dormir. Com apenas uma pequena paragem durante a viagem para tomarmos o pequeno-almoço e irmos à casa de banho, chegados a Lisboa, chegamos ao destino da visita atempadamente.

Chegados ao Museu das Comunicações, aproveitamos para confirmarmos a nossa presença, assim como o número de alunos e de docentes presentes e para pedirmos a factura com o valor das entradas para a Direcção da escola nos dar uma ajuda, pois em tempo de crise tudo ajuda.

Enquanto esperávamos pela hora da visita alunos e estagiárias tiraram algumas fotografias ao espaço no qual nos encontrávamos.

Chegada a hora da visita, todos seguimos o guia com grande entusiasmo e expectativa em relação ao que este nos iria mostrar.

O guia começou por falar-nos da história da casa do futuro, da idade da mesma (Maio de 2003), da ideia de inclusão que este projecto tinha como objectivo alcançar (pois esta casa desenvolveu-se para ser uma casa que permitisse o acesso sem dificuldades a uma família com pessoas com qualquer tipo de deficiência, assim como também, para pessoas que ao longo da vida vão perdendo capacidades físicas e cognitivas, como é o caso dos nossos avôs). Este espaço apresenta assim, uma solução complexa de automação doméstica, que utiliza um elevado conjunto de tecnologias de ponta, num ambiente seguro, lúdico, confortável e moderno. Quando foi inaugurada, foi denominada «Casa do Futuro Interactiva», tendo, em 2004, passado a chamar-se «Casa do Futuro Inclusiva» quando, através da humanização das tecnologias, passou a agregar soluções a pensar na problemática da deficiência e da velhice. Este projecto está em permanente evolução para poder permitir alcançar uma casa cada vez mais habitável por pessoas com necessidades especiais.

O guia relatou-nos ainda que apesar de esta casa ser uma casa com um equipamento diferente daquele que é utilizado na maioria das nossas casas, ou seja um equipamento que reúne as vantagens da ciência e da tecnociência, e que nos permite

fazer determinadas tarefas como: aspirar a nossa casa através de um robot, programar as nossas refeições sem estarmos em casa, apagar e acender luzes a km de distância, é uma casa que já se encontra desactualizada pois, irá ser em breve reformulada com tecnologias mais actuais e capazes de permitir ao homem um menor esforço no desempenho das suas tarefas diárias.

Como a expectativa era grande, isto porque a maioria dos alunos não conhecia a casa do futuro, foram várias as questões colocadas por estes, existindo assim uma grande interacção entre os alunos e o guia.

Terminada a visita, e preenchido o inquérito de satisfação sobre a mesma, dirigimo-nos para o nosso autocarro para irmos almoçar ao Centro comercial Vasco da Gama.

Neste ocorreu o nosso almoço em convívio, alguns alunos dividiram-se para almoçar nos seus lugares de eleição, outros trouxeram o almoço de casa, para de seguida efectuarem algumas compritas.

No fim de almoçarmos, eu e a minha colega Lília aproveitámos também para explorar o centro comercial e tirarmos algumas fotos.

Chegada a hora combinada 15h30, todos nos reunimos para regressarmos ao autocarro que nos levaria até Évora. No decorrer da viagem, alguns alunos já demonstravam sinais de cansaço, e outros ainda com energia iam tocando viola enquanto alguns os acompanhavam a cantar.

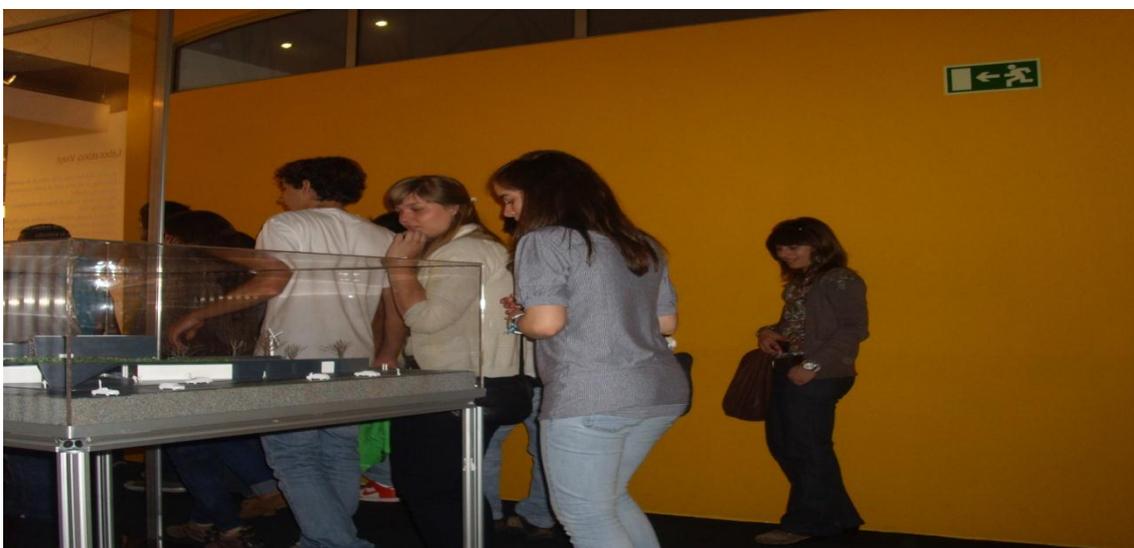
Chegados a Évora por volta da 17h30, trouxemos connosco a esperança de um futuro mais digno para os idosos, e qualidade de vida para todas as pessoas que infelizmente sofrem no dia-a-dia por serem diferentes.



As estagiárias: Magda Neves e Lília Simões

As Fotos deste magnífico dia na casa do Futuro com as turmas TD1 E CT1







Foi um dia bem passado, nota-se na cara de “felicidade” dos membros das “nossas” turmas!

ANEXO X

Departamento de ciências Sociais e Humanas

Prova Escrita de Avaliação de Conhecimentos e Competências

Filosofia – 11.º Ano

Nome.....Nº.....Turma.....Data.../.../...

Duração da prova: 90 min

Docente: Isabel Agostinho

MATRIZ (síntese)

A prova é constituída por 3 (três) grupos de itens:

GRUPO I e II – testa objectivos de conhecimento, de compreensão e de análise; inclui 2 itens de resposta curta e objectiva;

GRUPO III – testa objectivos de síntese e de avaliação; inclui 1 item de resposta desenvolvida.

COTAÇÕES:

GRUPO I – 30 pontos x 2 = 60 pontos

GRUPO II – 30 pontos x 2 = 60 pontos

GRUPO III – 80 pontos = 80 pontos

TOTAL DA PROVA200 pontos = 20 valores.

Nos grupos I, II e III:

. 80% da pontuação será atribuída aos conteúdos programáticos expressos;

. 20% da pontuação será atribuída à

antes de começares a responder e não te esqueças de ter em conta todas as forma como a resposta estiver estruturada: clareza; correcção na expressão escrita e sequência lógica das ideias.

Lê atentamente todo o enunciado orientações que recolheste nas aulas.

Grupo I

1. «As perguntas centrais (da epistemologia) incluem: quais as crenças que são justificadas e quais não o são? O que podemos conhecer? (...) Qual a diferença entre conhecer e ter uma verdadeira crença? (...) São estes os problemas que condicionam a reflexão epistemológica- o problema da justificação do conhecimento, da sua possibilidade, da sua estrutura e da sua relação com a experiência.»

Dancy, J. *Epistemologia contemporânea*. Lisboa, Edições 70, 1990. P.13.

De acordo com o texto responde às seguintes questões:

1.1. Explica o que são o sujeito e o objecto do conhecimento? Como se relacionam?

1.2. Apresenta qual é o papel do cognoscente no acto de conhecer? **Justifica**.

Grupo II

2. “ O esforço para ler o grande romance da Natureza é velho como o próprio pensamento humano. Mas, há apenas três séculos que os estudiosos começaram a compreender a língua em que o livro está escrito. E, a partir desse tempo- a época de

Galileu e Newton-, a leitura passou a fazer-se com rapidez. Foram-se desenvolvendo técnicas de investigação, com métodos sistemáticos de descobrir e seguir pistas. Alguns dos enigmas receberam solução- embora muitas soluções fossem precárias e acabassem abandonadas em consequência de posteriores pesquisas.”

Einstein A. e Infeld L. *A evolução da física*, Lisboa, Ed. Livros do Brasil, 1957, p. 13.

2.1. Tendo em atenção o texto, **distingue** e **caracteriza** conhecimento do senso comum e conhecimento científico. **Dá exemplos** de cada um destes conhecimentos e **justifica**.

2.2. A partir de uma leitura atenta do texto, **explica** em que consiste o método científico, **enunciando e explicitando** todas as suas etapas.

Grupo III

3. “ *Sabemos que os racionalistas consideravam que o fundamento de todo o conhecimento humano residia na razão. E sabemos ainda que os empiristas achavam que todo o conhecimento do mundo provinha da experiência sensível. (...) Kant achava que tanto as sensações como a razão tinham um papel importante no nosso conhecimento do mundo. Ele defendia que os racionalistas davam demasiada importância à razão e que os empiristas defendiam de forma parcial a experiência sensível.”*

Gaarder, Jostein, *O mundo de Sofia*, Lisboa, Editorial Presença, 1995, pp. 287-288.

3.1. Tendo em atenção o texto, **explica** o papel das sensações no processo de conhecer. Na tua resposta deves **confrontar** de uma forma **clara, orientada e desenvolvida** as três perspectivas epistemológicas que estudaste.

Boa sorte e bom trabalho!

Anexo XI

O primado da ciência

Aparentemente, um dos mitos mais bem sucedidos da actualidade é o que polariza em torno da Ciência as expectativas de redenção quanto a tudo aquilo que na história humana é subdesenvolvimento individual ou colectivo, quer este seja perspectivado numa dimensão económica, cultural, afectiva ou outra. Na verdade, o conhecimento científico, designadamente na vertente tecnológica, infiltrou-se no quotidiano a partir de meados do século XIX e os seus agentes produtores viram-se prestigiados aos olhos da comunidade como paradigmas duma acção humana portadora de signos de positividade.

Esta imagem penetra na opinião pública e intensifica-se ao longo da segunda e terceira revolução industrial. Os mass media contribuem para a implantação deste arquétipo que atravessa sem dificuldade grupos sociais diferenciados pelos estatutos económicos, convicções religiosas ou atitudes. Da máquina de lavar à transplantação cardíaca, do microcomputador à engenharia genética, a tecnologia não cessa de nos fazer convencer que o impossível de ontem é o trivial de amanhã. A precipitação dos acontecimentos, a rapidez com que a mudança e a novidade se instalam, acaba por levar à banalização do excepcional, apressadamente arrastado na voragem do fait-divers. Apesar disso – e talvez por isso – cresce ininterruptamente o prestígio dos “batas brancas”, essa comunidade anónima de sábios, investigadores, técnicos, que dia e noite vai erguendo a Torre de Babel que anunciará o fim da nossa contingência milenar.

Malho, L., *O deserto da Filosofia*, Revista Portuguesa de Filosofia, Braga, 1982.

1. Após a leitura do texto diz se concorda com a posição defendida pelo autor. Justifica a resposta dada.
2. O que entendes por atitude positivista?

Anexo XII

Verificacionismo e Refutacionismo

(...) Sinto às vezes a inclinação de classificar os filósofos em dois grupos principais - aqueles dos quais discordo e os que concordam comigo. Chamo (...) aos membros dessas duas categorias: verificacionismo ou justificacionismo do conhecimento (ou da crença), e refutacionistas, falsificacionistas ou críticos do conhecimento (ou de conjectura). (...)

Os membros do primeiro grupo – verificacionistas ou justificacionistas – sustentam, de modo geral, que tudo o que não se pode apoiar em razões positivas é indigno de ser acreditado, ou mesmo de ser tomado seriamente em consideração. Os membros do segundo grupo – refutacionistas ou falsificacionistas – afirmam (...) que tudo o que (...) em princípio pode ser refutado e, contudo, resiste a todos os nossos esforços críticos pode ser falso, mas de qualquer modo merece ser considerado seriamente, e até mesmo ser aceite – embora provisoriamente.

Karl Popper, *Conjecturas e refutações*

1. Distinga verificacionismo de falsificacionismo.

Anexo XIII

Crítica ao método experimental

O ponto principal em debate é a relação entre observação e teoria. Acredito que a teoria – pelo menos alguma teoria ou expectativa rudimentar – sempre vem primeiro; que ela sempre precede a observação; e que o papel fundamental das observações e dos testes experimentais é mostrar que algumas de nossas teorias são falsas e, assim, estimular-nos a produzir outras melhores.

Consequentemente, afirmo que não partimos de observações, mas sempre de problemas – ou de problemas práticos ou de uma teoria que caiu em dificuldades. Uma vez que defrontemos um problema, podemos começar a trabalhar nele. Podemos fazê-lo por meio de tentativas de duas espécies: podemos prosseguir tentando primeiro supor ou conjecturar uma solução para o nosso problema; e podemos depois tentar criticar a nossa suposição, habitualmente fraca. Às vezes, uma suposição ou conjectura podem suportar por um certo tempo a nossa crítica e os nossos testes experimentais. Mas, via de regra, logo descobrindo que as nossas conjecturas podem ser refutadas, ou que não resolvem o nosso problema, ou que só o solucionam em parte; e verificamos que mesmo as melhores soluções – aquelas capazes de resistir à crítica mais severa das mentes mais brilhantes e engenhosas – logo darão origem a novas dificuldades, a novos problemas. Assim, podemos dizer que o crescimento do conhecimento avança de velhos problemas para novos problemas, por meio de conjecturas e refutações.

K, Popper, *Conhecimento Objectivo*, Ed. Universidade, p.235

Tarefa

1. Justifica a última frase do texto: “o crescimento do conhecimento avança de velhos problemas para novos problemas, por meio de conjecturas e refutações.”