

MESTRADO EM ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO



***Relatório Final de Prática de Ensino
Supervisionada***

***Da necessidade e urgência do ensino da
Filosofia no mundo actual***

Mestranda: Ana Paula Calado Gualdino, nº 5821

Professor Orientador: Professor Doutor Ricardo Santos



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
Setembro de 2011

MESTRADO EM ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO



***Relatório Final de Prática de Ensino
Supervisionada***

***Da necessidade e urgência do ensino da
Filosofia no mundo actual***

Mestranda: Ana Paula Calado Gualdino, nº 5821

Professor Orientador: Professor Doutor Ricardo Santos



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
Setembro de 2011

Aos meus queridos pais e irmão.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer:

Aos meus pais pelo sopro vital, pelo amor e apoio incondicionais;

Ao meu irmão pela sua paciência e por apelar ao meu bom senso;

Aos meus colegas de profissão e à Dra. Mariana sem o apoio e flexibilidade dos quais seria impossível a realização deste sonho;

À Mestre Iria Vaz por todo o ânimo, incentivo e ensino;

Ao Prof. Doutor Ricardo Santos por toda a calma, confiança, colaboração, motivação e ensino;

Aos meus alunos 11º CT2, aos quais desejo um futuro do tamanho das suas aspirações.

Ao Prof. Doutor João Tiago Lima por ter sempre acreditado em mim, pela sua disponibilidade e amizade.

À Prof. Teresa Santos por toda a boa vontade, paciência e auxílio.

Ao João Carlos de Jesus, colega do núcleo de estágio deste Mestrado, pela amizade, partilha e colaboração;

Aos meus colegas Hélio, Pedro, Branca-Flor, Nuno, Fátima e Magda por todo o suporte que constituíram;

À Célia Figueira por ser, há longos anos, a minha âncora;

Ao Gabriel, Sara, Manel e Rodrigo por serem a candeia que ilumina os meus dias.

Aos meus amigos e familiares mais próximos por serem bons ouvintes e por todo o apoio, incentivo, motivação.

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 do Professor Doutor Ricardo Santos.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

Évora, Setembro de 2011

Índice:

RESUMO:	8
LISTA DE SIGLAS:	9
INTRODUÇÃO:	10
CAPÍTULO I: DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	12
1.ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA E SUA CARACTERIZAÇÃO	13
1.1.A HISTÓRIA... ..	13
1.2.O SEU PROJECTO EDUCATIVO	14
1.3.INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR.....	15
2.CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	17
3.CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	19
CAPÍTULO II: DESCRIÇÃO E APRECIACÃO DAS ACTIVIDADES EXTRA – CURRICULARES	21
CAPÍTULO III: PRÁTICA DE ENSINO: 11º ANO DE FILOSOFIA	24
1.O INÍCIO DA PRÁTICA LECTIVA: EXPECTATIVAS E REALIDADE	25
1.1 . <i>As expectativas</i>	25
1.2. <i>A realidade</i>	27
2.O PROGRAMA DE ENSINO E A SUA ORIENTAÇÃO CURRICULAR	29
3.ENQUADRAMENTO DAS UNIDADES LECCIONADAS NO CURRÍCULO ESCOLAR	31
4.APRECIACÃO DO MANUAL ESCOLAR	33
5.DESCRICÃO SUMÁRIA DOS PLANOS DE AULAS EFECTIVADAS.....	35
5.1. <i>Planificar</i>	35
5.2. <i>Executar</i>	36
6.INDICAÇÃO DOS MÉTODOS, RECURSOS E DAS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS	40
7.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO	43
8.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	46
DA NECESSIDADE E URGÊNCIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO MUNDO ACTUAL	48
I INTRODUÇÃO	49

ALGUMAS MEDITAÇÕES SOBRE O DESPRESTÍGIO DO ENSINO DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO FILOSÓFICO	54
CONTRIBUTOS REFLEXIVOS PARA A REVITALIZAÇÃO E ENRIQUECIMENTO DO ENSINO DA FILOSOFIA	60
O PENSAMENTO FILOSÓFICO COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA:.....	73
WEBGRAFIA:	76
ANEXOS.....	78

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Da necessidade e da urgência do ensino da Filosofia no mundo actual

Ana Paula Calado Gualdino

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada, Filosofia, Ensino.

KEYWORDS: Initial teaching, Philosophy, Teaching.

Resumo: O presente trabalho incide, numa primeira parte, na descrição e análise da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária Severim de Faria ao longo do ano lectivo de 2010/2011, sendo que, a partir da experiência do ensinar se pretendeu construir uma reflexão crítica sobre o ensino da Filosofia no décimo primeiro ano. Já, numa segunda parte, esta reflexão adquire uma nova componente científica, onde se pretende contribuir para o diálogo, sempre necessário, do enquadramento da Filosofia na sociedade actual. Noutros termos, face ao crescente desprestígio, como podemos nós, aspirantes a professores de Filosofia, contribuir para o revitalizar da Filosofia quer como disciplina fulcral do ensino secundário quer como atitude questionadora e reflexiva de referência na conduta da vida humana.

The need and urgency of Philosophy's teaching in modern world

Abstract: The present work intends, in the first part, a description and analysis of the Prática de Ensino Supervisionada (PES) which took place in Severim de Faria Secondary School throughout the school year of 2010/2011. From the experience of teaching it aims to construct a critical reflection on the education of Philosophy in the eleventh year. In the second part, this reflection acquires a new scientific component, where it means to contribute for the dialogue, always necessary, of framing Philosophy in the current society. In other terms, face to the increasing discredit, how could we, aspirants to teachers of Philosophy, contribute to revitalize Philosophy as a key discipline of secondary education and as a interrogative and reflexive attitude of reference in the course of human life.

LISTA DE SIGLAS:

ESSF- Escola Secundária Severim de Faria

PES- Prática de Ensino Supervisionada

CT- Científico - Tecnológico

LH- Línguas e Humanidades

Introdução:

O presente trabalho divide-se em duas partes fundamentais, sendo que, uma primeira remete para a descrição, análise de toda a prática de ensino da disciplina de Filosofia no décimo primeiro ano. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se na Escola Secundária Severim de Faria no decorrer do ano lectivo 2010/2011. Esta é parte integrante da realização do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário¹. Parte integrante, na medida em que, ela é experiência efectiva que permite ao discente adaptar-se à realidade escolar, à heterogeneidade dos alunos, a adequar uma reflexão teórica à *praxis* do educar. Desta aproximação resulta, na presente dissertação, uma reflexão crítica dessa prática que se estrutura em três pontos fundamentais, a saber, o enquadramento histórico da instituição, a sua caracterização bem como a caracterização do núcleo de estágio e dos alunos; a exposição das actividades extra-curriculares e respectiva avaliação; por último, a explanação de toda a prática de ensino, tendo em conta quais as nossas expectativas versus a realidade encontrada, o confronto com o *Programa*, as unidades leccionadas, o manual escolar, o planificar e o executar, o avaliar. E, como: “Na filosofia não deve haver divórcio entre teoria e prática (*theorein e praxis*). A teoria é ela própria actividade «Pensando, o homem é de alguma maneira todas as coisas...”² não poderíamos deixar de fazer um balanço da contribuição da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Na segunda parte, é levado a cabo uma dissertação, com o título *Da Necessidade e Urgência do Ensino da Filosofia no Mundo Actual*, onde se equaciona, por um lado, o conflito entre a minha aspiração a professora de filosofia e as dificuldades com que esta disciplina se depara nos dias de hoje e, por outro lado, se pretende contribuir para o diálogo de superação desta realidade através de dois pontos fundamentais, nomeadamente, a necessidade que a filosofia tem de deixar o reino das justificações, indo assim atrás de uma tendência à comparação entre esta e a ciência e a tecnologia. Neste ponto, é feita uma análise da responsabilidade dos próprios profissionais da filosofia em permitir que tal suceda. E no segundo ponto, são indicadas algumas

¹ Pode consultar-se o Edital do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário no anexo 17 do presente trabalho.

² CANTISTA, M. J. : “A filosofia: que trabalho?” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p.30.

sugestões problematizadoras que não se constituindo, provavelmente, como soluções em si podem enriquecer o debate e permitir encontrar estratégias de combate a esta tendência de menorização da filosofia que é, a meu ver, perigosa e boicota a edificação de uma cidadania sólida e do futuro de um mundo sobre o qual temos responsabilidade.

CAPÍTULO I:

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1.

Enquadramento histórico da Escola Secundária Severim de Faria e sua caracterização

"As escolas, fazendo que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade."

Coménio

1.1.

A história...

A Escola Secundária Severim de Faria tem 50 anos de existência.

A «história» da escola remonta a 1960, época em que se constituía um colégio denominado por “Colégio de Nossa Senhora do Carmo” e somente em 1962/63 passou a ser conhecido como o “Instituto das irmãs Doroteias”, sendo este último conceito ainda hoje comumente utilizado na cidade de Évora para nos referirmos a esta escola. Funcionava nesta altura como um colégio interno e externo. Somente em 1973, o Governo iniciou negociações com a entidade proprietária com vista à aquisição do edifício, o que aconteceu em 1975. Ainda no ano lectivo de 1975/76 foi nomeada uma comissão instaladora e efectuaram-se obras de restauro de forma a adequar –se a escola ao modelo escolar vigente na altura. Numa fase inicial apelidou-se de “Escola Secundária da Sé” abrindo as suas portas com os 7^{os} e 8^{os} anos de escolaridade.

Actualmente, é designada por “Escola Secundária Severim de Faria” cujo patrono Manuel Severim de Faria é reconhecido por ter sido um famoso polígrafo português. Nasceu em Lisboa, provavelmente em 1582, vindo a falecer em Évora em 1655. Diplomado em Filosofia e Teologia pela Universidade de Évora, foi Cónego e Chantre da Sé Eborense. Poeta na juventude foi depois investigador atento, abarcando nos seus estudos história política e doutrina espiritual, biografias e problemas políticos e religiosos. É conhecido principalmente pelas suas notícias e relações (estas últimas provavelmente assinadas com o pseudónimo Francisco de Abreu), consideradas, por alguns, como as primeiras tentativas de jornalismo sério em Portugal.

Situando-se na estrada das Alcáçovas, a escola apresenta uma grande proximidade física do centro da cidade. Recentemente, no ano lectivo 2009/2010 sofreu novas obras de reestruturação dos seus espaços e das suas infra-estruturas de forma a

adaptar-se à nova realidade escolar e tendo sempre o aluno como ponto fulcral de todo o seu projecto educativo. Neste momento, a escola surge como resposta educativa a 7^{os}, 8^{os}, 9^{os} anos de escolaridade bem como ao ensino secundário.

1.2.

O seu projecto educativo

O seu projecto educativo, que pode ser consultado na página da escola na Internet³, rege-se pelo rigor, a exigência, a qualidade, a transparência e orienta-se para os resultados e avaliação dos processos e de todos os intervenientes. Tem entre os vários objectivos a obtenção de relevantes resultados académicos, o combate ao abandono escolar, a consolidação do papel da escola na comunidade e avaliação da instituição, o reforço dos valores de identidade, a melhoria e valorização da qualidade do serviço prestado, a qualificação dos processos de gestão organizacional e pedagógica, a expansão da oferta de formação, a melhoria das condições infra-estruturais. Pretende fortalecer, melhorar a articulação Escola/ Pais, promover a pontualidade e assiduidade bem como o trabalho intra e inter-departamental, a coesão institucional, alargar a oferta educativa e estabelecer parcerias estratégicas.

Resumindo, a ESSF, enquanto instituição pública, pretende constituir-se como referência regional e nacional na formação qualificada, traduzida em elevados índices de sucesso académico, e na promoção permanente de uma cidadania responsável, garantindo eficazes padrões de qualidade, potenciando recursos e otimizando processos educativos, no contexto das competências e domínios de actuação inerentes à natureza da Instituição.

³ Pode consultar-se em: < <http://www.esec-severim-faria.rcts.pt> >.

1.3.

Integração no meio escolar

O meu primeiro contacto com a escola foi deveras confuso pois é um edifício grande, oponente com muitos corredores que, para não nos perdermos, devemos percorrer circularmente. A estrutura principal manteve-se tendo apenas sofrido melhorias. No início do ano lectivo ainda as obras decorriam, o que desencadeou alguns distúrbios à massa estudantil que apresentou dificuldades em adaptar - se às mesmas. A título de exemplo, o refeitório e a sua organização alteraram-se, pelo que, os alunos que dispõem de um tempo limitado para ir almoçar não o conseguem fazer pela morosidade das filas, culminando em atrasos consecutivos às diferentes disciplinas que se iniciavam às 14h20m. Os alarmes de incêndio ou por serem demasiados sensíveis ou devido a alguma brincadeira menos própria disparavam, encerrando as portas e desligando a electricidade da cozinha o que gerava uma tremenda confusão. São pormenores que retrataram, a meu ver, não mais do que momentos de transição. Aliás, a política da escola centra-se muito no aluno e no seu bem-estar pelo que todas as medidas foram levadas a cabo para contornar estes entraves. Como já referi, o meu primeiro contacto com a escola, fisicamente, foi confuso, na medida em que não conhecia o edifício e, somente depois da apresentação por parte da Dra. Iria Vaz é que consegui sucessivamente ir-me situando nos diferentes espaços, nomeadamente, reprografia, biblioteca, sala dos professores, salas de aula, departamento de ciências sociais e humanas, entre outros.

Em boa verdade, os únicos contactos que nos foram autorizados com a escola, enquanto estagiários, foram precisamente com a professora orientadora, com os alunos no espaço sala de aula e com alguns funcionários, mas neste último caso, também sempre por intermédio da docente supracitada. Não é permitido ir a reuniões gerais de professores, reuniões de conselho de turma e reuniões de departamento. Penso que é uma grave lacuna, uma vez que, se supõe que a formação de professores nos permita a maior aproximação possível a toda a realidade escolar, de modo, a evitar futuros constrangimentos, o que, de facto, não acontece porque nos é vedado.

Caracterizar a Escola Severim de Faria é dizer caracterizar o meu núcleo de estágio e turma que me foi atribuída. Reconheço, por exemplo, que é uma escola cuja população discente é proveniente de famílias de escalão socioeconómico superior, pelo

que, é considerada uma escola de elite e, sem dúvida, é um facto que se reconhece nas aulas e na sua qualidade. Não pretendo elaborar um discurso elitista, mas mentiria se dissesse que a realidade discente da escola Severim de Faria não se distingue de outras realidades discentes que conheci, sendo que a primeira apresenta melhor qualidade de vida em meio escolar, o que não invalida casos de indisciplina ou outros problemas, saliente-se. Na verdade, diria que não é neste ponto que se notam as principais diferenças, antes sim, no grau superior de envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos. É uma escola agradável, na qual, apesar das limitações impostas, me senti acolhida.

2.

Caracterização do núcleo de estágio

“Nenhum de nós é tão inteligente quanto todos nós juntos.”

(Warren Bennis)

O núcleo de estágio da Escola Secundária Severim de Faria, no ano lectivo 2010/2011 é composto pela orientadora Mestre Iria Vaz, o meu colega João Carlos Jesus e a minha pessoa, Ana Paula Gualdino.

Os contornos peculiares em que decorreu o início do estágio, a saber, o facto do Ministério de Educação ter retirado a redução da componente lectiva ao professor orientador dos estágios pedagógicos das diferentes áreas de ensino, colocou em causa a realização dos mesmos. Ora, o nosso núcleo de estágio não foi excepção. Depois de combater incertezas e dificuldades graves de disponibilidade, só se manteve e avançou devido à boa vontade e humanidade da Mestre Iria. A questão colocou-se a este nível, o da boa vontade, uma vez que não houve espaço para um trabalho incisivo, para reuniões e reflexões, o que conduziu a um trabalho muito exigente para a orientadora que se desdobrou para poder continuar a orientar a nossa prática pedagógica tão próxima da qualidade a que está habituada, e que exige, quanto possível. Utilizando a internet como elo de ligação fora da escola e mantendo estrita relação dentro da escola foram partilhados materiais de apoio, métodos e conselhos que, apesar das adversidades, nos mantiveram, a meu ver, no caminho da excelência. Especificamente, em relação a mim e ao meu colega experienciámos muita distância física pois não havendo tempo efectivo para nos encontrarmos dentro da escola, fora dela, devido a diferentes circunstâncias pessoais, foi impossível. Face a estas circunstâncias, como já foi referido, a professora Iria constituiu-se a mediadora do núcleo. Numa fase posterior, as reuniões com o orientador da universidade de Évora, o Professor Doutor Ricardo Santos permitiram a partilha das nossas experiências, dúvidas, expectativas e dificuldades bem como discussão de conteúdos e estratégias.

Em jeito de conclusão, sublinharia uma maior necessidade de trabalho em rede, isto é, não apenas entre os discentes estagiários mas entre os orientadores da escola e da universidade, de maneira a permitir estarmos em maior sintonia, o mesmo é dizer, o compreendermos as vantagens, as dificuldades, as expectativas de cada um e ir limando

estas e outras arestas para que esta experiência seja a mais enriquecedora possível. Assim, em vez de, nós alunos, termos de nos desdobrar em burocracias e reuniões apartadas que não nos poupam tempo e ocupam-nos, por vezes, de forma excessiva, poderíamos trabalhar incisiva e sistemicamente.

Mais gostaria de acrescentar que, a meu ver, as nossas exigências e capacidades pessoais devem colocar-se num sentido ascendente, de mais e melhor, pelo que, não basta aprender a ser professor, antes sim, a ser o melhor professor. E como esta posição «o melhor professor» não é estanque, pelo contrário, é investimento contínuo, árduo, persistente e flexível, a sua base deverá assentar não apenas no «aprender a ensinar», como também e, sobretudo no «aprender a aprender». Embora pense que, dentro dos meios e do contexto à nossa disposição, conseguimos atingir os objectivos até à data estipulados, penso igualmente que um maior trabalho em equipa permitiria vislumbrar, reflectir, pensar outros materiais, outras estratégias, expectativas, entre outros aspectos o que contribuiria para uma formação de professores mais profunda e adequada.

3.

Caracterização dos alunos

"Educar mal um homem é dissipar capitais e preparar dores e perdas à sociedade."

(Voltaire)

Após alguma reflexão e, de acordo com as características dos dois estagiários, a orientadora, Mestre Iria Vaz, das suas três turmas de 11º ano no âmbito da disciplina de filosofia, decidiu atribuir-me o 11º CT2. As siglas CT designam um curso de ciências e tecnologia. A turma era, inicialmente, composta por 28 alunos, todavia, quando iniciei o estágio pedagógico já se encontrava reduzida a 23 elementos, dos quais 17 são rapazes e 6 são raparigas. Têm idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Na sua maioria, os discentes pertencem a um escalão socioeconómico superior e uma grande percentagem dos seus encarregados de educação possuem habilitações académicas superiores⁴.

Para uma caracterização da turma mais fidedigna, foi lançado à mesma um inquérito respondido pela totalidade dos discentes⁵. Esta análise é realizada tendo em conta as conclusões retiradas do mesmo, podendo estas serem observadas no anexo 2 do presente trabalho⁶.

Apresentando um comportamento regular e assertivo, na maioria das aulas, os alunos mostraram-se interessados e empenhados, foram extraordinariamente participativos e responsáveis em relação às suas tarefas dentro e fora da sala de aula. Entre eles existia, muitas vezes, competição saudável, isto é, detendo a sua maioria uma personalidade forte, com posições pessoais igualmente fortes, gostavam de discutir, de debater, de questionar, de opinar o que possibilitou uma dinamização elevada das aulas. Saliente-se que apelido de competição saudável porque embora efusivos e, por vezes, revelando alguma imaturidade na estrutura do seu pensar mantêm o respeito uns pelos outros. A bem da verdade registre-se que a grande dificuldade no meu desempenho se prendeu, exactamente, em conseguir mediar as suas posições nos debates, discussões e

⁴ Consultar anexo 2.

⁵ Consultar anexo 1.

⁶ Consultar anexo 2.

problematizações de tão participativos que os alunos foram. Não o faziam disparatadamente, antes sim, de forma sentida. Como tal, é sempre custoso, por vezes, ter de interromper, reformular para dar palavra a outro, sistematizar e organizar de forma a ser possível que todos se saibam, se compreendam ouvidos e valorizados na sua comunicação. Uma outra estratégia à qual reagem efusivamente e que, por conseguinte, fui adoptando ao longo do ano, assenta nas dinâmicas de grupo. Resultou sempre muito bem, uma vez que, implica uma participação activa por parte de cada um deles, apelando ao trabalho autónomo e criativo, grandes aliados do pensamento filosófico.

São alunos com alguns hábitos de leitura nas mais diferentes áreas todavia, a expressão escrita é o maior obstáculo, nada que se constitua grave. Obstáculo esse que se prende com a Língua Portuguesa, nomeadamente, ao nível de alguns erros ortográficos e, sobretudo, na acentuação. Têm uma fluência grande na oralidade, ao passo que, na expressão escrita nem sempre fazem justiça às suas capacidades. Daí que as estratégias didácticas que mais adesão obtinham se prendiam às que colocavam a tónica na oralidade.

A turma é, do ponto de vista acima descrito, entusiasmada e entusiasmante. É uma turma heterogénea em termos de convicções pessoais, de personalidades.

Acrescentaria apenas que se, por um lado, a sua inteligência e a sua curiosidade natural me obrigaram a preparar criteriosamente as aulas e com um nível progressivo de exigência, fi-lo com gosto porque senti esse trabalho reconhecido na qualidade com que as aulas decorreram. Sei que eles pensaram sobre os conteúdos, sei que eles se posicionaram, sei que eles discutiram, sei que procurei contribuir para o saber - ser. São jovens surpreendentemente conscientes do mundo que os rodeia e com vontade de nele e na sua (re) construção participarem e este foi o melhor ponto de partida que alguma vez poderia desejar.

CAPÍTULO II:

DESCRIÇÃO E APRECIACÃO DAS ACTIVIDADES EXTRA – CURRICULARES

Reconhecendo a importância que as novas tecnologias têm vindo a alcançar nas nossas vidas, sendo que, na sala de aula não há excepção, sobretudo ao nível audiovisual, o Professor Doutor Ricardo Santos sugeriu, a meados do segundo período, a organização de uma conferência acerca do recurso ao cinema na disciplina de filosofia. Considerou igualmente que o professor a convidar seria o professor Carlos Café, cujo contributo nesta temática é inquestionável. A trave mestra desta sessão consistia em possibilitar a todos os professores de filosofia, que utilizam nas suas aulas o cinema, o façam não numa perspectiva meramente lúdica, mas que a ele recorram legítima e fundamentadamente na sua relação com os conteúdos leccionados ou a leccionar. A questão fulcral era a de conseguir aliar inteligentemente um ao outro sem nunca perdermos os objectivos de aprendizagem dos nossos alunos. O cinema deve submeter-se, neste caso, à didáctica. O cinema é, segundo, o professor Carlos Café, um recurso filosoficamente relevante e estimulante para todos os intervenientes da sala de aula, desde que, se verifiquem três condições basilares, nomeadamente, a escolha adequada do filme, o timing da exibição e a utilização de um guião adequado. Em boa verdade, é a construção deste último que vai configurar sentido ao visionamento de um determinado filme e que, em última análise, nos permite avaliar se conseguimos ou não os objectivos a que nos tínhamos proposto.

Em resumo, a utilização didáctica do cinema só pode constituir-se um aliado e nunca um substituto. Pode-nos parecer uma verdade aparentemente evidente, no entanto, por melhores intenções de que a nossa acção se revista, não é assim tão fácil utilizar este recurso sem mergulhar no puro e mero divertimento. Inclusivamente, é uma ideia a desmistificar nos alunos que vêm nestas aulas um mero intervalo.

Após consultarmos a disponibilidade do professor convidado, agendámos a sessão para o dia 27 de Abril do decorrente ano. O professor Carlos Café tratou da construção do cartaz⁷, o Professor Doutor Ricardo Santos cuidou das questões logísticas. Aqui há a destacar que, inicialmente, havíamos projectado a conferência no espaço da Escola Severim de Faria, para a qual não obtivemos autorização por parte da direcção da mesma devido a esta não ter sido atempadamente apresentada e aprovada no Plano Anual de Actividades da Escola, pelo que, decorreu no Colégio do Espírito Santo. A cargo do núcleo de estágio ficaram a divulgação e a equação dos objectivos da sessão.

⁷ Consultar anexo 3.

O balanço, a meu ver, foi bastante positivo, sobretudo, porque houve lugar a um grande debate posterior à exposição onde se discutiram a pertinência e legitimidade da utilização de um filme *versus* textos filosóficos ou de interpretação filosófica como instrumento por excelência da actividade filosófica. Sem dúvida que este foi um momento formativo e informativo que contribuiu para um maior desenvolvimento da nossa prática.

CAPÍTULO III:

PRÁTICA DE ENSINO: 11º ANO DE FILOSOFIA

1.

O início da prática lectiva: expectativas e realidade

1.1.

As expectativas...

Numa primeira fase, para que a Mestre Iria Vaz, por um lado, pudesse conhecer melhor os seus discentes estagiários e, por outro lado, para que nós, tivéssemos oportunidade de conhecer os alunos e observá-los em contexto sala de aula, ficou assente que iríamos assistir às aulas das três turmas da disciplina de filosofia que tem a seu cargo. São elas os 11^{os} CT1 e CT2 e o 11^o LH, sendo que, as duas primeiras turmas constituem cursos Científicos – Tecnológicos, como acima ficou explicitado. A terceira é um curso de Línguas e Humanidades. Esta experiência permitiu observar a dinâmica das diferentes turmas, dificuldades e potencialidades das mesmas, ao mesmo tempo, em que reflectíamos a planificação, as estratégias e os materiais que iríamos adoptar para cada uma delas. Facultou, ainda, aproximar-nos de forma gradual e espontânea junto dos alunos. Numa segunda fase, em concordância com vários aspectos, entre os quais, as nossas características pessoais, foi-me atribuído o 11^o CT2.

As minhas expectativas prendiam-se, em primeiro lugar, como enunciei aos alunos no primeiro dia de leccionação, «a de ser a melhor professora de filosofia deste planeta dos últimos cem anos». O que pode parecer uma piada diz apenas que trabalhei e trabalharei para o nível da excelência no sentido de ser a melhor docente possível, este e todos os anos em que possa vir a leccionar. Quando digo *possível*, quero dizer, de acordo com as minhas capacidades manifestas e latentes, inteligência, empenho, enfim, dentro da minha idiossincrasia. Explicito o que entendo por possível pois o caro leitor poderá dizer que «possível» é um conceito demasiado relativo e terá seguramente razão. Um professor poderá considerar que «o seu melhor possível» se encontra em utilizar uma gasta e velha sebenta ao longo da sua vida profissional. Sempre considerei que ser professor é uma enorme responsabilidade e que, à semelhança de um erro médico poder matar pessoas, num outro sentido, também um mau professor pode «matar» pessoas. O mesmo é dizer, aniquilar-lhes o espírito, toldar-lhes o pensamento e a vontade por não trazer à luz as suas potencialidades, por não lhes manter ou despertar esperança ou

destruir-lhe os sonhos pela inércia. Numa era onde são vigentes quer uma economia de pensamento quer uma espécie de anorexia intelectual, é imprescindível que nademos contra a corrente no caminho para a excelência e não para a mediocridade. Assim sendo, e espero nunca esquecer-me ou perder esta linha do meu pensamento, temos de ser progressivamente exigentes connosco sempre no sentido de ultrapassarmos as nossas próprias metas, o «nosso melhor possível» sobretudo no que diz respeito à educação e ao acto de ensinar. Os nossos alunos, as crianças e os jovens são, efectivamente, o futuro. São os alunos que configuram sentido à existência dos professores. É para eles que o professor dirige toda a sua acção, actuação, reflexão. Mais do que poética, as minhas palavras gostariam de traduzir o peso da responsabilidade que, na minha óptica, todo o professor deve sentir.

Nesta linha de raciocínio, os meus objectivos iniciais prendiam-se com ser, desde logo, uma docente credível do ponto de vista científico, empática do ponto de vista humano, dinâmica, assertiva, espontânea, comunicativa, controlando a aula e combinando o seu propósito sem, contudo, impedir o diálogo. Como pontífice máximo das minhas expectativas coloquei o «ensinar a pensar» e o «ensinar a ser». Duas características fundamentais para o exercício de uma cidadania participativa, activa e assertiva, bem como, para a construção de um caminho pessoal sólido, estruturado e resiliente. Para a primeira, considerei que a estratégia a adoptar seria a de, no decorrer dos conteúdos programáticos, haver espaço para aflorar os pensamentos, as opiniões, as tomadas de posição, as dúvidas dos alunos por mais imaturas ou despropositadas que pudessem parecer, para, numa segunda fase, colocá-los a pensar sobre como a elas haviam chegado, ou seja, para os colocar em perspectiva sobre o seu próprio pensar. Esta técnica permite organizar, estruturar o pensamento. Para a segunda considerei que deveria em todas as ocasiões constituir um modelo enquanto pessoa e profissional, por exemplo, o saber pedir desculpa quando há um engano, o saber ouvir que, por sua vez, os educa nesse sentido. O professor é respeitado com maior grau de facilidade, penso eu, se souber respeitar. Ainda que subjacente a este respeito esteja a autoridade e a exigência. Mas deverá exigir aquilo que ele próprio cumpre. A esta fase poder-se-á pensar que por um lado, fui demasiado simplista e, por outro lado, demasiado arrojada. De qualquer maneira foi sobre este patamar que construí planificações, ponderei estratégias e adoptei recursos.

Os meus receios resvalavam, antes de conhecer a turma, na apatia e/ou nas faltas de respeito, mau comportamento que poderia encontrar nos meus alunos bem como no

absoluto falhanço de todos os meus propósitos. Mentalmente desenrolei um teatro, simulei episódios com eventuais situações e sobre como os solucionaria. Diria e descreveria que o meu pior receio foi o de descobrir que pedagogicamente era uma nulidade e que não poderia «servir» aos meus alunos.

Os sentimentos experienciados, enquanto aguardava o início efectivo da Prática de Ensino supervisionada, foram de tal forma ambivalentes que receei tornarem-se patológicos. A um e a mesmo tempo desejava, ansiava dar aulas e temia profundamente falhar no meu desempenho profissional, pessoal e científico. Os nossos sentimentos são sempre legítimos por mais erróneos que possam ser. Mas diria que colocar-me em dúvida foi o primeiro aspecto positivo desta experiência que começaria em breve.

1.2.

A realidade...

Na primeira aula procurei demonstrar uma confiança inabalável tentando esconder os primeiros, e até à data únicos, nervos que me sacudiam o corpo. Embora cometendo os erros básicos de, segundo me disseram, «qualquer professor em início de carreira» tais como, elaborar uma extensa planificação pouco compatível com os 90 minutos efectivos da aula, uma selecção errada de um texto complexo e pouco adequado aos meus alunos, a utilização do método expositivo além do necessário, consegui transmitir um entusiasmo e prazer enorme em estar ali naquele espaço com aquelas pessoas bem como, recorri a variados exemplos da vida quotidiana para melhor os fazer compreender. Em boa verdade, senti-me a encontrar um velho amor que ressuscita dentro de nós uma qualquer chama vital. E mais ainda, quando, apesar de uma maçuda aula de filosofia, eles ripostaram com respeito, atenção, participação e ainda uma salva de palmas no final da aula. Claramente, as três conclusões iniciais retiradas desta primeira experiência foram a de me aperfeiçoar pedagogicamente, a de que os jovens são infinitamente capazes de nos surpreender e a de que o meu futuro profissional e pessoal tem necessariamente de passar pelo ensino. Nesse mesmo dia, após ouvir a apreciação global da orientadora do estágio corri para casa a fim de redigir a minha primeira reflexão sobre aquela aula que afinal até me havia «corrido bem». A circunspecção passava agora para «teria a aula corrido bem» para os alunos? Dei-me

conta que, ao contrário, do que sempre defendi e do que acredito, havia sido tremendamente egoísta e que a tónica das minhas expectativas nunca deveria estar na minha pessoa, mas sim nas pessoas deles. Assim, as minhas expectativas tornadas objectivos centraram-se fundamentalmente, no conseguir definir e elaborar estratégias «do ponto de vista do aluno». É o verdadeiro exercício de nos colocarmos no lugar do outro. Não se tratou de alterar as metas supracitadas, antes sim, de as projectar verdadeiramente para os alunos, não para mim.

Este episódio serve de exemplo à justificação de que a realidade por mim encontrada me superou, isto é, por um lado, entre receios e inclusive preconceitos em relação ao «estado da educação» que vamos recolhendo quase diariamente em diferentes meios, os alunos que me esperavam eram surpreendentemente «melhores» ao nível de qualidade e igualmente ao nível das atitudes e comportamentos do que eu havia esperado encontrar. Por outro lado, abriu-me as portas a mim mesma porque considerei estar a fazer algo que não estava realmente. Ou seja, o confronto com a realidade constitui-se como um processo de auto – descoberta enquanto docente e a nível pessoal.

Usualmente quando se pensa em expectativas versus realidade pensa-se em que necessariamente a segunda é um obstáculo à primeira ou que nunca é tão razoavelmente apetecível. Neste caso, tal não sucede. Considero não apenas que a realidade superava as minhas expectativas iniciais, como também que foi essa realidade que reconfigurou as minhas expectativas em sentido, em riqueza e utilidade.

Poderão exclamar que a «realidade» não são apenas os alunos, que há as relações entre agentes educativos que nem sempre são pacíficas, que há os recursos nem sempre disponíveis, que há as burocracias, só para mencionar alguns exemplos. Responderei apenas, a título pessoal, que independentemente dos obstáculos que possamos encontrar em qualquer comunidade escolar, se não for nos alunos e pelos alunos a estruturação e a majoração de todo o nosso trabalho não poderemos ser professores, ao invés, más relações profissionais ou poucos recursos e o mundo dos papéis não nos impedem de sermos professores. Serve esta breve exposição para justificar porque não falarei do meu confronto com a realidade escolar em geral e apenas da minha realidade e dos meus alunos.

Mencionarei que ensinar foi uma tarefa absorvente, exigindo uma atenção e vigilância a nós próprios constante, um pensamento que se constrói, desconstrói e volta a construir no plano da intersubjectividade, plano esse, a meu ver, inesgotável e de uma riqueza imensa.

2.

O programa de ensino e a sua orientação curricular

O *Programa de Filosofia* já havia sido, na componente curricular do presente mestrado, abordado, sobretudo, no que diz respeito aos seus objectivos e finalidades. Não obstante, esta aproximação ao *Programa* adquire um novo sentido e compreensão na prática de ensino. Há, de facto, um compromisso assumido com o mesmo quando leccionamos a disciplina e, mais do que um documento meramente teórico, ele é espelho, num sentido lato, do contrato que assumimos com o Ministério de Educação e, portanto, com a nossa sociedade democrática e o seu conceito de cidadania. O mesmo é dizer que, nos comprometemos a “contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas [alunos], o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.”⁸ Num sentido estrito, este documento oficial retrata o compromisso que assumimos com os alunos norteando o ensino da filosofia de acordo com a sua natureza e especificidade e, deste modo, possibilitando-lhes “o exercício pessoal da razão, a formulação de um projecto de vida próprio, o desenvolvimento de um pensamento ético-político, de uma sensibilidade cultural e estética e uma tomada de posição sobre o sentido da existência.”⁹

Este *Programa* não possui um carácter dogmático, rígido ou fechado, pelo contrário, permite ao professor o cunho de originalidade e criatividade pessoais que apenas deverá ser iluminado pelos seus princípios, objectivos e finalidades. A sua proximidade à realidade que nos circunda não define as planificações e as execuções das aulas, antes sim, são as planificações e as suas execuções que lhe configuram sentido. Esta compreensão contribui para a re-análise que faço a esta data do documento que, em momento anterior, foi abordado e é hoje, no decorrer da prática de ensino de filosofia, vivido. Vivido no sentido de ser presença constante, candeia que ilumina mas não ofusca, em todo e qualquer momento pedagógico.

⁸ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.3.
[http://www.dgjidc.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

⁹ *Idem*, p.8.

Podemos ler: “Ter uma formação elementar em matemática, economia, física e história, assim como nas artes e história das religiões, é importante para o ser humano informado e autónomo. Mas uma formação em filosofia não o é menos. Não porque sem a filosofia seria as trevas e o caos, o que é historicamente falso, nem porque em filosofia se cultive uma apreciação dos pensadores do passado, porque isso é crer que fazer filosofia é o mesmo que apreciar filosofia já feita. Ter uma formação elementar em filosofia é importante porque nos ensina a pensar melhor sobre problemas de tal modo complexos que a tentação é desistir de tentar resolvê-los. Quem tiver não apenas plena consciência de que muitos seres humanos não desistem de pensar quando os problemas são muito complexos, mas tiver também uma ideia precisa, ainda que elementar, de como se pensa sobre esses problemas, terá ganho, se não autonomia intelectual, pelo menos a possibilidade de a obter. Assim, a importância pública de uma formação, ainda que elementar, em filosofia é a possibilidade de ganhar autonomia para pensar por si, com rigor, em problemas difíceis.”¹⁰ A filosofia assume, no ensino secundário, a responsabilidade de ensinar a pensar, ou melhor, a autonomia para pensar sobre os problemas do nosso tempo. O *Programa* mais não faz do que fornecer as grandes linhas de orientação a este propósito.

¹⁰ MURCHO, Desidério, *Filosofia em Directo*, Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2011, p.11.

3.

Enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar

Os conteúdos programáticos leccionados na disciplina de filosofia do 11º ano ensinam os alunos, por um lado, a compreender e caracterizar o modelo clássico de racionalidade e o modelo de racionalidade vigente, no qual os conceitos de filosofia, retórica e democracia estão intimamente relacionados, diria mesmo, são indissociáveis e, actualmente, absolutamente incontornáveis. A retórica é recurso fundamental da discussão democrática. Vejamos melhor esta ideia, a retórica pauta e é presença constante do exercício da vida democrática desde os diferentes e antagónicos pontos de vista individuais por meio do diálogo, da discussão, da argumentação e contra-argumentação, com vista às melhores decisões possíveis para um bem comum, para a vida em sociedade. Este será seguramente o século da retórica, da argumentação retórica em que o que se constitui como verdade é tão-somente a verdade que o auditório aceita como tal. E porque pode ser bem, através da persuasão, ou mal, através da manipulação, utilizada, deverá ser leccionada através do exercício reflexivo, atento, crítico e, também ele, argumentativo da disciplina de Filosofia. Os objectivos fundamentais deverão ser o de despertar, desmontar e colocar em perspectiva o mundo no qual os alunos se movem, no qual a retórica é uma prática diária nas discussões das directrizes que nos delimitam a vida em comum, para (re) construí-lo, a esse mundo e às suas verdades, de forma assertiva, crítica, lúcida, activa e reflexiva.

Com as unidades “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”, “O estatuto do conhecimento científico” pretende-se a desconstrução dos conhecimentos tidos como adquiridos, os *pré-conceitos* pelos quais os discentes se regem, responsáveis por uma atitude dogmática. Ora, os conteúdos aqui abordados questionam aspectos que se aparentam tão básicos mas que, no entanto, têm raízes bem mais complexas e profundas. Como conhecemos? O que nos é permitido conhecer? Como podemos garantir que aquilo que conhecemos pode ser considerado conhecimento verdadeiro? Foram temas tumultuosos, no sentido em que, os jovens são confrontados com a complexidade e a falibilidade do conhecimento humano. Mais ainda, quando, no que diz respeito ao conhecimento científico, que a maioria dos alunos toma como inquestionável, se vem enfatizar a ideia de revisibilidade científica, erro e ruptura. Com esta desconstrução intenta-se que: “Reconhecer a falibilidade humana não implica o

abandono de toda a convicção, o que seria incoerente, nem obriga ao abandono da procura da verdade. O reconhecimento da nossa falibilidade obriga, contudo, a aceitar a possibilidade de estarmos errados e – o que é mais importante – a rever continuamente os nossos argumentos e convicções, confrontando-os com as melhores posições contrárias, quer conhecidas, quer as que sejamos capazes de imaginar.”¹¹

Com as unidades “Temas /problemas da cultura científica – tecnológica” onde seleccionámos o subtema “A ciência, o poder e os riscos” e “ A filosofia e os outros saberes” com o subtema “A filosofia e o sentido da existência” promove-se, efectivamente, o pensamento autónomo e o modo de o trabalhar, problematizando, conceptualizando e argumentando.

Se nos recordarmos dos princípios norteadores do *Programa* que, anteriormente referi, como sendo, num sentido lato, o exercício da cidadania para a vida democrática e recorrendo às suas palavras textuais: “(...) a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de **dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela**, visando construir uma **palavra comum** e integradora”¹² conseguimos facilmente legitimar o enquadramento destas unidades no currículo escolar de todos os jovens.

¹¹ *Idem*, p.95.

¹² *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.5.
[http://www.dgdc.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

4.

Apreciação do manual escolar

O manual escolar de filosofia do 11º ano adoptado, no ano lectivo 2010/2011 pela Escola Secundaria de Severim de Faria foi o *Um Outro Olhar sobre o Mundo*¹³. Este recurso apresenta-se dividido em dois volumes, faz-se acompanhar de um caderno de actividades¹⁴ e de um CD Manual *e- book*.

Seleccionar o manual é uma tarefa mais complexa do que à partida pode parecer. Este será o principal recurso dos alunos, a sua primeira fonte de recolha de informação e orientação. Como tal, escolher aquele que a nosso ver será o mais adequado aos alunos e ao exercício filosófico, requer rigor e responsabilidade, uma vez que, se se constituir uma má opção tornar-se-á um obstáculo em vez de um apoio vantajoso, obrigando professores e alunos a colmatar as suas falhas com trabalho adicional que deveria ser direccionado para a complementaridade, para o alargar e aprofundar de algumas convicções e para descobrir outras. Inclusivamente, deve salientar-se um aspecto bastante pragmático desta problemática que é o aspecto económico, ou seja, o manual adoptado custa dinheiro, é um investimento na formação das crianças e dos jovens. Ora, adquirir um manual que não se vai utilizar é contraproducente a todo e qualquer nível, seja ele monetário, seja ele pedagógico.

O manual adoptado pelo grupo de docência da disciplina de filosofia apresenta, a meu ver, algumas vantagens, nomeadamente, o estar dividido em dois volumes e, como tal, ser bastante mais fácil de transportar. Respeita, no que concerne aos conteúdos temáticos, o *Programa de Filosofia* e, comparativamente a outros manuais que tive a oportunidade de consultar, explora com profundidade os mesmos. Os conteúdos são adequadamente apresentados e direccionados aos alunos. A linguagem não é demasiado hermética nem demasiado medíocre. É, ainda, do ponto de vista visual, bastante apelativo. Por outro lado, proporciona por cada volume um glossário onde constam os principais conceitos de cada unidade temática.

Enumeraria como desvantagens o ser excessivamente caro. E o facto de estar repartido em dois volumes, anteriormente descrito como uma das suas vantagens, pode

¹³ ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009.

¹⁴ Consultar anexo 16.

cair igualmente numa desvantagem, senão vejamos, a sua divisão não permite ao aluno uma linha de continuidade ou de previsão. Quer isto dizer que, se em algum momento durante a aula, o aluno tem intenção de verificar, explorar um qualquer assunto da unidade temática anterior, e, este não pertencer ao volume que transportou para a aula, terá de aguardar até chegar a casa o que, por sua vez, pode fazer com que essa intencionalidade resvale para o esquecimento ou para uma atitude de desvalorização de tal procura. De igual forma, se o aluno pretender prever temas de trabalho, pesquisas futuras, o mesmo acontece.

Não apresenta uma grande diversidade de textos filosóficos e os exercícios e actividades que propõe, para verificação das aprendizagens, revestem-se de um carácter muito utilitário, sendo, maioritariamente, actividades para identificar frases falsas e verdadeiras ou para relacionar um conjunto de proposições a um determinado conceito, entre outros com o mesmo carácter, o que parece ser antagónico ao espírito reflexivo que a disciplina de filosofia tanto exige. Reconhecendo a importância dos meios audiovisuais para os nossos jovens, lamenta-se o facto de este não estabelecer relação entre as diferentes unidades e sugestões de visionamento de filmes.

Evidentemente, procurei e facultei, aos alunos, materiais de apoio, textos alternativos¹⁵ que permitam desenvolver uma linha de trabalho mais completa. Segui o manual adoptado apenas na sua organização e exploração programática fornecendo actividades, textos e exercícios alternativos que se adequem à minha turma e aos seus interesses. Tarefa que resultou muito profícua, pelo que, me apraz que o manual não tenha sido «tal e qual» o esperado, e que, na sua insuficiência, me tenha obrigado a um trabalho muito mais minucioso, de múltiplas leituras e procuras que, de outro modo, poderia não ter a tentação de fazer.

¹⁵ Consultar os anexos 5 e 6.

5.

Descrição sumária dos planos de aulas efectivadas

5.1.

Planificar...

Como não é possível explorar minuciosamente todas as unidades do programa¹⁶ da disciplina de filosofia do 11º ano leccionadas por mim, farei uma análise geral de como pensei e efectuei as planificações das minhas aulas¹⁷, fornecendo alguns exemplos que considerar pertinentes. Assim, a elaboração das planificações, a selecção de todos os textos, materiais de apoio e recursos ficaram a meu cargo, sendo que, invariavelmente foram, todos estes elementos, partilhados, avaliados e aprovados, atempadamente, pela Mestre Iria Vaz e, posteriormente, pelo Professor Doutor Ricardo Santos. Note-se que nunca foi, em momento algum, opção planificar aula a aula isoladamente, pelo contrário, foram pensadas e elaboradas as planificações unidade a unidade, na medida em que, me parece ser fundamental que o professor tenha incorporado toda a intencionalidade estruturante da mesmas e, como facilmente podemos deprender, o todo é maior que a soma das partes. Assim, quando inicie qualquer uma das unidades supramencionadas, já possuía em mim toda a sua linha de continuidade, a saber, objectivos, conceitos, conteúdos, recursos, estratégias e respectiva avaliação. Embora haja uma quota-parte de improviso e de imprevisto no acto de ensinar, a verdade é que é mais difícil sermos apanhados «desprevenidos» em relação a uma questão colocada por parte de um qualquer aluno que antevê o passo seguinte, sentindo-nos mais seguros e confiantes no que concerne à nossa prestação.

Resumindo, as planificações foram pensadas como um todo, atendendo à complementaridade que cada aula deve manter com a anterior e com a posterior. Esta consciência permite-nos a nós e aos alunos irmos interligando sucessivamente as aulas e igualmente os seus conteúdos de unidade temática para unidade temática.

¹⁶ Consultar anexo 15.

¹⁷ Consultar anexo 4.

As planificações foram progressivamente adequadas à turma, sendo esta progressividade conforme ao grau de conhecimento da mesma. Diligencieei, pedagogicamente, aliar os interesses dos meus alunos com os conteúdos que teria de lhes transmitir e as actividades que lhes facultava bem como na selecção de textos que fiz.

Mantendo o *Programa* e as suas finalidades presentes, bem como, os objectivos específicos subjacentes a qualquer conteúdo, planeei as estratégias, materiais de apoio e recursos que insisti em variar ao longo da aula e na diversidade das mesmas. Vejamos melhor esta ideia, não era apenas propósito variá-las dentro da unidade, mas também durante o decorrer de uma mesma aula, de forma a torná-las mais dinâmicas e motivantes. Foram seleccionados textos apelativos, munidos de problemáticas actuais e convergentes aos interesses dos discentes, com linguagem acessível, mas de cariz bastante filosófico, exigentes ao nível da capacidade interpretativa e reflexiva¹⁸. Optei pela primazia do desenvolvimento de actividades e situações – problema promotoras de autonomia do pensar na maioria das aulas¹⁹. Mais acrescento que a forma mais segura de planificar é a de não a tornar a nossa própria prisão para que no momento da execução não seja ela a enredar-nos e a impedir-nos de caminhar a favor dos alunos e não contra eles. Não deveremos tecê-la com uma malha nem demasiado fina nem demasiado folgada, apenas com a elasticidade suficiente para que possamos cumpri-la e, ainda assim, mantermos um certo grau de flexibilidade²⁰.

5.2.

Executar...

A aula excede, sem dúvida, qualquer planificação de aula por mais rigorosa que se pretenda, ou, por maior que seja a sua antecipação. São os alunos que efectivamente lhe dão sentido, da mesma maneira que, em momento anterior, referimos ser a planificação a configurar sentido ao *Programa*. Seria antagónico pretendermos ensinar o exercício do filosofar se, na realidade, nos limitássemos a debitar um sem fim de

¹⁸ Consultar anexos 5 e 6.

¹⁹ Consultar anexo 7.

²⁰ Consultar anexo 4.

conteúdos desenraizados do seu contexto e, naturalmente, do contexto dos nossos alunos, ou, se, por acaso, lhes colocássemos uma questão, mas não lhes dêssemos o tempo indispensável para maturarem o seu pensamento e para o tornarem audível. O filosofar é uma actividade morosa e, mais ainda, para quem nela dá os primeiros passos. Não podemos ir para as aulas de filosofia «de mãos nos bolsos» à espera do tema que poderá surgir, nem vice-versa, ir para as aulas munidos de uma atitude dogmática e autoritária. É, como aliás, fui aprendendo desde o início da PES, forçoso um ponto de equilíbrio entre os objectivos e os conhecimentos que queremos transmitir-lhes e como poderemos conduzi-los nesse trilho, sendo eles a caminhar nessa direcção com vontade e intenção. Nesse aspecto, devo dizer, a turma sempre se mostrou receptiva, empenhada a caminhar.

Portanto, o ponto de partida deverá ser o de saber aonde se quer que os discentes cheguem, isto é, a que metas, a que objectivos por meio de um pensamento autónomo crítico, reflexivo, situado que devemos ensinar a construir. Salientemos que a preparação científica do docente é fundamental para que se proporcione este ponto de equilíbrio entre o que ele leva para a aula, o que eles trazem para a aula e o que daí pode resultar.

Em toda a minha leccionação houve sempre um primeiro momento introdutório, no qual contextualizava o tema sem levantar demasiado a ponta do véu, para em seguida interpelar os discentes. Esta é uma ocasião privilegiada, a que nomeava de desconstrução pois, após as suas respostas ia-lhes apresentando aspectos, elementos, contra-questões onde as colocava em causa. O privilégio deste momento surge na possibilidade de conseguirmos ou não captar-lhes a atenção séria de quem duvida, de quem está receptivo a colocar em causa, de quem está, portanto, a pensar. Para este fim, utilizava, habitualmente, situações – problema ou simulações²¹ para que pudessem experienciar o(s) problema(s), apropriar-se dele(s). Dando um tempo considerável de resolução, ou melhor, de tentativa de resolução é partilhado entre a turma as conclusões individuais ou de grupo e as mesmas são discutidas. Nos intermédios do debate, ia colocando alguns conteúdos em perspectiva para que os alunos pudessem posicionar-se incluindo-os ou excluindo-os da situação em análise. Seguia-se a sistematização de conteúdos que a turma sentia ser sua pois para ela tinham contribuído maioritariamente. Exemplificando, na aula introdutória à unidade “Argumentação e Filosofia”, respectiva

²¹ Consultar anexo 7.

contextualização histórica e imbricação na vida democrática, utilizei, em primeiro lugar, o método expositivo sempre numa perspectiva dialógica, interrogando-os sobre inúmeras problemáticas decorrentes da relação entre filosofia, retórica e democracia e, quando já todos de algum modo haviam avançado algumas certezas, coloquei-os perante um texto de Peter Singer²², a partir do qual teriam de tomar uma decisão visando o bem comum, independente das suas convicções pessoais, espelho de um regime democrático em que simularam viver, encontrando-se num abrigo subterrâneo num futuro apocalíptico²³. A decisão era difícil, ambígua, afectava valores, crenças, no entanto, todos eles teriam de se posicionar e inclusivamente votar. Os alunos permaneceram absortos nessa tarefa que nos levou praticamente duas aulas quando inicialmente havia concebida para ser apenas uma. No entanto, as conclusões a que chegaram foram muito mais frutíferas e desencadearam reflexões vividas muito mais sérias, críticas e conscientes do que se as adquirissem, se é que o fariam, a partir de conteúdos «sem alma». Não cumpri, em boa verdade, a planificação, mas cumpri o meu compromisso para com o *Programa* e, mais importante, para com os meus alunos.

Retomando, claro está, que a desconstrução pode adoptar diferentes formas, nomeadamente, um texto, um filme, um *spot* publicitário, um momento expositivo, entre outros. É somente relevante na medida em que coloque os alunos a filosofar de forma adequada à sua idade, à sua competência cognitiva, física e emocional.

Sempre que há necessidade, ou, até mesmo, oportunidade vamos confrontando os diferentes conteúdos entre si, o já leccionado, o que está a ser leccionado e o por leccionar, tendo sempre em linha de conta o real em que coabitamos. Com vista a essa articulação, entre conteúdos e mundo real, recorro a inúmeros exemplos da vida comum para fundamentar, desmistificar ou questionar conteúdos/real. Trata-se de encadear os objectivos, os conteúdos, as estratégias e os recursos aos interesses, aos problemas, ao real daqueles jovens de modo a que sejam eles a *apropriar-se* dos mesmos, caso contrário, não estará a desenvolver-se o *filosofar* nem estaremos a contribuir para a *autonomia do pensar*. Nas palavras de Gusdorf: “O mestre chama o discípulo à existência. Desencadeia nele o desejo de provar aos outros e a si mesmo a realidade e o

²² Consultar Anexo 6, texto nº1.

²³ Consultar Anexos 6 (texto nº 1) e 7 (dinâmica de grupo nº 2).

valor da sua própria existência”.²⁴ Este deverá ser o papel do professor pelo que toda a sua actividade deverá dirigir-se a este sentido.

Desenvolvi, ainda, um momento lúdico em todas as aulas, apelidado de *Think Outside The Box*²⁵, que consistiu no apresentar de uma charada à turma, em todas as aulas, que eles procuravam resolver. Implementava-a sempre que sentia que os alunos estavam cansados, na transição entre uma estratégia e outra ou qualquer outra situação que o justificasse. Tinha uma funcionalidade lúdica, de descontração e de exercício mental. Não só os alunos aderiram completamente como, posteriormente, competiam entre si para ver quem trazia a melhor charada. Caso eu aparentasse esquecimento todos eles me recordavam deste compromisso. Permitia-me promover um momento de descontração controlado, isto é, permitir-lhes distração adequada. E a brincar mantinham o cérebro activo e a capacidade reflexiva ao rubro.

Indubitavelmente, o fio condutor de toda a situação pedagógica assume a forma do diálogo, sendo que a interacção que favorece é, mediante a minha experiência, extraordinariamente enriquecedora para todos os intervenientes.

²⁴ GUSDORF, Georges, *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes Editores, 1970, p. 241.

²⁵ As charadas desta actividade constam já como parte integrante das planificações de aula da unidade temática “Argumentação e Filosofia” que podem ser consultadas no anexo 4. Na unidade temática anterior, tal não sucedeu pois era ainda um projecto, pelo que, eram levadas para a aula informalmente. A grande adesão por parte dos alunos fez com que adquirissem um carácter formal e passassem a constar da planificação em si.

6.

Indicação dos métodos, recursos e das técnicas de avaliação utilizadas

Na primeira reunião do núcleo de estágio, a Mestre Iria Vaz forneceu-nos os *Critérios de Avaliação da disciplina de Filosofia*, elemento fundamental, já que, é obrigatório integrá-lo no desenvolvimento de toda a actividade docente. É o que nos autoriza verificar a eficácia do que leccionamos, ou seja, o adquirido, o compreendido, enfim, as dificuldades e/ou potencialidades e, por conseguinte, é o que nos assegura a capacidade de irmos ajustando a actividade docente à turma.

Estes critérios visam os domínios das *Atitudes, Valores e Comportamentos*, ao qual é atribuído 10%, da *Expressão oral*, à qual é atribuída 30% e da *Expressão Escrita*, à qual é atribuída 60% da avaliação global de cada aluno. Cada um destes tópicos indica quais as competências sobre as quais incide e que se esperam vir a aferir nos discentes. Discrimina igualmente fontes ou instrumentos de trabalho que as permitam avaliar. Neste contexto, e, com o propósito de tecer um correcto diagnóstico de todos os elementos da turma, portanto, de efectuar uma avaliação justa, coerente e contínua, foi solicitado a cada aluno que redigisse um relatório de uma aula, sendo que, a aula seguinte se desencadeia sempre com a leitura do relatório da aula anterior. Garante, por um lado, um *feedback* e sistematização da aula antecedente e, por outro lado, apurar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Para avaliar a componente da expressão escrita, além das provas escritas, foram requisitados alguns trabalhos de reflexão escritos. As provas de avaliação escrita²⁶ foram, a partir da unidade “Argumentação e retórica” até ao fim do ano lectivo, todas realizadas por mim, bem como as respectivas matrizes²⁷ e critérios de correcção. As inúmeras actividades, situações – problema, permitem, tanto no âmbito da espontaneidade como da solicitação, averiguar a capacidade dos discentes de enunciar, comunicar questões, dúvidas, problemas. Inclusivamente, o método da exposição dialógica permite ir tecendo considerações sobre as competências adquiridas. A análise de textos permite claramente ambas avaliações quer ao nível da expressão oral quer ao nível da expressão escrita.

²⁶ Consultar anexo 9.

²⁷ Consultar anexo 10.

Vejam, inserido-se na unidade de “Argumentação e retórica”, visionámos o filme *Mar Adentro* de Alejandro Aménabar e, para que não fosse um momento desgarrado, num contexto meramente lúdico, fomos aludindo ao filme durante a apresentação e discussão do tópico temático “Tipos de Argumentos informais” e “Falácias” e elaborei um guião de visionamento²⁸ que, posteriormente, foi preenchido e discutido no espaço sala de aula.

No que concerne aos T.P.C., foi pedido aos alunos que recolhessem materiais de apoio para as aulas ou, já no decorrer do segundo período, por exemplo, foi requerido à turma que se dividisse em grupos para realizarem um trabalho autónomo dentro da unidade “Ciência, o poder e os riscos”. Foi desenvolvido por eles, no seu tempo livre, ao longo do segundo período, mantendo um acompanhamento e supervisão, em datas antecipadamente agendadas. Os trabalhos de grupo, além do desenvolvimento da autonomia de pensar, possibilitam que os alunos se debrucem sobre temas do seu interesse e, como tal, que trabalhem com gosto e vontade.

Elaborei algumas fichas de trabalho e fui-lhes requestando que executassem os exercícios do manual adoptado. Todos estes momentos de avaliação foram prévia e posteriormente discutidos, analisados e supervisionados pela Mestre Iria Vaz.

A avaliação não é de somenos importância. Devemos diferenciar diferentes momentos de avaliação, bem como, os seus instrumentos para que possamos, por um lado, diagnosticar potencialidades versus dificuldades. Por outro lado, para que possamos verificar a eficácia das nossas estratégias, recursos, prestação e claramente que um bom diagnóstico antecede a adequação, ou a reestruturação das aulas seguintes. Permite-nos conhecer, reflectir e melhor preparar a nossa docência. A avaliação deverá ser, não apenas teoricamente, holística, sistemática e contínua. Como podemos ler no Programa: “(...) a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.”²⁹

²⁸ Consultar anexo 8.

²⁹ *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.21.
[http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf]

A este nível, a PES é um grande contributo para a nossa formação. A avaliação é um assunto temido e francamente complexo mas, em rigor, se for claro para todos, professores e alunos, se for levado com seriedade e coerência, com critérios bem definidos e propósitos fidedignos tornar-se-á um fardo um pouco mais leve de carregar³⁰.

³⁰ *Idem*, p.21.

7.

Apresentação e análise dos dados de avaliação

No que concerne ao método de registo das avaliações levadas a cabo nas aulas da disciplina de filosofia, no domínio de AVC, ou seja, *Atitudes, Valores e Comportamentos*, há uma observação sistemática e um registo em grelha para o efeito³¹. O civismo, hábitos de trabalho autónomo, curiosidade, honestidade, rigor intelectual, tolerância, respeito pelas ideias dos outros bem como a responsabilidade e o interesse são os seus itens subsidiários. No campo da *Expressão Oral*, a avaliação é também ela registada através da observação sistemática e apontada em grelha para o efeito³². Esta subdivide-se em itens como a expressão oral espontânea, solicitada, na exposição oral que subjaz qualquer apresentação de trabalho, nos debates, nas actividades e dinâmicas de grupo. Relativamente ao âmbito da *Expressão Escrita*, os alunos são avaliados de acordo com a realização dos trabalhos de casa, trabalhos individuais ou de grupo, trabalhos de análise e interpretação de textos e outros documentos, fichas de leitura, testes de avaliação e os relatórios³³.

Os alunos foram inicialmente informados dos elementos que constituem a avaliação. No decorrer do primeiro período, além de gostarem de estar ao corrente, o que é normal, os professores deverão partilhar com os alunos, obrigatoriamente, fazê-lo seja pelo reforço positivo seja pela discussão dos aspectos a melhorar individual ou globalmente. O *feedback* é necessário para que os alunos evoluam de forma gradual e contínua. O que é a correcção dos testes senão o momento privilegiado de saber onde errámos, porquê e como podemos melhorar, questões e reflexão válida para alunos e professores. A auto-avaliação é também um momento por excelência em que é permitido ao discente equacionar ele próprio o seu progresso, a sua responsabilidade, onde poderá, eventualmente, ter falhado a comunicação. O desejável é que qualquer falha, qualquer hiato seja atempadamente detectado e discutido anteriormente para que possamos convergir para a satisfação de todas as expectativas. Os alunos vão

³¹ Consultar anexo 11.

³² Consultar anexo 12.

³³ Consultar anexo 13.

regularmente questionando os docentes, pelo menos, é assim que a minha experiência dita e, mesmo que tal não aconteça, ao longo das aulas, deverá haver tempo para discussão destas matérias. Quão comum é ouvir um aluno exclamar «Tive negativa pois não compreendo o que é que o professor quer!»? É infelizmente tão comum quanto triste, uma vez que, traduz nunca ter havido uma exposição do que constitui a avaliação, mas mais grave, de quais deverão ser as aprendizagens, as competências que o aluno deverá adquirir. Quando não é claro quais são os objectivos, metas, fins e avaliação, o aluno além de ser excluído do seu próprio projecto de vida, seguramente não compreenderá o porquê.

Em suma, enfatizaria esta ideia de que a Filosofia, num sentido estrito, mas a escola num sentido lato, tem por obrigação auxiliar os alunos na construção de um projecto de vida autónomo, crítico, reflexivo e, tratando-se da vida deles, não poderão ser excluídos em momento algum dele, seja na avaliação, seja noutra aspecto qualquer. Cada um de nós tem direito a saber quais as regras, todos nós gostamos de obter *feedback* pois é este que determina se houve aprendizagem ou não, se há progresso ou não, é este que determina o caminho. Note-se que esta ideia é tão válida para alunos como para professores, pois também eles deverão ter esta oportunidade de diálogo, de reflexão com os alunos. São eles a nossa meta, a nossa baliza de acção.

No que concerne ao primeiro período diria que o saldo foi bastante positivo, não porque apenas houve dois alunos com negativa à disciplina, mas porque cumprimos com as ideias anteriormente descritas e essas negativas foram assumidas pelos alunos e por nós, docente e estagiária. Por exemplo, assumimos, professora estagiária e docente, a sua integração em grupos de alunos mais *fortes* a fim de lhes proporcionar uma oportunidade de crescimento. Estes haviam-se queixado que «sobravam sempre nos trabalhos de grupo e não tinham outro remédio senão juntarem-se constituindo eles um grupo». Assim, diluímos este grupo de discentes com maiores dificuldades e integrámo-los na restante turma. Enfatizámos a sua participação e, neste âmbito, o reforço positivo e o darmos-lhes oportunidades em que conheçam o sucesso, é a meu ver, para além de imperativo, o único caminho plausível. Estes alunos se se esforçarem e nunca conhecerem frutos acabam por desistir, por perderem a sua motivação. O professor terá que o ajudar a não falhar, ou pelo menos, a que ele não sinta o seu empenho como um «falhanço». Portanto, é minha a perspectiva de que o fizemos, uma vez que, todos os alunos obtiveram resultados positivos no terceiro período.

Mas porque não deverão apenas os alunos a serem avaliados, mas deverão também ele ser avaliadores do desenvolvimento do professor, foi elaborado um pequeno inquérito e passado à turma no sentido de poderem tecer considerações sobre as aulas da disciplina de Filosofia e o desempenho da professora estagiária. Este foi de cariz anónimo para permitir a sinceridade das suas respostas. Assumamos que também gostamos de saber como progredimos, como é percebido o nosso trabalho e que este deve ser tido como uma fonte de questionação e reflexão para um horizonte de progressivo crescimento e desenvolvimento enquanto profissionais. Os resultados³⁴ foram bastante positivos, sinónimo de que o meu esforço para que as aulas sejam dinâmicas e que vão ao encontro dos interesses dos meus alunos produz um efeito de reconhecimento quer de competência científica, quer pessoal.

³⁴ Consultar anexo 14.

8.

Algumas considerações

Esta experiência foi deveras trabalhosa, mas igualmente gratificante. Em jeito de conclusão, resta-me elucidar o caro leitor de que a presente dissertação é, ainda, um produto inacabado. Em boa verdade, se, quero, como digo e sei que quero, ensinar, poderia ir escrevendo-a ao longo da minha vida sem lhe conhecer fim. Não porque não conseguisse ir conquistando algumas conclusões, mas porque é um caminho que não devemos dar por, totalmente, percorrido. E mais do que um diário, seria seguramente o recurso *sui generis* da minha reflexão. A obrigatoriedade destas redacções só é absolutamente compreendida quando transborda nas palavras o que nos ocorre no espírito, quase como o assentar de uma poeira que nos institui. A poeira raramente assenta inteiramente, e ainda que aconteça, é só para que descubramos um novo redemoinho de vento. Podemos ler: “Seja em que campo for, o mestre, antes de surgir como modelo para os outros, é aquele que a si próprio se encontrou, porque a si próprio se conquistou. É aquele que ganhou a sua vida, e essa é a mais evidente lição da sua força.”³⁵ Ensinar outros acresce-se de uma responsabilidade que apenas pode ser assumida quando nos ensinamos, a nós mesmos, a «aprender a aprender». Tenho ouvido algumas expressões que ditam «uma coisa sou eu a nível pessoal e outra sou eu enquanto professor...». Que haverá de verdadeiro nesta afirmação? Poderemos ser professores sem que seja a nossa pessoa ali lançada, sem que sejamos referência para outros, sem que sejamos nós e não outros ali numa dimensão vital? O profissionalismo e a deontologia ditarão, seguramente, as devidas distâncias, mas em última análise, sou *eu e as minhas circunstâncias* e não *outro e as suas circunstâncias*, parafraseando Ortega Y Gasset. A quantas questões não teremos de procurar responder acerca de nós próprios para que possamos partir para esse patamar de comprometimento que é o de ensinar. Não digo que se obtenham respostas definitivas, rígidas, digo é que, é forçoso nunca parar de as lançar. Ainda que se constitua tenebroso, jamais podemos perder a flexibilidade e atingir a postura «o meu papel aqui, é que vocês me oiçam» ou «eu estou aqui é para vos ensinar», porque *ser professor* implica «saber ouvir» e «saber aprender», enfim, *Saber - Ser*. Como poderemos ensiná-lo se não o soubermos. É neste

³⁵ GUSDORF, Georges, *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes Editores, 1970, p. 118.

horizonte, que muitos apelidarão de «idealista», que me encontro e que espero nunca vir a ultrapassar. A evolução do mundo, das pessoas, das relações vem de mentes idealistas, sonhadoras que sonham o impossível até que este se conquiste. Recitando as palavras de Teixeira de Pascoas: *Acredita no nada e, esse nada... o impossível, existirá*. A minha perspectiva é a de me *saber* enquanto pessoa, para que possa *ser professora*. Quero *crescer* profissionalmente sem nunca ter a «vantagem das certezas». Estas são boas aliadas da preguiça e do ócio intelectuais. E se não as quero reproduzir nos meus alunos, não posso delas ser sua escrava.

***DA NECESSIDADE E URGÊNCIA
DO ENSINO DA FILOSOFIA
NO MUNDO ACTUAL***



³⁶ *O Pensador* de Auguste Rodin (1840-1917).

INTRODUÇÃO

A escolha do título *Da Necessidade e Urgência do Ensino da Filosofia no Mundo Actual* é, simultaneamente, espelho de uma preocupação, talvez, inevitável a qualquer aspirante a professor de filosofia, e, de uma vontade não tanto de «defender» o ensino da mesma, antes sim, vontade de contribuir para uma reflexão sempre necessária a esta problemática que, não sendo nova, é hoje mais premente.

A apreensão brota do inadiável confronto entre a ambição de um eu e da sua crença na importância, senão mesmo urgência, de um ensinamento que se «sabe» único e uma guilhotina, a da modernidade, a do progresso, a da utilidade, a da funcionalidade, a da definição, a do concreto, pronta a decepar tudo aquilo que não se insira em qualquer um destes conceitos ou outros similares. A filosofia parece hoje condenada a um jogo de justificações, isto é, a «defender-se» de si mesma, de todos os «outros», de outras áreas aparentemente seguras de si, de alunos, de pais, de governantes e, em última análise, do próprio professor de filosofia que, de tanto justificar-se, já se cansou perdendo norte ou bússola. *Para que serve?* Interrogativa fantasma que pressupõe uma resposta clara, concisa e distinta: *Não serve para nada*. Teima-se em comparar o incomparável. Se é certo que os espantosos avanços da ciência e da tecnologia nos habituaram a resultados eficazes e «úteis», também parece certo que não pertencendo a filosofia a este domínio, não tem que ser forçada a pertencer, sob ameaça de perder a sua legitimidade. Quando a maioria questiona a sua «utilidade» fá-lo a partir de pressupostos, de hábitos, de pré-conceitos que parecem indicar, precisamente, um precioso hiato, o da atitude filosófica, reflexiva, problematizadora que não perscruta à procura do óbvio, antes sim, à procura do fundamento. Nesta perpétua atitude de comparabilidade de resultados, no reino das justificações sensaboronas, reside precisamente a necessidade e a urgência do ensino da filosofia, como promotor da postura crítica, reflexiva, questionadora, interpeladora e como contributo inigualável para a compreensão do mundo e do humano. A dificuldade em compreender e, conseqüentemente, em ensinar *Filosofia* e a *Filosofar* pode encontrar-se, desde logo, na sua (in) definição. Significa esta afirmação que a filosofia não se estanca a si própria numa qualquer definição explícita que, quando necessária, se apresente como um dado adquirido. Veja-se: “Na sala ao lado, ou na hora imediatamente anterior/seguinte a filosofia sabe o «cerco» dos outros saberes que têm manuais que definem coisas, em que o «capítulo II» avançou face ao «capítulo I», em que há «objecto e método»,

«progresso», horizontes que permitem demarcar distâncias, triangulações, cálculo! (...) Mas se a Filosofia parece chegar a sítio-nenhum é porque ela, mais do que uma «teoria dos alvos» é a «arte das trajectórias», labirinto de caminhos em que as ciências se erguem à medida em que os incidentes da viagem ou a fadiga dos dias nos compelem a pernoitar. Se isto se esquecer, tudo se perderá. Será, então, finalmente *uma disciplina*. (...) para dar rosto ao sonho ancestralmente actual de entender o mundo com sabedoria integrada, não pode a Filosofia assumir-se no estrito enquadramento dum estatuto de «disciplina», refugiando-se nos meandros de uma história própria que tendem para a banalização de uma antologia de «respostas» que fazem parte dos «curricula» e do perfil socialmente aceitável duma educação mundana.”³⁷ Retomando, a natureza e a especificidade da filosofia determinam esta sua «indeterminabilidade». Onde se insiste em identificar defeito, paralisia, gasto supérfluo, emerge a sua incomparável riqueza. Nas palavras sensatas de Desidério Murcho: “Muitos tomam isso como uma limitação da filosofia. Eu tomo-o como uma das mais importantes contribuições para o esclarecimento da humanidade: fazer-nos continuar a pensar quando a tentação óbvia é desistir. A filosofia não é uma mera expressão de irreduzíveis interioridades subjectivas. A filosofia tem valor precisamente quando não a encaramos como um domínio de indiscutíveis subjectividades, mas como a procura discutível de verdades, em áreas onde toda a verdade parece escapar-nos entre os dedos. Mas tentamos e voltamos a tentar e voltamos a tentar. Porque não o fazer é garantir que nunca descobriremos verdades. (...) Reconhecer a falibilidade humana não implica o abandono de toda a convicção, o que seria incoerente, nem obriga ao abandono da procura da verdade. O reconhecimento da nossa falibilidade obriga, contudo, a aceitar a possibilidade de estarmos errados e – o que é mais importante – a rever continuamente os nossos argumentos e convicções, confrontando-os com as melhores posições contrárias, quer conhecidas, quer as que sejamos capazes de imaginar. O sinal mais evidente de que estamos dispostos a fazê-lo é a explicitação dos nossos raciocínios, para que os outros possam avaliá-los, em vez de recorrermos à retórica sedutora, que procura impedir os outros de avaliar cuidadosamente as nossas ideias, seduzindo-os com jogos de palavras melífluos.”³⁸

³⁷ MALHO, Levi António: “Filosofia e Teoria dos Jogos” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol. 1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, pp. 15-19.

³⁸ MURCHO, Desidério: *Filosofia em Directo*, FFMS (Fundação Francisco Manuel dos Santos), Lisboa, Relógio d’Água Editores, 2011, pp. 95-96.

Provavelmente, o que acabamos de enunciar, além de não se constituir como novidade, revela a verdadeira fonte da preocupação que subjaz ao ensino desta disciplina no seio do ensino secundário e à nossa reflexão: o desconforto vivido pelos professores que almejam ensinar filosofia e o crescente desajustamento desta disciplina face ao aparelho de ensino no qual se move. Não fica estabelecida a organização destas afirmações, ou seja, qual decorre de qual ou se decorrem em simultâneo. O que parece indubitável é que o ensino da filosofia e do filosofar tem vindo a ficar completamente enredado entre aquilo que pressupõe ser e o que a sociedade quer que seja. Ao enquadrar-se a filosofia como disciplina entre outras disciplinas, exige-se que esta cumpra com as mesmas formalidades, que defina objectivos e competências, que organize saberes, enfim que se reja pela mesma bitola das ciências exactas e de algumas ciências humanas. Ora, defendemos a legitimidade da filosofia pela sua especificidade e como demonstrá-la, se a lançamos, futuros e efectivos profissionais de filosofia, no mesmo campo de comparação? Remete-nos para a segunda questão: É legítimo que a filosofia se constitua como uma disciplina, quando há nela a essência de uma indisciplina, a do pensamento livre?³⁹ Todavia, é urgente o seu ensino porque se reconhece como o único caminho para a construção de cidadãos construtivos, críticos, participativos, com capacidade para o diálogo dos saberes. É inequívoca a sua contribuição para a compreensão do mundo e do humano, como acima foi enunciado. Então, terceira interrogativa: como ensinar a filosofia sem que se perverta aquilo que ela é? Sem que esta se transforme numa *mantra* perpetuada por um discurso monótono, morto? Como ensinar filosofia fora do campo do mero contrato de trabalho, do funcionalismo de um aparelho no qual e para o qual ela está desadaptada? Poderá um repensar do ensino da filosofia solucionar as questões de justificabilidade das quais padece? Serão, inclusivamente, essas questões pertinentes? O facto de estar constantemente a justificar-se, não contribuirá para que permaneça, filosofia e respectivos profissionais, num clima de subalternidade face a outros saberes?

A trave mestra do presente trabalho é a problematização das questões acima enunciadas e de, algum modo, contribuir para a “recuperação e sentido do filosofar na

³⁹ A questão poderia colocar-se revestida de uma outra formulação: há espaço para o pensamento livre na escola seja em que área disciplinar for? Neste caso específico, abordamos o caso da filosofia, contudo, não podemos deixar de respeitar que existirão pensadores livres fora da filosofia, mas que seguramente padeirão do mesmo tipo de obstáculos no cerne de um aparelho de ensino que pretende «ensinar para produzir».

sociedade actual”⁴⁰. Deslindei o enquadramento e a intenção, a meu ver, de parte do título dado à presente dissertação. Incluí no mesmo, ainda, a expressão *no mundo actual*. Parecerá, certamente, um âmbito demasiado arrojado, ambicioso, talvez mesmo, inadequado. Porém, remete-nos para a relação da filosofia com a construção do conceito de cidadania. E ser, hoje, cidadão é ser *cidadão do mundo*. A promoção de um diálogo comum, visando soluções críticas, reflexivas, fomentando uma interdisciplinaridade viva deverá ir para além do particular (comunidade, cidade, país) para o mundo. Sendo certo que a situação do ensino da filosofia não é mesmo em todos os países, seja pela sua implementação e maior prestígio seja pela forma como se faz filosofia. Aqui é importante ressaltar a permuta das formas de fazer filosofia⁴¹ bem como conhecer e enaltecer, na construção desse diálogo, onde se faz e como se faz boa filosofia. A filosofia terá, seguramente, uma responsabilidade acrescida neste papel conciliador de cidadania activa que vai mais longe do que o âmbito de um individualismo desmesurado. Foi neste contexto que decidimos como preâmbulo da nossa reflexão incluir uma expressão tão alargada. É, poderíamos afirmar, conforme ao tamanho da nossa responsabilidade face à imperiosa necessidade de convidar os outros a pensarem connosco e para além de nós quando o movimento dominante é, pelo menos, aparentemente, contrário e adverso. Leia-se: “A filosofia, por si e imediatamente, não transforma, mas a filosofia é componente essencial e decisiva – ainda que não ultimamente determinante – dos processos sociais conscientes de transformação da realidade objectiva, o que vale dizer de configuração concreta da nossa destinação histórica e colectiva.”⁴²

Recuperando as linhas que constituem o nosso raciocínio, e, por conseguinte, o nosso trabalho, procuraremos, reflectir, em que medida, devemos, profissionais da filosofia, abandonar o reino das justificações e das comparações. A ser possível, como podemos fazê-lo?

⁴⁰ CANTISTA, Maria José: “A filosofia: que trabalho?” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol.1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p.48.

⁴¹ A este propósito, consulte-se o artigo que se segue, onde Desidério Murcho estabelece a distinção entre a chamada Filosofia Continental, na qual Portugal se configura bem como a maioria dos países Europeus e a Filosofia Analítica, na qual se enquadram os Estados Unidos, Reino Unido, entre outros. < http://criticanarede.com/fil_ensinoexegese.html >.

⁴² BARATA-MOURA, José: “ É a filosofia trabalho? in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol.1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p.64.

Posteriormente, face ao crescente desajustamento da filosofia no aparelho de ensino e de ser, em essência mais *indisciplina* do que disciplina na acepção do que este último conceito significa para a escola, de ser pensamento livre, como nos diz Levi António Malho, a tónica do nosso percurso incidirá, inevitavelmente, em como podemos ensinar filosofia sem corromper o filosofar ou vice-versa? Equacionaremos, se semelhante desconstrução e renovação não contribuirá para a aceitação e reconhecimento da filosofia no melhor entendimento das diferentes esferas da nossa vida. Finalmente, faremos uma breve análise dos contributos que daí poderão advir para uma revitalização dos conceitos de interdisciplinaridade e de cidadania na «aldeia global».

ALGUMAS MEDITAÇÕES SOBRE O DESPRESTÍGIO DO ENSINO DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO FILOSÓFICO

Neste capítulo, evidenciaremos três ideias chave. Uma primeira que dá conta do papel a que a filosofia e as pessoas a que ela se dedicam estão confinadas actualmente. Uma segunda, que tal acontece devido à (in) compreensão que a sociedade tem da mesma. Uma terceira, que constata que esse não é somente um mal que lhe é exterior, pelo contrário, esse hiato é também da responsabilidade dos profissionais da filosofia. A partir destas linhas, procuraremos responder ao que podemos nós fazer de modo a contrariarmos esta tendência e de, conseqüentemente, impedirmos o boicote à edificação de cidadãos conscientes, autónomos, críticos e participativos.

A filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, mas também enquanto atitude questionadora e reflexiva de referência na conduta da vida humana tem vindo, inegavelmente, a ser menosprezada contínua e vertiginosamente. Isto acontece porque outrora a filosofia albergava em si saberes que, gradualmente, se foram emancipando, fazendo com que a mesma fosse perdendo a sua dimensão de «saber universal»⁴³. À medida que os diferentes ramos do saber se foram libertando e respondendo às necessidades da sociedade de uma forma mais pragmática, esta foi voltando as suas costas à conduta reflexiva da filosofia. Evoluímos, enquanto espécie, para uma sociedade tecnocrática, e por tecnocracia, entenda-se a estrita relação entre ciência e tecnologia, cujos resultados se nos afiguram visíveis, eficazes e úteis de forma directa às

⁴³ Pode ler-se: “No decorrer da história, entretanto, as diversas ciências que se confundiam com a filosofia separaram-se, como ramos de um tronco comum, dessa filosofia inicialmente considerada como saber universal. Muito cedo, a matemática, com a geometria de Euclides e a mecânica de Arquimedes libertaram-se da tutela filosófica; depois a física, com Galileu e Newton, abandonou totalmente a metafísica de que dependia. Em seguida, foi a vez da química, que se constituiu em oposição à alquimia (recorde-se a procura da “pedra filosofal”), com Lavoisier. Finalmente, no século XIX, a biologia iria conquistar sua independência, anunciada, desde 1802, por Lamarck e realizada por Claude Bernard. Irá a “filosofia” conservar um domínio que propriamente lhe pertença? Alguns seriam tentados a reservar-lhe o estudo do homem. Já Sócrates, deixando o universo aos deuses, via na reflexão sobre si mesmo a vocação própria da filosofia: “Conhece-te a ti mesmo”. Mas as ciências, actualmente, penetraram no domínio humano. Comte, desde a metade do século XIX, considerava-se o fundador de uma “sociologia” científica. A sociologia e a psicologia propõem-se, actualmente, a aplicar aos factos humanos o método experimental e a medida. A psicologia, no curso secundário francês, ainda é estudada no curso de filosofia; mas todas as universidades estrangeiras ligam o departamento de psicologia à faculdade de ciências... A própria “orientação de consciência”, com a psicanálise, tende a tornar-se uma técnica científica!” HUISMAN, Denis e VERGEZ, André - *Curso Moderno de Filosofia: Introdução à Filosofia das Ciências*. 7ª ed. Rio de Janeiro : Livraria Freitas Bastos, 1980, p.155-156.

nossas necessidades. Ninguém, provavelmente, questionará a pertinência da ciência ou da sua aplicação prática, na medida em que, podemos encontrar a mesma e as suas «vantagens» em todos os quadrantes da nossa vida. Leia-se: “É claro que hoje estamos habituados a pensar na ciência como algo que produz resultados. Mas a história da ciência esteve estagnada durante séculos. Por outro lado, o tipo de desenvolvimentos que se esperam da filosofia não é o mesmo tipo de desenvolvimentos que esperamos da ciência. Podemos ainda hoje não poder decidir cabalmente que Deus existe, nem que Deus não existe; mas sabemos hoje muito mais do que é necessário acontecer para que Deus exista e do que é necessário acontecer para que Deus não exista. Em qualquer caso, os resultados mais palpáveis da filosofia nunca terão o poder de convencer a multidão como a ciência o faz; a multidão convence-se de que a ciência é uma coisa séria porque há automóveis e micro-ondas; mas se tivéssemos exactamente o mesmo conhecimento científico que temos hoje, mas sem quaisquer aplicações tecnológicas, quem estaria disposto a encarar a ciência com seriedade? Muitas pessoas teriam precisamente a mesma reacção que têm hoje em relação à filosofia: algo que não serve para nada.”⁴⁴ Quero eu dizer que a maioria das pessoas tende a não pensar que a maior utilidade da ciência reside na sua contribuição para a nossa compreensão do mundo e não apenas nas suas aplicações práticas, sendo que, há um deslumbramento com o resultado e, na maioria dos casos, um total desconhecimento e despreendimento do processo que conduziu a esse resultado. Não há lugar, nesta brevíssima reflexão, para uma análise ou para uma tentativa de compreensão/explicação de como atingimos este patamar evolutivo, ou sequer, de como o mesmo nos prejudicou e/ou beneficiou. Esta é somente uma constatação que, de tão simplificada, não retrata toda a complexidade que lhe está subjacente. No entanto, é um facto. Noutros termos, habitamos um mundo habituado a que lhe forneçam soluções, produtos acabados e prontos a consumir à medida das nossas necessidades enquanto espécie. É uma era que se caracteriza como tecnocrata porque directa ou indirectamente, esta dimensão norteia as orientações políticas, psicológicas, cognitivas, emocionais, linguísticas e religiosas da nossa vida. Não está em causa julgar se é bom ou mau, repito. Não obstante, à ascensão da ciência, da tecnologia e dos respectivos frutos correspondeu a queda de todas as áreas que não conseguem acompanhar o ritmo dos proveitos tão observáveis como os acima enunciados. Foi o caso da filosofia, à qual está, actualmente, reservada alguma

⁴⁴ MURCHO, D.: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002, p. 64.

condescendência. Condescendência essa, talvez, por motivos menos nobres do que à partida possam parecer. Na realidade, ainda que a maioria dos decisores não compreenda a legitimidade do seu ensino e, conseqüentemente, da sua «utilidade», o desaparecimento total e repentino desta área do pensamento colidiria, certamente, com a abertura de um buraco social e económico com os desempregados daí resultantes. Assim, assistimos a reduções sucessivas mas compassadas, nomeadamente, com a retirada do exame nacional obrigatório da disciplina, bem como, o facto da mesma passar a ser opcional no 12º ano.⁴⁵ São os exemplos mais óbvios, mas não os únicos. Podemos invocar que, face aos diferentes problemas que vão surgindo nos âmbitos da nossa vida, digamos, ao nível da educação, chama-se ao debate público inúmeros especialistas, mas o filósofo rara vez recebe o convite.

Este quadro é bastante preocupante não porque se trata aqui de uma mera profissão mas porque retrata bem o (des) conhecimento que se tem da sua necessidade por parte de toda a sociedade. A «ignorância» que aqui refiro é, a meu ver, também resultado de uma responsabilidade das pessoas que se têm dedicado à filosofia. Note-se: “É por isso fácil entender que perpassa por vezes nos profissionais da Filosofia um

⁴⁵ Pode ler-se: “As ameaças que desde sempre pesam sobre a Filosofia acabam de ser reactualizadas na escola portuguesa (mais propriamente, no ensino secundário) sob a forma da extinção dos exames no 11.º ano e a passagem a disciplina opcional no 12.º. Foi sob a forma de um lapso que o Ministério da Educação mostrou, em 2002, que a Filosofia estava excluída dos seus cálculos. Era ministro David Justino, e no plano para um «novo ensino secundário» desapareceu a Filosofia para o 12.º ano. Foi um engano, garantiu o ministro, que tratou de repará-lo recolocando a grande ausente entre um leque de disciplinas opcionais, tais como Psicologia e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As nefastas conseqüências começam agora a verificar-se: as turmas de Filosofia no 12.º ano reduziram-se ao número mínimo de alunos, já que tanto as TIC, que ganharam reputação de ser uma disciplina que serve para ensinar aos alunos aquilo que eles já sabem, como a Psicologia são reconhecidas como mais fáceis. Além disso, muitas escolas nem sequer oferecem a Filosofia como opção porque não têm número suficiente de alunos para constituir uma turma. Os que estão verdadeiramente interessados têm de procurar outra escola na área, quando ela existe, que preserve esta pequena reserva disciplinar. Um problema, aliás, que não é só da Filosofia: entre o número de opções consagradas na legislação e aquelas que existem de facto há uma diferença abissal. Tanto quanto a Filosofia, as línguas são vítimas deste «realismo» implacável e, na prática, o Inglês é quase a única língua estrangeira disponível neste mercado das opções. O segundo momento da liquidação chegou em Dezembro de 2005, quando o secretário de Estado da Educação anunciou que neste ano lectivo de 2006/2007 chegariam ao fim os exames nacionais de Filosofia no 11.º ano (muito embora se mantenha como obrigatória a disciplina no 10.º e no 11.º). A condição que a Filosofia adquiriu no ensino secundário faz com que as universidades (que, ameaçadas pela falta de alunos em muitos cursos, não se podem dar ao luxo de grandes exigências) prescindam dela como disciplina específica. Para perceber o que isto significa na desqualificação institucional da Filosofia, temos de saber que ela era requerida por mais de trezentos cursos (contando obviamente todos aqueles que, tendo muito embora o mesmo nome — como, por exemplo, Direito —, se multiplicam por diferentes universidades) e que agora já nem sequer é exigida a quem entra no curso de Filosofia.” GUERREIRO, António: “A escola contra a filosofia” in Expresso Actual, nº 1785, 13 de Janeiro de 2002/Norte, pp.4-5 in < <http://esfrldefilosofia.no.sapo.pt/expresso.pdf> >.

profundo desânimo que os coloca numa posição defensiva e inquieta, enquanto aguardam, de reforma curricular para reforma curricular a degola dos horários e dos empregos. Esta «sensação» de *espaço tolerado* leva a algumas defesas menos felizes perante a triste necessidade de públicas justificações, cujo estado – limite é o de transformar a filosofia numa espécie de pulverizador perfumado que se volatiliza lentamente no quotidiano dos saberes mundanos.⁴⁶ Tem havido alguma inércia e, paradoxalmente, a filosofia, entenda-se, a quem a ela se dedica, tem-se esforçado desesperadamente por mostrar o quão relevante é e sempre foi. Parece ignorar que, para o seu desprestígio, também ela contribuiu durante anos encerrada em salas estanques para elites bem entendidas, estudiosas, mas de onde se foi desligando de um papel activo e formativo que tinha, de uma participação activa na vida da sociedade. Esta é uma crítica que não podemos deixar de fazer até porque incide na ilação de que o ensino da filosofia e do filosofar, com todas as suas problemáticas poderá não ter sido bem conduzido o que nos trouxe onde nos encontramos. Além de que, esta insistência em defender-se contribui, na minha óptica, para o perpetuar e o insistir em acompanhar algo que nunca poderá ser ou fazer sem que se desvirtue, coisa que também tem acontecido. Veja-se: “Tenho ouvido frequentemente professores das disciplinas das ciências naturais (e não só) fazer esta crítica aos professores e à disciplina de filosofia, associada com afirmação de que, nessas áreas, pelo contrário, impera o conhecimento positivo e objectivo. Onde os filósofos complicam, eles simplificam. Onde os filósofos reduzem tudo à subjectividade, eles tornam objectivo. Onde os filósofos fazem apenas um discurso palavroso cheio de subtilezas retóricas, eles são capazes de descobrir as leis naturais que regem os fenómenos. Esta ideia, embora contenha alguma verdade no que respeita à filosofia, é profundamente limitada e errada e com enormes efeitos nefastos na sociedade. Antes de mais, ela não espelha o que a filosofia é, mas apenas o estado deplorável a que o ensino da filosofia chegou no nosso país.”⁴⁷

Vejamos melhor esta ideia. Quando estamos num diálogo em que o nosso interlocutor não se mostra receptivo à nossa posição, ou não revela, condições de nos poder compreender porque não se mostra disponível, é irrelevante que perpetuemos um

⁴⁶ MALHO, Levi António: “Filosofia e Teoria dos Jogos” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol. 1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p. 23.

⁴⁷ ÁLVARO, Nunes: “ Uma defesa do pensamento crítico nas escolas”, 31 de Outubro de 2004 in <http://criticanarede.com/fil_pc.html>.

discurso onde insistimos na importância do que dizemos, pelo menos, numa primeira fase. Nesta, teremos, necessariamente, de criar condições para haver receptividade a esse diálogo. Com a defesa da filosofia passa-se o mesmo, visto que, o esforço e a energia dirigidas a mostrar a urgência do seu ensino, o impacto que uma boa formação filosófica tem na edificação de cidadãos conscientes, activos, participativos e críticos face a quem neste momento tem a sua atenção dirigida a outros enfoques, sobretudo, o económico, o político e que, como tal, não está receptivo, parece-nos um esforço em vão. Teremos, em primeiro lugar, de criar a receptividade no nosso interlocutor e isto passa por deixar de ocupar um terreno que nunca foi o nosso e por recuperar de uma convalescença que nos tem impedido de actuar. Quanto mais nos justificamos, mais alimentamos o ego dos que pensam não possuir fantasmas. Entenda-se por fantasmas, as problemáticas subjacentes a tudo aquilo que é, hoje, dado como adquirido, mas que resulta de uma atitude questionadora, de uma busca de verdade, de compreensão comum à da filosofia e, muitas vezes, construto de um diálogo com ela. E não se trata aqui de soberba, de nos considerarmos salvadores de uma humanidade perdida, mas trata-se de uma responsabilidade que tem de ser assumida para darmos a possibilidade à humanidade de escolha, de poder escolher. Como podemos criar receptividade? Educando, formando as pessoas a saber pensar. Pode parecer um ciclo vicioso, mas apenas porque, pelo menos, aparentemente, não temos vindo a fazer um bom trabalho enquanto educadores. Instruir não é suficiente. Vamos mostrá-lo constituindo-nos bons profissionais de filosofia, o que implica um enorme esforço e investimento nunca acabado. Paremos de nos comparar, de procurarmos ser aquilo que não podemos ser e trabalhar com vista ao cumprimento de um comprometimento, de uma atitude questionadora, reflexiva e participativa. Escapemos ao círculo dos «amigos da filosofia» e caminhemos entre os seus «inimigos» para que, pela acção (e o pensamento é também ele acção), criemos neles a disponibilidade para um diálogo comum que é urgente. Respondendo à nossa questão inicial, é a nosso ver, possível ultrapassar o campo das comparações entre a filosofia e as restantes áreas disciplinares e, conseqüentemente, o plano das justificações. Estas são-nos exigidas por quem não quer ouvir as respostas.

A construção dessa resposta obedecerá ao deixarmos de ir atrás das justificações que nos são exigidas constantemente e criarmos as condições necessárias a um diálogo comum e reflexivo e não a uma defesa teórica a que a maioria não está disposta. Como? Assumindo um papel activo na formação dos nossos cidadãos e instaurando o espírito crítico e reflexivo. De que forma? Melhorando e actuando no sistema de ensino, criando

condições que permitam a edificação de cidadãos com formação filosófica como atitude transdisciplinar a toda a sua vida. Veja-se: “Aceitar a incumbência de um ensino renovado da filosofia é saber assumir uma identidade diferenciadora: não isolada, mas solidariamente pioneira, longe de temores quixotescos, quase sempre com raiz em instaladas mediocridades. É, enfim, aceitar um desafio de um salto de qualidade, de um estudo de qualidade.”⁴⁸ Que estratégias? Analisaremos, em seguida, algumas cogitações que pretendem contribuir para o enriquecimento da presente discussão, ou seja, como podemos passar a intervir mais activamente na nossa sociedade e, conseqüentemente, exercermos não uma defesa da filosofia, mas uma atitude filosófica em si. Essa sim legítima e urgente.

⁴⁸ CANTISTA, Maria José: “Filosofia hoje: Porquê e para quê?” in Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Filosofia, 10, Porto, 1993, p.267.

CONTRIBUTOS REFLEXIVOS PARA A REVITALIZAÇÃO E ENRIQUECIMENTO DO ENSINO DA FILOSOFIA

Reiteramos que é nas malhas da actual educação que reside esta perigosa lacuna de formação filosófica, de pensamento crítico, de uma atitude problematizadora e reflexiva que leva a maioria a «pensar» que não lhe faz falta, que conduz a um falso domínio de «certezas» e «utilidades» que nunca ou raramente são postas em causa. Assim, persiste um hiato na edificação sólida das pessoas. Parafraseando Voltaire “educar mal um homem é dissipar capitais e preparar dores e perdas à sociedade”. Nada mais verdadeiro. A realidade é, que além de uma demissão intelectual, desinvestir no ensino da filosofia, do filosofar implica um desinvestimento no futuro a todos os níveis, inclusivamente, os económicos que tão compressores surgem nos nossos dias.

Todavia, não é de esperar que dois anos de formação filosófica, por mais excelente que a mesma consiga ser e, não tenho a certeza que nas presentes condições o consiga ser, seja suficiente para combater quinze ou dezasseis anos onde as principais aprendizagens não colocaram em evidência o hábito de questionar o que se aprende, isto é, o aprender a pensar. Vejamos melhor esta ideia, o adolescente que nos chega à sala de aula não se despe de toda a anterior educação, entenda-se, de todas as aprendizagens formais e não formais até aí adquiridas e as mesmas não o tornam receptivo a aprender a pensar, na medida em que não estão definidas, actualmente, com esse fim. A sua tónica está na transmissão de conteúdos. Significa isto, que o sucesso do ensino passa, claramente, pelo sucesso com que esses conteúdos foram adquiridos ou não. Eis a primeira resistência que encontramos. A filosofia não é uma disciplina de transmissão de conteúdos encerrados numa qualquer sebenta. Quantas vezes, a preocupação do aluno é esta mesma sob a forma da interrogativa: «Mas afinal o que é que o professor quer que eu saiba?» Esta tentativa de compreensão não é mais nada do que um tactear à procura de terreno firme, isto é, de saber, o que tenho eu de saber para fazer a disciplina, o que é que sai no teste, o que tem de estudar. Enfim, é a procura de algo a que estão habituados: para onde caminhar. Depois, surge o inevitável confronto ou comparação com as demais disciplinas que parecem oferecer tanto, ao passo que a nossa parece nada oferecer. Veja-se: “E no entanto não só o pensamento crítico continua a não ser ensinado nas escolas portuguesas, como têm cada vez maior divulgação na nossa sociedade crenças e práticas que constituem uma ameaça à atitude mental e forma de

pensar que ele representa. Ensinar pensamento crítico é ensinar a pensar criticamente, isto é, ensinar a atitude e a forma de pensar que esteve na gênese dessas teorias.”⁴⁹ Não discutiremos, para já, o que ensinar na filosofia, não obstante, ainda que possamos vir a ser os melhores docentes e que despertemos fascínio, curiosidade e que consigamos «acordar» os nossos alunos, o combate persiste cá fora. Queremos nós dizer, que a tendência contrária a este exercício do pensamento está presente não só até ali, como na duração do ensino da disciplina. Assim, a primeira trave mestra a avançar nesta reflexão consistirá na defesa de uma formação filosófica a todos os professores de todas as áreas curriculares. Esta deverá assentar, sobretudo, na veiculação do filosofar, do ensinar a pensar, a questionar para que possam eles, ensinar também a pensar, a questionar, na medida em que, “O espaço da aula devia ser um espaço de reflexão. E o próprio exercício de pensar um dos objectivos centrais de cada uma das disciplinas do ensino básico e secundário.”⁵⁰ Não abordaremos a temática da filosofia para crianças, embora não tendo grande conhecimento deste assunto, nos pareça configurador de sentido. De qualquer modo, o hábito de interrogação, de dúvida, de colocar em perspectiva, de procurar fundamento não deve apenas acontecer durante dois anos. Devê-lo-á ser uma constante da educação independentemente de se estar na primária, no primeiro ou segundo ciclo ou no ensino secundário. Tal somente poderá suceder se os mestres forem também eles formados neste sentido. Segundo Manuel Ferreira Patrício: “Seja-me permitido mencionar ainda uma outra questão: a da inclusão da preparação filosófica na formação inicial (e, naturalmente, contínua...) de *todos* os professores, desde os educadores de infância até ao professor do ensino secundário de qualquer grupo de docência. A especificidade filosófica em causa é aqui a da filosofia da educação. Nunca escondi o meu ponto de vista de que a filosofia da educação não é uma ciência da educação, mas um domínio da filosofia ela mesma: aquele em que a reflexão filosófica tem por objecto a educação. (...) A meu ver, isso é importante para todo o ensino, e em particular para o secundário, porque ajuda à emergência de alguma sensibilidade e alguma consciência filosóficas disseminadas por todo o corpo docente e de alguma

⁴⁹ ÁLVARO, Nunes: “ Uma defesa do pensamento crítico nas escolas”, 31 de Outubro de 2004 in <http://criticanarede.com/fil_pc.html>.

⁵⁰ WARBURTON, Nigel: “A filosofia no ensino secundário”, 7 de Dezembro de 2005, universidade Aberta, Londres, trad. de Desidério Murcho, retirado de *Philosophy for AS and A2*, org. por Elizabeth Burns e Stephen Law (Londres: Routhledge, 2004), < http://criticanarede.com/ens_filsecundario.html >.

eficácia no ensino de todas as disciplinas.”⁵¹ Se todo o sistema de ensino fosse perpassado pela tónica do aprender a pensar criticamente, fazê-lo de forma sentida, assumida, não haveria, qualquer tipo de choque ao convite da filosofia, ao pensar filosoficamente. Daqui resultaria ainda algo que me parece fundamental: a percepção de que o saber e o indagar sobre o humano não é espartilhado, sem nunca se cruzar, e que é, antes, coerente e interdisciplinar. Não haveria estranheza no aprender e, ao mesmo tempo, no aprender a duvidar daquilo que se aprende. Não resultaria daqui um incómodo porque afinal o acto de desbravar terreno no desconhecimento do humano e do mundo que o envolve é transversal à ciência e à filosofia.

O que nos transporta a uma segunda trave mestra, a da filosofia assumir um papel coordenador na escola, ou seja, encarregar-se de reunir as várias disciplinas não só para rever os currículos, mas para garantir uma transdisciplinaridade viva, não meramente teórica. A filosofia teria o papel organizador de uma equipa multidisciplinar que incidiria nas reestruturações e até mudanças efectivas nos programas e na vida das escolas e dos seus alunos, procurando problematizar e, posteriormente, unificar estratégias para solucionar, mas fazê-lo a partir da envolvência de todos os docentes nessa responsabilidade. Todos seriam chamados a participar de forma crítica na efectiva interrogação acerca dos problemas pedagógicos que a todos afectam e, simultaneamente, cada um assumiria uma quota-parte no diálogo comum de resoluções. Alguns objectivos passariam “por introduzir exercícios e actividades que estimulassem o exercício do pensamento crítico”⁵² nos diferentes grupos de docência, bem como a organização de projectos comuns, extra-curriculares mediante os quais poderíamos ensinar os alunos a reconhecer que a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia não é algo que suceda de forma espartilhada. De preferência, os projectos deveriam ser delineados não apenas para a própria comunidade escolar mas deveriam ser projectos abertos à sociedade. As vantagens de semelhante projecto, a meu ver, prendem-se com a aprendizagem, por parte da classe docente, a identificar e discernir em consciência e com clareza, de forma crítica, os problemas, bem como, a pensar em

⁵¹ PATRÍCIO, Manuel Ferreira: “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” In *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, p.11.

⁵² WARBURTON, Nigel: “A filosofia no ensino secundário”, 7 de Dezembro de 2005, Universidade Aberta, Londres, trad. de Desidério Murcho, retirado de *Philosophy for AS and A2*, org. por Elizabeth Burns e Stephen Law (Londres: Routhledge, 2004), < http://criticanarede.com/ens_filsecundario.html >.

estratégias de combate e a fazê-lo em diálogo com os diferentes ramos do saber, compreendendo o enquadramento dos mesmos, as perspectivas englobadas como um todo. Consequente e coerentemente educar neste sentido, revendo os currículos com alguma sabedoria e realidade, uma vez que, “terão de ser os professores a reivindicar a autoridade nas escolas; terão de ser eles a dizer ao Ministério que quem manda são os professores e não o Ministério, que o Ministério existe para servir os professores e não o contrário, e que os professores existem para servir os estudantes e a sociedade”⁵³. Envolver a comunidade escolar nesta perspectiva de crescimento e de educação para a excelência bem como insistir na formação contínua de nós mesmos. Manter-nos e provocar nos outros um alerta: aprender sem reflectir é inútil. O motivo pelo qual acho que a coordenação e gestão de semelhante equipa competem, indubitavelmente, à filosofia reside no facto de que esta “fornece uma bagagem mental, conceptual e cultural que é um património rentável no nosso mundo em mutação. Ela fomenta uma flexibilidade de espírito que possibilitará posteriormente uma melhor adaptação a qualquer domínio do real. Uma adaptação não imediata, não cega, mas sim e sempre crítica. (...) A filosofia tem uma palavra a dizer nessa visão integradora. (...) A filosofia poderá ter um papel importante na detecção das articulações do Saber, no evidenciar da complexidade dos objectos, dos seus vários perfis.”⁵⁴ Ou ainda: “A filosofia no seu significado último é a ciência da relação de todo o conhecimento e uso da razão com o fim da razão humana, ao qual, como ao supremo, todos os outros fins estão subordinados e têm de se reunir nele para conseguirem a unidade.”⁵⁵

No que concerne ao que ensinar em filosofia, parece-nos fundamental o ênfase não na transmissão de conteúdos, neste caso, não no que outros disseram acerca dos problemas filosóficos com que se sentiram confrontados, antes sim, na insistência de uma autonomia de pensamento, ou seja, na promoção do pensar «pela sua cabeça». A ensinabilidade do pensamento próprio só se obtém colocando os alunos a experimentar os problemas, fazendo com que se apropriem deles para que sejam eles a formulá-los e a confrontarem-se perante as dificuldades que os mesmos lhe oferecem. Efectivamente,

⁵³ MURCHO, D.: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002, p.14.

⁵⁴ FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro: “Filosofia e Currículo”, in *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, Instituto de estudos Filosóficos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1988, pp.21-22.

⁵⁵ BARATA- MOURA, J. : *Kant e o Conceito de Filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972, p.73.

não se começa a pensar do nada, antes sim do confronto com aquilo que nos incomoda, com aquilo que está por detrás do que aparentemente «conhecemos» como efectivo, verdadeiro, mas que «não bate certo». Por vezes, simplesmente não o sabemos colocar com clareza suficiente para conseguir formular o problema de forma precisa no nosso espírito. Este é o primeiro passo para equacionar eventuais respostas se é que as há. O papel do professor é auxiliar-nos neste percurso. E é também rico o confronto e o diálogo de inúmeras vozes, umas já desaparecidas e outras a fazerem-se agora ouvir, talvez, pela primeira vez. Portanto, a aproximação ao que os filósofos escreveram sobre determinada questão não é inútil, todavia, não é o mais importante. Sem dúvida, deve ensinar-se a filosofar mais do que ensinar filosofia, no sentido de história da filosofia. Embora, pense que a segunda não pode ser descartada e não é irrelevante. Independentemente de defendermos actividades, dinâmicas, debates onde seja permitido ao aluno habituar-se a pensar de forma ponderada, crítica, argumentativa parece-me que a leitura de textos é ainda o instrumento privilegiado de entrar na filosofia. Os textos podem ser o mote da actividade, da dinâmica ou do debate. Terão de ser correctamente seleccionados e, fundamentalmente, interpelativos. Não gostaria de me prolongar nesta matéria, visto que, a multiplicidade de estratégias é ampla e não há fórmulas chave para se ensinar a filosofar. Em última análise, temos sempre de adequar a nossa atitude pedagógica à realidade dos nossos alunos. Imperativo é que insistamos no pensar filosoficamente quer como metodologia quer como finalidade. Sucintamente: “Uma correcta compreensão da natureza da filosofia obriga a que o seu ensino procure o seguinte: o estudante terá de compreender claramente os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia e terá de formar a sua opinião abalizada sobre eles; o estudante deverá ser estimulado a desenvolver o seu pensamento autónomo sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia. Deverá ser capaz de traçar distinções relevantes, terá de saber defender as suas ideias, terá de conhecer os argumentos que se levantam contra as suas ideias e terá de saber responder-lhes de forma adequada e responsável. Terá de conhecer as alternativas às ideias que defende e terá de saber explicar por que razão as ideias que defende são melhores que as alternativas. Terá de saber argumentar sem cair em falácias, terá de saber reagir a contra-argumentos e a contra-exemplos, terá de dominar os pormenores técnicos e as subtilidades das teorias e argumentos mais complexos.”⁵⁶

⁵⁶ MURCHO, D.: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002, p.28.

Para Levi Malho, a filosofia tem um carácter de *indisciplina*⁵⁷ que, como tal, não pode ter lugar ou hora marcada. Consideramos que é possível que a sala de aula, embora se constitua como um lugar, possa conservar algum carácter de liberdade, promovendo a imprevisibilidade necessária ao pensamento filosófico. O que já nos parece mais difícil é que se leve a bom termo em apenas dois anos. Correndo o risco de apresentar fracos resultados, o pensamento crítico, a atitude filosófica leva tempo a edificar-se e tem de haver margem para a recusa, margem para a «idiotice» se a houver. Aí parece-me haver um desrespeito por parte do *Programa* que, pela sua extensão, não deixa margem para aulas, aparentemente supérfluas, mas muitas vezes indispensáveis à maturação da capacidade de pensar. Pensemos em quem é operado aos olhos e tira as ligaduras depois de muito tempo, o corpo tem de se habituar a visualizar a luz novamente. É, segundo dizem, extremamente doloroso, leva tempo para que se reconheçam as primeiras formas, os objectos. Nas aulas de filosofia, devido a todos os constrangimentos que anteriormente referimos, é um pouco semelhante. Leva-se tempo, tempo que, na maior parte dos casos, não temos para dispensar. Desse ponto de vista, concordo com Levi Malho. O aparelho de ensino está estandardizado, também ele movido pela tónica do «serve ou não serve», «produz ou não produz», «sucesso». À filosofia é exigido que cumpra e, pela sua natureza, podemos deduzir que não está à partida determinado se consegue cumprir nos moldes que a escola exige. Não há aqui qualquer tipo de garantia e, se a houvesse, a disciplina mais não seria do que uma fraude. Sei que parece um discurso ambíguo, mas o que realmente quero dizer, é que não há aqui uma relação quantitativa entre tempo/saber pensar filosoficamente, mas sim qualitativa. Ora, “Hoje as escolas são parte de uma máquina burocrática, gerida por burocratas que tudo o que procuram é a sua promoção pessoal e continuar a ganhar bem sem fazer nada. E para conseguirem isto têm de apresentar números felizes de sucesso escolar inventado. (...) Mas as escolas não devem ser máquinas burocráticas. Devem ser centros vivos de estudo, centros de vida cultural, centros de transmissão e produção de conhecimento.”⁵⁸ No projecto original da filosofia não há receitas e um corpo de conhecimentos encerrado, não lhe podendo ser pedido que ensine algo que não tem para ensinar. O certo é que, pressionados sob pena da decapitação de empregos, muitos

⁵⁷ Pode ler-se em: MALHO, Levi António: “Filosofia e Teoria dos Jogos” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol. 1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, pp. 11-27.

⁵⁸ MURCHO, D.: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002, p.14.

professores pervertem esse projecto transformando-o em história da filosofia ou em discursos embelezados⁵⁹. Há algumas características exigíveis aos docentes, a saber, a persistência, a coerência, o esforço bem como saber pensar filosoficamente para que o consiga ensinar. Quem observar o ensino da filosofia como um emprego e somente como um emprego dificilmente pode vir a ensinar a pensar. Como temos defendido, há qualquer coisa de nós que se lança na docência. Somos promotores de mudança e temos de estar disponíveis para mudar também, para investirmos, para aprendermos e, sobretudo, para pensarmos também. Se apenas o conseguimos fazer inovando o sistema, é por essa metamorfose do sistema que devemos lutar e agir.

Por último, é importante que os filósofos assumam um papel activo nas sociedades, um papel público. Nas palavras de Patrício: “Temos que intervir mais publicamente, submetendo à rigorosa análise filosófica os graves problemas com que se confrontam os cidadãos, as pessoas, as sociedades e os decisores dos mais diversos tipos – incluindo, naturalmente, os políticos -, impregnando a vida de filosofia e demonstrando, pela introdução da luz que lhe é própria no quotidiano comum, a imprescindível utilidade deste saber só para os cegos inútil”⁶⁰. À data em que redijo esta reflexão, emergem no Médio Oriente lutas sociais pela democracia a um e mesmo tempo a que assistimos não ao colapso das sociedades democráticas, mas a uma crise das mesmas, que se espelha na crise económica Europeia sem precedentes, cujo último exemplo são os motins violentos em várias cidades inglesas. Os Estados Unidos atravessam igualmente um período sombrio que lhes traz lembranças do *crash* na Bolsa de 1929. O aumento da criminalidade, da violência, a ascensão de grupos de extrema-direita, a falência dos empregos, enfim, as situações – limites que ecoam diariamente nas nossas vidas colocam necessariamente em perspectiva, ou pelo menos, deveriam colocar, não apenas os resultados, ou seja, os fenómenos que visionamos, mas o que está por detrás, o fundamento, os pilares. Parece-me que, inevitavelmente, este é um ponto de viragem histórica onde o nível de reflexão tem de estar centrado não no

⁵⁹ Pode explorar-se melhor esta perversão do ensino da filosofia a obra de MURCHO, D.: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002, na qual o autor explora mais aprofundadamente as alternativas que o professor de filosofia encontra.

⁶⁰ PATRÍCIO, Manuel Ferreira: “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” In *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, p.12.

imediatos, mas nos alicerces daquilo que se afigura como imediato. Mais uma vez, é necessária uma análise unificada, objectiva e clara, onde o pensamento filosófico não só tem lugar como é urgente. Deste modo, considero que o filósofo deve assumir o seu papel na *harta pública* e fazê-lo adequadamente, isto é, sem discursos herméticos, mas também sem desvirtuar a precisão do olhar filosófico. Este é um papel, por um lado educativo, formativo, no sentido de edificar uma outra forma de se colocarem nas problemáticas actuais sob uma outra perspectiva, mais penetrante e mais essencial. O filósofo poderá auxiliar na revelação de que são as situações - limite, as crises, que dão lugar à mudança, que se constituem como oportunidades únicas de nos transcendermos enquanto humanos, enquanto abertura para um horizonte de sentido ou sentidos, o que apenas sucede se as dissecarmos no seu âmago. Fundamental é a sua responsabilidade de «dar a ver». Leiamos: “O seu trabalho de «dar a ver» não é convocação ao acordo universal, como na Matemática, nem evocação das vivências singulares, como na Língua Materna, mas provocação. (...) Provocação, portanto – e é de novo a etimologia que nos ilumina – enquanto *pro vocare*, mandar vir, chamar (*vocare*) para uma posição fronteira, pôr diante (*pro*); numa palavra, provocação enquanto antecipação de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar.”⁶¹

As cogitações aqui avançadas para a revitalização e enriquecimento quer do ensino da filosofia quer do papel da mesma na vida consciente, crítica, atenta e participativa das sociedades não me parecem profícuas se não forem implementadas simultaneamente. Efectivamente, na presente dissertação não foram explorados todos os ângulos subjacentes a cada uma delas. Muito haverá ainda por dizer sobre cada uma delas e de como, concretamente, podem ser montadas. Não obstante, parece-me imperativo que aconteçam num movimento único. Ainda que este avance de forma lenta e rudimentar, aberto ao diálogo sempre infinito, imprescindível surge a disponibilidade e a vontade de lhe dar um início, de lhe tomarmos as rédeas, conscientes de que: “Se a questão do homem ainda se não resolveu, se a pergunta pelo seu ser e viver se repete, este é o sinal da grandeza do filosofar.”⁶²

⁶¹ POMBO, Olga: “A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino” In *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, p.26.

⁶² CANTISTA, Maria José: “Filosofia hoje: Porquê e para quê?” In *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Filosofia*, 10, Porto, 1993, p.270.

O PENSAMENTO FILOSÓFICO COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Por último, é imperativo abordar porque estendi o título do trabalho ao «mundo actual». Na introdução, esclareci que, de facto, pode parecer demasiado arrojado e impreciso, no entanto, tentarei esclarecer o que tenho em mente. A meu ver, não há exercício pleno de cidadania sem pensamento crítico, sem uma atitude responsável, atenta, reflexiva e participativa. Creio igualmente que qualquer tentativa de edificação de cidadania sem filosofia nada mais será de que um disfarce malgrado da mesma, uma forja, precisamente, porque que é na veiculação da atitude filosófica, no ensino do pensamento autónomo, crítico que todas as características acima enunciadas podem ser construídas. Ora, portanto, não há cidadania sem filosofia e educar filosoficamente é educar para a cidadania. Este é um conceito de alicerces colectivos, ser cidadão é ser cidadão da *polis*, é ter presente a equação do bem-estar comum, do respeito e da tolerância para com um outro que coabita comigo. Tendo estes pressupostos em linha de conta é tanto mais urgente a edificação de cidadãos porque ser cidadão é ser *cidadão do mundo*. A projecção das nossas reflexões e, conseqüentemente, decisões e acções não conhece hoje fronteiras físicas, sendo que, caminhamos cada vez mais no sentido de uma comunhão global, nem sempre pacífica. A interdependência dos diferentes países é, mais do que nunca, hoje, uma realidade à qual não conseguimos escapar, para o bem e para o mal. Digo para o bem e para o mal, na medida em que, se por um lado, esta interdependência implica auxílio social, económico, político, diálogo, por outro lado, implica vigilância, supervisão, sendo que, os países «mais fracos» estão muitas vezes à mercê dos «países mais fortes» com imputação de leis que os arrastam sem que se sintam ouvidos ou legitimados. Os enquadramentos político, económico e social globais ditam, neste momento, o enquadramento do particular e é importante não olvidar que vivemos num período de profundas transformações onde a educação da cidadania é coluna vertebral do futuro do mundo e produto interno de felicidade de todos os seus habitantes. Não se constituindo como excepção, Portugal tem ainda um grande investimento a levar a cabo na formação, na educação de cidadãos capazes de elevar ao nível da excelência as suas capacidades intelectuais bem como de as projectar em si, para si e para o mundo. Para isso, teremos de revitalizar o nosso sistema de ensino, incidindo sobre as necessidades e problemáticas reais das pessoas e do planeta.

Indubitavelmente, apenas o exercício pleno da atitude filosófica nos pode permitir tão elevado crescimento, como se segue: “A mente que se acostumou à liberdade e imparcialidade da contemplação filosófica irá preservar qualquer coisa dessa liberdade e imparcialidade no mundo da acção e da emoção. Irá ver os seus propósitos e objectivos como partes do todo, com a ausência de obstinação que resulta de os ver como fragmentos infinitesimais num mundo no qual nada do resto é afectado por qualquer dos feitos de um homem. A imparcialidade que, em contemplação, é o desejo sem misturas pela verdade, é a mesmíssima qualidade mental que, em acção, é a justiça, e na emoção é aquele amor universal que pode ser dado a todos, e não apenas aos que se julga serem úteis ou admiráveis. Assim, a contemplação alarga não apenas os objectos dos nossos pensamentos, mas também os objectos das nossas acções e afecções: faz-nos cidadãos do universo, e não apenas de uma cidade murada em guerra com tudo o resto. A verdadeira liberdade do homem, e a sua libertação da servidão de esperanças e receios limitados, consiste nesta cidadania do universo.”⁶³ Pequenas alterações na mentalidade e na cultura portuguesa terão seguramente impacto quer na visão que os demais países têm de nós, quer ao nível das nossas acções pelo mundo inteiro. A possibilidade de nos tornarmos um país pioneiro do pensamento crítico levado a sério e integrado nas diferentes camadas da nossa sociedade, seguramente conduzirá a que as nossas actuações possam ter não só um peso maior nas decisões bem como na, real, mudança do mundo.

A interdisciplinaridade viva, efectiva não pode ter como objectivo apenas a dimensão da escola, mas do próprio pensamento humano. Significa isto, que o diálogo, a articulação entre as demais áreas do saber têm de se compartilhar a um nível global, não apenas ao nível dos especialistas, ao nível das elites intelectuais, mas, sobretudo, ao nível das decisões que afectam a vida de todas as pessoas, sendo que, a maioria ignora os motivos por detrás das mesmas. Se queremos cidadãos críticos, participativos e interdisciplinares, teremos de os educar nesse sentido, fundamentalmente na escola e além dela. Incontornável, é o papel da filosofia neste objectivo maior do que cada um de nós individualmente, incontornável é o desafio que nos espera, incontornável é a vontade de o conquistar.

⁶³ RUSSELL, Bertrand: *Os Problemas da Filosofia* (Tradução, introdução e notas de Desidério Murcho), Lisboa e S. Paulo, Edições 70, 2008 < <http://criticanarede.com/problemasdafilosofia.html> >.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de dar por terminada esta reflexão e a discussão das questões que nela emergem, parece-me, no entanto, inevitável a afirmação de que não podemos almejar um ensino de qualidade, edificador de cidadania, sem o ensino da filosofia, ou melhor, de um ensino de qualidade da filosofia porquanto esta é a reflexão crítica do real, fundamentação consciente das nossas decisões, pensamento racional do pensamento mais espontâneo do humano. Se a filosofia tem vindo a cair em desprestígio, não é porque ela seja menos necessária, antes sim, porque a dada altura, de algum modo, falhámos pedagogicamente nessa responsabilidade de a manter viva em igual proporção com que nos preocupamos com a saúde do nosso corpo ou com que agora nos preocupamos com os malefícios de uma sociedade privada de pensamento autónomo, crítico. O que nos importa agora, a meu ver, não é tanto apurar responsabilidades, se bem que, essa análise, numa perspectiva construtiva, nos permita evitar futuros erros, mas fundamentalmente, como vamos solucionar. O mesmo é dizer, como vamos corrigir, ou seja, como podemos fomentar um ensino de qualidade da filosofia e, conseqüentemente, devolver à sociedade um equilíbrio do qual ela se encontra decepada, fautor, por sua vez, de uma educação, de uma sociedade e de políticas mais enriquecedoras, mais construtivas e mais libertadoras. Efectivamente, “Devemos procurar o valor da filosofia, de facto, em grande medida na sua própria incerteza. O homem sem rudimentos de filosofia passa pela vida preso a preconceitos derivados do senso comum, a crenças costumeiras da sua época ou da sua nação, e a convicções que cresceram na sua mente sem a cooperação ou o consentimento da sua razão deliberativa. Para tal homem o mundo tende a tornar-se definitivo, finito, óbvio; os objectos comuns não levantam questões, e as possibilidades incomuns são rejeitadas com desdém. Pelo contrário, mal começamos a filosofar, descobrimos, (...), que mesmo as coisas mais quotidianas levam a problemas aos quais só se podem dar respostas muito incompletas. A filosofia, apesar de não poder dizer-nos com certeza qual é a resposta verdadeira às dúvidas que levanta, é capaz de sugerir muitas possibilidades que alargam os nossos pensamentos e os libertam da tirania do costume. Assim, apesar de diminuir a nossa sensação de certeza quanto ao que as coisas são, aumenta em muito o nosso conhecimento quanto ao que podem ser; remove o dogmatismo algo arrogante de quem nunca viajou pela região da dúvida libertadora, e mantém vivo o nosso sentido de

admiração ao mostrar coisas comuns a uma luz incomum.”⁶⁴ Face às prerrogativas iniciais que, na minha óptica, são interdependentes, a *defesa* da filosofia parece-me que é algo a ultrapassar, sob pena de perpetuar a sua própria menorização e de exigir mais inquietude do que a empregue na problematização da qualidade do seu exercício. Para tal, é necessário criar nos futuros discentes estruturas internas que lhe permitam reconhecer a sua importância como actividade humana, como coluna vertebral do seu viver e do seu agir. Com fim a este objectivo, é fundamental uma revitalização do sistema de ensino e da formação de todos os responsáveis educativos. A filosofia e o seu filosofar são ensináveis, desde que, no seio de um aparelho de ensino que saiba respeitar-lhe a sua natureza e a sua especificidade. Algo que será mais moroso e menos estanque do que nos dois anos da sua obrigatoriedade. Neste movimento circular, é indubitável a necessidade e a urgência do ensino de filosofia na construção de pessoas activas, conscientes, críticas, reflexivas, autónomas, verdadeiramente resilientes e aptas a enfrentar desafios.

Foi para esta meta que procurei contribuir com a minha reflexão, provavelmente, ainda muito incipiente, mas na qual, procuro assumir, desde já, o grau de comprometimento que qualquer aspirante a futuro profissional de filosofia deve hoje assumir.

Em jeito de conclusão, gostaria apenas de redigir que todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano lectivo, na sua componente pragmática e reflexiva, é deveras uma experiência extremamente trabalhosa e, simultaneamente, enriquecedora. Contribui para o nosso conhecimento pessoal, nomeadamente, ao nível do confronto entre as nossas capacidades e as nossas fragilidades, entre as nossas expectativas e encontro com realidades. Conduz-nos ao limite de nós próprios em muitas circunstâncias e faz-nos balançar entre um pulsar de forças sempre emergente e uma vontade de desistir, características do humano em situação de dificuldade. Não obstante, ao vingar das forças, ao ir dominando as adversidades, aquilo que para nós é entendido como pequenas vitórias sobre nós mesmos e ao conseguir elevar-nos perante o obstáculo, há um sentimento de realização que, raras vezes, se consegue colocar por palavras. Há uma extensão deste crescimento pessoal à promoção das competências profissionais, reflexivas e científicas que só adquirem pleno sentido na relação pedagógica com os alunos. A componente científica, reflexiva permite-nos alcançar a

⁶⁴ RUSSELL, Bertrand: *Os Problemas da Filosofia* (Tradução, introdução e notas de Desidério Murcho), Lisboa e S. Paulo, Edições 70, 2008 < <http://criticanarede.com/problemasdafilosofia.html> >.

objectividade necessária à pontuação da panóplia de emoções que a experiência do ensinar nos desperta, permitindo a separação entre o trivial e o fulcral. A responsabilidade é extraordinária e o desafio imenso, contudo, diria, não só «vale a pena» como é incontornável. Educar é educar para a liberdade, para a igualdade. Como tal, o investimento na educação tem de ser um investimento para a excelência, caso contrário, incorremos na falácia de estreitarmos cada vez mais a possibilidade de um futuro estruturado às nossas gerações. Em todas as épocas, a humanidade enfrentou dilemas, o futuro não será excepção, mas há que fornecer ferramentas que lhes permitam enfrentá-las sem que esqueçam de princípios vertebrais: tolerância, respeito, diálogo, espírito crítico, enfim, cidadania. Nós não nascemos cidadãos, tornamo-nos cidadãos. Os problemas com que a nossa sociedade se depara, constituem-se como autênticas encruzilhadas de humanidade ou falta dela. Deles há, diariamente, exemplos que nos entram pela casa adentro. Educar é, neste sentido, lutar, combater o que de pior há em nós, combater para que não nos permitamos esquecer aonde o desespero da ignorância é capaz de nos conduzir. Parafraseando Gandhi, que é a educação senão o pôr a descoberto ou fazer a actualização do melhor que há em nós?

Não tenho a certeza de que o trabalho desenvolvido ao longo do ano seja o derradeiro teste. Reservo muitas dúvidas. Não obstante, este momento formativo é um excelente teste para confirmar não apenas a complexidade subjacente ao acto de educar, mas também a nossa vocação para fazê-lo. O derradeiro teste, penso eu, realiza-se na dimensão vital dos nossos alunos e se, efectivamente, conseguimos ser agentes de mudança, se conseguimos pertencer a esse núcleo de pessoas que promovem projectos de vida autónomos, receptivos a serem amplamente preenchidos e se, verdadeiramente, potenciamos o melhor que há em cada um deles e de nós mesmos.

BIBLIOGRAFIA:

ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009.

BARATA-MOURA, José: “ É a filosofia trabalho? in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol.1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p.53-72.

BARATA- MOURA, J. : *Kant e o Conceito de Filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972.

BLANC, Mafalda Faria: “Ensinar Filosofia: Educar para a Liberdade” in *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de letras da Universidade de Lisboa, 1995, pp.29-33.

CANTISTA, Maria José: “A filosofia: que trabalho?” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol.1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, p.29-51.

CANTISTA, Maria José: “Filosofia hoje: Porquê e para quê? in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Filosofia*, 10, Porto, 1993, 211-224.

CORREIA, Carlos João Nunes: “Os Usos da Filosofia” in *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol. 6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, pp.35-42.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro: “Filosofia e Currículo”, in *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, Instituto de estudos Filosóficos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1988, pp.17-23.

GIL, José: “O Apagamento da filosofia?” in *Visão*, nº 710, 12 de Outubro de 2006, p.186.

GUSDORF, Georges: *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes Editores, 1970.

HUISMAN, Denis e VERGEZ, André: *Curso Moderno de Filosofia: Introdução à Filosofia das Ciências*, Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1980.

MALHO, Levi António: “Filosofia e Teoria dos Jogos” in *O trabalho filosófico*, Caderno de Filosofias, vol. 1, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia, 1989, pp. 11-27.

MARQUES, Ramiro: *Valores Éticos e Cidadania na Escola*, Lisboa, Editorial Presença, 2003.

MURCHO, Desidério: *Filosofia em Directo*, FFMS (Fundação Francisco Manuel dos Santos), Lisboa, Relógio d’ Água Editores, 2011.

MURCHO, Desidério: *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Editores, 2002.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira: “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” in *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, p.5-13.

POMBO, Olga: “A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino” in *Ensino da Filosofia. Filosofia do Ensino, Philosophica*, vol.6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1995, p.15-27.

RIBEIRO, Irene: “Filosofia e ensino secundário em Portugal?”, Separata da *Revista Filosofia*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, II Série, vol. XV-XVI, 1998-1999, pp.391-501.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato, "O Cidadão precisa de Filosofia",
GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (org.), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de
Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, pp. 129-142.

WEBGRAFIA:

< <http://www.esec-severim-faria.rcts.pt> >, consultado ao longo do ano lectivo.

Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Lisboa, homologado em 2001 in <http://www.dgidc.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf>, consultado ao longo do ano lectivo.

MURCHO, Desidério: “Ensino da Filosofia e Exegese” in <http://criticanarede.com/fil_ensinoexegese.html>, consultado dia 31 de Julho de 2011.

ÁLVARO, Nunes: “Uma defesa do pensamento crítico nas escolas”, 31 de Outubro de 2004 in <http://criticanarede.com/fil_pc.html>, consultado em 03 de Julho de 2011.

GUERREIRO, António: “A escola contra a filosofia” in *Expresso Actual*, nº 1785, 13 de Janeiro de 2002/Norte, pp.4-5 in <<http://esfrldefilosofia.no.sapo.pt/expresso.pdf>>, consultado dia 18 de Junho de 2011.

WARBURTON, Nigel: “A filosofia no ensino secundário”, 7 de Dezembro de 2005, Universidade Aberta, Londres, trad. de Desidério Murcho, retirado de *Philosophy for AS and A2*, org. por Elizabeth Burns e Stephen Law (Londres: Routhledge, 2004), in <http://criticanarede.com/ens_filsecundario.html>, consultado dia 17 de Julho de 2011.

SOUSA, P.J.D.: “A filosofia faz-se pensando” in *Crítica*, Revista de Filosofia, trabalho realizado no âmbito da acção de formação “O pensamento crítico e a tradição socrática na sala de aula” leccionada por Desidério Murcho, 12 de Setembro de 2004 in <<http://criticanarede.com/fil-fazsepensando.html>>, consultado dia 25 de Julho de 2011.

< <http://www.viriatosoromenho-marques.com/> >, consultado dias 14, 15, 20 de Agosto e 14 de Setembro de 2011.

< <http://www.apfilosofia.org/>>, consultado dia 14 de Setembro de 2011.

< <http://www.eurosophia.com/pedagogia> >, consultado dia 14 de Setembro de 2011.

RUSSELL, Bertrand: *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell (Trad., intr. e notas de Desidério Murcho), Lisboa e S. Paulo, Edições 70, 2008.
<<http://criticanarede.com/problemasdafilosofia.html> >, consultado dias 14 e 15 de Setembro de 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito de caracterização da turma.

Anexo 2: Resultados do inquérito.

Anexo 3: Cartaz da conferência organizada pelo núcleo de estágio e o Professor Doutor Ricardo Santos.

Anexo 4: Planificações de aula da unidade “Argumentação e Retórica”, “Argumentação e Filosofia”, “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”, “O estatuto do conhecimento científico”, “A ciência, o poder e os riscos” e “A filosofia e o sentido da existência”.

Anexo 5: Exemplo de textos seleccionados no âmbito da unidade “Argumentação e Retórica”.

Anexo 6: Exemplo de textos seleccionados no âmbito da unidade “Argumentação e Filosofia”.

Anexo 7: Exemplo de situações – problema e actividades.

Anexo 8: Guião de visionamento do filme *Mar Adentro* de Alejandro Aménabar.

Anexo 9: Exemplo de um teste.

Anexo 10: Exemplo da matriz de correcção do teste seleccionado.

Anexo 11: Grelha de avaliação de AVC.

Anexo 12: Grelha de avaliação de Expressão Oral.

Anexo 13: Grelha de avaliação de Expressão Escrita.

Anexo 14: Avaliação das aulas de Filosofia e da professora estagiária pelos alunos.

Anexo 15: Índice do manual de 11º ano de Filosofia *Um outro olhar sobre o mundo*.

Anexo 16: Índice do caderno de actividades do manual *Um outro olhar sobre o mundo*.

Anexo 17: Edital Mestrado Ensino de Filosofia no Ensino Secundário 2009/2011 – Universidade de Évora.

Anexo 1: Inquérito de caracterização da turma

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA

FILOSOFIA - 11.º ANO - 2010/ 2011

Este questionário destina-se a caracterizar a turma à qual pertences, garantindo-se a confidencialidade de todas as informações. Sê o mais sincero possível nas respostas. Obrigado!

NOME:

MORADA:

DATA DE NASCIMENTO:

TURMA: N.º

I - Caracterização Familiar

1. Nome do Pai: Idade:

Profissão:

2. Nome da Mãe: Idade:

Profissão:

3. Grau de Escolaridade: Pai
Mãe:

4. Distância de casa até à escola:

5. N.º de pessoas do agregado familiar: N.º de irmãos:

II - Percurso Escolar

6. Estás a repetir o 11.º ano? Sim Não

7. Tens disciplinas em atraso? Sim Não

7.1. Em caso afirmativo, quais?

8. Qual a tua disciplina favorita?

9. Qual a disciplina que menos gostas?

10. Ordena de 1 (menos) a 6 (mais) aquilo que mais gostas nas aulas:

- a) ouvir o professor
- b) participar oralmente
- c) ouvir a intervenção dos colegas
- d) ler e comentar textos
- e) trabalhos individuais
- f) trabalhos em grupo

11. Após o 12.º ano pretendes continuar a estudar? Sim Não

12. Que profissão gostarias de ter?

III - A disciplina de Filosofia

13. Numa escala de 0 a 20, que nota atribuirias ao teu interesse pela disciplina de Filosofia?

14. Qual a matéria que mais gostaste de estudar no 10.º ano?

15. Qual a que menos gostaste?

16. O que esperas ou gostarias de aprender na disciplina de filosofia?
.....
.....
.....

IV - Hábitos e interesses

17. Assinala com (X) as **quatro** actividades que mais gostas:

Ler ou escrever	<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>	Sair com os amigos	<input type="checkbox"/>
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	Jogos multimédia	<input type="checkbox"/>	Dança	<input type="checkbox"/>
Desporto	<input type="checkbox"/>	Cinema	<input type="checkbox"/>	Voluntariado	<input type="checkbox"/>
Actividades radicais	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>	Visitar museus	<input type="checkbox"/>
Viajar	<input type="checkbox"/>	Teatro	<input type="checkbox"/>	Actividades ao ar livre	<input type="checkbox"/>
Fotografia	<input type="checkbox"/>	Coleccionismo	<input type="checkbox"/>	Outros:	<input type="checkbox"/>

18. Gostas de ler? Sim Não

19. Qual o teu livro preferido?

20. Costumas ler revistas ou jornais? Sim Não

Quais?

21. Gostas de música? Sim Não

22. Que bandas ou cantores preferes?
.....

23. Costumas ir regularmente ao cinema? Sim Não

24. Qual o teu filme preferido?

25. Costumas frequentar a biblioteca da escola? Sim Não

26. Costumas aceder à Internet? Sim Não

Em caso afirmativo:

27. Em média, quantas horas costumas "navegar" por semana?

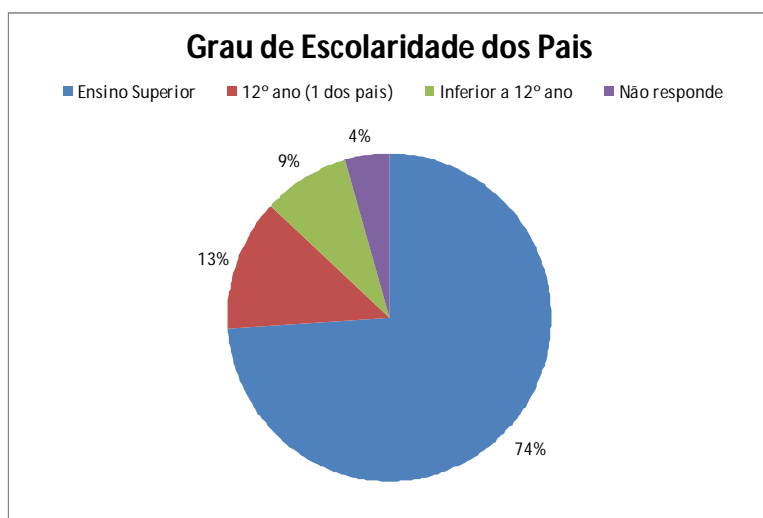
28. Quais os principais sites que costumas visitar?

28. Qual o teu contacto de e-mail?

Anexo 2: Resultados do inquérito

a) Grau de Escolaridade dos Pais

Grau de Escolaridade	n
Ensino Superior	17
12° ano (pelo menos um dos pais)	3
Inferior a 12° ano	2
Não responde	1
Total	23



b) Alunos Repetentes

Repetência	n
Sim	0
Não	23
Total	23



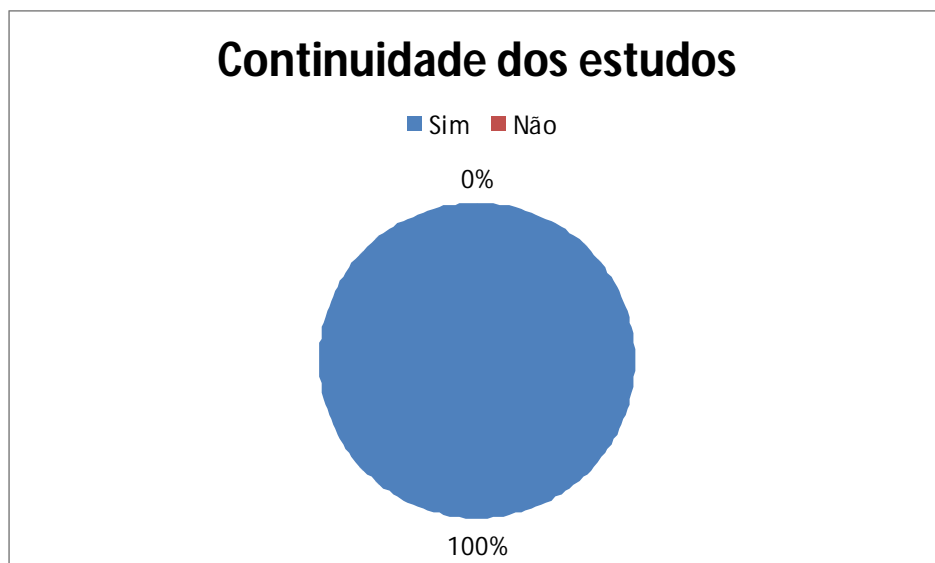
c) Disciplinas em atraso

Disciplinas em atraso	n
Sim	1
Não	22
Total	23



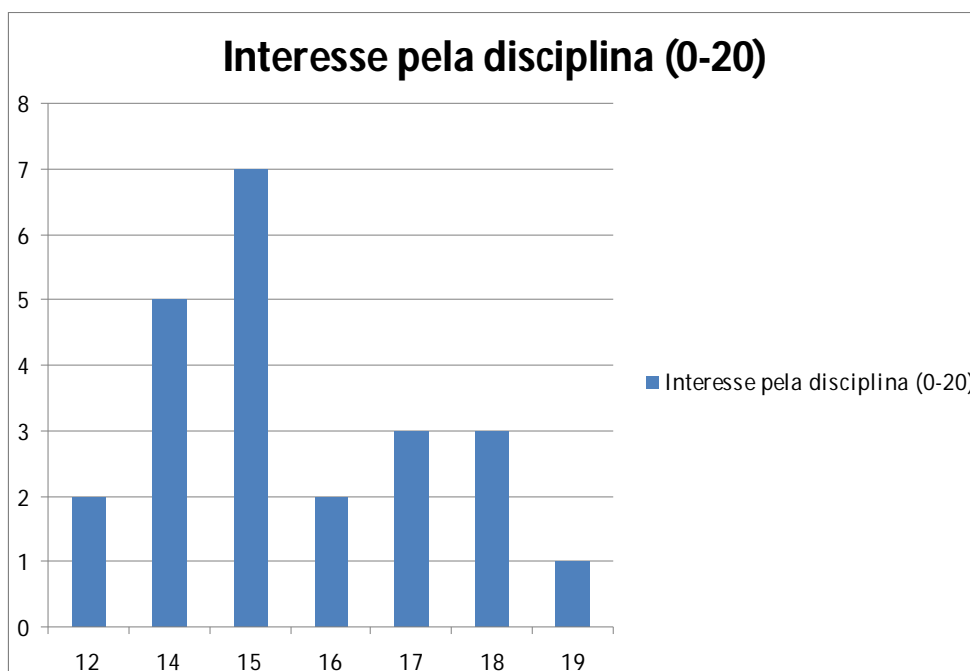
d) Intenção de Continuidade dos Estudos

Continuidade dos estudos	n
Sim	23
Não	0
Total	23



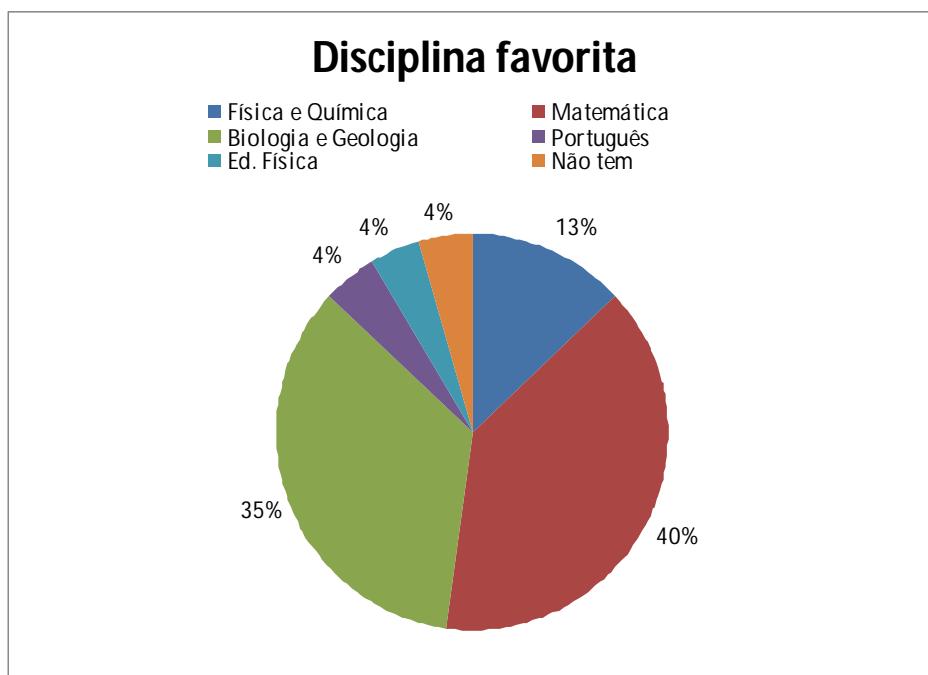
e) Interesse pela Disciplina

Interesse pela disciplina (0-20)	n
12	2
14	5
15	7
16	2
17	3
18	3
19	1
Total	23

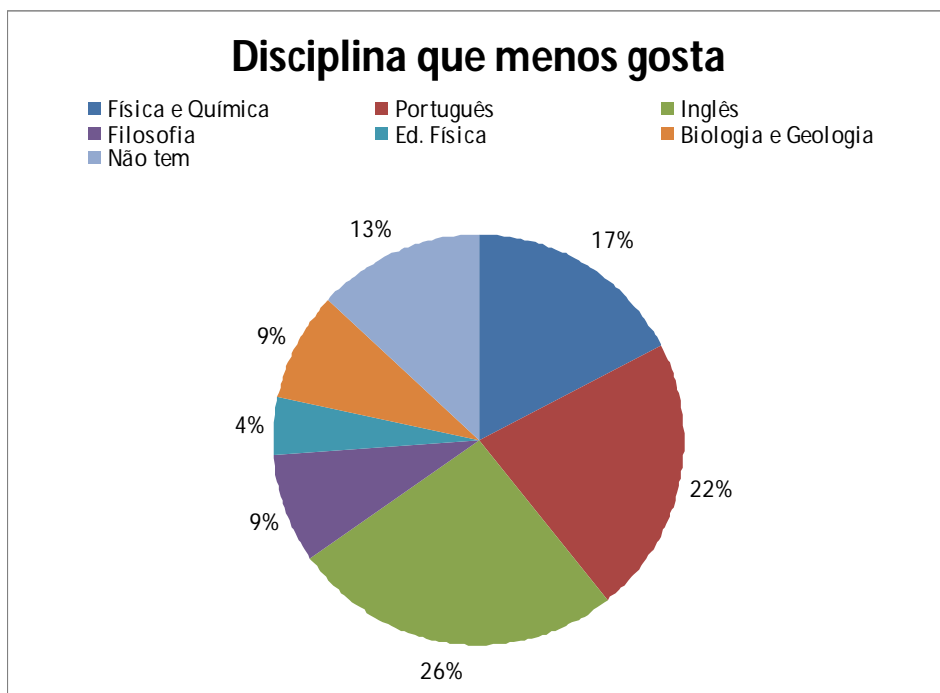


f) Disciplinas Favoritas e Disciplinas que menos gostam

Disciplina favorita	n
Física e Química	3
Matemática	9
Biologia e Geologia	8
Português	1
Educação Física	1
Não tem	1
Total	23

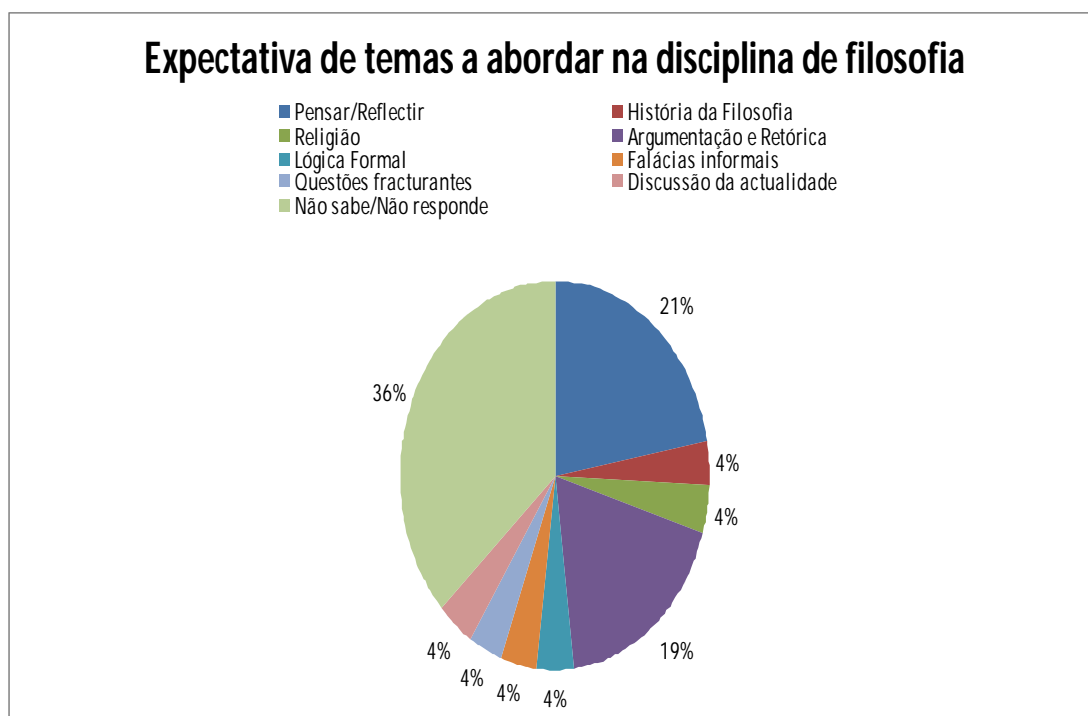


Disciplina que menos gosta	n
Física e Química	4
Português	5
Inglês	6
Filosofia	2
Ed. Física	1
Biologia e Geologia	2
Não tem	3
Total	23



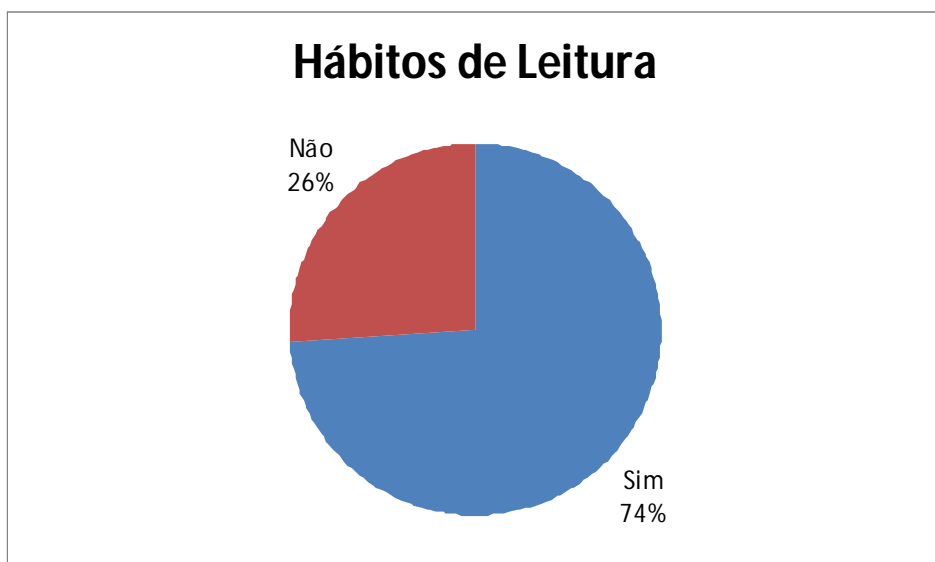
g) Expectativa de temas a abordar na disciplina de Filosofia

Expectativa de temas a abordar na disciplina de filosofia	n
Pensar/Reflectir	6
História da Filosofia	1
Religião	1
Argumentação e Retórica	5
Lógica Formal	1
Falácias informais	1
Questões fracturantes	1
Discussão da actualidade	1
Não sabe/Não responde	10
Total	27

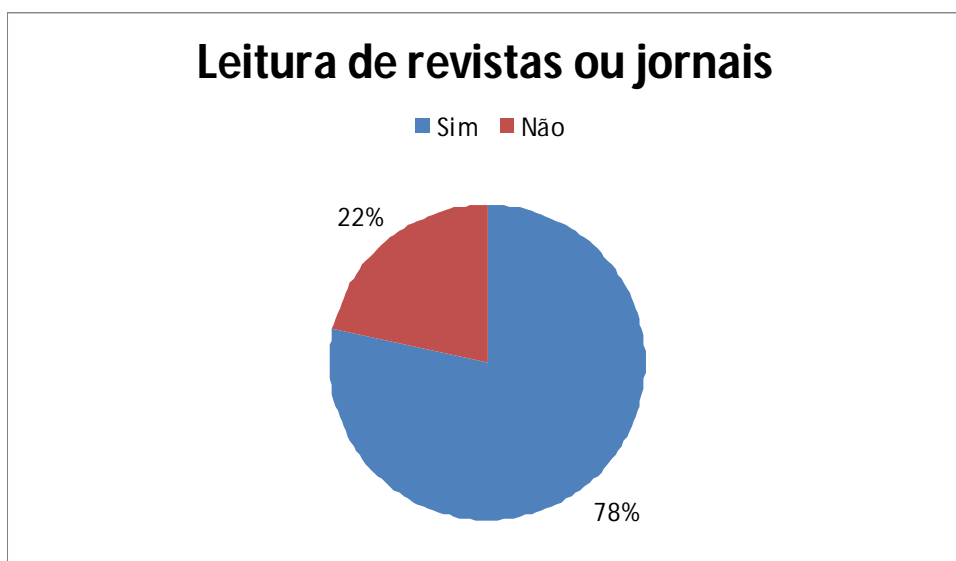


h) Hábitos de leitura; Leitura de revistas ou jornais

Hábitos de Leitura	n
Sim	17
Não	6
Total	23

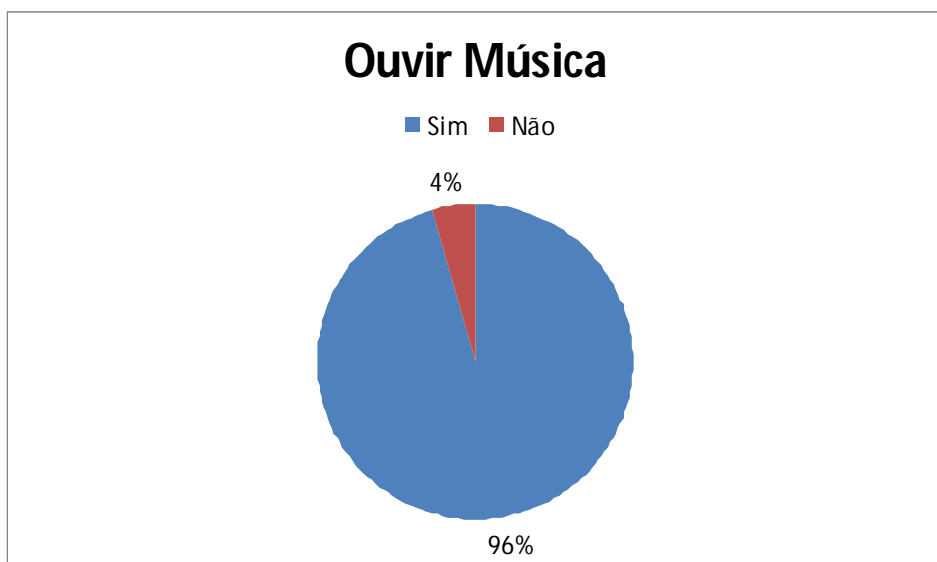


Leitura de revistas ou jornais	n
Sim	18
Não	5
Total	23

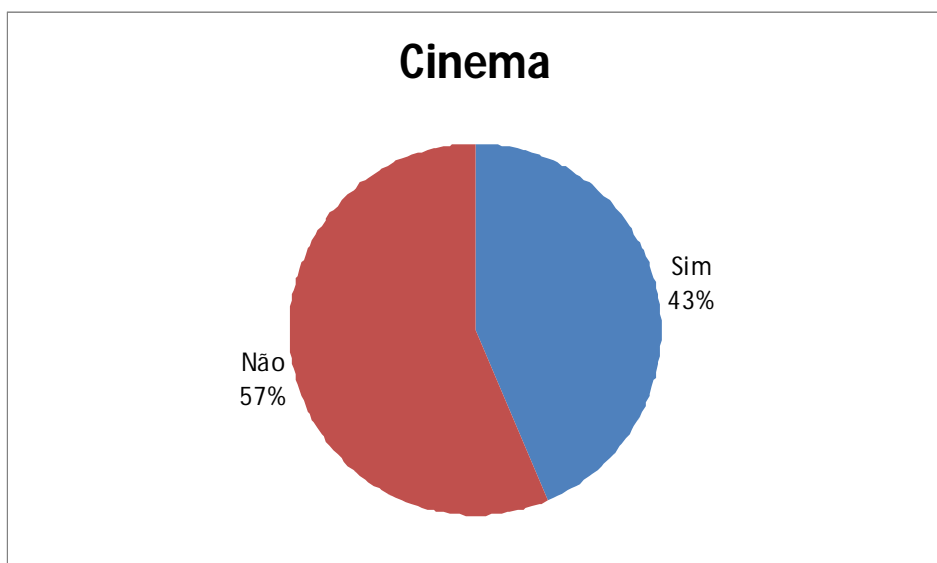


i) Hábitos lúdicos

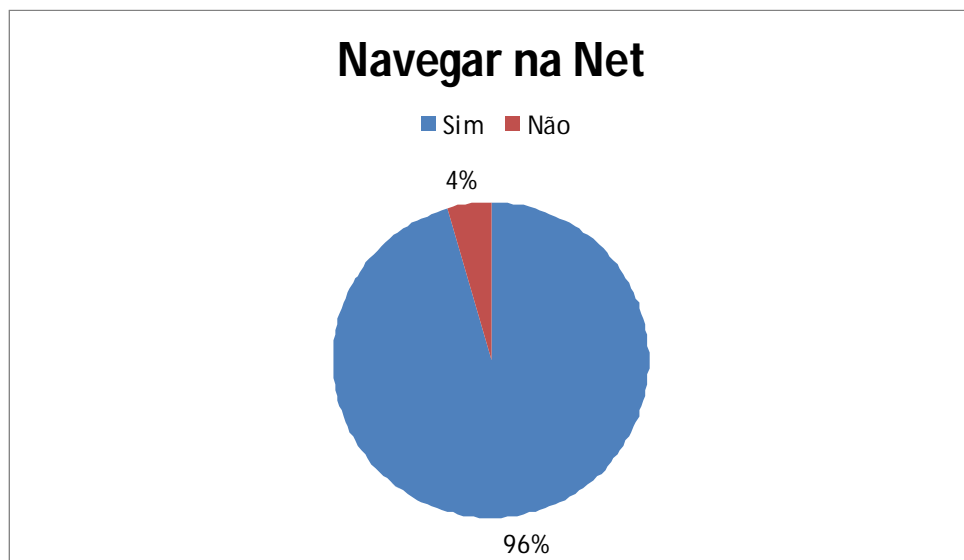
Ouvir Música	n
Sim	22
Não	1
Total	23



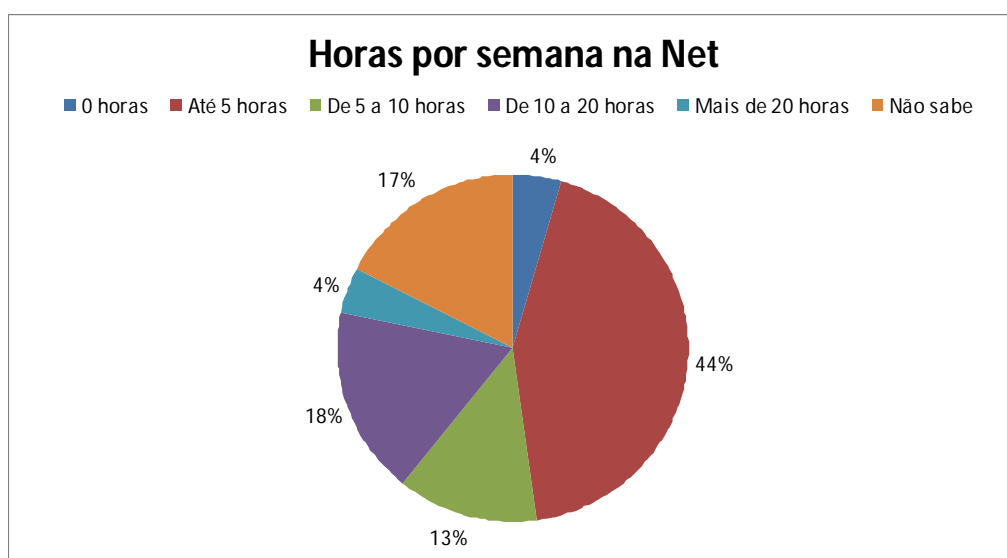
Cinema	n
Sim	10
Não	13
Total	23



Navegar na Net	n
Sim	22
Não	1
Total	23

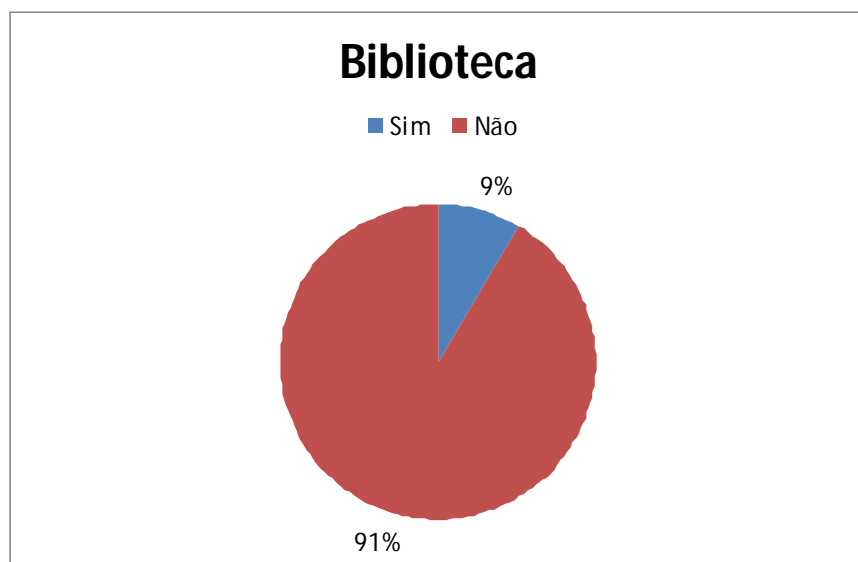


Horas por semana na Net	n
0 horas	1
Até 5 horas	10
De 5 a 10 horas	3
De 10 a 20 horas	4
Mais de 20 horas	1
Não sabe	4
Total	23



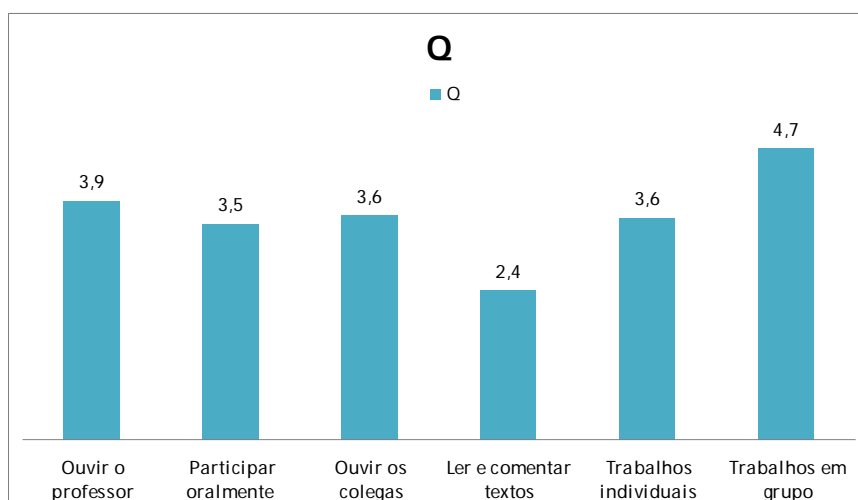
j) Recurso à Biblioteca

Biblioteca	n
Sim	2
Não	21
Total	23



k) Actividades preferidas nas aulas

Actividades	M
Ouvir o professor	3,9
Participar oralmente	3,5
Ouvir os colegas	3,6
Ler e comentar textos	2,4
Trabalhos individuais	3,6
Trabalhos em grupo	4,7



Anexo 3: Cartaz da conferência organizada pelo
nosso núcleo de estágio e o Professor Doutor
Ricardo Santos.

A filosofia vai ao cinema (e regressa às aulas com ideias novas)

Por

Carlos Café
Professor da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes



27 de Abril 2011, 11 horas, Colégio do Espírito Santo, sala 131

Anexo 4: Planificações de aula das unidades “Argumentação e retórica”; “Argumentação e filosofia”; “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”; “O estatuto do conhecimento científico”; “A ciência, o poder e os riscos” e “A filosofia e o sentido da existência”.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº1	Sumário: O modelo clássico de racionalidade e o modelo de racionalidade proposto pelos filósofos da argumentação.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2. Argumentação e retórica.	<p>Descrever o modelo clássico de racionalidade.</p> <p>Descrever o modelo de racionalidade proposto pelos filósofos da argumentação.</p>	<p>Leitura e análise do texto nº1 e de textos do manual adoptado.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Visionamento e exploração de uma transparência.</p>	<p>Quadro e giz.</p> <p>Texto nº 1 (CARRILHO, M. M. :“Argumentação e racionalidade” in <i>Verdade, Suspeita e Argumentação</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1990, pp.70-72.)</p> <p>Manual adoptado (pp. 96,97 e 98).</p> <p>Transparência (esquema sobre os dois modelos de racionalidade) e retroprojector.</p>	<p>AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos;</p> <p>Capacidade de interpretação e de compreensão de texto.</p> <p>Interesse e participação oral.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº2	Sumário: Distinção entre demonstração e argumentação. Características de um argumento.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2.1. O domínio do discurso argumentativo; Distinção entre demonstração e argumentação; Natureza dos argumentos;	Distinguir demonstração de argumentação; Identificar e caracterizar um argumento.	Leitura e análise do texto do manual T.1 da pág.137 do manual. Elaboração, no quadro, de um esquema síntese com base no diálogo professor – aluno. Exposição dialógica. Realização dos exercícios 1 e 2 do manual adoptado.	Quadro Giz Manual adoptado. Caneta e papel.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Capacidade de interpretação e de compreensão de texto. Interesse e participação oral.
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº3	Sumário: A relação entre orador e auditório. As estratégias de persuasão.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2.1. O domínio do discurso argumentativo;</p> <p>A relação necessária ao auditório;</p> <p>Estratégias de persuasão;</p>	<p>Identificar e caracterizar a relação entre orador e auditório;</p> <p>Enunciar e explicitar estratégias de persuasão e compreender o seu recurso no cerne da comunicação humana;</p>	<p>Dinâmica de grupo.</p> <p>Análise e sistematização da dinâmica de grupo.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Realização e correcção dos exercícios do manual nº 3 e 4 da p. 107.</p>	<p>Regras da dinâmica de grupo.</p> <p>Quadro e giz.</p> <p>Manual adoptado.</p>	<p>AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos;</p> <p>Interesse e participação.</p> <p>Capacidade de interpretação e compreensão.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº4	Sumário: A formação da opinião pública. As características do discurso argumentativo.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2.1. O domínio do discurso argumentativo; A formação da opinião pública.	Compreender a noção de opinião pública. Reconhecer as relações entre opinião pública, a política e a comunicação social. Compreender a importância da comunicação social como meio de manipulação da opinião pública.	Análise e leitura dos textos do manual adoptado (pp.104-106). Visionamento de um vídeo. Trabalho de grupo de exploração do vídeo mediante um questionário. Exposição dialógica. Realização dos exercícios das pág.107 e 108 do manual adoptado.	Quadro e giz. Manual adoptado. Vídeo (discurso de um líder político, uma publicidade) e Projector. Questionário fornecido pela professora. Computador portátil.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Atenção e interesse. Participação. Capacidade de compreensão e de análise de um texto. Capacidade de interpretação.
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº5	Sumário: O discurso argumentativo: características e elementos. Organização do discurso argumentativo.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2.2. O discurso argumentativo.	<p>Enunciar as características gerais do discurso argumentativo.</p> <p>Caracterizar os elementos do discurso argumentativo.</p> <p>Reconhecer a estrutura e organização de um discurso argumentativo.</p> <p>Reconhecer o carácter argumentativo de um texto pela análise da sua estrutura.</p>	<p>Exposição sobre as características do discurso argumentativo.</p> <p>Trabalho de grupo: a partir da leitura e análise de vários textos identificar tema, tese e argumentos do discurso.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Trabalho de grupo: redacção de um pequeno texto argumentativo.</p>	<p>Quadro e giz.</p> <p>Textos fornecidos pela professora.</p> <p>Papel e caneta.</p>	<p>AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos;</p> <p>Atenção e interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Capacidade de compreensão e de análise de um texto.</p> <p>Expressão escrita.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº6	Sumário: Identificação e construção dos principais tipos de argumentos.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.</p> <p>Tipos de argumentos informais.</p>	<p>Indicar os principais tipos de argumentos.</p> <p>Definir argumentos com base em exemplos.</p> <p>Reconhecer a importância do contra-exemplo na perspectiva do locutor e do interlocutor.</p> <p>Definir argumentos por analogia.</p> <p>Indicar os requisitos a que deve obedecer a analogia.</p> <p>Definir argumentos com base na autoridade.</p> <p>Definir argumentos sobre causas.</p> <p>Distinguir causa de correlação.</p>	<p>Análise e exploração de uma transparência.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Exercício de identificação e de construção de cada um dos tipos de argumentos.</p> <p>Ficha de trabalho.</p>	<p>Transparência I (tipos de argumentos).</p> <p>Exercícios fornecidos pela professora.</p> <p>Ficha de trabalho.</p>	<p>AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos;</p> <p>Atenção e interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Empenho.</p> <p>Compreensão dos conteúdos leccionados.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditorio, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº7	Sumário: Visionamento do filme Mar Adentro.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.</p> <p>Principais tipos de argumentos.</p>	<p>Reconhecer e caracterizar o discurso argumentativo a partir do formato audiovisual.</p> <p>Relacionar o visionamento do filme com os conteúdos leccionados: orador, auditório, opinião pública.</p> <p>Identificar e distinguir os principais tipos de argumentos.</p>	<p>Visionamento de um filme.</p> <p>Trabalho de grupo: recolha de informação e de argumentos do filme visionado de forma a relacioná-los com a matéria leccionada.</p> <p>Pequeno debate sobre os dados recolhidos pelo trabalho em grupo como sistematização dos conteúdos leccionados.</p>	<p>Computador portátil</p> <p>Videoprojector</p> <p>Filme (<i>Mar Adentro</i> de Alenjandro Aménabar).</p> <p>Guião de objectivos do visionamento.</p>	<p>AVC</p> <p>Atenção.</p> <p>Interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Empenho.</p> <p>Capacidade de compreensão e interpretação.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº8	Sumário: Visionamento e exploração do filme <i>Mar Adentro</i> de Alejandro Aménabar (Cont.).			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.</p> <p>Principais tipos de argumentos.</p>	<p>Reconhecer e caracterizar o discurso argumentativo a partir do formato audiovisual.</p> <p>Relacionar o visionamento do filme com os conteúdos leccionados: orador, auditório, opinião pública.</p> <p>Identificar e distinguir os principais tipos de argumentos.</p>	<p>Visionamento de um filme.</p> <p>Trabalho de grupo: recolha de informação e de argumentos do filme visionado de forma a relacioná-los com a matéria leccionada.</p> <p>Pequeno debate sobre os dados recolhidos pelo trabalho em grupo como sistematização dos conteúdos leccionados.</p>	<p>Computador portátil</p> <p>Videoprojector</p> <p>Filme (<i>Mar Adentro</i> de Alenjadro Aménabar).</p> <p>Guião de objectivos do visionamento</p> <p>Quadro e Giz.</p> <p>Manual adoptado.</p>	<p>AVC</p> <p>Atenção.</p> <p>Interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Empenho.</p> <p>Capacidade de compreensão e interpretação.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº9	Sumário: O discurso argumentativo - Tipos de falácias informais.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.</p> <p>Tipos de falácias informais.</p>	<p>Explicar em que consiste uma falácia informal.</p> <p>Caracterizar os principais tipos de falácias informais.</p> <p>Definir cada uma das falácias.</p> <p>Reconhecer e identificar falácias em situações da vida quotidiana.</p> <p>Apresentar um exemplo ilustrativo de cada uma das falácias informais.</p>	<p>Análise e exploração de uma transparência.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Exercícios de detecção de falácias.</p>	<p>Quadro e Giz.</p> <p>Manual adoptado.</p> <p>Transparência (sistematização dos tipos de falácias) e retroprojector.</p> <p>Ficha de trabalho.</p>	<p>AVC</p> <p>Atenção.</p> <p>Interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Empenho.</p> <p>Capacidade de compreensão e resolução da ficha de trabalho.</p>
Conceitos Nucleares: demonstração, argumentação, verosímil, preferível, auditório, retórico/orador, <i>ethos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> , opinião pública.				

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº1	Sumário: O carácter argumentativo da filosofia. Breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos retores.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
3. Argumentação e Filosofia. 3.1. Filosofia, retórica e democracia.	Compreender o carácter argumentativo da filosofia. Contextualizar historicamente o desenvolvimento da retórica desde a Grécia até aos nossos dias. Evidenciar as diferenças e as semelhanças entre a democracia grega e a actual. Relacionar retórica e democracia na actualidade.	Diálogo professor -aluno. Análise de duas transparências. Situação – Problema.	Manual adoptado (pp. 149, 155 e 156) Transparência acerca da contextualização histórica do desenvolvimento da retórica como reflexo da democracia. Transparência sobre a retórica e a democracia na actualidade. Quadro e caneta. Situação – Problema: Leitura e análise em grupo de um texto de Peter SINGER, <i>Ética Prática</i> , Lisboa, Gradiva, 2000, pp.269 e 271.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Atenção e interesse. Participação. Capacidade de compreensão e de análise de um texto. Capacidade de reflexão. Expressão oral.
Conceitos Nucleares: <i>polis grega, sofista, filósofo, retórica, democracia, manipulação, persuasão, cidadania.</i>				

Think outside the box: No mesmo mês, três domingos coincidiram com dias pares. Então, a que dia da semana correspondeu o dia 20
Resposta: 5ª feira. Se, no mesmo mês, três domingos coincidiram com dias pares, esses dias terão sido 2, 16 e 30. Logo, se dia 16 foi um domingo, dia 20 foi uma quinta-feira.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº2	Sumário: Educação e retórica. A retórica ao serviço da filosofia. A retórica em Platão.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
3. Argumentação e Filosofia. 3.1. Filosofia, retórica e democracia.	Compreender o sentido etimológico de retórica. Caracterizar o conflito entre filósofos e retores no que respeita à formação do cidadão. Explicitar o ponto de vista platónico acerca da retórica.	Exposição dialógica. Leitura e análise de um excerto de Platão. Elaboração de um quadro resumo onde se caracteriza o movimento sofista e onde se caracteriza a visão platónica acerca da retórica. Exercícios.	Manual adoptado. Texto (PLATÃO, <i>Górgias</i> , 463 – 465 e, Lisboa, Lisboa Editora, 2000, 5ª ed., pp. 68- 72.) Caderno de actividades. (Exercícios pp.29 e 30) Quadro e caneta.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Atenção e interesse. Participação. Capacidade de compreensão e de análise de um texto. Capacidade de reflexão. Expressão oral.
Conceitos Nucleares: <i>polis grega, sofista, filósofo, retórica, democracia, cidadania, manipulação, persuasão</i>				

Think outside the box: Numa visita ao santuário de Fátima, um Papa idoso e cansado fez-se acompanhar por um Papa mais novo. Qual deles teve o privilégio de celebrar a Eucaristia?

Resposta: Não há dois Papas.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº3	Sumário: Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
3. Argumentação e Filosofia. 3.1. Filosofia, retórica e democracia. 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica.	Explicitar os conceitos de manipulação e persuasão. Distinguir entre bom e mau uso da retórica. Compreender a importância da retórica na democracia actual.	Situação – problema: a partir de um dado argumento, discussão sobre se se trata de manipulação ou de persuasão e quais serão as características de um de outro. Leitura dos textos do manual adoptado. Exposição dialógica e sistematização no quadro das principais conclusões. Situação – problema. Debate.	Manual adoptado (pp.157 e 162:”O bom uso da retórica – a persuasão” e “O mau uso da retórica – a manipulação”). Quadro e Giz. Situação – problema trazidas pela docente em anexo.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Atenção e interesse. Participação. Capacidade de compreensão e de análise de um texto. Capacidade de reflexão. Expressão oral.
Conceitos Nucleares: <i>polis grega, sofista, filósofo, retórica, democracia, cidadania, manipulação, persuasão.</i>				

Think outside the box: Numa conversa, três amigas trocam afirmações: «Lúcia é jornalista», diz Magda. «Aurea é jornalista», diz Lúcia. «Magda ou Lúcia são jornalistas», diz Aurea. Sabendo que apenas uma das afirmações é falsa, qual das amigas é jornalista? Resposta: Lúcia é a jornalista. Se Magda fosse jornalista, a primeira e a segunda afirmação seriam falsas. Do mesmo modo, se fosse Aurea a jornalista, a primeira e a terceira afirmação seriam falsas. Ora como não há duas afirmações falsas, as afirmações verdadeiras são a primeira e a terceira e Lúcia é a jornalista.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº4	Sumário: A sedução e a sua relação com o discurso publicitário e político.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
3. Argumentação e Filosofia. 3.1. Filosofia, retórica e democracia. 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica.	Compreender em que consiste a sedução. Compreender a importância da sedução no discurso publicitário e político. Caracterizar em termos gerais o slogan publicitário. Indicar alguns aspectos do mau uso da retórica no âmbito do discurso político e publicitário.	Leitura e exploração do texto da pág. 176 para caracterização geral do conceito de sedução. Partindo do texto e apresentando os anúncios e os discursos políticos seleccionados, ir identificando os aspectos sedutores das suas mensagens. Caracterização de um slogan. Exposição dialógica e sistematização das principais conclusões. Debate acerca dos benefícios e malefícios da sedução, enquanto instrumento da retórica, no mundo actual mediante os seguintes tópicos, entre outros que possam surgir: Ditadura da imagem. Diferença entre errar, mentir e enganar; Mensagem subliminar. Capacidade de reflexão.	Recortes de anúncios publicitários e de discursos políticos trazidos pelos alunos (previamente seleccionados). Manual adoptado (texto da pág. 176: “A valorização da imagem”.) Quadro e caneta.	AVC - Atitudes, Valores e Comportamentos; Atenção e interesse. Participação. Capacidade de compreensão e de análise de um texto. Capacidade de reflexão. Expressão oral.
Conceitos Nucleares: <i>polis grega, sofista, filósofo, retórica, democracia, cidadania, manipulação, persuasão</i>				

Think outside the box: Como é que uma caneta que só tem tinta preta pode escrever azul? Resposta: Escrevendo a palavra «azul».

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº1	Sumário: Introdução à unidade temática: Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva. Estrutura do acto de conhecer.			
Temas/ Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.1. Estrutura do acto de conhecer.	Compreender a complexidade do conhecimento; Reflectir criticamente sobre o conhecimento; Distinguir conhecimento como processo de conhecimento e como produto; Caracterizar a relação estabelecida no acto de conhecer entre sujeito e objecto; Identificar os elementos que intervêm no conhecimento;	Leitura e reflexão de um texto. Diagnóstico do que os alunos pensam sobre: -o que é o conhecimento? -Podemos conhecer? -O que podemos conhecer? -como conhecemos? -como podemos saber que aquilo que conhecemos conhecemos mesmo? Actividade de grupo mediante o visionamento e reflexão de imagens e de um exercício. Exposição dialógica. Leitura e análise dos conteúdos do manual adoptado.	Texto “O Conhecimento” de SPONVILLE, André Comte, “O conhecimento” in <i>Apresentações da Filosofia</i> , Lisboa, Instituto Piaget, 2000, pp.51-52. Imagens e exercício fornecido pela docente acerca dos erros de percepção; Manual adoptado (pp.14 a 16); Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Segundo a Bíblia: O que é que Adão e Eva não tinham, mas aos seus filhos não faltou.
Resposta: Pais.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº2	Sumário: O conhecimento como processo e como produto. Descrição e interpretação do conhecimento: As questões da gnosiologia. Aproximação a algumas teorias explicativas do conhecimento.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.1. Estrutura do acto de conhecer.	<p>Compreender o conhecimento como processo e produto.</p> <p>Distinguir descrição e interpretação do conhecimento;</p> <p>Diferenciar os papéis do sujeito e do objecto no acto cognoscitivo;</p> <p>Enunciar os principais problemas gnosiológicos.</p>	<p>Leitura de um texto.</p> <p>Exposição dialógica.</p> <p>Leitura e análise das páginas 21 e 22 do manual adoptado.</p> <p>Análise de uma transparência.</p>	<p>Texto “O Conhecimento” de SPONVILLE, André Comte, “O conhecimento” in <i>Apresentações da Filosofia</i>, Lisboa, Instituto Piaget, 2000, pp.51-52.</p> <p>Quadro e caneta.</p> <p>Transparência acerca da análise fenomenológica do conhecimento.</p> <p>Manual adoptado (pp. 17 – 22 e 35).</p>	<p>AVC</p> <p>Atenção.</p> <p>Interesse.</p> <p>Participação.</p> <p>Empenho.</p> <p>Capacidade de compreensão e interpretação.</p> <p>Capacidade reflexiva.</p>
<p>Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i></p>				

Think outside the box: Que parentesco existe entre duas moedas?

Resposta: São cunhadas.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº3	Sumário: Aproximação sumária às diferentes teorias explicativas do conhecimento no que concerne à sua natureza ou essência. Introdução ao confronto entre o Racionalismo de Descartes e o Empirismo de David Hume no âmbito do conteúdo temático da origem ou fonte do conhecimento.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. 4.2.2. Origem ou fonte do conhecimento.	Compreender o contexto histórico e os princípios da corrente filosófica do racionalismo. Assimilar os pressupostos e objectivos cartesianos. Caracterizar o racionalismo cartesiano.	Análise de uma transparência. Exposição dialógica. Leitura e discussão de textos de Descartes. Análise de transparências.	Transparência acerca do realismo e idealismo; Texto 1, 2 e 3 de Descartes a ser facultado pela docente. Análise de transparências de contextualização histórica de Descartes, dos seus pressupostos e objectivos. Manual adoptado. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Dizer que Edmundo saiu do trabalho aos 18 minutos antes das 8h equivale a dizer que Edmundo saiu do trabalho aos 42 minutos depois das 9h. Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Resposta: A afirmação é falsa porque 18 minutos antes das 8h equivale a 42 minutos depois das 7h e não das 9h.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº4	Sumário: Origem ou fonte do conhecimento: O racionalismo de Descartes. O método e a dúvida de Descartes.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.	Análise do conhecimento como problema, partindo do confronto de duas teorias filosóficas.	Exposição dialógica. Leitura e análise de textos de Descartes.	Manual adoptado. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho.
4.2.2. Origem ou fonte do conhecimento.	Compreender a tese fundamental do racionalismo de Descartes.	Análise de duas transparências.	Textos 3 e 5 de Descartes a serem fornecidos pela docente.	Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Dulce mente às segundas e nos outros dias da semana diz a verdade. Elsa mente às quintas e diz a verdade nos restantes dias da semana.

Certo dia uma delas afirmou: “Amanhã é terça-feira pelo que amanhã estarei mentindo.” Em que dia da semana isto se passou e quem a proferiu?
Resposta: A frase foi dita pela Elsa na quinta-feira. Analisando o enunciado, verificou-se que a frase não foi dita na terça, na quarta, sexta sábado ou domingo, uma vez que nesses dias ambas falam a verdade. Ora, se Dulce mente às segundas, nesse dia não diria «amanhã é terça-feira» porque estaria dizendo a verdade. Logo, resta concluir que a frase foi dita por Elsa Na 5ª feira.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº5	Sumário: Introdução ao racionalismo de Descartes: Pressupostos e objectivos no projecto de fundamentação do saber. O princípio da dúvida.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. 4.2.2. Origem ou fonte do conhecimento.	Compreender o contexto histórico e os princípios da corrente filosófica do racionalismo. Assimilar os pressupostos e objectivos cartesianos. Caracterizar o racionalismo cartesiano: o princípio da dúvida.	Exposição dialógica. Análise de transparências. Leitura e discussão de textos de Descartes.	Texto 1, 2 e 3 de Descartes a ser facultado pela docente. Análise de transparências de contextualização histórica de Descartes, dos seus pressupostos e objectivos, do princípio da dúvida facultados pela docente. Manual adoptado. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Numa árvore pousam pássaros. Se pousarem dois pássaros em cada galho, fica um galho sem pássaros. Se pousar um pássaro em cada galho, fica um pássaro sem galho. Qual é o número de pássaros e quantos galhos tem a árvore?

Resposta: 4 pássaros e 3 galhos.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº6	Sumário: Origem ou fonte do conhecimento: O empirismo de David Hume.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. 4.2.2. Origem ou fonte do conhecimento.	Análise do conhecimento como problema, partindo do confronto de duas teorias filosóficas. Compreender a tese fundamental do empirismo de David Hume.	Exposição dialógica. Leitura e análise de textos de Hume. Análise de uma transparência com a sistematização dos conteúdos. Actividade.	Manual adoptado. Textos 1 e 2 de Hume a serem fornecidos pela docente. Transparência com o resumo da tese de David Hume sobre o conhecimento.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Tenho 42 anos e o meu cão tem 8. Sei que a idade do meu cão seria 56 anos se ele fosse um ser humano. Quantos anos teria eu se fosse o meu cão?

Resposta: Se eu fosse o meu cão teria 6 anos. $56:8=7$, então $42:7=6$

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº7	Sumário: Origem ou fonte do conhecimento: Análise comparativa das teorias de Descartes e Hume. Conclusão desta unidade temática.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. 4.2.2. Origem ou fonte do conhecimento.	Análise do conhecimento como problema, partindo do confronto de duas teorias filosóficas. Confrontar e reflectir criticamente sobre o racionalismo cartesiano e o empirismo de Hume.	Exposição dialógica. Debate. Análise de uma transparência.	Manual adoptado. Debate orientado pela docente. Transparência sobre uma análise comparativa das teorias de Descartes e Hume.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos nucleares: <i>conhecimento, conhecimento como processo, conhecimento como produto, sujeito cognoscente, objecto de conhecimento, representação linguagem, realidade.</i>				

Think outside the box: Descubra uma parte do corpo humano que corresponde a um anagrama de uma patente militar ou de um Deus Romano.
Resposta: Boca; Cabo; Baco.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº1	Sumário: A epistemologia. O conhecimento vulgar e a sua caracterização. As motivações do homem comum versus as do cientista. O conhecimento científico.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico.	Definir epistemologia. Definir conhecimento vulgar. Caracterizar o conhecimento vulgar: o seu carácter acrítico, espontâneo e assistemático. Fazer uma distinção geral entre as motivações do homem comum e as do cientista. Definir conhecimento científico. Caracterização do conhecimento científico. Trabalho autónomo.	Exposição dialógica. Actividade: Divide-se a turma em quatro ou cinco grupos. A partir dos textos do manual cada grupo deve redigir um texto onde sintetize: -definição de conhecimento vulgar e sua caracterização; -definição de conhecimento científico, sua caracterização e objectivos.	Manual adoptado (pp.46 - 56). Texto acerca do que é a epistemologia fornecido pela docente. Quadro e giz.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Descubra o próximo número desta sequência: 0, 1, 1, 2, 4, 7, 13, 24, ...Resposta: 44. Cada termo é igual à soma dos três anteriores. Logo, $7+13+24= 44$.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº2	Sumário: Os objectivos gerais da ciência.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico.	Enunciar os objectivos gerais da ciência. Caracterizar o conhecimento científico. Estabelecer a distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico.	Exposição dialógica. Apresentação e discussão dos textos redigidos por parte de cada grupo. Sintetização dos conteúdos através de transparências.	Manual adoptado (vol.II) pp. 46 a 56). Quadro e giz. Transparências e <i>powerpoint</i> fornecidos pela docente acerca do conhecimento comum e do conhecimento científico.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Qual a cidade portuguesa que, nas suas sete letras, inclui as cinco vogais? Resposta: Gouveia.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº3	Sumário: Ciência e construção: validade e verificabilidade das hipóteses: O método da ciência (do problema à elaboração das hipóteses).			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.2.- Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses.	Indicar os passos principais do método científico. Mostrar a importância da hipótese no método científico. Mostrar a importância da comprovação das hipóteses. Definir lei científica.	Exposição dialógica. Leitura e análise de um texto. Análise de uma transparência e do powerpoint para sistematização dos conteúdos. Leitura e análise dos conteúdos do manual da pp. 57 à 62. Actividade da pág.62 do manual.	Manual adoptado (pp. 57-62). Texto sobre o método científico e o papel da hipótese no conhecimento científico, fornecido pela docente. Transparência fornecida pela docente acerca do método, da hipótese, da comprovação experimental e as leis científicas. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Qual o deus da mitologia egípcia que faz parte do nosso cérebro? Resposta: Amon (força criadora de vida), na região do hipocampo do nosso cérebro existe o Corno de Amon, estrutura implicada no processamento da nossa memória.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2				
Ano Lectivo 2010/2011				
Aula Nº4	Sumário: Validade das hipóteses- verificabilidade e falsificabilidade.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.2.- Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses.	Enunciar o problema filosófico subjacente à validade das hipóteses. Caracterizar a tese do verificacionismo. Caracterizar a teses do fasificacionismo. Explicar o conceito de paradigma. Distinguir ciência normal de ciência em crise.	Exposição dialógica. Análise e exploração de um powerpoint.	Manual adoptado (pp.62-67). Powerpoint fornecido pela docente acerca da validade das hipóteses- verificabilidade e falsificabilidade. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Qual o herói da mitologia grega que faz parte do nosso corpo? Resposta: Áquiles (o tendão de Áquiles).

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº5	Sumário: Verificacionismo e falsificacionismo. Ciência normal e ciência em crise.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.2.- Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses.	Enunciar o problema filosófico subjacente à validade das hipóteses. Caracterizar a tese do verificacionismo. Caracterizar a teses do fasificacionismo. Explicar o conceito de paradigma. Distinguir ciência normal de ciência em crise.	Exposição dialógica. Análise e exploração de um powerpoint (cont.). Leitura e análise dos textos do manual adoptado. Exercícios do manual adoptado (pp.66 e 67, 78-80).	Manual adoptado (pp.62-67,78-80). Powerpoint fornecido pela docente acerca da validade das hipóteses- verificabilidade e falsificabilidade. Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Qual o nome próprio português, masculino, com cinco letras, não sendo nenhuma delas as do nome Alberto? Resposta: Dinis.

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA				
Ano Lectivo 2010/2011	FILOSOFIA - 11º ANO TURMA – CT2			
Aula Nº6	Sumário: A racionalidade científica e a questão da objectividade. A ciência, um dos modos humanos de interpretar o real. O significado da objectividade científica: objectividade forte e fraca.			
Temas/Conteúdos	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
2- Estatuto do conhecimento científico. 2.3- A racionalidade científica e a questão da objectividade.	Relacionar racionalidade e objectividade científica.	Exposição dialógica. Actividade: A partir dos conteúdos do manual adoptado (pp.68-71) e da leitura dos textos T.9 (pag.81) e T.10 (pág.82), a turma, dividida em grupos, deverá redigir uma reflexão onde deverá responder às seguintes questões: - Em que medida se pode afirmar que a ciência é uma construção racional? - Que diferença há entre facto puro e facto descrito? - Fará algum sentido no campo científico a atitude que Sócrates expressa no «só sei que nada sei»?	Manual adoptado (pp.68-71; 81-82) Quadro e caneta.	AVC Atenção. Interesse. Participação. Empenho. Capacidade de compreensão e interpretação. Capacidade reflexiva.
Conceitos Nucleares: <i>conhecimento vulgar/científico, hipóteses, validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, objectividade, racionalidade científica, epistemologia, racionalidade científica, objectividade forte e fraca.</i>				

Think outside the box: Qual a cidade portuguesa que tem mar rigorosamente no centro? Resposta: Guimarães.

Unidade temática: A ciência, o poder e os riscos.

No âmbito deste tema propõe-se a realização de um trabalho, em grupo, com apresentação escrita e oral.

Para quê?

- Para compreender o tema numa perspectiva crítica e analítica;
- Para praticar competências sociais, nomeadamente, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos;
- Para reforçar a autonomia, a afirmação da identidade própria e de grupo e criar responsabilidade moral e objectivos sociais;
- Para aprender a fazer e fazer a aprender, ligando a teoria à prática, os conteúdos às vivências;
- Para realizar aprendizagens, desenvolver capacidades e promover competências;
- Para analisar e articular novos conhecimentos e saberes;
- Para aprender a formular problemas, desenvolver a capacidade crítica e reflexiva;
- Para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes;
- Para incitar a capacidade criativa e imaginativa.

Como?

O trabalho realizar-se-á no âmbito da unidade *A ciência, o poder e os riscos*. Terá uma componente escrita e uma componente oral, desenvolvendo - se em diferentes fases.

Cada grupo não deverá ultrapassar os quatro ou cinco elementos. Terão total liberdade na escolha do tema e nas formas de apresentação do mesmo, desde que, sejam adequadas à unidade acima mencionada.

Na parte escrita do trabalho deverá constar, além do tema e da sua problematização e conseqüente exploração, um relatório final no qual cada grupo realiza o balanço do trabalho desenvolvido. Este não deverá ultrapassar as 8 páginas (com tamanho de letra 12, *times new roman* ou *arial*, espaçamento e parágrafo 1,5).

Deverá apresentar a seguinte estrutura: Tema; objectivos; problema e subproblemas; desenvolvimento e/ ou eventuais resoluções para o(s) problema(s) apresentado(s); reflexão final; balanço do trabalho desenvolvido; fontes.

A apresentação oral terá lugar após a entrega do trabalho escrito e terá a forma de apresentação que o grupo tiver escolhido. Todos os materiais utilizados (cópia) deverão ser entregues à professora.

Fases do Trabalho:

- Escolha do tema.
- Definição pormenorizada dos aspectos do tema que irá ser tratado.
- Planeamento do trabalho.
- Identificação de recursos e obstáculos.
- Escolha do processo de recolha de informação.
- Divisão de tarefas e gestão do tempo.
- Preparação do trabalho de campo: recolha de dados através de entrevistas, questionários, consulta de documentos, pesquisa na internet, entre outros.
- Recolha de documentos, investigação, tomada de notas;
- Elaboração do ponto de situação;
- Preparação da apresentação do trabalho à turma; Tratamento dos dados recolhidos;
- Entrega do trabalho escrito.
- Apresentação do trabalho e participação na apresentação dos outros trabalhos de grupo.

Temas propostos:

Manipulação genética;
Alimentos transgénicos;
Clonagem humana;
Reprodução medicamente assistida;
Inteligência Artificial;
Tecnociência e responsabilidade ecológica.

Outros temas sugeridos pelos alunos desde que se integrem na unidade em questão.

Avaliação:

Os grupos serão avaliados nas diferentes fases, individualmente e em grupo, segundo os seguintes critérios:

- Profundidade do tema;
- Qualidade do tratamento da informação;
- Rigor conceptual;
- Clareza da apresentação;
- Recursos utilizados (qualidade e diversidade);
- Criatividade;
- Capacidade reflexiva;
- Empenho
- Espírito de equipa
- Capacidade de autonomia.

Datas:

Entrega do projecto: 11 de Fevereiro de 2011.

Entrega do ponto de situação: 01 de Março de 2011.

Entrega dos trabalhos escritos: 22 de Março de 2011.

Apresentações orais: 29 de Março; 01 e 05 de Abril de 2011.

Em anexo são entregues os documentos da escolha do tema, da entrega do projecto e do ponto de situação.

Trabalho Projecto:

Planificação:

Grupo:

Tema/Problema:

Elaboração do problema tendo em conta os seguintes objectivos:

Conceitos fundamentais:

Subtemas/conteúdos:

Forma de apresentação:

No âmbito deste tema propõe-se a elaboração de um trabalho, em grupo, com apresentação escrita e oral.

Objectivos:

Reflectir criticamente acerca do sentido da existência;

Explicar como a experiência de finitude é condição de abertura para um horizonte de sentido;

Conhecer as diferentes respostas para o problema do sentido da existência.

Como?

O trabalho realizar-se-á no âmbito da unidade *Desafios e Horizontes da Filosofia: A Filosofia e o sentido da existência*. Cada grupo terá total liberdade na escolha do tema e nas formas de apresentação do mesmo, desde que, sejam adequadas à unidade acima mencionada.

Na componente escrita, deverá constar, além do tema e da sua problematização e consequente exploração, um relatório final no qual cada grupo realiza o balanço do trabalho desenvolvido, adoptando uma postura crítica e reflexiva. A dimensão deste trabalho escrito não deverá ultrapassar as 10 páginas (com tamanho de letra 12, *times new roman* ou *arial*, espaçamento e parágrafo 1, 5). Deverá, ainda, apresentar a seguinte estrutura: tema, objectivos, problema e subproblemas, desenvolvimento e/ou eventuais resoluções para o(s) problema(s) apresentado(s), reflexão final, balanço do trabalho desenvolvido; fontes/bibliografia.

A apresentação oral terá lugar após a entrega do trabalho escrito e terá a forma de apresentação que o grupo tiver escolhido. Todos os materiais utilizados (cópia) deverão ser entregues à professora.

Fases do trabalho:

- Escolha do tema;
- Definição pormenorizada dos aspectos do tema que irá ser tratado;

- Planeamento do trabalho;
- Identificação de recursos e obstáculos;
- Escolha do processo de recolha de informação;
- Divisão de tarefas e gestão do tempo;
- Preparação do trabalho de campo (caso seja necessário): recolha de dados através de entrevistas, questionários, consulta de documentos, pesquisa na internet, entre outros;
- Recolha de documentos, investigação, tomada de notas;
- Preparação da apresentação do trabalho à turma;
- Tratamento dos dados recolhidos;
- Entrega do trabalho escrito;
- Apresentação do trabalho e participação na apresentação dos outros trabalhos de grupo.

Temas possíveis:

Finitude e temporalidade – a tarefa de se ser no mundo.

Pensamento e memória – a responsabilidade pelo futuro.

Transcendentalidade humana.

Avaliação:

- Profundidade do tema;
- Qualidade do tratamento da informação;
- Rigor conceptual;
- Clareza da apresentação;
- Recursos utilizados (originalidade, criatividade e diversidade);
- Criatividade;
- Capacidade reflexiva;
- Empenho;
- Espírito de equipa;
- Capacidade de autonomia.

Datas:

Entrega do projecto: 9 de Maio de 2011.

Entrega dos trabalhos escritos: 23 de Maio de 2011.

Apresentações orais: 30 de Maio e 3 de Junho de 2011.

Anexo 5: Exemplo de textos seleccionados no âmbito da unidade “Argumentação e Retórica”

Unidade 2.Argumentação e Retórica

Texto 1

“ A atenção filosófica à argumentação é quase tão antiga como a própria filosofia; ela é um dos objectivos centrais do *Organon* aristotélico (...), bem como da primeira parte da *Retórica*. A sua antiguidade não lhe garantiu, todavia, nenhuma continuidade: as investigações que suscitou no decurso da história são esparsas e escassas, o seu estatuto irregular. Isto decorre, sem dúvida, da orientação do pensamento ocidental na sua valorização – tanto epistemológica como ética – da certeza e verdade. Interessante é observar como, num período em que estas noções se instabilizam no interior da tematização do método (nos séculos XV e XVI), a noção de argumentação – assim como as de persuasão, de convicção - surja como uma força e influência renovadas (...). Deve-se a dois filósofos a renovação, no nosso século, dos estudos sobre a argumentação: a Stephen Toulmin (...) e a Chaim Perelman. Ambos assumem um inevitável e dinâmico confronto com a tradição racionalista moderna, quer na sua vertente fundacionista quer na sua preocupação justificacionalista. Perelman condiciona mesmo a *possibilidade* de uma teoria da argumentação à crítica das concepções epistemológicas cartesianas, muito em particular à crítica da sua teoria da evidência, considerando que só essa crítica pode criar condições de *interesse* pelo estudo do plausível (em vez da certeza), do conjectural (em vez da prova) e do verosímil (em vez da verdade).

A teoria da argumentação interessa-se por uma relação precisa: a que se estabelece entre quem sustenta uma hipótese, uma tese ou uma teoria e quem as recebe. Este interesse dirige-se ao conjunto dos procedimentos discursivos que transformam (ou não) aquela relação em afinidade, em assentimento. Podem por isso considerar-se vários pontos de vista sobre a argumentação; M. J. Borel, J. B. Grize e D. Miéville propuseram no seu *Essai de Logique Naturelle* (Berne, P. Lang, 1983), a sistematização desses pontos de vista num triplo registo: da argumentação como raciocínio, como intervenção e como interacção. Isto é, respectivamente, como o desenrolar das razões que provocam ou refutam uma tese, como um conjunto de argumentos que se apresenta com uma certa

ordem e finalidade e como uma relação de ordem intersubjectiva: assim «ao argumentar-se raciocina-se – conclui-se ou prova-se – na ordem do necessário e do verdadeiro, mas igualmente na ordem do provável e das opiniões comuns; intervêm-se ao falar para levar alguém a acreditar em alguma coisa, a desejá-la ou a agir, apresentando-lhe de um modo plausível factos e valores; entra-se em interacção antecipando as intervenções de um outro, retomando-as ou refutando-as» (Ibid., p.12;) (...) Perelman, como Toulmin, traçaram claramente nos seus trabalhos a articulação argumentação/conhecimento ou, se se preferir, a conexão do discursivo com o cognitivo e o racional. É no entanto a Michel Meyer que se deve (...) um singular desenvolvimento desta temática. Em primeiro lugar assumindo em todas as suas consequências a oposição entre a lógica e a argumentação: a lógica não autoriza nenhuma ambiguidade, e a univocidade, que é a sua regra, não acontece nas situações reais de uso da linguagem. Nestas situações, não se estipula toda a informação nem as regras segundo as quais é preciso tratá-la. Deixa-se aos interlocutores, portanto ao auditório, o cuidado de decidir, e mesmo de tornar unívocos os conceitos utilizados» (Meyer, ibid., p.113).”

CARRILHO, M. M. :“Argumentação e racionalidade” in *Verdade, Suspeita e Argumentação*, Lisboa, Editorial Presença, 1990, pp.70-72.

Escola Severim de Faria
Filosofia 11º CT2 2010/2011
Unidade Argumentação e Retórica
Texto nº2
Grupo 1

“O Governo Japonês tem neste momento sobre a mesa um estudo preocupante: pelo menos metade das crianças japonesas entre os quatro e os nove anos têm as suas próprias televisões, gravadores de cassetes e rádios. E um terço delas dispõe mesmo do luxo de um telefone próprio...

Mas não há bela sem senão: muitas destas crianças nunca colheram flores, a sua brincadeira favorita é ver televisão e, na sua maior parte, cultivam uma vida sedentária e solitária. Um sociólogo japonês, preocupado com as consequências futuras desta espécie de encasulamento da infância, prevê que os adolescentes que vão resultar destes pequenos «monstros» não venham a interessar-se por nada: «viverão o dia – a – dia sem nenhum objectivo na vida».

(...) E se juntarmos a isto a espantosa revolução tecnológica dos últimos trinta anos, não poderemos deixar de admitir que era praticamente inevitável que as novas gerações se orientassem para o consumo e para a fruição, antes mesmo de se preocuparem com a construção de «ideais», que, na sua esmagadora maioria, os pais também não tinham – quando tinham a idade que eles agora têm.

O lugar-comum mais estúpido sobre esta matéria é o de que os jovens «não se interessam por nada». Precisaréi recordar aos meus contemporâneos que o que eles querem dizer é que os jovens não se interessam por nada daquilo porque nós nos interessávamos.”

FERREIRA, A. Mega, *Expresso*, 23 /2/ 1991.

Escola Severim de Faria
Filosofia 11º CT2 2010/2011
Unidade Argumentação e Retórica
Texto nº 3
Grupo 2

“Imagine que um dia alguém se aproximava de si na rua e, em vez de lhe perguntar polidamente as horas, ou onde ficava a rua tal, lhe perguntava com a maior naturalidade: importa-se de me dizer se sabe pensar?”

Imagine que essa pessoa lhe pedia que a ajudasse a pensar, exactamente com a mesma naturalidade com que lhe pediria lume, ou troco de vinte escudos.

Imagine que lhe fariam essa pergunta a si, na rua, ou em qualquer outra circunstância, e tente avaliar, pela sua surpresa ao recebê-la e pela resposta que eventualmente lhe daria, o que é que pensa a respeito da necessidade de saber pensar; se alguma vez teve dúvidas sobre se sabe ou não pensar, ou quantas vezes e exactamente de que maneira é que o problema se lhe pôs.

Pode achar estranho que essa pergunta lhe fosse posta a si, numa situação ocasional de rua. Seria de qualquer modo curioso saber ao certo porque é que seria estranho, e não é estranha a situação contrária, isto é, a situação real em que ela nunca se lhe põe, nunca se lhe pôs, nunca se lhe porá.

Penso, logo desisto – dizia recentemente um jovem matemático. E desisto porque obviamente não sei pensar.

Para além de um pequeno número de operações mais ou menos mecânicas, para além de uns resultados, mesmo criadores, que por vezes se conseguem, fica um mundo interminável de coisas perdidas na penumbra da incompreensão – e essas são, muito possivelmente, as mais importantes.

A matemática ainda se compreende. A Física, a Química, a generalidade das ciências ditas exactas progridem e, em geral, de forma surpreendente. Mas, quando se trata de compreender o homem, quando se trata de compreender a morte, a agressividade, o medo, o amor, quando se trata de nos compreendermos a nós próprios – vejo-me forçado a desistir.

Poucas pessoas terão alguma vez perdido um minuto do seu sono a pôr ou a tentar resolver essa questão. Mas todas as pessoas perderam – e perdem continuamente – muito mais do que um minuto, uma hora ou uma noite inteira do seu sono, por não saberem pensar – por não quererem saber pensar.

Quero filhos, quero whisky, quero um ideal; quero uma casa de campo, quero um automóvel, quero um bife de lombo, quero a eternidade, quero um perfume francês – mas nunca ouvi da boca de ninguém isto: quero saber pensar.”

MONTEIRO, João de Sousa, *Tire a Mão da Boca*, Lisboa, Assírio & Alvim, pp.334-335.

Escola Severim de Faria
Filosofia 11º CT2 2010/2011
Unidade Argumentação e Retórica

Texto nº 4

Grupo 3

“Por muito que pense, não encontro no meu tempo de vida uma maior tragédia do que esta nova insensibilidade à tragédia. Estar habituado ao horror é o pior de todos os horrores. Se, de hoje para amanhã, morresse a população inteira da Etiópia ou do Vietname, se uma bomba explodisse acidentalmente e matasse milhões de chineses, seria maior sarilho arranjar preocupação entre as pessoas que caixões. Aconselho qualquer povo à beira de um cataclismo a aguentar-se mais um bocadinho.

Com a democracia foi a mesma coisa. Enquanto eram poucos os países a descobrir as delícias da democracia liberal, delirámos. Quando a coisa começou a generalizar-se, atingindo nações em que nunca tínhamos ouvido falar, já não gostámos tanto. Estamos como Groucho Marx: «Nunca aceitaria ser sócio de um clube que me aceitasse como sócio». Fidel Castro nunca teve tantos apoiantes secretos como hoje.

Direitos humanos? Democracia? Não me façam rir. (...)

[A televisão] transmitiu um telefilme que emocionou os telespectadores portugueses. Era uma dramatização do caso do bebé de dezoito meses que esteve preso durante três dias num buraco no chão, dando origem a um movimento maciço de solidariedade nos EUA.

Aposto que este único bebezinho, neste único filminho, levou a mais lágrimas por habitante do que o total nacional de lágrimas chorado em Portugal por causa da tragédia do Bangladesh. O bebezinho, como toda a gente sabe, safou-se. Mas no Bangladesh há mais seres humanos sem abrigo do que existem portugueses em Portugal.

A compaixão, afinal, é tão volúvel, imprevisível e finalmente fútil como outra paixão qualquer. Somos umas toupeiras presas à televisão. As causas são como as novelas.

Não me lixem. A raça humana é mesmo ruim. Quem é capaz de se cansar de ter pensa é capaz de tudo. Quem aprende a ver morrer tem meio caminho andado para aprender a matar. Se olharmos para os nossos corações e formos honestos, vemos que a desgraça no Bangladesh teria tido maior impacto emocional em nós se não tivesse vindo

colada aos problemas dos Curdos, se tivesse tido uma causa política capaz de nos interessar minimamente ou se as vítimas fossem mais branquinhas e próximas de nós.”

CARDOSO, Miguel Esteves, *O Independente*, Maio de 1991.

Escola Severim de Faria
Filosofia 11º CT2 2010/2011
Unidade Argumentação e Retórica
Texto nº 5
Grupo 4

“Hoje contra mim falo: estou cansado de análises, de dividir o carisma de alguns pela mania de todos. Hoje, quero usufruir d uma liberdade que por vezes ignoro, a de não só escrever o que penso, mas de sentir o que escrevo.

Fui um homem que viveu intensamente a fé. Perdi-a por aí, nessa revolução libertária que encheu a alma e dispensou as regras de Deus, há 20 anos.

Não me distanciei da fé porque a considerasse reaccionária, como bastantes desse tempo. Sempre pensei, aliás, que a fé é algo de tão sério e de tão profundo no coração dos homens que só inteligências menores a podiam situar em direitas e esquerdas, em progressismos e conservadorismos. (...)

Desconfiei desde o princípio que, ao desistir de Deus, era de mim que desistia. Recusei-me a essa desistência, mas quando despertei já era tarde: tinha na mesma para fazer, dentro de mim, tudo quanto Deus nos pede, mas estava infinitamente mais só para o fazer. Não sei se Deus é como um amor antigo que passa ficando. Sei que eu, como muitos, perdi totalmente a fé sem me perder totalmente de Deus. E o que nos une - e a Deus? – é mensagem de amor, de justiça, de verdade, de simplicidade, de destino que aprendemos e que repetimos dentro de nós.

É neste labirinto de saídas óbvias mas se calhar impossíveis que irei até Fátima, dia 13. (...) Como acho impúdico esperar pela sensação de morte para procurar Deus, confio o meu coração aos próprios riscos. Por isso vou a Fátima, numa confusão de sentimentos unidos pela minha determinação.

Vou a Fátima simplesmente porque sinto necessidade de ir e não quero aprisionar esse sentimento livre em nenhuma infatigável introspecção. Vou a Fátima porque o tempo e a razão me cercam: a esperança quer dar o lugar, parece que por sensatez, à ausência de expectativas relativamente aos outros, e eu quero resistir até ao fim e merecer que outros resistam por minha causa. Vou a Fátima porque me inquieta um mundo sem espiritualidade e não quero deixar apenas às gerações futuras os rios e os mares limpos e as florestas e o lince da Malcata intactos, mas também o essencial do Homem, a alma, a sua grandeza secreta, aquilo que o distingue do mistério da vida e

aquilo que nenhum electrodoméstico, ou automóvel, ou taxa de juro, ou cartão jovem consegue iludir.

Vou a Fátima porque mesmo que Deus não exista é verdade o que se diz em seu nome, e posso regressar sem Deus, mas regressarei sempre mais próximo dos outros homens.

(...) Vou a Fátima porque leio nos olhos do mundo e nos olhos do poder a mais perigosa ausência de fé: a falta de fé nos homens. Fé na sua generosidade e não só na sua gratidão; fé na sua capacidade de se transcender e não só na sua índole de competir; fé na sua liberdade interior e não só na sua liberdade de escolha; fé na sua ansiedade de ser e não só na sua vontade de ter; fé no seu sonho de se entregar e não só no seu talento para se organizar e se facilitar.

Vou a Fátima porque suporto tão mal os moralistas como os cínicos e vejo a discussão de valores cada vez mais entregue aos que querem acreditar por mim e aos que querem que em nada acredite. Vou a Fátima porque acredito no que há de melhor dentro de cada homem e acredito que quase todos os homens acreditam como eu, mas é preciso alimentar a força interior que suporta a nossa fé na humanidade. Vou a Fátima porque já não sei se Papa representa Deus na terra e por isso pode ser que represente e pode ser que o descubra de novo.

Vou a Fátima simplesmente. A fé faz-me falta. Deus faz-me falta. Escrevo-o humildemente. Sentado nesta igreja e certo de que partilho algo com alguém.”

LEITE, A. Pinto, *Expresso*, 1991 in Andrade, J. e.o, *Introdução à Filosofia. Viver e Pensar*. 10º Ano, Porto, Edições Asa, s.d., pp.149-171.

Anexo 6: Exemplo de textos seleccionados no âmbito da unidade “Argumentação e Filosofia”

Unidade 3.Argumentação e Filosofia

Texto 1

“Estamos no mês de Fevereiro de 2022 e o mundo faz o balanço dos prejuízos causados pela guerra nuclear que rebentou no Médio Oriente em finais do ano passado. O nível global de radioactividade neste momento e nos próximos oito meses é tão elevado que só quem vive em abrigos atómicos pode ter esperança de sobreviver num estado de saúde razoável. Para os restantes, que têm de respirar ar não filtrado e consumir alimentos e água com elevados níveis de radiação, as perspectivas são terríveis. É provável que 10% morra nos próximos dois meses de doenças provocadas pela radiação; pensa-se que mais 30% irá desenvolver formas fatais de cancro nos cinco anos que se avizinham e mesmo os restantes terão taxas de cancro 10 vezes superiores ao normal, enquanto o risco de os seus filhos nascerem com malformações é 50 vezes maior do que antes da guerra.

Os afortunados, é claro, são aqueles que tiveram a precaução e a possibilidade de comprar um lote nos abrigos construídos pelos especuladores imobiliários quando as tensões internacionais começaram a crescer em finais de 2010. A maioria destes abrigos foi concebida como aldeias subterrâneas, cada uma com acomodação e mantimentos suficientes para as necessidades de 10 000 pessoas durante 20 anos. As aldeias são autónomas com constituições democráticas que foram previamente acordadas. Possuem também sistemas de segurança sofisticados que permitem admitir no abrigo quem muito bem entenderem e manter de fora os restantes.

A notícia de que não será necessário ficar nos abrigos durante muito mais de oito anos foi naturalmente saudada com alegria pelos membros de uma comunidade subterrânea chamada Porto Seguro. Mas também levou aos primeiros desacordos sérios entre eles. Por cima da galeria que conduz a Porto Seguro há milhares de pessoas que não investiram num abrigo. Essas pessoas são vistas e ouvidas por meio de câmaras de televisão instaladas à entrada. Imploram que as deixem entrar. Sabem que, se forem rapidamente acolhidas num abrigo, podem escapar à maioria das consequências da sua exposição prolongada à radiação. Ao princípio, antes de se saber quanto tempo passaria até ser seguro regressar ao exterior, estes pedidos não tinham qualquer eco no interior do abrigo. Agora, porém, cresceu o apoio à admissão de, pelo menos, uma parte delas.

Como os mantimentos só precisam durar oito anos, chegarão para mais do dobro das pessoas presentes nos abrigos. A acomodação apresenta problemas ligeiramente maiores. Porto Seguro foi concebido para funcionar como estância de luxo enquanto não fosse necessária para uma emergência real e foi equipada com courts de ténis, piscinas e um grande ginásio. Se todos concordassem em manter a forma fazendo aeróbica na sala de estar da sua casa, seria possível obter espaço precário, mas adequado, para alojar todos aqueles que os mantimentos podem sustentar.

De modo que há agora no interior muitos apoiantes daqueles que ficaram de fora. Os extremistas, a que os seus opositores chamam «lamechas», propõem que o abrigo admita mais 10 000 pessoas – todas as que se pode esperar razoavelmente alimentar e alojar até se poder regressar em segurança ao exterior. Isso implica desistir de todo o luxo na alimentação e nas instalações; mas os «lamechas» assinalam que o destino daqueles que permanecerem no exterior será muito pior.

Aos «lamechas» opõem-se algumas pessoas que defendem que quem está no exterior são geralmente pessoas de baixa categoria, pois não tiveram suficiente capacidade de previsão ou riqueza para investir num abrigo; daí que, segundo afirmam, causarão problemas sociais no abrigo, provocando uma maior tensão na saúde, bem-estar e serviços de ensino e contribuindo para o aumento de criminalidade e da delinquência juvenil.

A oposição à admissão de pessoas do exterior também é apoiada por um pequeno grupo que diz que seria uma injustiça para com aqueles que pagaram pelo seu lote no abrigo se outros que nada pagaram também beneficiassem. Estes adversários da admissão de pessoas do exterior estão bem organizados, mas são pouco numerosos; contam, porém, com um apoio considerável por parte de muitos que dizem apenas que adoram jogar ténis e nadar e que não estão dispostos a prescindir disso.

Entre os «lamechas» e aqueles que se opõem à admissão de pessoas do exterior situa-se um grupo intermédio: aqueles que pensam que, como acto excepcional de benevolência e caridade, se devem admitir alguns, mas não tantos que degradem significativamente a qualidade de vida no abrigo. Propõem que se transforme um quarto dos campos de ténis em dormitórios e se disponibilize um pequeno espaço público que, seja como for, tem tido pouco uso. Deste modo, podem alojar-se mais 500 excluídos, que os ditos «moderados» pensam ser um número considerável, suficiente para provar que Porto Seguro não é insensível à situação dramática daqueles que tiveram menos sorte que os seus membros.

Realiza-se um referendo. Há três propostas: admitir 10 000 do exterior; admitir 500; não admitir nenhum. Em qual das propostas votaria o leitor?"

SINGER, Peter: *Ética Prática*, Lisboa, Gradiva, 2000, pp.269-271.

Unidade 3. Argumentação e Filosofia

Texto 2

Sócrates: [...] A retórica, ao que me parece, é uma prática estranha à arte, mas que exige uma alma dotada de imaginação, de ousadia e naturalmente apta para o trato com as pessoas. O nome genérico desta espécie de prática é, quanto a mim, adulação. Nela distingo várias subdivisões, uma das quais é a cozinha. Esta passa por ser uma arte, mas em meu entender não é uma arte, é uma actividade empírica e uma rotina.

Ligo ainda à adulação [...] a retórica, a *toilette* e a sofística [...].

Vou fazer-te compreender o que é, a meu ver, a retórica. [...] Existe uma coisa a que chamas corpo e outra a que chamas alma?

Górgias: Certamente.

Sócrates: Não há, para cada uma delas, um estado a que se chama saúde?

Górgias: Há.

Sócrates: E esta saúde não pode ser apenas aparente e não real? Por exemplo, há muitas pessoas com aspecto de gozarem de boa saúde e que só um médico ou um professor de ginástica descobrirão que estão doentes.

Górgias: Dizes bem.

Sócrates: Sustento que há no corpo e na alma algo que lhes dá a aparência de saúde sem que a possuam realmente.

Górgias: Tens razão.

Sócrates: Pois bem, agora vou tentar fazer-te compreender o meu pensamento mais claramente, se for possível.

Digo, portanto, que há duas realidades diferentes e duas artes correspondentes: à arte que diz respeito à alma, chamo-a política; quanto àquela que diz respeito ao corpo, não posso dar-lha da mesma maneira um único nome; mas nesta cultura do corpo, que forma um todo, distingo duas partes; a ginástica e a medicina. Na política, distingo a legislação, que corresponde à ginástica, e a justiça, que corresponde à medicina. Em cada um destes grupos, de facto, as duas artes assemelham-se pela identidade do seu objecto: a medicina e a ginástica, no que se refere ao corpo; a justiça e a legislação, no que se refere à alma [...].

Sendo assim constituídas estas quatro artes e visando toda o maior bem do corpo ou da alma, a adulação apercebeu-se disso, não por um conhecimento alcançado por meio de raciocínios, mas por uma conjectura instintiva. Então, dividindo-se a ela mesma em quatro partes e introduzindo em seguida cada uma dessas partes sob a arte correspondente, ela fez-se passar pela arte de que tinha tomado a máscara; não tendo qualquer preocupação pelo bem, mas antes pelo atractivo do prazer, arma um laço à tolice que ela engana e cuja consideração ganha desta forma. É assim que a cozinha toma a aparência da medicina e finge conhecer os alimentos que melhor convêm ao corpo, de tal maneira que, se fossem crianças ou homens tão pouco razoáveis como as crianças quem tivesse de decidir qual dos dois, o médico ou o cozinheiro, conhece melhor a boa ou má qualidade dos alimentos, ao médico apenas restaria morrer de fome.

A tal prática chamo eu adulação e considero-a como algo de feio [...]. E digo que ela não é uma arte, mas uma actividade empírica porque, para oferecer as coisas que oferece, não tem razões fundadas naquilo que é a sua natureza e não pode, por conseguinte, ligar cada uma delas à sua causa. Ora, quanto a mim, não dou o nome de arte a uma prática que não esteja fundada na razão. [...] À medicina pois, repito, corresponde a cozinha como a forma de adulação que usa a sua máscara. De igual forma, à ginástica corresponde a *toilette*, coisa malfazeja e enganadora, baixa, indigna de um homem livre, que produz a ilusão pelas aparências, pelas cores, por um verniz superficial e pelas roupas. [...]

Para abreviar, dir-te-ei na linguagem dos geómetras [...] que a *toilette* está para a ginástica como a cozinha está para a medicina; ou melhor ainda, que a sofística está para a legislação como a *toilette* está para a ginástica e que a retórica está para a justiça como a cozinha está para a medicina. [...]

Sabes agora o que, a meu ver, é a retórica: é para a alma aquilo que a cozinha é para o corpo.

PLATÃO, *Górgias*, 463 – 465 e, Lisboa, Lisboa Editora, 2000, 5ª ed., pp. 68- 72.

Anexo 7: Exemplo de situações – problema e actividades

No âmbito da unidade de “Argumentação e retórica”, na aula nº 2, após a distinção entre *demonstrar* e *argumentar*, foi lançada a situação – problema que abaixo segue. O objectivo prendia-se com o serem os alunos a experienciarem uma situação onde a lógica formal não consegue dar resposta. Esta actividade possibilitou a compreensão da necessidade e da complexidade da argumentação.

Situação – Problema 1:

a) Protágoras aceita ensinar retórica a Euathlus mediante um honorário que o estudante fica obrigado a pagar se e só se o Euathlus ganhar o seu primeiro caso em tribunal. No entanto, Euathlus termina o seu curso de leis e não começa a exercer. Protágoras aborrecido com a situação, coloca-o em tribunal.

b) E o juiz fica perante este quadro:

Protágoras argumenta que se ele ganhar a causa, Euathlus tem de lhe pagar pois é essa a decisão do juiz. Se, no entanto, Euathlus lhe ganhar também terá de lhe pagar porque ganhará o seu primeiro caso e é esse o acordo estabelecido.

Euathlus, por sua vez, argumenta precisamente o oposto. Senão veja-se, se ele ganhar a causa não tem de lhe pagar pois é essa a decisão do juiz. Todavia, se perder perde o seu primeiro caso e, segundo o acordo, não terá de lhe pagar.

Quem tem razão?

Como decidir num caso destes?

Como resolveriam os alunos o caso?

Esta teve como objectivo fundamental, no contexto da unidade “Argumentação e retórica”, mais concretamente, a *relação orador – auditório*, mais do que mero conteúdo, que os alunos pudessem experienciar a presença do discurso argumentativo em várias dimensões da vida, do real que os circunda e da importância do discurso argumentativo para a qualidade das suas vidas, enfatizando também as dificuldades e a caracterização da *relação orador - auditório*:

Dinâmica de grupo 1

A turma é dividida em três grupos.

É seleccionado de cada grupo um aluno.

Aluno 1 vai tentar vender ao público uma playstation3.

Aluno 2 vai defender uma opinião pessoal tentando convencer o público.

Aluno 3 está a ser acusado de um crime que não cometeu, tem de preparar a sua defesa perante o júri.

São dados 5 minutos a cada aluno para preparar a sua estratégia, já ao público é pedido autenticidade e atenção na dinâmica. Deverão agir coerentemente com o papel de cada um dos alunos à sua frente. É pedido a cada grupo que avalie, por escrito, o desempenho de cada orador.

Cada aluno deverá interpretar durante 5/10 minutos o seu papel.

Após as três interpretações, interpelar a turma:

O que há de comum nas três situações?

Houve algum orador que se destacou pela positiva? Porquê?

Houve algum orador que se destacou pela negativa? Porquê?

Em cada uma das três situações, como reagiu o público? O que há a destacar das suas reacções?

A partir das respostas da turma, começámos a caracterizar a relação orador – auditório, estratégias de persuasão, entre outros tópicos.

Inserindo-se na unidade “Argumentação e filosofia”, após a contextualização histórica da retórica na Grécia Clássica e reflexão sobre a sua aplicação na vida democrática actual, com a finalidade de que fossem os alunos a compreender a complexidade das decisões na democracia, do seu conceito de cidadania e o que este implica bem como da estrita relação que ambos os conceitos articulam com a retórica e a filosofia, a partir da leitura do texto de Peter Singer (Anexo 6), foi desenvolvida a actividade que abaixo se segue.

Dinâmica de grupo 2:

1) Divide-se a turma em três grupos, cada um deles representando um dos grupos no texto mencionados. Previamente ao referendo, todos têm a oportunidade de comunicar à restante comunidade os argumentos que concorrem para sustentar as suas posições. Trata-se de um debate final anterior à votação.

2) No final deve realizar-se a votação e reflectir-se sobre o resultado.

3) Podemos relacionar esta ficção com problemas actuais? Quais? Justifique.

No âmbito da unidade temática da “Argumentação e Filosofia”, a fim de caracterizar a retórica branca e a retórica negra, estabelecendo a distinção entre persuasão e manipulação, iniciou-se a aula com o argumento um, questionando-se os alunos se se trataria de persuasão ou manipulação. Após esta discussão introdutória foi-se avançando conteúdos com a leitura de textos do manual adoptado para que, já na recta final da aula, fosse lançado o argumento dois pedindo que indicassem se se tratava, novamente, de manipulação ou persuasão e que fundamentassem as suas respostas. Esta actividade possibilitou que os alunos percepcionassem a aplicação prática da retórica e da distinção entre persuasão e manipulação.

Situação - problema 2:

Argumento um: «Não me digas que agora deste em conservador! Com tanta miséria que por ai vai, como é que podes pretender que continue a haver privilegiados?»

Este é um argumento persuasor ou manipulador?

Argumento dois: “Penso da mesma forma em relação aos que se dedicam à filosofia. Gosto de ver um jovem filosofar, acho isso conveniente e próprio de um homem livre; um jovem que não filosofa parece-me, pelo contrário, uma alma baixa, incapaz de qualquer acção nobre e generosa. Mas se vejo um adulto que não desiste de filosofar, entendo que o que ele precisa é de chicote. Pois, como dizia há pouco, um homem destes, por melhores dotes naturais que possua, deixa de ser verdadeiramente homem, a fugir assim dos centros frequentados da cidade e das assembleias (...) passando a vida a segredar com eles a um canto, sem que da sua boca saia nunca uma palavra livre, grande e eficaz. (...) não te envergonhas de ser assim como eu julgo que és e como julgo serem todos aqueles que prolongam indefinidamente os seus estudos de filosofia?”

PLATÃO: *Górgias*, Lisboa, Edições 70, 1997, 485 a, pp.121 e 122.

Trata-se de persuasão ou de manipulação. Porquê?

Debate conclusivo.

Anexo 8: Guião de visionamento do
filme *Mar Adentro* de Alejandro Aménabar



FILOSOFIA – 11.º ANO

Guião do Filme *Mar Adentro* de Alejandro Amenábar

OBJECTIVOS:

O filme a que vamos assistir, *Mar Adentro* do realizador Alejandro Amenábar, trata de um tema polémico da sociedade actual: a eutanásia activa. Mais do que um simples momento de lazer, pretende-se que relaciones o filme com os conteúdos da unidade que estamos a trabalhar na disciplina de filosofia: “Argumentação e Retórica”. No final, promoveremos um pequeno debate. Terás ainda por tarefa o preenchimento de um questionário onde se pretende que:

- Relaciones o conteúdo do filme com as aprendizagens realizadas;
- Reconheças a estrutura dos argumentos utilizados (quer dos argumentos a favor quer dos momentos contra a eutanásia);
- Problematizes os diferentes argumentos utilizados;
- Assumas uma postura crítica e reflectida.

MÉTODO DE TRABALHO:

Ao longo da visualização do filme, é imprescindível que tenhas o teu caderno à mão para ires tirando apontamentos, nomeadamente de todos os argumentos utilizados (a favor e contra a eutanásia activa), de conceitos, e, claro, de uma possível conclusão.

Tem especialmente em consideração as seguintes cenas:

- Ao longo do filme tem em atenção à posição assumida pela família de Ramón (irmão, cunhada, pai e sobrinho);
- A advogada questiona Ramón: *Porquê Morrer?* Como argumenta Ramón? O que diz para recusar alternativas (por exemplo, a cadeira de rodas)?
- Qual a relação de Ramón em relação ao amor?
- Qual a atitude da psicóloga em relação à eutanásia?
- Quais são os argumentos utilizados pelo padre Francisco? (1.º momento: na televisão; 2.º momento: em casa da família de Ramón);
- Argumentos utilizados pelo advogado de Ramón em tribunal;
- Diálogo de Ramón e Rosa no jardim, à saída do tribunal;
- Últimas palavras do filme (narradas por Ramón).



FILOSOFIA – 11.º ANO

Questionário acerca do filme Mar Adentro de Alejandro Amenábar

1. Identifica o tema do filme.
2. Elabora um pequeno resumo onde exponhas o modo como o assunto é abordado.
3. Refere os argumentos que são utilizados ao longo do filme a favor da eutanásia activa.
4. Refere os argumentos que são utilizados ao longo do filme contra a eutanásia activa (ou seja, os contra-argumentos).
5. Qual é a tese/ conclusão que podemos retirar do filme?
6. A que tipo de auditório se dirige a mensagem de Ramón?
7. Os argumentos usados por Ramón perante o padre Francisco ou perante Rosa são iguais? Porquê?
8. De entre os três elementos associados ao discurso argumentativo, *Ethos*, *Pathos* e *Logos*, qual consideras ser o mais importante na argumentação de Ramón? Justifica.
9. De que modo procurou Ramón e os seus amigos influenciar a opinião pública? Consideras que tal foi importante para a causa defendida?
10. Compõe um pequeno texto argumentativo onde defendas a tua posição em relação ao tema tratado.

Bom Trabalho!

Anexo 9: Exemplo de um teste



**ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE
FARIA**

Teste de **Filosofia**

11 ° ANO

Ano Lectivo 2010/2011 - 3º Período – Data

Docente: Iria Amado Vaz

Diagnóstico

Formativo

Sumativo

TURMA 11º CT2

Grupo I

1. A partir da leitura do texto a seguir apresentado, explicita os pontos de vista de Karl Popper acerca da validade e verificabilidade das hipóteses.

“Uma vez abordado um problema, podemos começar a trabalhar sobre ele, o que se pode fazer em dois momentos: podemos, em primeiro lugar, (...) conjecturar uma solução para o problema, para logo depois tentar criticar a nossa suposição que, normalmente será frágil. Às vezes a nossa suposição ou conjectura poderá manter-se durante algum tempo face à nossa crítica e às nossas constatações experimentais. Mas, regra geral, depressa veremos que as nossas conjecturas se podem refutar, que não resolvem o nosso problema ou que só o resolvem em parte.”

(POPPER, Karl R., *Conhecimento Objectivo*)

2. Com base no que se afirma no texto seguinte, redija uma pequena reflexão pessoal e crítica sobre a questão da revisibilidade científica:

“A ciência conhece efectivamente a realidade, mas conhece-a de modo aproximado, não absoluto, isto é, o conhecimento fornecido por ela não «esgota» o objectivo a que se dedica. E não o esgota por dois motivos: em primeiro lugar, porque o objectivo, isto é, a natureza, nos apresenta sempre novos dados independentes de nós, os quais devemos ter em linha de conta ao construirmos uma representação satisfatória da realidade; em segundo lugar, porque cada conhecimento está permanentemente sujeito a ser aprofundado.”

(GEYMONAT, L., *Elementos da Filosofia da Ciência*)

Anexo 10: Exemplo da matriz de correcção do teste seleccionado

Matriz de correcção do teste de avaliação de dia de 2011 (Disciplina de Filosofia/ 11º CT2)

Temas / Conteúdos:	Objectivos:	Estrutura do teste:	Critérios de correcção	Cotação
<p>Capitulo 5: O estatuto do conhecimento científico</p> <p>5.2. Ciência e construção: validade e verificabilidade das hipóteses.</p> <p>5.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade.</p>	<p>Enunciar o problema filosófico subjacente à validade das hipóteses. Caracterizar a tese do falsificacionismo.</p> <p>Reflectir criticamente sobre a objectividade científica.</p>	<p>Grupo I</p> <p>Questão1.</p> <p>Questão2.</p>	<p>Aplicação dos conteúdos;</p> <p>Estrutura e organização do discurso;</p> <p>Rigor conceptual;</p> <p>Clareza;</p> <p>Qualidade da expressão escrita;</p> <p>Criatividade;</p> <p>Capacidade reflexiva</p>	<p>Grupo I</p> <p>1. 9 Valores</p> <p>2. 11 Valores</p> <p>Total: 20 valores</p>

Anexo 11: Grelha de avaliação de AVC

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA
 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
 GRELHA DE AVALIAÇÃO
 ATITUDES, VALORES E COMPORTAMENTOS (10%)
 11ºCT2 – 2010/2011

N	NOME	1º PERÍODO						2º PERÍODO						3º PERÍODO						CF		
		A	B	C	D	E	T	A	B	C	D	E	T	A	B	C	D	E	T			
1																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
19																						
20																						
22																						
23																						
24																						
25																						
26																						

ITENS AVALIADOS: A= CIVISMO;
 B= TOLERÂNCIA E RESPEITO PELOS OUTROS;
 C= RESPONSABILIDADE;
 D= HONESTIDADE E RIGOR INTELECTUAL;
 E= INTERESSE E CURIOSIDADE

AVALIAÇÃO: 0= FRACO; 1= MÉDIO; 2= ELEVADO

Anexo 12: Grelha de avaliação de Expressão Oral

ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

GRELHA DE AVALIAÇÃO

EXPRESSÃO ORAL (30%)

11ºCT2 2010/2011

		1º PERIODO			
N	NOME	IOE	IOS	EO	D
1					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
19					
20					
22					
23					
24					
25					
26					

IOE – Intervenção Oral Espontânea

IOS – Intervenção Oral Solicitada

EO – Exposição Oral

D – Debates

Anexo 13: Grelha de avaliação de Expressão Escrita

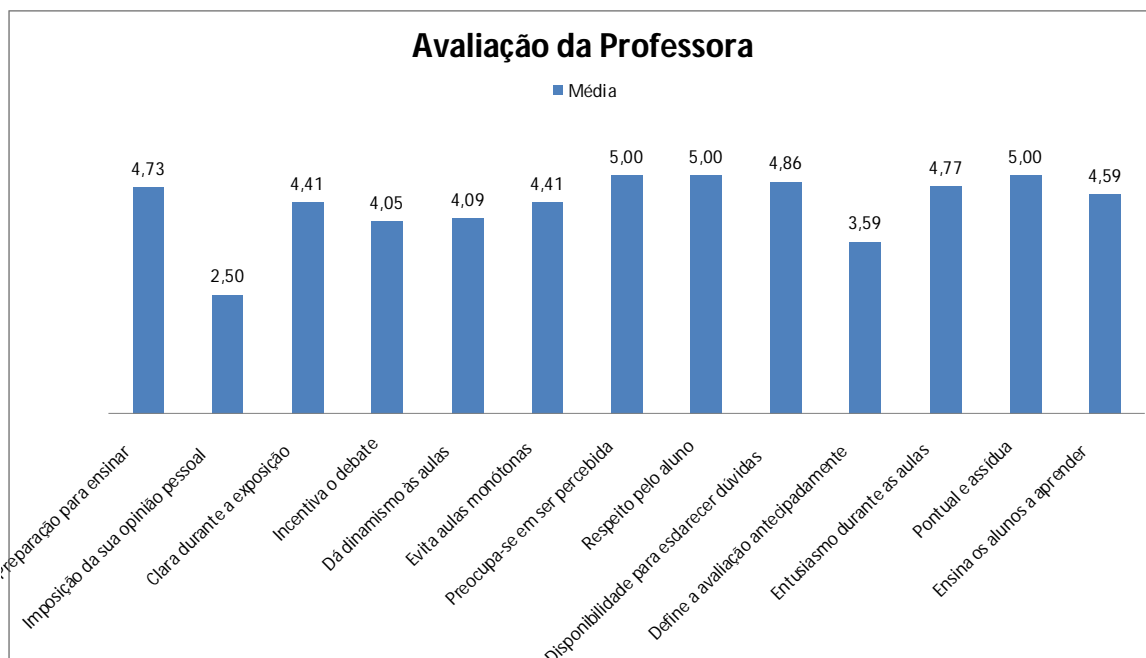
ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
GRELHA DE AVALIAÇÃO
EXPRESSÃO ESCRITA (60%)
11ºCT2 2010/2011

		1ºPERIODO																
N:	NOME:	Testes formativos			Testes de avaliação			TPCs				Relatórios		Fichas de leitura/trabalhos				
1																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
19																		
20																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		

Anexo 14: Avaliação das aulas de Filosofia e da professora estagiária pelos alunos

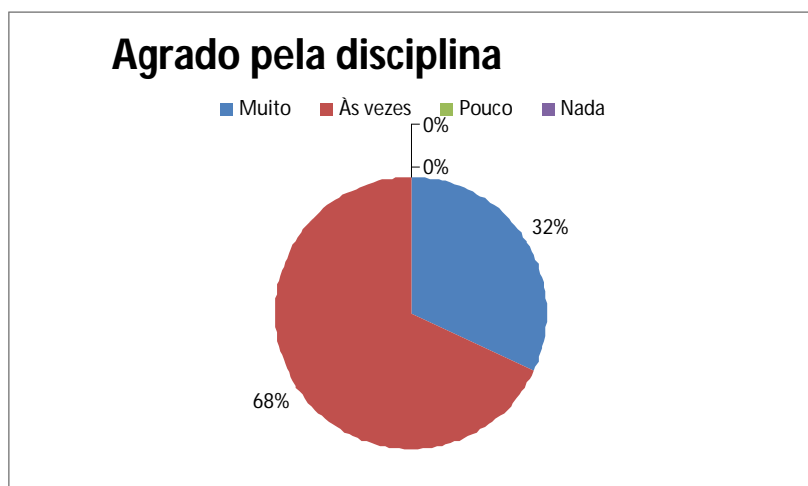
a) Avaliação da professora (numa escala de 0 a 5 valores)

Crítérios	Média
Preparação para ensinar	4,73
Imposição da sua opinião pessoal	2,50
Clara durante a exposição	4,41
Incentiva o debate	4,05
Dá dinamismo às aulas	4,09
Evita aulas monótonas	4,41
Preocupa-se em ser percebida	5,00
Respeito pelo aluno	5,00
Disponibilidade para esclarecer dúvidas	4,86
Define a avaliação antecipadamente	3,59
Entusiasmo durante as aulas	4,77
Pontual e assídua	5,00
Ensina os alunos a aprender	4,59
Total	4,38



b) Agrado pela Disciplina

Agrado pela disciplina	n
Muito	7
Às vezes	15
Pouco	0
Nada	0
Total	22

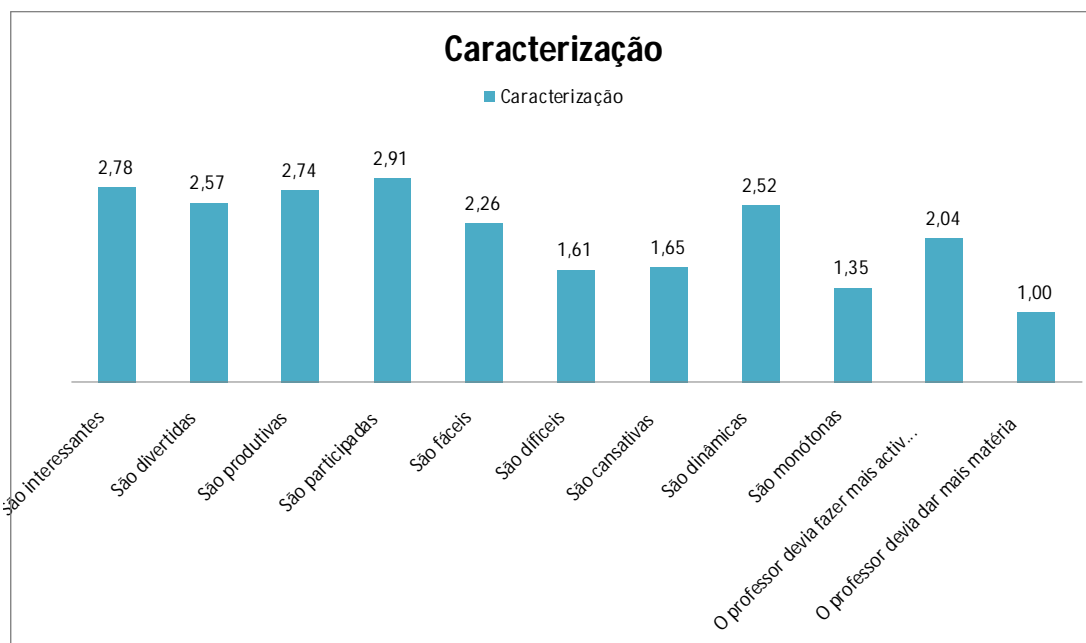


c) Potenciais dificuldades identificadas pelos alunos

Potenciais dificuldades	Média
Participar nas aulas	2,82
Compreender o que a professora diz	3,09
Compreender os textos	2,55
Escrever	2,77
Compreender os conteúdos	2,77
Perceber os conceitos	3,05
Fazer os relatórios da aula	2,90
Passar os apontamentos do quadro	3,55
Tomar apontamentos durante a aula	2,86
Estar com atenção	2,95
Total	2,93

d) Caracterização das aulas

Características	M
São interessantes	2,78
São divertidas	2,57
São produtivas	2,74
São participadas	2,91
São fáceis	2,26
São difíceis	1,61
São cansativas	1,65
São dinâmicas	2,52
São monótonas	1,35
O professor devia fazer mais actividades	2,04
O professor devia dar mais matéria	1,00
Total	2,13



Anexo 15: Índice do manual de 11º ano de Filosofia

Um outro olhar sobre o mundo



Capítulo 1

Argumentação e lógica formal

Metodologia do trabalho filosófico, 8

A dissertação filosófica, 8

O comentário de texto, 10

Objectivos, 16

Mapa conceptual, 17

Distinção validade-verdade, 18

Lógica natural e lógica científica, 18

A lógica no contexto da disciplina de filosofia, 19

Verdade e validade, 25

O valor lógico das proposições – a verdade, 25

O valor lógico dos argumentos – a validade, 26

Verdade e validade, conceitos independentes, 27

Argumentos sólidos ou correctos, 29

Dedução e indução, 31

Formas de inferência válida – lógica aristotélica, 34

(Em alternativa com a lógica proposicional)

O conceito e o termo, 34

O juízo e a proposição, 36

O juízo categórico, 37

A qualidade – juízos afirmativos e negativos, 37

A quantidade – juízos universais e particulares, 38

Combinação da qualidade e quantidade, 39

Proposições categóricas em linguagem natural, 40

Distribuição dos termos, 42

Inferências mediatas – o silogismo, 45

A forma do silogismo, 46

O modo, 46

A figura, 46

Regras do silogismo, 48

Formas de inferência válida – lógica proposicional, 53

(Em alternativa com a lógica aristotélica)

Frases e proposições, 53

Variáveis proposicionais, 54

Linguagem da lógica proposicional, 54

Formalização de proposições e argumentos, 56

Conectivas e tabelas de verdade, 56

Negação, 57

Conjunção, 59

Disjunção, 60

Condicional, 63

Equivalência, 65

Conectivas e linguagem natural, 67

Pontuação de proposições, 70

Como formalizar argumentos, 72

Avaliação de argumentos, 78

Inspectores de circunstâncias, 78

Principais falácias, 82

Falácias do silogismo, 83

(Para os alunos cuja opção foi a lógica aristotélica)

Falácia do quarto termo, 83

Falácia do termo médio não distribuído, 83

Falácia da ilícita maior, 83

Falácia da ilícita menor, 84

Falácias do *modus ponens* e do *modus tollens*, 85

(Para os alunos cuja opção foi a lógica proposicional)

Falácia da afirmação do conseqüente, 86

Falácia da negação do antecedente, 87

Questionário, 90

Comentário, 91

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 181



Capítulo 2

Argumentação e retórica

Objectivos, 94
Mapa conceptual, 95

O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório, 96

A racionalidade argumentativa: distinção entre demonstração e argumentação, 96
Demonstração e argumentação, 97

A relação necessária ao auditório, 102
Estratégias de persuasão, 103
A opinião pública, 104

O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais, 109

Características do discurso argumentativo, 110

Tipos de argumentos informais, 111
Argumentos com base em exemplos, 111
Argumentos por analogia, 113
Argumentos de autoridade, 116
Argumentos sobre causas, 117

Tipos de falácias informais, 120
Falácias da irrelevância, 120
Falácias da insuficiência de dados, 126
Falácias da ambiguidade, 130

Análise de textos, 137
Questionário, 141
Comentário, 142
Actividades complementares, 142
Soluções dos “Verifique se compreendeu”, 185



Capítulo 3

Argumentação e filosofia

Objectivos, 146
Mapa conceptual, 147

Filosofia, retórica e democracia, 148

Breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores, 148
A “polis” grega, 148
Educação e retórica, 151
A retórica ao serviço da filosofia, 152
A retórica ao serviço da oratória, 153
Retórica e democracia na actualidade, 155

Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica, 157

O bom uso da retórica – a persuasão, 157
Razão e emoção no processo persuasivo, 158
Uso ético da retórica, 160
O mau uso da retórica – a manipulação, 162
Erro, mentira e engano, 162
A sedução, 164
O discurso publicitário, 164
O discurso político, 167

Argumentação, verdade e ser, 169

Ser, realidade e linguagem, 169
Verdade e argumentação filosófica, 170

Análise de textos, 174
Questionário, 178
Comentário, 178
Actividades complementares, 179
Soluções dos “Verifique se compreendeu”, 186

Glossário, 187
Bibliografia, 191
Sítios na Internet, 192



Capítulo 4

Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

Objectivos, 12

Mapa conceptual, 13

Estrutura do acto de conhecer, 14

A complexidade do conhecimento, 15

Conhecimento como processo e como produto, 16

Descrição e interpretação do conhecimento, 17

Descrição fenomenológica do acto de conhecer, 17

Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento, 21

(Opção por duas teorias em confronto)

Natureza ou essência do conhecimento, 22

Realismo, 22

Idealismo, 23

Origem ou fonte do conhecimento, 25

Empirismo, 25

Racionalismo, 26

Apriorismo, 28

Possibilidade, valor e limites do conhecimento, 30

Dogmatismo, 30

Cepticismo, 31

Criticismo, 32

Análise de textos, 35

Questionário, 39

Comentário, 40

Actividades complementares, 41

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165



Capítulo 5

O estatuto do conhecimento científico

Objectivos, 44

Mapa conceptual, 45

Conhecimento vulgar e conhecimento científico, 46

O saber quotidiano, 46

O saber científico, 47

Objectivos gerais da ciência, 48

A construção do facto científico, 49

Distinção entre conhecimento vulgar e científico, 52

Ciência e construção: validade e verificabilidade das hipóteses, 57

O método da ciência: do problema à elaboração das hipóteses, 57

A hipótese, 59

Comprovação experimental, 60

As leis científicas, 61

Validade das hipóteses – verificabilidade e falsificabilidade, 62

Verificacionismo, 63

Falsificacionismo, 64

Ciência normal e ciência em crise, 66

A racionalidade científica e a questão da objectividade, 68

A ciência, um dos modos humanos de interpretar o real, 70

O significado da objectividade científica, 71

Objectividade forte, 72

Objectividade fraca, 73

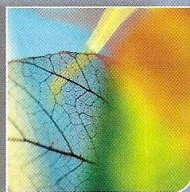
Análise de textos, 77

Questionário, 84

Comentário, 85

Actividades complementares, 85

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165



Capítulo 6

Temas/problemas da cultura científico-tecnológica

(Opção por um tema/problema)

Objectivos, 88
Mapa conceptual, 89

A ciência, o poder e os riscos, 90

A cultura científico-tecnológica, 91

As vagas de mudança, 94

Da ferramenta à automação, 97

Do saber ao poder, 98

O cientismo, 99

A tecnociência, 101

Riscos da tecnociência, 103

Problemas ecológicos, 103

Problemas da bioética, 108

O valor da ciência, 114

De uma ética antropocêntrica a uma ética

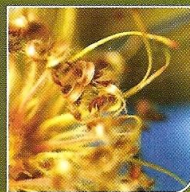
cosmocêntrica, 118

Éticas de tendência antropocêntrica, 118

Uma ética cosmocêntrica, 119

Questionário, 125

Sugestões de actividades, 90, 92, 93, 94, 98, 101, 103, 104, 108, 109, 116, 122



Capítulo 7

A filosofia e os outros saberes

(Opção por um tema/problema)

Objectivos, 128
Mapa conceptual, 129

Realidade e verdade – a plurivocidade da verdade, 130

A realidade, 130

Verdade e certeza, 131

Concepções de verdade, 132

Verdade no sentido de *aletheia*, 133

Verdade no sentido de *veritas*, 134

Verdade no sentido de *emunah*, 135

Verdade como perspectiva, 137

Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar, 140

A racionalidade prática, 141

Caracteres da racionalidade, 141

Limites e valor da racionalidade, 142

Uma racionalidade pluridisciplinar, 144

Macro-especialização em microdisciplinas, 144

A coexistência e articulação de saberes, 145

Metodologia pluridisciplinar, 146

O lugar da filosofia, 152

Análise de textos, 155

Questionário, 163

Comentário, 164

Actividades complementares, 164

Soluções dos "Verifique se compreendeu", 165

Glossário, 167

Bibliografia, 172

Sítios na Internet, 175

Anexo 16: Índice do caderno de actividades do manual *Um
outro olhar sobre o mundo*

Índice

1. Argumentação e lógica formal

1.1. Distinção validade-verdade, 4

Ideias fundamentais, 4
Conceitos-chave, 4
Exercícios de resposta imediata, 5
Questões de desenvolvimento, 6
Propostas de resolução, 63

1.2. Formas de inferência válida – lógica aristotélica, 7

1.3. Principais falácias formais, 7
Ideias fundamentais, 7
Conceitos-chave, 8
Exercícios de resposta imediata, 8
Propostas de resolução, 64

1.2. Formas de inferência válida – lógica proposicional, 11

1.3. Principais falácias formais, 11
Ideias fundamentais, 11
Conceitos-chave, 12
Exercícios de resposta imediata, 13
Propostas de resolução, 65

2. Argumentação e retórica

2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório, 19

Ideias fundamentais, 19
Conceitos-chave, 20
Exercícios de resposta imediata, 20
Questões de desenvolvimento, 22
Propostas de resolução, 70

2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais, 23

Ideias fundamentais, 23
Conceitos-chave, 24
Exercícios de resposta imediata, 25
Propostas de resolução, 71

3. Argumentação e filosofia

3.1. Filosofia, retórica e democracia, 28

Ideias fundamentais, 28
Conceitos-chave, 29
Exercícios de resposta imediata, 29
Questões de desenvolvimento, 30
Propostas de resolução, 72

3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica, 31

Ideias fundamentais, 31
Conceitos-chave, 31
Exercícios de resposta imediata, 32
Questão de desenvolvimento, 33
Propostas de resolução, 73

3.3. Argumentação, verdade e ser, 34

Ideias fundamentais, 34
Conceitos-chave, 34
Exercícios de resposta imediata, 34
Questão de desenvolvimento, 35
Propostas de resolução, 73

4. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

4.1. Estrutura do acto de conhecer, 36

Ideias fundamentais, 36
Conceitos-chave, 36
Exercícios de resposta imediata, 37
Propostas de resolução, 74

4.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento, 39

Ideias fundamentais, 39
Conceitos-chave, 40
Natureza do conhecimento, 40
Exercícios de resposta imediata, 40
Questão de desenvolvimento, 41
Propostas de resolução, 74

Origem do conhecimento, 41

Exercícios de resposta imediata, 41
Questão de desenvolvimento, 43
Propostas de resolução, 74

Possibilidade do conhecimento, 43

Exercícios de resposta imediata, 43
Questão de desenvolvimento, 44
Propostas de resolução, 74

5. O estatuto do conhecimento científico

5.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico, 45

5.2. Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses, 45

Ideias fundamentais, 45
Conceitos-chave, 46
Exercício de resposta imediata, 46
Questões de desenvolvimento, 47
Propostas de resolução, 75

5.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade, 48

Ideias fundamentais, 48
Conceitos-chave, 49
Exercício de resposta imediata, 49
Questão de desenvolvimento, 50
Propostas de resolução, 76

6. Temas e problemas da cultura científico-tecnológica

6.1. A ciência, o poder e os riscos, 51

Ideias fundamentais, 51
Conceitos-chave, 52
Exercícios de resposta imediata, 52
Questões de desenvolvimento, 57
Propostas de resolução, 77

7. Desafios e horizontes da filosofia

7.1. Realidade e verdade – a plurivocidade da verdade, 58

7.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar, 58

Ideias fundamentais, 58
Conceitos-chave, 59
Exercícios de resposta imediata, 59
Questões de desenvolvimento, 62
Propostas de resolução, 78

Anexo 17: Edital mestrado Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário 2009/2011 – Universidade de Évora

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

EDITAL

ABERTURA DO MESTRADO

ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A INICIAR NO ANO LECTIVO 2009/2010
REGISTADO NA DGES COM O Nº R/B-CR 474/2007

1. O CURSO É PROMOVIDO PELO: DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
2. **COMISSÃO DE CURSO E RESPECTIVOS CONTACTOS**
 - **DIRECTOR DA COMISSÃO DE CURSO:** PROF DOUTOR OÃO TIAGO PEDROSO DE LIMA
 - E-mail: jtpl@uevora.pt
3. **OBJECTIVOS DO CURSO:**
 - . Proporcionar as condições para a aquisição das competências genéricas para o exercício da docência nos ensinos básico e secundário.
 - . Fornecer a informação considerada necessária para um conhecimento genérico do sistema educativo, das escolas e das respectivas organizações, estrutura e funcionamentos.
 - . Familiarizar os formandos com as questões de direcção e gestão da sala de aula, tentando, desse modo, promover uma melhor integração na profissão.
 - . Promover informação genérica – teórica e prática - sobre a gestão de trabalho em equipa (dinâmica de grupos, gestão de conflitos, etc.).
4. **Áreas de Especialização/ramos:** Professor de Filosofia
5. **CONDIÇÕES DE ACESSO:** Formação Científica Específica, obtida num 1º ciclo de estudos, nas áreas da especialidade para as quais se pretende habilitação profissional para a docência, conforme exigências constantes do Decreto-Lei nº 43/2007.
6. **CRITÉRIOS DE SERIAÇÃO:**
 1. Classificação Final da Licenciatura.
 2. Experiência Profissional.
 3. Entrevista se considerada necessária
7. **Nº DE VAGAS:** ATRIBUÍDO PELO MCTES
8. **Nº MÍNIMO DE MATRÍCULAS NECESSÁRIAS PARA FUNCIONAMENTO:** NÃO SE APLICA
9. **PROPINA DO CURSO:** IGUAL AO VALOR DA PROPINA ESTIPULADA EM 2009/2010 PARA O 1º CICLO DE ACORDO COM O PONTO 2. DO ARTIGO 27º DO DL 107/2008 DE 25 DE JUNHO, MULTIPLICADO POR 2 FACE À DURAÇÃO DO CURSO