



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Epifânia Susete Rodrigues Oliveira

**A Importância do Método Dialógico
no Ensino da Filosofia:
Uma experiência com alunos do 10º
ano no campo da ética, política e religião**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Epifânia Susete Rodrigues Oliveira

**A Importância do Método Dialógico
no Ensino da Filosofia:
Uma experiência com alunos do 10º
ano no campo da ética, política e religião**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da
Professor Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Epifânia Susete Rodrigues Oliveira

Endereço Eletrónico: epifania_oliveira@hotmail.com Telefone: 914419065

Número do Bilhete de Identidade: 13438436

Título do Relatório:

A Importância do Método Dialógico no Ensino da Filosofia:

Uma experiência com alunos do 10º Ano no campo da ética, política e religião

Orientador:

Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

“É admirável ensinar filosofia porque um dia foi admirável vivê-la. Ser um filósofo não é apenas ter pensamentos subtis, nem sequer fundar uma escola, mas amar a sabedoria a ponto de viver segundo os seus ditames, uma vida de simplicidade, independência, magnanimidade e confiança.”

Henry Thoreau

“A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.”

Albert Einstein

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à orientadora cooperante que me acompanhou durante o estágio, professora Maria Clara Gomes, por todo o apoio, amabilidade e amizade ao longo do mesmo. Por me ter acompanhado na preparação de todas as aulas; pelos conselhos e dicas que me ajudaram a ter um desempenho melhor em cada aula; pelas produtivas “discussões” que tivemos durante os seminários que me ajudaram bastante na preparação de materiais para enriquecer e tornar mais dinâmicas as aulas. Agradeço sobretudo a dedicação, disponibilidade e amizade prestadas.

Estou muito grata a todos os docentes que constituem o grupo de filosofia da Escola Secundária Alberto Sampaio por me terem recebido tão calorosamente; por estarem sempre dispostos a ajudar no que fosse necessário; por me terem incentivado a participar de forma dinâmica em todas as atividades extra curriculares realizadas na escola.

Lembro com muito carinho e amizade a turma em que lecionei filosofia (10^o M). Foi uma turma maravilhosa, como não esperava vir a ter. Foi, sem dúvida, gratificante poder ensinar estes alunos a pensar de forma crítica, criativa, dinâmica e autónoma.

Agradeço ao meu supervisor de estágio, Artur Manso, por toda a disponibilidade prestada no acompanhamento do meu estágio. Estou-lhe muito grata pela orientação dada, não só durante o estágio, mas ao longo dos dois anos de Mestrado.

A todos os professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura e Mestrado, estou muito grata pelos ensinamentos, pelos valores que me transmitiram e por terem sido, muitas vezes, uma inspiração.

A Rita Pinto, Flávia Oliveira, Rui Santos, Rita Lopes, Márcia Silva e João Peixoto, entre outros. Estou bastante grata pela amizade, pelo acompanhamento durante o estágio e pelo apoio, amizade e dedicação.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã pelas pessoas maravilhosas que são. Obrigada pelo apoio, entrega e incentivo.

Agradeço, por fim, a Rita Oliveira Pinto, Cláudia Martinho e Patrícia Fernandes por estarem sempre ao meu lado, pela amizade sincera, carinho e dedicação.

Resumo

A Importância do Método Dialógico no Ensino da Filosofia:

Uma experiência com alunos do 10º ano no campo da ética, política e religião

O presente trabalho intitulado *A Importância do Método Dialógico no Ensino da Filosofia. Uma experiência com alunos do 10º ano no campo da ética, política e religião* corresponde ao relatório de estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário que decorreu no ano letivo 2011/2012 na Escola Secundária Alberto Sampaio, localizada em Braga. A turma com a qual foi realizado o estágio (10º M) é da área de Ciências Socioeconómicas. Durante o estágio foram lecionadas as seguintes dimensões: ética, filosofia política e filosofia da religião. No relatório em questão defendemos a importância do método dialógico para um bom ensino da filosofia, ou seja, pretendemos defender que o diálogo e o debate na sala de aula têm um contributo muito positivo para o ensino da filosofia na medida em que proporcionam aulas dinâmicas, motivadoras e que suscitam nos alunos um pensamento crítico, estruturado e fundamentado.

O relatório divide-se em quatro capítulos. No primeiro fazemos uma breve explicação do tema, plano e contexto em que foi aplicado o projeto de investigação. O segundo capítulo trata, essencialmente, da metodologia em filosofia, mais especificamente, do contributo do método expositivo para o ensino da mesma. No terceiro capítulo, por sua vez, dedicamo-nos à análise da conceção dialógica de ensino. O quarto e último capítulo foi exclusivamente dedicado à prática letiva onde explicamos mais aprofundadamente a estruturação das aulas e fazemos uma avaliação e descrição detalhada da leção.

Para além dos capítulos anunciados, fazem parte do relatório, uma introdução, conclusão, bibliografia e apartado de anexos onde podemos visitar os materiais usados na prática letiva.

Palavras-Chave: relatório de estágio, método dialógico, didática, recursos pedagógicos, ensino da filosofia.

Abstract

The importance of the Dialogic Method in Philosophy Teaching:

An experience with 10th-grade students in the field of Ethics, Politics and Religion

The present work entitled *The importance of the Dialogic Method in Philosophy Teaching. An experience with 10th-grade students in the field of Ethics, Politics and Religion* is the probation report in Philosophy Teaching which took place in the 2011/2012 school year in Alberto Sampaio Secondary School, in Braga. The class we worked with (10th M) attends the Socio-economical Sciences area of study. During the probation period the students were taught the following dimensions: ethics, political philosophy and philosophy of religion. In this report we promote the importance of the dialogic method to a good teaching of Philosophy. We support the idea that dialogue and classroom debate are valuable tools for teaching philosophy, providing dynamic and motivating classes which afford students a critical, structured and reasoned thinking.

The report is divided into four chapters. In the first one we make a brief explanation of the topic, plan and context in which the research project occurred. The second chapter is mainly about the methodology in Philosophy, more precisely, the contribute of lecture teaching method for its teaching. The third chapter is dedicated to the dialogic teaching conception analysis. The fourth and final chapter was exclusively devoted to the teaching practice. We exhaustively explain the structure of the classes, make an assessment and a detailed description of the teaching.

Besides the mentioned chapters, there is also an introduction, a conclusion, a bibliography and the annexes used in classes.

Keywords: probation report, dialogic method, didactics, teaching resources, philosophy teaching.

Índice

Resumo	ix
Abstract	xi
Introdução	1
1. O problema, o plano e o enquadramento	4
2. A metodologia no ensino da filosofia.....	8
2.1. O método expositivo em filosofia.....	9
3. A concepção dialógica do ensino.....	18
3.1. As raízes filosóficas no ensino da filosofia	18
3.2. O diálogo na didática da filosofia.....	22
3.3. A relevância do debate e do diálogo para o ensino da filosofia	26
4. A prática do método dialógico na sala de aula.....	29
4.1. A estruturação das aulas	29
4.2. Avaliação detalhada da prática letiva.....	34
4.2.1 Projeto de Educação para a Saúde (PES).....	36
4.2.2 Dimensão Ética.....	38
4.2.3 Dimensão Política	42
4.2.4 Dimensão religiosa.....	50
Conclusão.....	56
Referências Bibliográficas.....	58
Apêndices.....	61
Apêndice1 – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	62
Apêndice2 – Alguns resultados da ficha socioeconômica da turma (10 ^o M).....	68
Apêndice3 – Exemplo de uma planificação.....	70
Apêndice4 – Exemplo de um plano de aula.....	74
Apêndice5 – Exemplo de um material de leção (PowerPoint)	76
Apêndice6 – Exemplo de uma síntese textual	81
Apêndice7 – Exemplo de uma síntese esquemática.....	84
Apêndice8 – Exemplo de um excerto e guião de filme	86
Apêndice9 – Exemplo de uma ficha formativa	88
Apêndice10 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa	92
Apêndice11 – Questionário	94
Apêndice12 – Resultados do questionário	97

Introdução

O presente relatório, que tem como título “A Importância do Método Dialógico no Ensino da Filosofia”, reflete a metodologia, didática e estratégias que consideramos serem cruciais para um bom ensino da filosofia, direcionado essencialmente para o método dialógico, pretendendo que os alunos se sintam envolvidos nas aulas, nas questões/problemas abordados e que desenvolvam, acima de tudo, um pensamento crítico e criativo.

Este trabalho incide, fundamentalmente, nos seguintes aspetos: a metodologia da filosofia, o material didático, as estratégias utilizadas na sala de aula e a relação pedagógica. As principais finalidades deste relatório são as seguintes: a) defender o uso do método dialógico na sala de aula; b) expor a metodologia que não contribui para um bom ensino da filosofia; c) recorrer às raízes da filosofia para justificar a importância do debate/diálogo; d) descrever a experiência de lecionação, mais especificamente, a aplicação do método dialógico, as estratégias, os recursos pedagógicos e, por último, os resultados obtidos com o uso desta metodologia.

Estes objetivos são apresentados ao longo de quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação do problema, do plano de trabalho, bem como do enquadramento do tema em análise. No capítulo em questão apresentamos os principais problemas que nos motivaram a refletir acerca desta temática, que passa por saber como devemos ensinar filosofia, mais especificamente, quais os métodos adequados para o ensino da mesma e que estratégias e recursos pedagógicos funcionam melhor numa aula de filosofia. Devemos optar por aulas meramente expositivas ou por aulas dinâmicas e motivadoras que suscitem nos alunos interesse e curiosidade em saber mais e debater acerca de questões filosóficas? Cabe, ainda, neste capítulo, apresentar o plano delineado para orientar a prática letiva e apresentar o contexto em que se desenvolveu o plano.

No segundo capítulo, abordamos, fundamentalmente, as questões metodológicas no ensino da filosofia, pretendendo expor aquilo que é o método expositivo, ou seja, um método demasiado centrado no professor e que põe um pouco de parte o aluno. Este método, se for usado em excesso, acaba por influenciar de forma menos positiva o ensino da filosofia. Explicaremos o motivo pelo qual este método pode contribuir para um ensino da filosofia desfasado da realidade. A partir do método magistral não é possível praticar um ensino da filosofia competente na medida em que esta não é motivadora nem para os alunos nem para o professor. O método expositivo não

exige um grande esforço de raciocínio por parte dos alunos e isto implica que os mesmos não se esforcem para pensar criticamente nem para tentar resolver os problemas/questões lançados na aula.

No terceiro capítulo, abordamos a concepção dialógica de ensino, aquilo que foi a filosofia na Grécia Antiga, onde o debate era o centro da filosofia visto que só era possível fazer filosofia debatendo e refutando ideias. O debate está, desde sempre, associado à filosofia e, por isso, deve ser usado nas aulas de filosofia porque se o excluirmos do ensino desta disciplina, a filosofia perde a sua identidade. Para ensinar filosofia não basta saber apenas o que ensinar, ou seja, é deveras importante que nos debrucemos também sobre como devemos ensinar. Como transmitir os conteúdos filosóficos aos estudantes? Que materiais didáticos devemos utilizar e quais os que melhor se adequam à filosofia? Esta parte mais prática é fundamental numa aula tendo em conta que, muitas vezes, optamos por recursos que empobrecem as aulas e que não contribuem para estimular o pensamento crítico dos alunos. Os recursos didáticos e pedagógicos que aplicamos tiveram como principal objetivo suscitar o debate, o pensamento crítico, motivar os alunos para o debate de ideias. Depois de analisados todos os aspetos enunciados anteriormente, tratamos da relevância que o método dialógico tem para o ensino da filosofia e da sua importância no desenvolvimento do pensamento e da criatividade crítica nos estudantes.

O último capítulo do presente relatório foi estritamente dedicado à prática letiva ou, melhor dizendo, à aplicação do método dialógico na sala de aula. Aqui é de salientar a forma como foram planeadas e dadas as aulas de filosofia e ainda a avaliação da aplicação do método dialógico na sala de aula. Esta avaliação só foi possível através de um questionário aplicado na turma e da observação direta em todas as aulas. Fazemos ainda uma descrição detalhada da prática letiva justificando o método, estratégias, didática e recursos utilizados ao longo das várias aulas lecionadas.

Neste prisma, consideramos que este estudo foi pertinente na medida em que, por vezes, a filosofia é ensinada de uma forma passiva, isto é, por vezes os professores não sentem motivação para lecionar a disciplina e então limitam-se a debitar conteúdos. Que tipo de cidadãos serão os nossos alunos se não tiverem a oportunidade de contactar com a filosofia na escola? A filosofia é a única disciplina que alerta os alunos para a importância do pensamento crítico fundamentado e estruturado numa sociedade. Se não pensarmos criticamente passamos a ser cidadãos passivos, que não participam nas discussões da sociedade civil. Sendo assim, as aulas de filosofia

dedicadas à discussão, ao debate e ao diálogo ajudam os alunos a serem mais ativos, críticos e a envolverem-se mais nos problemas do mundo.

1. O problema, o plano e o enquadramento

Como sabemos, a reflexão filosófica deve começar por um problema ou questão. Sendo assim, na reflexão que agora iniciamos também existe um problema para o qual pretendemos encontrar uma resposta. O problema pode ser enunciado da seguinte forma:

“Como se deve ensinar/lecionar filosofia no ensino secundário?”

Este é, então, um problema didático e metodológico que se prende com os métodos, técnicas e práticas de ensinar filosofia. Este problema pode ser subdividido nas seguintes questões: quais os métodos adequados para o ensino da filosofia? Quais as melhores estratégias e práticas de ensino/aprendizagem da filosofia? Que capacidades devem os alunos desenvolver com o ensino da filosofia?

É sabido que uma grande maioria dos alunos portugueses não nutre grande fascínio pela disciplina. Pensam que a filosofia é “aborrecida” ou que é aquela disciplina em que se pode falar de tudo e mais alguma coisa.

Quando o ensino da filosofia é competente, o estudante sai da disciplina a pensar com mais clareza, de forma mais fundamentada, a saber detetar e evitar erros de raciocínio, avaliar opiniões opostas e a tomar decisões informadas e refletidas.

Nesta ordem de raciocínio podemos levantar a seguinte questão: como começa, então o estudo da filosofia? Consideramos que começa pela compreensão gradual de um determinado problema ou conjunto de problemas filosóficos. Pela experiência de lecionação proporcionada através do estágio chegamos à conclusão de que os alunos reagem bastante bem ao seguinte esquema/plano de aula: problema, teoria, objeções. Este é um esquema dinâmico que motiva os alunos para a discussão dos problemas e os faz pensar criticamente acerca das questões filosóficas. Como nos diz Desidério Murcho, “um ensino de qualidade da filosofia não é possível sem um espaço para que o estudante discuta ideias”. (Murcho, 2002: 28) Não queremos com isto dizer que o conhecimento da história da filosofia não é importante e que esta não deve ser transmitida aos alunos. Julgamos que a história da filosofia também é relevante e deve ter o seu espaço no ensino da mesma, no entanto, defendemos que esta não deve ocupar maioritariamente as aulas, isto é, os professores devem apostar mais em aulas dinâmicas, que motivem os alunos; aulas onde o diálogo, o debate, a opinião crítica e fundamentada sobressaiam.

O que devemos então ensinar a um estudante? Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

Como diz Emanuel Medeiros “é fundamental questionar, interrogar, compreender e procurar responder aos problemas com os quais a civilização, a cultura e a humanidade se confrontam hoje”. (Medeiros, 2002: 113)

Consideramos que, no contexto do ensino da filosofia, é inaceitável ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, ou vice-versa. O que se deve ensinar é filosofia filosofando. Para aprender filosofia o aluno tem de desenvolver a memorização para reproduzir e a isto chamamos “saber reprodutivo”. O filosofar, pelo contrário, apela à reflexão, à ação, à crítica. Ensinar filosofia consiste na transmissão de um saber feito, fechado, na reprodução, com uma metodologia centrada no professor. Por outro lado, o ensinar a filosofar é uma atividade aberta que implica raciocínio, produção e uma metodologia centrada no aluno. Sendo assim, podemos concluir que a filosofia e o filosofar, devem estar em diálogo permanente com a vida e com a experiência, articulando criticamente o passado, o presente e o futuro. O professor deve estimular os alunos a filosofar incitando-os a argumentar, a pensar criticamente e a ter criatividade crítica. Este ensino dinâmico e motivador só é possível através do método dialógico, daí este exercer uma importância acrescida no ensino da filosofia.

É, antes de mais, pertinente elucidar o leitor para aquela que é a nossa posição pessoal em relação aos problemas iniciais. De uma forma concisa, podemos explicar que defenderemos a seguinte asserção: visto que a filosofia é fundamentalmente uma atividade crítica, então o seu ensino deve estimular e/ou motivar os alunos não apenas a compreender os problemas e as ideias dos filósofos, mas sobretudo a discutir e a examinar esses problemas e ideias. Portanto, defenderemos uma metodologia ativa, dinâmica e motivadora em que se coloca os alunos a questionar, a pensar sobre problemas, a procurar razões, a apontar objeções, a examinar criticamente a plausibilidade das teorias, a discutir e a fundamentar ideias.

É importante referir que a ideia defendida vai de encontro à legislação educativa em vigor, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), nos seus princípios gerais e organizativos. Neste sentido, vale a pena citar o ponto 5 do artigo 2º, que refere: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Para mostrar a razoabilidade desta asserção e para responder às questões iniciais de forma ponderada criamos um plano que contempla os seguintes objetivos: 1) Refletir sobre as melhores estratégias didáticas e metodológicas para o ensino da filosofia; 2) Avaliar criticamente a relevância do debate e do diálogo na lecionação da filosofia em contexto de sala de aula; 3) Analisar as representações dos alunos sobre as estratégias a utilizar na aula de filosofia; 4) Aplicar os melhores métodos e estratégias didáticas na lecionação dos conteúdos relativos à ética, filosofia política e filosofia da religião.

Para cumprir os objetivos deste plano adotamos, entre outras, as seguintes estratégias: a) Reflexão acerca da literatura referente às estratégias e métodos de ensino da filosofia; b) Aplicação das melhores estratégias de ensino de filosofia à lecionação de ética, filosofia política e filosofia da religião; c) Averiguação e avaliação por observação – principalmente observando aulas para ver se os alunos reagem melhor ao método dialógico ou a métodos mais expositivos e informativos – e por inquérito, questionando os momentos da aula que os alunos mais gostam, os métodos e estratégias que elegem e que os auxiliam na aprendizagem da filosofia.

Como se pode verificar no projeto de intervenção, existe, por um lado, uma vertente de investigação e, por outro, uma vertente pedagógica. No que concerne à vertente de investigação, procuramos averiguar como se deve ou não deve ensinar filosofia no ensino secundário, o que corresponde sobretudo aos capítulos 2 e 3 deste relatório. No que se refere à vertente pedagógica, procuramos aplicar na lecionação o que refletimos sobre o ensino da filosofia, como se poderá ver no capítulo 4. As duas vertentes (pedagógica e investigativa) estão relacionadas, uma vez que o resultado que alcançarmos na vertente investigativa irá ter consequências diretas na vertente pedagógica.

A perspetiva pedagógica foi desenvolvida ao longo do estágio realizado na Escola Secundária Alberto Sampaio. Esta escola está situada na freguesia de S. Lázaro na cidade de Braga e abraçou o nome de Alberto Sampaio, minhoto pertencente à geração de 70 e à escola coimbrã, destacando-se nas áreas da história e etnografia. A Escola Secundária Alberto Sampaio capta alunos de diversos estratos sociais, sobretudo da zona centro e sul da cidade de Braga. Para cumprir a sua função educativa oferece um amplo elenco de apoios aos estudantes, como a biblioteca, o centro de recursos, as salas de estudo, o acompanhamento aos alunos e o apoio pedagógico acrescido, palestras sobre os mais diversos assuntos, atividades de enriquecimento curricular (entre as quais se podem salientar o desporto escolar, as oficinas, os clubes, os ateliers e a revista *Defacto*), entre outros. É uma escola bem equipada, com quadros interativos,

computadores, projetores, auditórios, tendo sido completamente renovada. Tem, portanto, condições para ser uma escola de excelência. Esta excelência está bem patente no relatório de avaliação externa (Fernandes, 2007), em que recebeu muito bom em todos os itens: resultados escolares, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança, capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Dos objetivos gerais do Projeto Educativo (2008: 15) da Escola Secundária Alberto Sampaio patenteamos dois em particular: 1) Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação; 2) Criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante. Estes objetivos estão igualmente consagrados nos valores fundamentais do Regulamento Interno (2010) da Escola Secundária Alberto Sampaio, especialmente nos pontos 3 e 4 do 2º artigo. Foram estes aspetos que procuramos desenvolver na escola e na sala de aula ao longo da lecionação.

É de evidenciar que o manual de filosofia adotado pela escola ajuda na promoção de uma cultura de liberdade, de autonomia e de reflexão crítica patentes tanto no Projeto Educativo, como no Regulamento Interno desta escola. Consideramos que o manual *A Arte de Pensar* (2010) estimula a uma discussão livre e crítica de ideias, fomentando nos alunos a adoção de posições pessoais autónomas e cuidadosamente fundamentadas.

A turma a que lecionei e em que apliquei as estratégias didáticas que defendemos ao longo dos próximos capítulos, foi o 10º M, constituída por 27 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, mas a maioria tem 15 anos. Procuramos atender às particularidades de cada aluno, às suas atitudes e dificuldades, de modo a ajudá-los numa melhor aprendizagem da filosofia; a este propósito a ficha socioeconómica (apêndice 2) da turma teve também bastante utilidade para analisar o perfil da mesma. Como podemos constatar, são alunos adolescentes, muitas vezes demasiado “formatados” pelos pais, pela escola e pela sociedade, que têm muito a adquirir com um ensino da filosofia que seja crítico e que os ajude a refletir sobre a realidade, a procurar boas razões para defenderem as suas posições, a saber argumentar.

2. A metodologia no ensino da filosofia

Recorrendo às palavras de Desidério Murcho, “o estudo da filosofia tem de começar pela compreensão gradual dos problemas, das teorias e dos argumentos filosóficos, explicados de uma forma adequada a estudantes” (Murcho, 2003: 124). O professor não pode lançar o problema e esperar que o aluno o resolva recorrendo apenas à sua experiência e conhecimento. O professor deve aplicar uma metodologia que ajude os alunos a perceber o fundamento da filosofia. Deve haver, por parte do professor, uma preocupação em explicar de forma clara e progressiva os problemas, as teorias, os argumentos e objeções aos estudantes para que, desta maneira, os alunos possam participar de forma crítica e fundamentada na aula e na exposição da matéria. No entanto, e ainda nas palavras de Desidério Murcho:

“O professor deverá partir, tanto quanto possível, da experiência do próprio estudante. Talvez a maior parte dos estudantes nunca tenha pensado na maior parte dos problemas filosóficos; todavia, a maior parte dos estudantes tem opiniões sobre questões como a de saber se Deus existe ou se o aborto é permissível. É importante que o professor parta das opiniões dos estudantes, fazendo-os compreender que a filosofia implica reflectir criticamente sobre as nossas próprias opiniões.” (Murcho, 2003: 126)

Esta é uma prova de que o ensino da filosofia não é feito de extremos, o professor não deve usar apenas um método que esteja centrado nele mesmo (método magistral) nem é aconselhável que centre as aulas apenas na experiência dos alunos visto que, se assim fosse, as aulas de filosofia não passariam de meras “conversas de café”. É crucial que haja cooperação entre o estudo, a explicação das teorias e o pensamento crítico do aluno. É importante expor a matéria, mas torna-se também essencial que o professor dê relevância às opiniões e ao pensamento dos alunos, na medida em que o objetivo do ensino da filosofia é fazer o estudante transitar da opinião impensada para a opinião pensada, informada e fundamentada.

“Uma opinião é fundamentada quando se apoia em argumentos claros e sólidos; é informada quando conhece os principais argumentos e teorias relevantes na área; e a criatividade do estudante mede-se pela capacidade para formular bons argumentos originais, reagindo com originalidade aos problemas da filosofia e às ideias dos filósofos.” (ib.)

Talvez não existam estratégias absolutamente perfeitas para ensinar filosofia, mas certamente existem caminhos de ensino mais apreciáveis do que outros. Consideramos que

há necessidade de se estabelecer um processo dialógico em sala de aula, pois é por meio de uma prática dialógica que será possível desenvolver nos alunos a capacidade de se posicionarem criticamente diante das exigências da sociedade atual. É necessário ultrapassar o senso comum, onde as informações são automaticamente apreendidas pelo sujeito (aluno), e assumir uma postura crítica, criativa e reflexiva sobre a matéria tratada. A filosofia deve fazer com que o estudante adquira capacidade para se questionar e, criticamente, interagir com os acontecimentos e informações com que se depara no dia a dia. Num processo democrático, desenvolvido através de uma prática dialógica, os alunos possuem alguma liberdade e são convidados a expressar as suas ideias e argumentos, mas sempre de forma fundamentada.

Apesar de considerarmos que o método do diálogo é o mais adequado para o ensino da filosofia, é sabido que há docentes que não o usam e optam por aplicar métodos mais passivos que, isolados, podem prejudicar bastante um ensino competente da filosofia. Neste sentido, achamos crucial que esta metodologia mais acrítica e totalmente expositiva seja repensada para que, assim, se torne mais evidente o motivo pelo qual o método dialógico é tão relevante para a filosofia.

2.1. O método expositivo em filosofia

Em oposição direta ao método dialógico evidencia-se o método expositivo.¹ Quando nos referimos ao método expositivo não é com o objetivo de descrever esta metodologia, mas sim de perceber o que é melhor para o ensino da filosofia. Como já pudemos constatar, consideramos que o diálogo na sala de aula complementa o ensino da filosofia, mas antes de analisarmos ou percorrermos os aspectos mais eloquentes do diálogo em sala de aula é necessário que façamos uma passagem por outras metodologias existentes na didática da filosofia e praticadas no seu ensino. Sendo assim, a questão que se coloca é: “Como se deve ensinar filosofia? Será que o melhor método para o ensino da filosofia é o da exposição?”

O método expositivo enquadra-se numa pedagogia em que o papel do professor é ativo e, mais do que ativo, constitui-se como o núcleo principal da relação pedagógica. A atenção dos alunos passa a estar centrada na figura do professor-expositor, particularmente no seu discurso

¹ Numa visão tradicional, o papel do aluno é reproduzir o que o professor ensina. O seu êxito será tanto maior quanto maior for a sua capacidade de reproduzir. Ao professor cabe o papel de transmitir conhecimentos. Os métodos de transmissão visam fornecer ao jovem aluno a cultura adquirida ao longo dos séculos. Estes métodos acabam por negligenciar o papel do aluno na constituição do seu saber.

oral ou escrito. A tarefa principal que é solicitada aos alunos consiste no acompanhamento intelectual do percurso lógico proposto pelo professor, o que exigirá uma especial atenção aos conteúdos e ao modo como eles são formulados.

Mas o que é que o professor pressupõe com a utilização da mera exposição na sala de aula? Isabel Marnoto responde a esta questão da seguinte forma:

Os alunos deverão, num primeiro momento da aprendizagem, assimilar determinados quadros intelectuais e ainda um vocabulário próprio que os exprima com precisão, como um requisito a outros níveis mais complexos da aprendizagem que envolvam a crítica, a reflexão própria, ou um confronto de sistemas de ideias. Então o professor “ignora” os conhecimentos filosóficos, ou a cultura que o aluno já traz, adquirida em estruturas paralelas à escola (como os mass media ou actividades que frequenta por si) consideradas não relevantes para o ensino em causa. Este aparente desprezo por anteriores dimensões do conhecimento compreende-se em função do intento sistemático que pretende ser atingido por este tipo de metodologia. Há que formar globalmente um conjunto articulado de ideias cuja estruturação deve ser pensada a partir de princípios e categorias que não são porventura aquelas que o aluno traz. A «re-estruturação» que se pretende é por vezes mais fácil «re-começando» a pensar diferentemente, ainda que os mesmos temas, do que «refazendo» percursos já parcialmente sabidos. (Marnoto, 1989: 277)

Podemos constatar que, por meio do método em questão, o professor pretende que o aluno “desconsidere” as aprendizagens exteriores e se centre apenas na informação debitada por si.

A grande maioria dos alunos não vê com bons olhos as aulas de filosofia, em parte porque os professores recorrem apenas ao método expositivo, talvez por este ser o caminho aparentemente mais simples e não se aperceberem de que o método socrático, reflexivo e crítico também exerce uma importância acrescida na aprendizagem visto que proporciona momentos mais práticos durante a aula e permite aos alunos uma participação mais ativa.² A partir de um método mais dinâmico é possível que o aluno desenvolva uma opinião crítica relativamente a temas/assuntos atuais, que fazem parte do nosso quotidiano.

O método expositivo põe em jogo a atenção, a memória, a inteligência, a organização perceptiva... como todos os outros métodos. A principal diferença no modo de usar estes aspetos

² Como futura professora de filosofia considero que, é crucial que levemos algo de novo para as aulas de filosofia, ou seja, devemos dinamizar as aulas através de actividades como por exemplo, o cinema que aliás é um ótimo manancial para lecionar filosofia; as notícias do jornal e a banda desenhada também são materiais aliciantes e que resultam bastante bem numa aula.

distintos do psiquismo reside no facto de a iniciativa do processo pedagógico pertencer exclusivamente ao professor, ao passo que na utilização de outras estratégias de ensino, a iniciativa pode pertencer ao professor, aos alunos, ou a ambos articuladamente, no decorrer das várias atividades didáticas.

A propósito deste tema, Fernando Gilot diz-nos o seguinte:

Mas a exposição enquanto exposição, não é verdadeiramente ensino. Expor é transmitir, é apresentar doutrina feita ou a fazer, mas pressupõe sempre, em qualquer dos casos, o que está precisamente em causa e cujo esclarecimento constituiria a solução do problema do aprendizado, pressupõe, dizia, que os alunos por si sós, entregues a si próprios, sem a acção estimuladora e percuciente do mestre, a qual só pelo diálogo será exequível, são capazes de acompanhar aquele na digressão intelectual, assimilando, desta maneira, o seu pensamento. (in Marnoto, 1989: 278)

O que constitui habitualmente a “imagem” do método expositivo não é a lição, mas a exposição dialetizada na aula sob a forma de diálogo. Assim, a exposição torna-se apoio rigoroso de um diálogo que não cai no improvisado, e centra-se numa temática bem definida, selecionada de acordo com os programas, as planificações do professor, e ainda, tantas vezes determinada pela dinâmica educativa da atividade das aulas em si mesmas. A exposição sustenta a vertente cognitiva dos saberes que a aula de filosofia pretende garantir enquanto estrutura racional sistemática e garante, se não a assimilação desses conteúdos, pelo menos uma apresentação lógica dos mesmos e a possibilidade de complemento dessa formação através de metodologias várias que analisem e reflitam sobre o valor desse saber.

Na verdade, para a didática moderna, o conhecimento não se transmite, não é coisa que se dê, não pertence à esfera do ter, mas simplesmente do ser, e, como tal, reside no sujeito que o elabora. O professor ensina na medida em que, mediante interrogatório habilmente conduzido, consegue levar o aluno a descobrir ou, como quem diz, a ver racionalmente que a conclusão, pelo seu próprio esforço obtida, não poderia ter sido outra. É importante referir que, no conceito

moderno de didática, o verdadeiro professor, o professor ideal, não pode ser Aristóteles (continuador dos Sofistas)³, mas Sócrates. Gilot dizia:

Estou, pois, convencido que os alunos dispõem de dose suficiente de experiência para se aproveitar dela o professor e construir, à vontade, a sua lição, sem o artifício da exposição oral, exterior ao espírito dos escolares e, às vezes, até sem comunicação sem eles. Refiro-me, como é notório, à experiência dos elementares conhecimentos científicos e literários, constantes do seu curso geral. (Gilot, 1976: 41)

Concordamos com Fernando Gilot no que concerne ao facto de o professor poder aproveitar e recorrer à experiência do aluno para construir uma aula, no entanto não pensamos que se deva colocar a exposição oral de parte assim tão radicalmente. Como temos vindo a referir ao longo dos capítulos, a exposição não é o método ideal para o ensino da filosofia, mas, ainda assim, julgamos que deve fazer parte de uma aula. Consideramos relevante a exposição dos problemas e teorias, numa parte inicial da aula, mas após isso o professor deve criar debate/diálogo com a turma e aproveitar as experiências e inquietações dos alunos. Falamos em “inquietações” porque, como bem sabemos, a adolescência é a idade em que nos começamos a questionar com mais sentido e em que começam a surgir dúvidas em relação a assuntos que estão na ordem do dia, como a política, a religião, o relativismo cultural, os direitos dos animais, etc...

Em filosofia devemos prestar atenção ao aluno, é essencial que lhe atribuamos algum crédito, que ouçamos a sua opinião ou argumentação. Na nossa opinião, as aulas são mais construtivas e férteis quando é dada oportunidade à turma de participar num diálogo, num debate acerca de um tema ou teoria. Por exemplo, quando lecionamos a teoria da justiça de Rawls, reparamos que a grande maioria dos alunos estava ansioso por poder intervir e dar a sua opinião acerca do assunto: se concordavam com os princípios da liberdade de Rawls ou não; aplicar estes princípios à situação atual do país, etc... Graças a este fervor e vontade de participar, as aulas tornaram-se bem mais motivadoras e interessantes não só para a turma, mas também para mim

³ Apesar de o termo se aplicar originalmente aos homens sábios, foi aplicado por Platão a vários professores que desaprovava, entre eles Protágoras, Górgias, Trasímaco e Hípias de Élide. Platão trata-os, em geral, como charlatões que falavam unicamente para alcançar a vitória, ganhando dinheiro com o ensino dessa técnica. Na verdade, a atitude geral dos sofistas não parece ter sido muito diferente da de Sócrates, mantendo aqueles e este uma posição razoavelmente céptica em relação às cosmologias especulativas, tais como as dos Eleatas, e uma insistência também razoável no estudo dos fundamentos da moral e da epistemologia. (Blackburn, 1997: 413).

que ficava sempre surpreendida com a fundamentação e raciocínio de alguns alunos. Sem dúvida que o diálogo, a oportunidade e liberdade de poderem dizer o que pensavam no momento fez com que aqueles alunos encarassem a filosofia doutra forma, perceberam que a filosofia não se resume a decorar matéria para o teste sumativo, mas que acima de tudo nos ensina a pensar melhor e de forma mais organizada.⁴

Como nos diz Fernando Gilot:

Importa que, ao ensinar a sua disciplina, o professor de filosofia siga precisamente o caminho de ter sempre em vista que, afinal, aprender filosofia não é, não pode, nem deve ser, decorar proposições filosóficas, extraídas do compêndio. (...) Ensinar filosofia, por consequência, não deverá ser senão explicitar o implícito, revelar esta dependência indirecta da ciência relativamente à filosofia, para o que terá o professor a máxima conveniência de aproveitar o conhecimento já elaborado pelos alunos, a fim de, a partir daí, construir a lição. (Gilot, 1976: 42)

Defendemos a ideia segundo a qual o professor de filosofia deve estimular a reflexão filosófica dos alunos. Esta reflexão é o objetivo a atingir e não o ponto de partida, isto é, o objetivo do professor é ensinar os estudantes a pensar filosoficamente, mas, para isso, é importante que o estudante apreenda nitidamente que tem a liberdade para defender qualquer opinião sobre qualquer problema, teoria ou argumento da filosofia, desde que fundamente a sua opinião em argumentos claros, sólidos e consequentes.⁵

Consideramos que a noção de discussão/debate deve ser transmitida desde o início aos estudantes de filosofia, pois, por vezes, há a tendência para tornar a discussão filosófica em algo completamente desviado do quotidiano. A mera exposição torna os alunos passivos, suscita o ócio e a aula torna-se cansativa para o aluno e também para o docente.

Em alguns casos, os problemas são de fácil compreensão por parte dos estudantes; noutros casos, são mais subtis e exigem mais explicações. Um aspeto importante a ter em conta, no nosso

⁴ A propósito desta ideia, um aluno comentou comigo, após uma aula, que a noção que tinha da filosofia era exatamente contrária ao que estávamos a fazer nas aulas. "Pensava que as aulas de filosofia seriam uma espécie de aula de história, onde estaríamos sentados a ouvir teorias. Mas, felizmente é o oposto duma aula de história. O debate e a participação são motivadores."

⁵ Durante o meu estágio tive sempre o cuidado de passar aos alunos a noção de que tinham liberdade para defender qualquer opinião ou problema, desde que esta fosse fundamentada com argumentos sólidos e claros.

ponto de vista, é a distinção dos problemas filosóficos e dos problemas não filosóficos. A metodologia a seguir deve refletir esta distinção que, na nossa ótica, é fundamental. Os espaços de aula dedicados à transmissão de instrumentos críticos e de noções de base devem distinguir-se claramente dos espaços dedicados à discussão das teorias e argumentos dos filósofos. Neste último caso, o estudante é convidado a aplicar o que lhe foi transmitido no primeiro.

O estudante deve compreender claramente que o primeiro passo para poder ter uma opinião crítica sobre um problema, uma teoria ou um argumento é a compreensão clara desse problema, teoria ou argumento. Assim, deve o professor distinguir claramente o que é a mera formulação e compreensão, tão clara quanto possível, de um problema, teoria ou argumento, da discussão desse problema, teoria ou argumento. E os alunos devem interiorizar a ideia de que só estamos “autorizados” a discutir algo depois de o compreendermos claramente e depois de dominarmos alguns conceitos, instrumentos argumentativos e noções de base relevantes para o caso. Aqui abre-se espaço para a exposição, ou seja, só depois de claramente expostos os conceitos é que o aluno será capaz de iniciar uma discussão, um debate, utilizando uma argumentação fundamentada e coesa.

Neste sentido, é pertinente distinguir três tipos de espaços de aula, a que correspondem três tipos de metodologias:

Os espaços dedicados à transmissão de noções de base e de instrumentos críticos serão de carácter mais expositivo. Os espaços dedicados à compreensão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia serão também de carácter mais expositivo. Mas o objetivo destes dois tipos de atividade é chegar à atitude crítica, isto é, ao espaço da aula dedicado ao debate dos problemas, teorias e argumentos da filosofia.

É de salientar que a distinção entre estes três tipos de espaços de aula não tem de corresponder a aulas diferentes, ou seja, o professor não tem que fornecer instrumentos críticos e noções de base numa aula, problemas, teorias e argumentos noutra e dedicar uma terceira aula à discussão. O que se pretende é que estas três atividades sejam intercaladas até porque um dos objetivos é que estes momentos distintos sirvam para motivar o aluno.

O espaço para a exposição na aula tem a sua importância, mas se não houver diálogo e debate uma aula de filosofia cai por terra. Os espaços de discussão são deveras importantes não apenas em si, mas para transmitir ao estudante a noção das regras que pautam a discussão

racional. A metodologia seguida deve tornar claro ao estudante que ele está a exercitar um modelo de discussão racional sem o qual não poderá exercer a sua cidadania numa sociedade democrática.⁶

Há duas questões em relação aos métodos de ensino que devem ser exploradas. A primeira tem a ver com *o que devemos ensinar* (leva-nos à filosofia como um domínio específico); a segunda questão ocupa-se do *a quem queremos ensinar* (leva-nos a considerar a especificidade comportamental da adolescência).

O ensino da filosofia pode optar entre uma aproximação às situações histórico-culturais em que os problemas surgiram, as respostas que nessas situações concretas foram dadas e uma apresentação acabada e formal da teoria, problema ou sistema, ou escolher entre uma perspetiva horizontal do problema e uma perspetiva teórica ou formal. No primeiro caso o principal objetivo é levar os alunos a reviver as situações através de um processo analítico ou diacrónico. É uma aproximação de cariz histórico em que o que se pretende essencialmente é a reconstituição do problema, na sua origem, evolução e variantes. O aluno acompanha e assimila um processo em que a estrutura teórica se foi construindo a partir de uma situação histórico-cultural realizada por um filósofo ou então por uma escola. No segundo caso o principal objetivo passa por uma tentativa de transmitir a doutrina filosófica pelo processo sintético da sua formulação acabada. A teoria apresenta-se no seu estado final, ou seja, formalizada, sem condicionalismos.

Tanto num caso como no outro o que se pretende fundamentalmente é, como seria de esperar, que o aluno apreenda o essencial de uma dada doutrina e a saiba reproduzir. É importante referir que no processo histórico-cultural se valoriza mais o carácter genérico e histórico da formação das doutrinas filosóficas que são transmitidas aos alunos. No processo teórico dá-se mais valor ao aspeto formal.

Um dos aspetos fulcrais para o ensino da filosofia é que os jovens alunos tomem consciência dos problemas que os rodeiam e sejam, desta forma, capazes de pensar filosoficamente sobre os mesmos. É pedido aos estudantes de filosofia que saibam posicionar-se face às questões problemáticas, que as saibam abordar em termos racionais e que sejam capazes

⁶ Nas palavras de Desidério Murcho: “a democracia dá-nos a possibilidade de exprimir e defender as nossas ideias; a filosofia ensina-nos a fazê-lo correctamente. Um estudante que saiba discutir correctamente uma teoria ou um argumento filosóficos será capaz de discutir correctamente qualquer tema de interesse público. (Murcho, 2003: 129)

de as integrar em esferas de compreensão mais gerais e abstratas, isto é, em sínteses racionais coerentes.

Todos os seres humanos possuem capacidades críticas naturais e, sendo assim, o papel da disciplina de filosofia é desenvolver estas capacidades. Deve tornar estas capacidades mais rigorosas aplicando-as aos problemas tradicionais da disciplina. O ponto de partida são as capacidades críticas que os alunos já possuem. O ensino da filosofia não é a repetição de fragmentos de textos filosóficos e de expressões usadas pelos filósofos, mas sim a capacidade de pensar de forma clara e criativa sobre os problemas, teorias e argumentos filosóficos. A este propósito, Desidério Murcho dá o seguinte exemplo:

Só depois de o estudante ter compreendido o problema que a teoria kantiana da ética procura resolver e só depois de ter compreendido os aspectos principais da teoria de Kant poderá o estudante ler algumas passagens dos textos de Kant. (Murcho, 2003: 125)

Deve-se, assim, transformar os momentos letivos em “aulas vivas”, onde se promovam as competências comunicacionais através do diálogo e da interação produtiva, relacionar a filosofia com as preocupações reais dos indivíduos.

Mas quais são as finalidades para o ensino da filosofia?

Consideramos que as finalidades para o ensino da filosofia passam, em parte, por estruturar numa síntese coerente vários saberes que de uma forma dispersa são ensinados nas escolas; possibilitar uma aprendizagem de questionamento, de dúvida metódica, de problematização do senso comum e dos preconceitos sociais e culturais; educar em liberdade e para a liberdade. Uma educação para a cidadania, o que implica uma consciência dos direitos e dos deveres enquanto cidadãos, assim como a sua fundamentação alicerçada numa teoria moral e política; a conceptualização, ou seja, definição e elaboração de conceitos a partir de noções vagas, ou a partir de casos concretos; a problematização que consiste em colocar em questão as evidências do senso comum, ou seja, analisar problemas, avaliar, confrontar e fundamentar posições; a argumentação que comporta a exposição de razões de refutar ou aceitar discursos de proveniência diversa.

A filosofia não é nem um método nem uma estratégia para aceder a níveis que estariam fora do seu alcance. É ação construtora de sentido colaborando com a realidade disponível para a desenvolver segundo as linhas da sua intencionalidade universalizante e diferenciadora. A filosofia é compreender e pensar, não são ações de explicar e reproduzir o que já foi realizado, mas sim de captar as tendências desse mundo, para o desenvolver, transformando-o. A filosofia é a disciplina fundamental para a formação reflexiva e crítica dos alunos; é fundamental para a formação pessoal, para a prática de reflexões sobre vários saberes, em suma, para a formação geral dos alunos. A filosofia pode e deve ajudar a (re)criar uma escola reflexiva que desperte a capacidade de pensar e permita o desenvolvimento pessoal dos alunos, designadamente através de dinâmicas curriculares, educativas e culturais.

O que significa, então, ensinar filosofia?

Qualquer pessoa, desde que informada, pode transmitir a filosofia de outrem, sem que para isso seja necessário ter espírito filosófico, mas o mesmo não acontece com a atividade de filosofar, a qual é inerente a uma vocação problematizadora e a uma capacidade racional de superar aporias, ou seja, uma atitude particular. Em rigor, o pensamento filosófico não é ensinável mas devem ser criadas condições para que o pensamento se produza.

Ensinar filosofia, como pudemos constatar ao longo do texto, não é expor uma lição magistral, mas sim problematizar, pôr o espírito em permanente estado de interrogação, de dúvida atuante, de inquirição viva. É preciso saber articular a compreensão filosófica do passado com as emergências filosofantes da atualidade, com a vitalidade de contextos e temáticas contemporâneas.

A filosofia é atividade reflexiva voltada para o sujeito e não propriamente uma atividade construtiva voltada para o objeto.

Consideramos que a leção da filosofia no ensino secundário não deve impor uma filosofia feita, mas criar condições para a dinâmica do filosofar e para a reconstrução dos conhecimentos que são elaborados através da reflexão crítica. O saber filosófico cria no aluno uma maior capacidade de pensar, de refletir sobre questões centrais da educação tais como: a vida, a existência, a responsabilidade, a cidadania... A filosofia contribui, em grande medida, para a formação da pessoa humana, isto é, desenvolve, desperta, inquieta, sensibiliza, problematiza.

Ao defender que a filosofia e o seu ensino devem assentar sobretudo no exame crítico das ideias não estamos a menosprezar de forma alguma a opção de alguns professores pelo método expositivo.

3. A concepção dialógica do ensino

3.1. As raízes filosóficas no ensino da filosofia

Ao falar na importância do método dialógico para o ensino da filosofia, não poderíamos deixar de fazer referência às raízes da filosofia. Quando falamos em “raízes filosóficas” pretendemos exaltar, mais especificamente, a herança deixada por Sócrates a partir de Platão. Mas que herança foi esta? Não foi nada mais nada menos que a prática do diálogo que podemos revisitar através dos diálogos socrático-platônicos.

Antes de nos debruçarmos sobre estas “raízes” é importante que saibamos a resposta deste filósofo à seguinte questão:

Para que servirá a filosofia?

Sócrates partia do princípio de que cada pessoa tem em si os meios espirituais suficientes para entender todos os problemas do ser e do dever ser. Por conseguinte, em que deveria consistir a missão da inteligência já amadurecida diante da inteligência incipiente? Nisto apenas: em tornar menos laboriosa a revelação da Verdade que cada um traz consigo. A missão do espírito sazonado, na curva descendente da vida, seria, enfim, em presença do espírito noviço, ainda rico de possibilidades inventivas, análoga à missão da matrona «sábia», insusceptível já de procriar, mas rica de experiência, junto da mulher jovem nubente ou parturiente. (Dionísio, 1952: 25)

De acordo com Sócrates, a filosofia serve, então, para suscitar no aluno a tomada de consciência de quem é; visa fazer com que os espíritos deem à luz o que possuem em potência. Pela sua didática peculiar, o “grande ateniense” dava a entender que a ação docente mais frutífera seria sempre a que proporciona a revelação do “poder criador das almas” (Dionísio, 1952: 26), estimulando-as a retirar de si mesmas as indefinidas virtudes de compreensão que elas, sem saber, já trazem consigo.

O diálogo, com o recurso à ironia, permitia a Sócrates ensinar como se não ensinasse, ele “dirigia especulativa e eticamente, sem deixar de ter presente um só momento a intuição de que, no plano mais elevado da cultura do espírito, a cultura se faz por conta própria e inteiro risco pessoal” (Dionísio, 1952: 26).

Em Sócrates era tão aguda a consciência desta necessidade de autonomia que, em mais de que um diálogo platônico, se percebe o seu nítido pressentimento do perigo que corria. No *Górgias*, por exemplo, o filósofo ateniense, no final do seu debate com o génio maligno de Cálicles,

diz ser-lhe indiferente a certeza de que a sua filosofia não lhe servirá de defesa contra as injustiças possíveis de que poderá ser vítima. Sabe que a arte dos sofistas, isto é, a retórica, é, na verdade, um excelente meio de que muitos se servem para defenderem os seus bens e as suas pessoas. Sócrates despreza esta arte, tão procurada e estimada por homens de negócios e comerciantes. Para Sócrates, o grande e essencial “negócio” consistia pura e simplesmente em saber viver bem, isto é, viver com a alma tranquila, sem cometer injustiças, nem causar danos.

A filosofia de Sócrates nada tinha a ver com a preocupação do triunfo, da glória nem da defesa da sua vida, mas somente com a autenticidade da razão.

Para Sócrates, filosofar não era uma ocupação com a qual pretendesse obter qualquer tipo de lucro, nem uma preocupação lúdica do espírito. A filosofia era, pelo contrário, uma conquista incessante da moderação e da virtude, pois só por meio das duas o homem poderia alcançar uma vida simples e justa.

Para podermos fazer filosofia temos de ter à nossa disposição um conjunto de instrumentos críticos. Sem esses instrumentos não é possível dar continuidade à herança que nos foi deixada por Sócrates. Sem estes instrumentos o ensino da filosofia não consegue cumprir o seu papel: ensinar a pensar de forma fundamentada, sistemática, rigorosa e disciplinada.

O filósofo contemporâneo pode ganhar com a leitura dos clássicos da filosofia. Mas a sua leitura, enquanto filósofo, será sempre e estritamente filosófica e não histórica. O que interessa ao filósofo ao ler um texto de Platão ou Schopenhauer não são as repercussões e contextos históricos e sociais, mas sim saber se as teorias de Platão são verdadeiras e os seus argumentos são corretos.

Nas aulas lecionadas, sempre que era analisado um texto, era pedido aos alunos que o “desarticulassem”, isto é, que encontrassem os argumentos apresentados no texto, o principal problema e a teoria defendida pelo filósofo em questão.

Consideramos que o estudante de filosofia deve saber discutir filosofia, pensar criticamente, etc... mas não colocamos de parte a história da filosofia neste processo. Quando Desidério, a certa altura, nos diz que “o que interessa ao estudante de filosofia é discutir filosofia” não parece estar a ter em conta o facto de também ser importante para o aluno saber alguma teoria e contactar com a história da filosofia. Será que é bom para o aluno que o professor coloque de parte a história da filosofia? Não; na nossa opinião, é fundamental que os alunos contactem com a história da filosofia; saibam como nasceu e como evoluiu a filosofia, no entanto, defendemos que as aulas não devem estar centradas apenas nos factos históricos.

É possível ensinar a filosofia, se por isso se entender a transmissão de conteúdos filosóficos ou o tratamento que, em termos históricos, foi sendo dado aos problemas, às teorias desenvolvidas por certos filósofos e aos sistemas filosóficos, os quais, por uma ou outra razão, constituíram-se património cultural da humanidade e são considerados dignos de ser ensinados.

Como sabemos, a pedagogia moderna põe a tónica no aluno e na sua atividade, valorizando as funções de aprender. Já Kant dizia que o método próprio do ensino da filosofia é “zetético”, ou seja, investigativo. Deve ser, pois, o aluno introduzido na filosofia pela própria análise, pela conceptualização e pelo exercício do seu próprio pensamento sobre as teorias e os problemas.

O mais útil e educativo passa por levar os alunos a aprender a pensar e a criar exigências de um pensamento correto e rigoroso, ou levá-los a aprender os grandes problemas teóricos com que o ser humano se tem deparado ao longo dos tempos e as soluções que para eles foram encontradas.

É preciso, pois, desenvolver no aluno as capacidades racionais indispensáveis à actividade filosófica e a inúmeras situações da vida real. E para isso – explica Tozzi – o filosofar deverá debruçar-se em três operações: *conceptualizar, problematizar e argumentar*, operações que o aprendiz de filósofo (ou o futuro cidadão que vai precisar de pensar, analisar, argumentar e decidir com inteligência) deverá ser capaz de concretizar em termos filosóficos. (Boavida, 2010: 128)

No ensino da filosofia não é tanto a compreensão de um problema teórico o que interessa, mas a solução de uma situação problemática qualquer, a concretização de um plano ou projeto, para o que será necessário compreender certos problemas, adquirir conhecimentos e ativar funções. A componente cognitiva, o conteúdo a transmitir ficarão, nestes termos, na dependência da função que os problemas tendem a desempenhar no projeto. Ou seja, há a prevalência de uma estratégia ativa imposta pelo problema concreto, há uma dinamização intelectual que é necessário por a funcionar para que o problema se resolva.

Consideramos que para despertar o amor da filosofia, só há um meio que resulta: o de dar o exemplo vivo de filosofar.

Verificamos, em várias circunstâncias o mesmo princípio, isto é, se se quer suscitar em alguém o interesse pela leitura, não se lhe faz um discurso acerca da maravilha que é ler um livro: damos um livro à pessoa e, através da prática da leitura, fazemos com que a pessoa contacte com o prazer de ler um bom livro.

Na verdade, é inútil (e até contraproducente) querer fazer aprendizes, seja do que for, pelo processo retórico. Nesse ponto os Gregos, como sempre, viram a verdade simples e souberam como ninguém pô-la em execução. Pela leitura dos diálogos platônicos se vê como entre eles o processo de criação do gosto de filosofar se fazia concretamente, pela conversa ao mesmo tempo tranquila e dramática, familiar e intensa. O mestre entrava normalmente no colóquio didático em perfeito pé de igualdade com o mais apagado dos seus ouvintes. Quer dizer: Não existia então o terrível mal que esteriliza e falsifica a «lição de filosofia» entre os modernos: a distância, em regra intransponível, que vai da carteira do «aluno» à cadeira do «prelector». (Dionísio, 1952: 47)

Quando ingressei na licenciatura de Filosofia estava à espera de ter aulas única e exclusivamente expositivas, sem muito espaço aberto à participação dos alunos, mas fui surpreendida e percebi que as aulas eram mais do que exposição de conteúdos, de matérias, eram um espaço de diálogo e debate. Em alguns seminários organizávamos debates, isto é, as aulas funcionavam como uma espécie de “Prós e Contras”. Foi durante e após estas aulas tão ricas que percebi que isto era verdadeira filosofia. As aulas eram motivadoras e, por isso, era também prazeroso estar na aula. Quando iniciei o estágio lembrei-me destas aulas e do que realmente importa em filosofia: o debate de ideias e pensamentos, então, quis aplicar este método nas minhas aulas.

O pensamento crítico destrói dogmas cristalizados, mostra ignorância onde se supunha um pseudo saber absoluto, nada aceita sem uma cuidadosa análise, e obriga constantemente a repensar ideias para as sustentarmos com melhores razões e argumentos.

Ao pensamento crítico estão associados outros aspetos também ligados à herança filosófica, tais como: saber argumentar de uma forma lógica e consequente, denunciando falácias; avaliar a plausibilidade de diferentes teorias e respostas para um certo problema, bem como formular novas e melhores teorias; ter capacidade para debater ideias com os outros; ter humildade intelectual reconhecendo que podemos errar; entre outros... São estes aspetos que devemos levar para a sala de aula, ajudando assim os alunos a pensar por si mesmos sobre alguns problemas filosóficos.

3.2. O diálogo na didática da filosofia

O diálogo socrático consistia numa forma complexa de elevar o espírito do discípulo à contemplação das ideias, após uma prévia limpeza dos obstáculos a essa progressão dialética. Importa notar que este procedimento pedagógico supõe o suporte linguístico da comunicação verbal e possui um caráter dinâmico, uma “rítmica”⁷ da aprendizagem em que professor e aluno são simultaneamente envolvidos, mas em diferentes níveis.

É importante referir que o modo de ensinar filosofia através da colocação de problemas ou situações aporéticas⁸ não se restringe à cultura grega e encontra-se também nas tradições do extremo oriente.⁹ Porém, o diálogo socrático e o modo como este foi assumido pela tradição medieval e moderna orientam o espírito para uma forma racional de pensar o ser, quer na sua unidade, quer na sua multiplicidade, sem que se transcenda necessariamente esse plano discursivo. Caminha-se pelo interior da própria razão, levando-a ao limite das suas possibilidades lógicas numa via positiva da construção racional do saber, enquanto o método praticado na tradição pensante japonesa e chinesa segue um processo inverso, negativo, ou desconstrutivo dos quadros racionais habituais, com o fim de criar espaço para uma nova inteligibilidade compreensiva.

Uma das maiores preocupações dos professores de filosofia é, ou deveria ser, a de conduzir os alunos à reflexão pessoal, levá-los a encontrar por si próprios, o significado de cada uma das questões em estudo. Com efeito, na maior parte dos casos, não reside a dificuldade do aluno de filosofia na própria assimilação dos assuntos pelo simples motivo de esta não se chegar a realizar por falta de participação da turma no trabalho unicamente elaborado pelo professor.

A exposição do professor pode ser brilhante, excelente; contudo o aluno permanecerá fechado a conhecimentos feitos, naturalmente por obediência à exigência psicológica que impossibilita o aluno de aceitar o que ele próprio não elaborou. Dialogar é analisar. Expor, ao contrário do diálogo, é sistematizar, apresentar conhecimento feito, por isso mesmo não construído pelo aluno, que realmente, neste sentido, não aprende, mas limita-se a meter na cabeça noções ou conceitos.

⁷ Este termo é usado por Isabel Marnoto no livro *Didáctica da Filosofia 2*.

⁸ O termo “aporéticas” deriva de “aporia” que consiste numa perplexidade grave, ou seja, o método socrático de levantar problemas sem fornecer soluções é por vezes apelidado de método aporético.

⁹ No Budismo Zen é frequente a utilização por parte do mestre de “Kôans” ou situações problemáticas que transportam o estudante para uma consciência intuitiva da situação, muito para além do plano da discursividade.

Interessar o aluno não é como, por vezes, se supõe, dispensá-lo de esforço, dado que o fenómeno da atenção precisamente só em termos de tensão do espírito para o objecto do seu conhecimento se poderá conceber. (Gilot, 1976: 57)

Concordamos com Fernando Gilot na medida em que não se ajuda o aluno ou não se suscita interesse no aluno pela filosofia se o dispensarmos de qualquer esforço mental, muito pelo contrário, estamos a prejudicá-lo porque não o estamos a incentivar a usar o cérebro, a pensar, a refletir. Muitas vezes, os professores não querem “ocupar” demasiado os alunos, não querem que estes façam muitos esforços mentais e, então, optam por usar o método expositivo; método que não requer muito esforço por parte do aluno uma vez que este tem apenas que assimilar a matéria.

A didática na filosofia não deve nem pode ser passiva, mas ativa. Na didática ativa, o estudante usa o seu pensamento, isto é, a didática ativa compromete o aluno num trabalho de responsabilidade pessoal, para lhe dar a consciência das suas próprias possibilidades, ao contrário da passividade do método expositivo, que, em vez de o mobilizar para uma autoeducação, apenas exteriormente requer do aluno uma atenção em desacordo com as exigências psicológicas e, por este motivo, dificilmente correspondida.

Consideramos que o ensino consiste na resposta planeada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Os grandes professores não eram “tecnólogos da educação” mas pessoas cheias de entusiasmo pela ciência que ensinavam e pela comunicação da mesma aos alunos. Esse entusiasmo levava-os a usar todos os métodos e técnicas que podem gerar entusiasmo e atividade intelectual nos alunos, chegando mesmo a inventar métodos originais de ensino.

O segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à filosofia e aos alunos. Este entusiasmo pode e deve ser canalizado mediante metodologia adequada visando, sobretudo, incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem, por iniciativa própria, os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige.

A metodologia seguida pelo professor reflete, sobretudo, uma “mentalidade”, um sistema de crenças e valores. Uma parte importante desse sistema é o conceito que se tem do ser humano e da sua capacidade de crescimento. Outra parte é o conceito que se tem da sociedade e da necessidade ou não da sua transformação.

Consideramos que a opção metodológica/didática feita pelo professor pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, da sua cosmovisão, do seu sistema de valores, e, finalmente, do seu modo de viver em sociedade. Alguém disse uma vez que “enquanto os conteúdos do ensino *informam*, os métodos de ensino *formam*.” Efetivamente, dos conteúdos do ensino o aluno aprende datas, fórmulas, conceitos, estruturas, classificações, nomenclaturas, cores, pesos, causas, efeitos, etc. Dos métodos ele aprende a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou organizado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo. Dependendo da sua metodologia, o professor pode contribuir para gerar uma consciência crítica ou uma memória fiel, uma visão universalizada ou uma visão estreita e unilateral, uma sede de aprender pelo prazer de aprender e resolver problemas, ou uma angústia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo.

O método dialógico exige igualmente uma especial relação pedagógica de modo a promover o pensamento crítico nos alunos. Neste sentido o professor tem que recorrer, por exemplo, aos debates, que são essenciais para se explorar diferentes posições relativamente a um determinado problema, tem também de questionar permanentemente os alunos sobre a plausibilidade de uma determinada teoria ou argumento que foi lecionada; tem que apresentar objeções às posições dos alunos para que estes tenham uma visão mais alargada do problema e para tentarem dar uma resposta ainda mais sólida.

Uma didática que englobe uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem. O diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula. Mas não há incompatibilidade entre o diálogo e a exposição oral. O diálogo fecundo, em pequenos grupos ou em plenário, exige, muitas vezes, que o professor comece por uma boa exposição, para transmitir conhecimentos. Esta exposição nunca deve ser demasiado longa para não se tornar maçadora para os estudantes. Uma exposição eficaz implica, entre outras condições, organização dos conteúdos, clareza de linguagem e recursos multimédia adequados. É preciso saber o que se diz e como se diz.

Utilizando as palavras de António Estanqueiro:

Compete ao professor abrir o debate, orientar a participação da turma em plenário e fazer, com a eventual colaboração dos alunos, a síntese final da discussão.

Antes de abrir um debate, é necessário clarificar o tema e os objectivos da discussão. Como ponto de partida, servem notícias, histórias, textos polémicos, imagens apelativas, músicas, filmes (ou, melhor,

partes de filmes), a apresentar pelo professor ou pelos alunos. Também os resultados de pequenas pesquisas realizadas pelos alunos podem servir de base para um debate. (Estanqueiro, 2010: 55)

O diálogo na didática da filosofia não pode ser usado por acaso, tem que haver uma organização, uma esquematização. Devemos adequar os materiais ao uso do método dialógico. Há muitas ocasiões propícias para organizar debates na sala de aula, a propósito dos conteúdos programáticos. O debate permite aprofundar conhecimentos e desenvolver competências de comunicação. Além disso, é uma ótima estratégia para a educação cívica dos alunos. No entanto, o tema para se realizar um debate numa aula de filosofia deve ser pensado com alguma antecedência, ou seja, não deve ser uma coisa de momento. Isto para que os alunos tenham oportunidade de se prepararem devidamente para, assim, fazerem intervenções mais rigorosas. O professor deve conduzir a discussão de modo a explorar a riqueza do tema nos seus múltiplos pontos de vista (científico, histórico, político, social, ético, estético, religioso, etc...) sem querer impor as suas convicções.

A filosofia é eminentemente dialógica, comunicativa. Ela faz-se para se expandir, para se discutir, para se expor. Como diz Merleau-Ponty¹⁰ “o filósofo é o homem que desperta e que fala.” E essa fala tem um pressuposto básico que é levar a sério o outro, aquele a quem se fala.

Em suma, o método dialógico permite-nos fazer uso de uma didática mais dinâmica e motivadora no ensino da filosofia na medida em que podemos usar vários recursos pedagógicos para gerar debate e discussão. Deve haver uma ligação entre o material e a matéria. O diálogo possibilita aulas mais motivadoras e interessantes não só para a turma, mas também para o professor.

¹⁰ Maurice Merleau-Ponty foi um filósofo fenomenólogo francês. Estudou na École Normale Supérieure de Paris, graduando-se em filosofia em 1931. Lecionou em vários liceus antes da Segunda Guerra, durante a qual serviu como oficial do exército francês. Em 1945 foi nomeado professor de filosofia da Universidade de Lyon. Em 1949 foi convidado a lecionar na Universidade de Paris (Panthéon-Sorbonne). Em 1952 ganhou a cadeira de filosofia no Collège de France. De 1945 a 1952 foi coeditor (com Jean-Paul Sartre) da revista *Les Temps Modernes*.

3.3. A relevância do debate e do diálogo para o ensino da filosofia

A filosofia não é uma disciplina empírica, é antes uma disciplina *a priori*, que se faz apenas pelo pensamento (cf. Murcho: 2002). É uma arte que implica um espírito de abertura, no sentido de se fundamentarem cada vez melhor as nossas ideias, levando a uma compreensão do mundo e da vida mais ampla, bem como do que plausivelmente desenvolve ontologicamente o ser humano - virtude que faz da filosofia uma disciplina indispensável no currículo do Ensino Secundário. Se analisarmos o núcleo do currículo nacional, manifesto na Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. artigo 3 e 9), constatamos que a disciplina de filosofia (no ensino secundário) fornece um contributo fundamental na concretização dos objetivos que a Lei de Bases propõe, nomeadamente: um cidadão integralmente formado, com valores (estéticos, espirituais, morais, cívicos, democráticos), com espírito reflexivo (crítico e aberto), e com uma cultura mais alargada. A disciplina de filosofia é essencial, como referimos anteriormente, para desenvolver nos jovens a reflexão crítica, o questionamento e a argumentação rigorosa e lógica.

Sendo assim, o diálogo crítico exerce uma grande importância no ensino da filosofia. É um facto que a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os estudantes é uma estratégia motivadora que atribui mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, a exposição exagerada torna as aulas de filosofia cansativas e desmotivadoras.

Atualmente, muitas informações chegam ao aluno por diferentes vias, sobretudo através da televisão e da internet. Nesta medida, o papel do professor passa por ajudar o aluno a selecionar e organizar essas informações desarticuladas e a refletir criticamente sobre a realidade, promovendo a sua autonomia no processo de aprendizagem.

Sabemos que, por comodismo, alguns alunos preferem que o professor opte pelo método expositivo e o ditado de apontamentos, mas está provado que a passividade trava a aprendizagem. As aulas mais dinâmicas, interativas, onde predomine o diálogo, o questionamento são mais estimulantes para a inteligência. O diálogo na aula é, além de mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessárias para toda a vida: saber escutar e saber comunicar.

Apesar do método deixado por Sócrates ser uma mais valia nas aulas de filosofia, alguns professores continuam a insistir na utilização de métodos mais passivos. Alguns docentes, embora reconheçam as vantagens da participação oral dos alunos, recorrem essencialmente ao método expositivo, por, entre outras razões, medo da indisciplina, valorização excessiva do programa e dificuldades na avaliação.

Os professores inseguros não dão a palavra aos alunos, com receio de perderem o controle da turma e, assim, evitam perguntas e debates. Agarram-se ao seu plano de aula e não arriscam sair do caminho traçado. Valorizam demasiado o programa na medida em que se sentem mais confortáveis a dar os conteúdos, seguindo única e exclusivamente os manuais adotados. Este tipo de professor mostra-se mais preocupado com o problema burocrático de “cumprir o programa” do que com o objetivo pedagógico/didático de ajudar o aluno a aprender de forma significativa. A dificuldade na avaliação está relacionada com o facto de, muitas vezes, os professores sentirem dificuldade em avaliar, de forma objetiva, a participação dos alunos.

Independentemente do peso conferido à expressão oral, não só a filosofia, mas quase todas as disciplinas, poderá avaliar a participação dos alunos nas aulas, valorizando, por exemplo, a pertinência das questões, a qualidade das respostas, a clareza, o rigor e a fundamentação dos argumentos. O mais importante é que o diálogo na aula de filosofia contribua para aprofundar conhecimentos, desenvolver competências e ensinar o aluno a pensar de forma crítica e estruturada.

É pela utilização de métodos mais ativos, como o diálogo, que o aluno é levado a agir, que se obriga a concretizar um projeto de realização e que, realizando o mesmo, aprenda, fique a conhecer/dominar o assunto, com as capacidades desenvolvidas pelo trabalho e em condições de as poder utilizar mais tarde. Não é tanto a compreensão de um problema teórico o que importa, mas a solução de uma situação problemática qualquer, a concretização de um plano ou projeto, para o que será necessário compreender certos problemas, adquirir conhecimentos e ativar funções.

A peculiaridade do método dialógico prende-se essencialmente com a atitude que se tem perante os conteúdos expostos. Aqui não são tratados como dogmas inquestionáveis e infalíveis, mas sim como um produto por excelência para a reflexão crítica. Mais concretamente, em filosofia é pedido aos alunos que analisem a plausibilidade de uma determinada teoria ou resposta filosófica a um determinado problema; desta forma, são estimulados a analisar se a teoria em estudo é boa, se tem algumas limitações, se resiste às objeções, bem como são chamados a ter uma posição pessoal fundamentada sobre um determinado problema filosófico que se está a tratar na sala de aula. Este é, como podemos constatar, um método muito ativo, que exige aulas muito dinâmicas e uma constante interação professor/aluno.

O método dialógico poderá contribuir para:

Estimular, desde cedo, as competências de pensamento dos alunos, sobretudo através do diálogo que, a partir do modo como o professor conduz a discussão na aula, poderia ajudar os alunos a pensar melhor e a pensar por eles mesmos. Neste sentido, a aprendizagem da filosofia seria um passo essencial para o desenvolvimento de competências metacognitivas. (Carvalho, 1995: 507)

O modo de ensino da filosofia em vez de se isolar num discurso passivo, desligado do mundo e dos novos meios de informação, deve antes aproveitar as suas características para fomentar o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos. Para isso, importa que os alunos aprendam a dialogar para dinamizarem as competências do pensamento e do espírito crítico.

Pudemos aplicar o método dialógico em todas as aulas lecionadas ao longo do estágio, e com a ajuda das mesmas e da investigação que levamos a cabo para a realização do presente relatório, chegamos à conclusão de que este método é deveras importante e relevante para o ensino da filosofia. É um método dinâmico e que, acima de tudo, proporciona aos alunos espaço na aula para darem a sua opinião de forma fundamentada; é um método que os coloca a pensar, isto é, os alunos não se limitam a ouvir o professor debitar matéria, tirar apontamentos e depois colocar tudo, quase como se copiassem e colassem, nas fichas de avaliação. Ensinar filosofia é muito mais que isso, é pensar, discutir pensamentos e teorias, argumentar. Durante as aulas apelamos sempre à criatividade e crítica dos alunos no sentido de não se acomodarem intelectualmente na medida em que é fundamental que as gerações mais novas sejam cada vez mais interventivas e desempenhem um papel dinâmico na sociedade. Acreditamos que a filosofia os pode ajudar a ser cidadãos mais interventivos.

O desejável é que o estudante ganhe consciência crítica face ao lugar e à circunstância e venha a ser capaz de pensar filosoficamente sobre ambos, que saiba posicionar-se face às situações problemáticas, as saiba racionalizar e integrar em esferas de compreensão mais gerais e abstratas, isto é, em sínteses racionais coerentes.

4. A prática do método dialógico na sala de aula

No que concerne à prática do diálogo na sala de aula, tentamos aplicar sempre a metodologia proposta em todas as aulas lecionadas. É certo que houve aulas onde foi necessário expor matéria para que os alunos percebessem bem os conteúdos, mas havia sempre, em todas as aulas, um momento para o debate. Procuramos praticar o método dialógico ao longo de todo o estágio também como forma de motivar os alunos tendo em conta que muitas vezes a disciplina de filosofia é vista como “entediante”. Acreditamos que este método resultou e que a forma como organizamos as aulas ajudou a uma melhor aplicação da metodologia e estratégias propostas.

Procuramos aplicar de forma rigorosa e motivadora o método dialógico na turma 10^º M da Escola Secundária Alberto Sampaio. Esta atividade de leção iniciou-se no dia 24 de fevereiro de 2012 e terminou no dia 13 de junho do mesmo ano. Na totalidade foram lecionadas 18 aulas de 90 minutos, onde analisamos criticamente, juntamente com os alunos, os problemas, teorias, respetivos argumentos e objeções das seguintes áreas filosóficas: ética, política e religião. Este capítulo dedica-se inteiramente à análise das aulas lecionadas, mais especificamente, ao que realizamos na sala de aula e a forma como estruturamos as aulas.

4.1. A estruturação das aulas

Ensinar, mais do que explicar ou expor conteúdos, é dar forma ao saber de alguém, instruir o aluno. Portanto, é relevante não só ensinar filosofia, como também ensinar o estudante a filosofar. Ensinar filosofia é transmitir um saber fechado, ou seja, este é um ensino que dá especial ênfase à memorização e reprodução de matéria (método expositivo) e cuja metodologia é mais centrada no professor e assenta fundamentalmente nos conteúdos.

Ensinar a filosofar prende-se antes com um saber aberto, uma atividade a realizar, um trabalho a fazer, cuja metodologia se centra no aluno, privilegiando a aprendizagem em detrimento do ensino. Desta forma podemos concluir que, para ensinar filosofia é também necessário e basilar ensinar a filosofar.

Quando nos referimos a uma metodologia mais dinâmica, ativa e motivadora falamos numa metodologia para o ensino da filosofia, mas também para “ensinar a filosofar” e, neste ponto, o método dialógico resulta bastante bem na medida em que permite aos alunos produzir um pouco de filosofia durante a aula, isto é, numa aula onde este método seja aplicado não só é exposta a

matéria proposta no manual como é reservado um espaço única e exclusivamente dedicado à argumentação, ao debate, ao filosofar.

É possível dar uma aula de filosofia enriquecedora em vários aspectos aproveitando e/ou recorrendo, por exemplo, às situações de problematização vividas pelos alunos, proporcionando ocasiões de reflexão, multiplicando os temas e assuntos de interesse para os estudantes, criando e aproveitando situações de debate de ideias, administrando reforços positivos e, não menos importante, proporcionando aos alunos uma experiência que estimule o pensamento pessoal. Com o trabalho filosófico procuramos desenvolver determinadas competências, tais como, conceptualizar filosoficamente um conceito, problematizar filosoficamente uma questão, argumentar filosoficamente acerca duma teoria ou argumento. Definir, comparar, ordenar, diferenciar e hierarquizar conceitos são atividades que fazem parte de uma aula de filosofia e às quais atribuímos, como não poderia deixar de ser, importância, pois só a partir desta clarificação ou exposição inicial é que os alunos são capazes de “discutir” os conteúdos filosóficos expostos nas aulas de filosofia.

Para auxiliar esta clarificação e/ou explicação dos problemas e teorias filosóficas, os esquema-síntese (apêndice 7) realizados e apresentados ao longo das aulas foram cruciais. Estes esquemas ajudaram a sintetizar de forma clara e explícita a matéria, mas também foram importantes para a clarificação dos vários conceitos associados às matérias dadas. Os esquemas eram fornecidos aos estudantes no final de cada matéria para os ajudar a fazer o “mapa” da mesma e a relacionar ideias. Para além dos esquema-síntese que facilitavam a compreensão dos alunos também consideramos essencial que, antes do início de cada aula, seja feito um resumo da matéria dada na aula anterior. Estes resumos, feitos em todas as aulas e antes de iniciar uma matéria nova, funcionam bastante bem na medida em que dá para perceber, a partir deste momento inicial, se os alunos apreenderam as teorias ou principais ideias e é ainda um momento dedicado a questões e dúvidas que os estudantes possam ter acerca dos conteúdos. Este momento inicial na aula proporciona um diálogo muito enriquecedor entre professor e alunos que acaba também por motivar os mesmos para o resto da aula.

Os problemas, teorias e argumentos que constituem o conteúdo da filosofia devem ser apresentados aos alunos recorrendo e incentivando sempre à interrogação crítica, fundamentada e racional. A própria didática da filosofia deve ter como objetivo fundamental a construção de um pensamento dialético, ou seja, esta construção é realizada numa interação entre o saber próprio da filosofia, da pedagogia e da prática letiva e tem que seguir alguns passos importantes: analisar

a situação problema que está em causa; definir, tematizar e tipificar esse mesmo problema; pesquisar e recolher a informação com vista à integração da problemática em questão no contexto filosófico; formulação de vias de abordagem ou hipóteses de solução e comparação com soluções já adotadas.

As aulas de filosofia devem contribuir, então, para a formação integral do estudante, o aluno deve ser capaz de, gradualmente, elevar a sua capacidade de refletir, pensar e argumentar. Sendo assim, devemos recorrer, durante as aulas, a estratégias, instrumentos e a recursos pedagógicos que permitam o desenvolvimento das capacidades de reflexão, criatividade e argumentação.

O nosso principal objetivo, desde o projeto de intervenção, era implementar na sala de aula e na lecionação da filosofia o uso do debate que nasceu, como bem sabemos, na Grécia Antiga. Ou seja, procuramos que os alunos adquirissem a capacidade de pensar criticamente, que aprendessem a fundamentar de forma estruturada um pensamento ou ideia e que percebessem que a filosofia é muito mais do que expor conteúdos; a filosofia é diálogo, é debate de ideias. O ensino da filosofia, recorrendo ao método dialógico, não procura apenas levar os alunos à compreensão dos diversos problemas, teorias, argumentos e conceitos, mas estimula nomeadamente a criticar e a estudar estes mesmos problemas, teorias, argumentos e conceitos, ao ponto de os alunos serem capazes de assumir uma posição pessoal devidamente fundamentada.

As aulas lecionadas centraram-se na seguinte estrutura: problema inicial; discussão prévia com os alunos sobre o problema; lecionação de teorias e argumentos de alguns filósofos que tentaram resolver o problema inicial; discussão sobre a plausibilidade destas teorias e argumentos; apresentação de algumas limitações destas teorias e argumentos; discussão final para analisar até que ponto as teorias e argumentos estudados resolvem bem o problema inicial e se resistem bem ou não às objeções. Procuramos refletir esta estrutura nas planificações (apêndice 3), planos de aula e atividades de lecionação.

Nas aulas em questão começamos sempre por fazer o resumo da aula anterior e posteriormente era apresentado o problema filosófico que dali para a frente iria ser analisado/discutido. Este problema inicial estava presente ao longo da aula, ajudando, assim, os alunos a perceberem que as diversas teorias não surgem do nada, mas que visam resolver problemas reais. Sendo assim, o primeiro passo do professor é formular corretamente o problema que vai ser tratado.

Neste momento inicial da aula procurávamos estimular os alunos a responderem pessoalmente ao problema, tentando que pensassem criticamente e principiassem um debate sobre as ideias que eles mesmos iam apresentando. O professor pode facilitar o início deste debate ao reformular o problema de outra maneira ou ao apelar para aspectos simples da vida diária e, assim, os alunos vão expondo as suas ideias à turma, possibilitando um debate de ideias entre a mesma.

O professor desempenha aqui um papel muito importante, isto é, para além de estimular o debate, deve corrigir os erros argumentativos dos alunos, ensinar os instrumentos para a atividade filosófica e procurar levantar objeções para os alunos repensarem ou observarem melhor as suas razões e as suas próprias posições pessoais.

Este momento inicial e breve de debate serve, sobretudo, para questionar e pôr em causa alguns preconceitos que os alunos têm sobre o modo de resolver o problema inicial. Porém, para terem uma visão mais alargada de possíveis respostas e perspetivas, e para que o debate de ideias não fique apenas em opiniões superficiais, é preciso lecionar as teorias mais relevantes que os filósofos foram construindo ao longo da história para tentarem resolver o problema inicial.

Optamos por, na atividade e/ou experiência letiva, seguir uma estrutura muito clara: começamos sempre por, como referimos anteriormente, apresentar o problema filosófico. Depois de discutir com os alunos o problema em questão era sugerido que tentassem responder ao problema, sem antes serem influenciados pelas teorias que respondem ao mesmo. Após a compreensão do problema filosófico passávamos à exposição das teorias filosóficas mais relevantes que respondem ao problema principal, bem como os principais argumentos e razões que sustentam as respetivas teorias. No final deste processo procedíamos, mais especificamente, à utilização do método dialógico e, sendo assim, questionávamos os alunos acerca da relevância ou plausibilidade das teorias em estudo. Esta estratégia serviu, na nossa perspetiva, para estimular os alunos a assumirem uma posição pessoal, crítica e fundamentada. Para facilitar e terminar este processo apresentávamos sempre as principais objeções às teorias em estudo.

Para acompanhar a leção dos problemas, teorias, argumentos, conceitos da filosofia e da sua concomitante discussão crítica, recorremos à pedagogia do exemplo ou de situações práticas. Ou seja, para facilitar tanto a compreensão como a discussão da matéria procuramos ilustrar as ideias sempre com exemplos práticos. Um dos exemplos que utilizamos a propósito da explicação da posição original e do véu de ignorância foi o seguinte:

Suponhamos que num futuro, não muito distante, deixa de haver oferta de árbitros de futebol (imaginemos que, desiludidos com os insultos que lhes são dirigidos pelos jogadores e adeptos, passam a dedicar-se todos ao ténis). Para muitos jogos torna-se impossível descobrir um árbitro neutro. Suponhamos que foi isto o que se passou no jogo entre o Real Madrid e o Barça e suponhamos também que o único árbitro qualificado a assistir ao desafio é o presidente do Real Madrid. Compreensivelmente, o Barça não aceita a proposta de que seja ele (presidente do Real Madrid) a arbitrar o jogo. Contudo, a federação sabe que este problema surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco. Quando tomamos esta substância, a nossa conduta é perfeitamente normal, com exceção de um aspeto: temos uma perda muitíssimo seletiva de memória. Deixamos de ser capazes de dizer qual o clube de futebol de que somos presidentes (e também não conseguimos ouvir qualquer pessoa que tente recordar-nos).

Tendo tomado o fármaco em questão, como iria o presidente do Real Madrid arbitrar o jogo?¹¹

Estes exemplos mais práticos e alusivos ao quotidiano e, neste caso, a um tema de que quase todos os alunos gostam, ajudam muito na compreensão da matéria. É certo que há alguns exemplos menos felizes, mas cabe-nos a nós prestar atenção ao tipo de exemplo que apresentamos.

Um recurso pedagógico que esteve muito presente nas aulas foi o cinema, particularmente, alguns excertos de filmes adequados à matéria lecionada. Usamos, entre outros, o filme *Lord of the Flies* para abordar a justificação contratualista de John Locke, mais especificamente, o contrato social e a origem do governo. O recurso a filmes que têm alguma relação com os conteúdos a lecionar motivam os alunos e geram, sem sombra de dúvida, debates/discussões extremamente interessantes. É uma forma “fresca” e dinâmica de debater acerca de um problema filosófico.

Atendendo à heterogeneidade de alunos presentes na sala de aula procuramos diversificar as estratégias de leção, recorrendo ou fazendo uso de vários materiais didáticos. Os materiais são instrumentos úteis que visam facilitar tanto a compreensão como a discussão crítica dos conteúdos lecionados. Estes não podem ser um mero entretenimento ou passatempo sem qualquer relevância filosófica. Entre os diversos materiais didáticos utilizados na sala de aula consideramos relevante salientar os seguintes: as sínteses textuais (apêndice 6) e esquemáticas que apresentam a organização e o percurso das principais ideias lecionadas, servindo, ainda, para facilitar a compreensão dos aspetos fundamentais dos problemas, teorias, argumentos, conceitos. A leitura de excertos de textos e a discussão dos mesmos que permitiu que os alunos

¹¹ Exemplo inspirado em Jonathan Wolff.

contactassem diretamente com os filósofos. As imagens, os vídeos, os filmes e os spots publicitários que são úteis para captar a atenção e para estimular o exame crítico e a discussão de ideias entre os alunos, como referimos anteriormente.

Um aspeto que consideramos bastante importante numa aula é a avaliação. Sendo assim, ao longo das aulas tentamos avaliar nos alunos a aquisição e o domínio de competências filosóficas fundamentais. Deste modo, procuramos averiguar se os alunos a) sabiam formular corretamente os problemas em estudo; b) compreendiam, explicavam e discutiam as teorias em estudo e c) identificavam, compreendiam e avaliavam os principais argumentos. Para analisar se os alunos estavam realmente a adquirir e a dominar estas competências filosóficas recorreremos a alguns instrumentos, como: perguntas orais, debates, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, fichas formativas, ficha de avaliação qualitativa, entre outros.

No nosso ponto de vista, e tendo em conta o *feedback* dado pelo grupo/turma, este método de esquematização ou organização das aulas deu origem a bons debates filosóficos que, segundo os alunos, ajudaram muito na compreensão da matéria e na evolução das suas aprendizagens. A metodologia, recursos pedagógicos e estratégias aplicadas envolve ativamente os alunos na aprendizagem da filosofia e desperta e/ou estimula o seu pensamento e criatividade crítica.

4.2. Avaliação detalhada da prática letiva

Após termos feito uma passagem pelo projeto de intervenção (apêndice 1) que nos propusemos implementar e pelo método e estratégias utilizados, é importante fazer referência aos resultados obtidos através da utilização desta metodologia, ou seja, perceber se os alunos responderam de forma positiva às estratégias, recursos pedagógicos e metodologia utilizados. Sendo assim, para verificar o cumprimento do plano, utilizamos duas estratégias: uma de observação e questionamento direto e outra recorrendo a um questionário escrito.

A informação que recolhemos durante o estágio para a avaliação do projeto em questão foi, como referimos anteriormente, em particular através da observação e do questionamento direto aos alunos. Este método permitiu-nos analisar e perceber a reação dos alunos e da turma no seu todo aos diversos materiais utilizados durante as aulas e às estratégias que iam sendo aplicadas. Permitiu-nos, igualmente, ver a forma como os alunos reagiram ao método de ensino aplicado (método dialógico). A observação mais direta deu-nos ainda a possibilidade de poder ter um *feedback* imediato por parte dos alunos e proporcionou um contacto mais próximo com os mesmos.

Para além da observação informal, procedíamos frequentemente a um questionamento direto aos alunos para que nos fosse possível perceber se estavam a compreender bem a matéria. Através deste questionamento conseguimos ter a perceção do seguinte: se a matéria tinha sido transmitida de uma forma explícita e perceptível ou se era necessário aprofundar mais algum tópico, ou até se era fundamental recorrer a mais exemplos para facilitar a compreensão de uma determinada teoria.

Apesar de termos procedido, inicialmente e ao longo das aulas, a uma avaliação mais informal, chegamos à conclusão de que era fulcral utilizar ou construir um instrumento que fosse mais formal. Sendo assim, realizamos e aplicamos na turma um questionário escrito (apêndice 11) no último dia de aulas. Neste questionário algumas perguntas têm um carácter geral, como por exemplo, o de avaliar a importância da filosofia para a vida do aluno. Outras questões estão mais direcionadas para a avaliação do projeto perguntando aos alunos, entre outras coisas, que tipo de aulas preferem: somente expositivas e passivas ou aulas mais críticas e ativas.

O questionário também foi constituído por algumas questões relativas ao meu desempenho como professora na medida em que consideramos importante termos noção da “imagem” que passamos à turma. Este questionário possibilitou analisar, de uma forma direta e objetiva, se o projeto foi devidamente concretizado e realizado, bem como permitiu examinar a sua pertinência para o ensino e aprendizagem da filosofia.

Ao longo das aulas fomos notando uma evolução gradual na turma na medida em que se tornaram mais participativos, ativos e interventivos. Em todas as turmas há alunos distintos e com personalidades variadas e, por vezes, é difícil conseguir que todos tenham à vontade para participar numa aula. A turma de estágio, na sua generalidade, tinha uma participação razoável, mas havia um ou dois alunos mais tímidos. A nossa maior surpresa foi constatar, no decorrer das aulas, que estes alunos estavam a participar cada vez mais e com mais vontade de dar o seu contributo na aula. O ânimo deles era notório ao ponto de conseguirem subir a média nas fichas de avaliação. Enquanto professora estagiária foi muito gratificante verificar que a metodologia, a dinâmica e as estratégias que aplicamos na turma resultaram com a turma em geral e que os alunos gostavam das aulas e, mais importante, envolviam-se na matéria e nas questões abordadas em aula. Foi surpreendente perceber, através da análise do questionário (apêndice 12) que os alunos apreciaram as aulas e a metodologia que utilizamos ao ponto de terem respondido de forma tão positiva a todas as questões e de não terem apontado nenhuma falha.

Para percebermos a dinâmica das aulas lecionadas, consideramos pertinente fazer uma síntese onde conste a matéria, a metodologia e as estratégias utilizadas no decorrer das aulas.

4.2.1 Projeto de Educação para a Saúde (PES)

Após a primeira fase do estágio, a fase de observação da prática letiva e todos os aspetos que lhe são intrínsecos, a orientadora propôs a nossa participação no projeto de educação para a saúde (PES).

No âmbito do projeto de educação para a saúde (PES), o corpo docente da escola em questão tem procurado dar formação na área da educação sexual aos alunos do 10^o e 11^o ano. Tivemos a oportunidade de participar neste projeto e, sendo assim, lecionamos as quatro aulas agendadas para a turma de estágio (10^o M).

As aulas sobre educação sexual que tivemos oportunidade de lecionar foram divididas e organizadas da seguinte forma:

1^a Aula: Ação humana e sexualidade (o que são ações; estrutura da ação; a sexualidade humana; educação para a afetividade).

2^a Aula: Visualização do filme “Juno” (relação entre alguns excertos do filme e as ações humanas).

3^a Aula: Os valores/sentimentos e sexualidade – teoria relacional.

4^a Aula: O comportamento sexual à luz de diferentes culturas – relativismo cultural (visualização de alguns vídeos/documentários).

As aulas expostas anteriormente tiveram, todas elas, a duração de 90 minutos e foram bastante enriquecedoras e gratificantes para os alunos na medida em que estes tiveram uma participação ativa ao longo das mesmas; participavam dando inúmeros exemplos até de situações de que tinham conhecimento. Estas foram aulas formativas e informativas.

O primeiro documento legal sobre a educação sexual nas escolas é a Lei n^o3/84, publicada em 24 de Março de 1984. O artigo 1^o define o papel do Estado Português nesta matéria: “O Estado garante o direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação”, o 2^o artigo deste documento especifica ainda que, “Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional das funções entre homem e mulher.”

Com a criação do projeto de educação para a saúde pretendemos, essencialmente, contribuir para a formação integral dos alunos e desenvolver atitudes de responsabilidade pessoal e social.

Deste modo a estruturação dos conteúdos das intervenções centrou-se em três componentes: biológica, psicoafetiva e projeto de vida.

Estas aulas não estavam descontextualizadas da matéria, isto é, em todas as sessões tentamos estabelecer uma ligação entre educação sexual, valores, relativismo cultural, entre outras temáticas. É importante referir que este projeto foi levado a cabo em conjunto com a minha colega de estágio, Cláudia Martinho.

Na primeira aula relativa ao tema em questão abordamos especialmente e prestamos particular atenção à “Ação Humana e sexualidade”. Começamos por explicar o que são ações e como se explicam as mesmas. Optamos sempre por questionar os alunos mesmo antes de lhes dar alguma informação, ou seja, o objetivo era recolher opiniões não influenciadas por qualquer informação que pudéssemos ter facultado durante a exposição. Nesta primeira aula ficou esclarecido que toda a ação tem uma estrutura (motivo, intenção, finalidade, decisão, meios, resultado e consequências). Após esta parte mais teórica achamos por bem usar uma estratégia que envolvesse mais a turma e, sendo assim, fizemos, juntamente com os alunos, um *brainstorming*,¹² isto é, cada aluno tinha que definir, numa palavra, a sexualidade humana. Esta ideia acabou por ser bastante interessante porque toda a turma participou e houve um envolvimento bastante consciente à volta do tema. Após o *brainstorming* analisamos o conceito de sexualidade promovido pela Organização Mundial de Saúde e abordamos também um pouco o tema “educação para a afetividade”. Esta foi uma aula introdutória tendo em conta que nos centramos essencialmente na definição de sexualidade e na relação que esta pode ter com a ação humana.

Na segunda aula, achamos que seria pertinente e estimulante passar um filme cujo principal tema fosse a sexualidade e a gravidez na adolescência. Optamos por apresentar o filme *Juno* que, na nossa ótica, é muito rico em conteúdo para trabalhar com os alunos. Neste seguimento, foi realizado um questionário ao qual, em conjunto, depois da visualização do filme, respondemos. A realização da ficha sobre o filme proporcionou um momento de debate na turma que serviu para perceber a dinâmica de diálogo da mesma. O filme resultou bastante bem até porque é atual e os adolescentes identificam-se com o drama e os dilemas que aí surgem.

¹² “Tempestade cerebral” ou “chuva de ideias”.

A terceira aula foi estritamente dedicada aos valores e sexualidade. Abordamos, mais especificamente, a educação para os valores tais como: a responsabilidade, a relação de paridade/igualdade, o respeito por si e pelo outro e, por último, a liberdade. Fizemos referência às principais ideias da teoria relacional, ou seja, analisamos a ação humana e a relação entre os sujeitos (Eu-tu, Eu-isso). Neste sentido foram dados e recolhidos alguns exemplos práticos.

A quarta aula foi inserida no capítulo 7 do manual (Valores e Cultura) e, desta forma, insistimos fundamentalmente na educação para o comportamento sexual à luz de diferentes culturas. Nesta última aula fizemos uma breve passagem por temas como a excisão genital (foram dados alguns exemplos e visualizamos um documentário acerca do tema que expunha a realidade vivida em alguns países africanos), o adultério, o casamento e a poligamia (visualização de uma reportagem que noticiava alguns casos).

Em suma, a participação neste projeto foi bastante positiva e gratificante, primeiro porque nos permitiu lecionar algumas aulas sobre um tema diferente, o que nos fez estudar, aprofundar conhecimentos acerca desta temática e pensar em estratégias díspares das que aplicamos nas aulas de filosofia e também porque nos preparou para iniciar a leção dos conteúdos filosóficos tendo em conta que nos permitiram ter um primeiro contacto com a turma enquanto professores estagiários. Foi uma experiência diferente e saudável que nos deu a oportunidade de conhecer e estar mais à vontade com a turma.

4.2.2 Dimensão Ética

Após esta primeira experiência, foi proposto pela orientadora Maria Clara Gomes que iniciássemos as aulas em fevereiro. A orientadora lecionou o início da unidade da dimensão ética (ética utilitarista) e nós terminamos esta dimensão lecionando a ética kantiana. A metodologia que sempre percorreu as aulas, e que vai de encontro ao que o manual adotado *A Arte de Pensar* propõe, consistiu em nos concentrarmos inicialmente no problema fundamental e só depois do problema estar verdadeiramente compreendido é que iniciávamos o estudo das teorias que lhe respondem e às respetivas objeções.

Foram lecionadas duas aulas para a ética kantiana. Na primeira aula, começamos por fazer revisões da aula anterior e depois abordamos a segunda resposta ao problema da justificação da moralidade, que diz respeito à ética kantiana. Ao longo das aulas que pudemos observar reparamos que grande parte dos alunos nunca tinha ouvido falar nos filósofos estudados, então,

achamos que seria pertinente apresentar uma pequena biografia do filósofo antes de estudarmos a teoria apresentada pelo mesmo. Esta estratégia resultou bastante bem tendo em conta que o facto de conhecerem um pouco a vida e a obra do filósofo fez com que estivessem mais predispostos a perceber o porquê daquele filósofo defender determinada teoria.

Iniciamos as aulas, como era habitual, com a questão problema que neste caso era a seguinte: “Em que se fundamenta a moral? Será que existe algum princípio ético fundamental?” Depois de colocado o problema começamos por esclarecer o que era a ética deontológica visto que a turma não conhecia o termo. Esta estratégia pareceu-nos muito pertinente, pois os alunos compreendem realmente aquilo que está a ser abordado e não lidam com conceitos abstratos. Deontologia é a ciência ou tratado dos deveres, que surge das palavras *deon*, *deontos* e *logos*, que se traduz por discurso ou tratado, é assim um tratado do dever ou conjunto de deveres, princípios e normas adotadas. Já a ética deontológica avalia as ações do homem em função do seu princípio implícito e independentemente dos seus efeitos. A ética formal é uma ética do dever. O dever em cada caso particular deve ser determinado por regras que são válidas independentemente das consequências da sua aplicação.

Uma outra estratégia que resultou nesta aula foi a construção de um esquema que tinha por principal objetivo distinguir ações contrárias ao dever e ações de acordo com o dever. As ações contrárias ao dever dividem-se em ações em conformidade com o dever e ações por dever. As ações em conformidade com o dever não são ações contrárias ao dever. Contudo, nessas ações, para cumprir o dever, precisamos de razões suplementares (ex. ajudar uma pessoa por compaixão ou interesse). As ações feitas por dever, por sua vez, são ações em que o cumprimento do dever é um fim em si mesmo (cumprir o dever pelo dever). O esquema em questão foi bastante esclarecedor para a turma e fez com que percebesse a distinção entre os vários tipos de ação. A vontade que decide agir por dever é a vontade para a qual agir corretamente é o único motivo da sua decisão (ex. ajudar uma pessoa apenas para cumprir a obrigação moral).

Para explicar o que interessa numa ação, para a avaliar moralmente, segundo Kant, interessa determinar o motivo do agente e não as consequências da ação. No âmbito da explicação ou distinção das ações meramente conformes ao dever e ações realizadas por dever foram fornecidos alguns exemplos práticos como o seguinte: o José estava na cantina da escola e, de repente, passa a funcionária e deixa cair a carteira, mas não se apercebe e continua a andar. Se o José devolveu a carteira com receio de mais tarde vir a ser descoberto ou simplesmente para ser elogiado pela sua honestidade, agiu em conformidade com o dever (ajudar uma pessoa por

interesse ou compaixão). Se devolveu a carteira porque essa era a ação correta agiu por dever, ou seja, só houve um motivo a influenciar a sua ação: fazer o que deveria ser feito. Estes exemplos, assim como os que foram utilizados para explicar o que são máximas, ou mesmo os que ilustraram as duas fórmulas do imperativo categórico, captaram a atenção dos alunos exatamente por ilustrarem situações diárias que podem acontecer a qualquer um de nós.

Abordamos também as famosas “máximas” concebidas por Kant, que são as regras ou princípios que nos indicam o motivo dos agentes (ex. nunca irei mentir para evitar magoar as pessoas) e das características da vontade boa, que é a condição de toda a moralidade e que Kant caracteriza como uma vontade desinteressada, pura, sem qualquer influência sensível.

Na segunda aula acerca da ética kantiana, para chegarmos até ao princípio que nos fazia agir por dever, tornou-se indispensável, distinguir o imperativo hipotético do imperativo categórico. Este último apresenta-se como uma obrigação absoluta, a ação é boa em si mesma, independentemente dos fins que se possam alcançar com ela, à medida que no imperativo hipotético, a ação é boa apenas porque representa um meio necessário para alcançar algum fim (ex. se queres ter boa nota no teste, então estuda). Posto isto, estamos em condições de explicar as duas fórmulas do imperativo categórico. A primeira é a fórmula da lei universal: age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal, e a segunda é a fórmula do fim em si: age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. Um exercício interessante foi a aplicação destas fórmulas a várias máximas, como no exemplo que se segue: imaginemos que uma pessoa está com problemas financeiros e que decide pedir dinheiro emprestado. Ela sabe que não vai poder pagar, mas também sabe que, se não prometer pagar num certo prazo não lhe emprestarão o dinheiro, logo agiu segundo a máxima “Faz promessas com intenção de as não cumprires”, será que esta máxima passaria na primeira fórmula? Não, porque se todos fizessem promessas com intenção de não as cumprirem, a própria prática de fazer promessas desapareceria. Não podemos querer que todos ajam segundo esta máxima, logo ela deve ser rejeitada.

Por fim, a última parte da segunda aula dedicada a esta temática foi destinada às objeções que surgiram a esta teoria. A primeira objeção prende-se com a noção de deveres absolutos de Kant, ou seja, nunca é permissível fazer aquilo que estes deveres proibem, é errado matar, mentir,

sejam quais forem as consequências.¹³ Mas, alguns deontologistas defendem que, à partida, é errado quebrar uma promessa, mas em certas circunstâncias, será permissível fazê-lo. Para ilustrar esta ideia, foi dado, mais uma vez um exemplo prático: o João prometeu a um amigo cumprir a sua última vontade, que este exprimiu numa carta para ser lida após a sua morte. A sua vontade, como o João descobre após ter lido a carta, é que ele assassine o Pedro, o seu maior inimigo. Reconhecendo-se os deveres absolutos, fica-se sem saber como agir quando esses deveres entram em conflito. Se o João nunca deve quebrar promessas, então deverá cumprir a última vontade do seu amigo. Porém, se ele também nunca deve assassinar alguém, então não deverá cumpri-la, ou seja, a aceitação de deveres absolutos conduz-nos a conflitos de deveres que não têm solução. De acordo com a ética kantiana, o João, faça o que fizer, procederá mal. A segunda objeção está relacionada com a perspectiva de que, para Kant uma pessoa é um agente racional. E a nossa única obrigação fundamental é respeitar as pessoas, o que parece implausível, isto porque os recém-nascidos, os deficientes mentais profundos e os animais não humanos não são agentes racionais. Mas julgamos ter obrigações morais com eles, ou seja, não é permissível tratá-los de qualquer forma. A terceira objeção prende-se com os próprios limites da razão, isto é, a razão não pode ser o único fundamento da moralidade, pois os nossos sentimentos, desejos e vontades também exercem um papel fundamental na nossa vida.

No final da aula e para concluir as objeções apresentamos um excerto do filme *Inglorious Bastards*. Este excerto estava relacionado com a objeção que trata dos deveres absolutos. Mostramos uma situação em que os deveres entravam em conflito. O objetivo era que os alunos analisassem o excerto tendo em conta as objeções apresentadas. Este recurso pedagógico resultou muitíssimo bem e o debate que se proporcionou após a visualização do mesmo foi muito positivo.

¹³ Alguns deontologistas, como David Ross, acreditam que os deveres morais, como o de não quebrar promessas, são deveres *prima facie*. Neste sentido à partida é errado quebrar uma promessa, mas, em certas circunstâncias excecionais será permissível fazê-lo.

4.2.3 Dimensão Política

Posteriormente à leção da dimensão ética, iniciamos as aulas dedicadas à dimensão política. Esta dimensão foi estudada em oito aulas (contabilizando a ficha formativa e a aula de revisões para a ficha de avaliação). A matéria foi dividida da seguinte forma: na primeira aula foi feita uma introdução à filosofia política; foi exposto e explicado o problema da justificação do estado; a teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado e respetivas objeções. Na segunda aula tratou-se da justificação contratualista de John Locke, ou seja, falamos, mais especificamente, do estado de natureza e da origem do governo. Na terceira aula, por sua vez, debruçamo-nos ainda sobre a justificação contratualista de Locke (continuação) e objeções à teoria contratualista. Na quarta aula visualizamos o filme *A Onda* que serviu para discutirmos de forma mais “descontraída” todas as questões relacionadas com a legitimidade do estado. Na quinta aula foi introduzido o problema da justiça social. Abordamos a teoria do liberalismo social de John Rawls (a justiça como equidade, a posição original, os princípios da justiça). Na sexta aula terminamos a teoria do liberalismo social com a justificação dos princípios da justiça (o princípio maximin como princípio de escolha dos princípios da justiça) e analisamos, por fim, a crítica de Robert Nozick à teoria rawlsiana. As duas últimas aulas serviram para consolidar as teorias de filosofia política por meio da realização de uma ficha formativa, da correção da mesma e de revisões para esclarecimento de dúvidas.

Na primeira aula, antes de dar início à explicação da teoria de Aristóteles, foram esclarecidos alguns conceitos importantes para uma melhor compreensão desta unidade. A primeira estratégia utilizada passou por um *brainstorming*, diálogo informal com os alunos, para registar quais eram as ideias que estes tinham acerca da política e do estado. Só após esta pequena atividade, se procedeu ao esclarecimento dos conceitos. Estabeleceu-se a diferença entre ética (saber como viver), filosofia política (saber como devemos organizar a sociedade) e a filosofia do direito (saber como se justificam as instituições legais e compreender a relação entre as leis e a moral). Esta distinção foi bastante pertinente visto que os dois problemas que foram estudados são do foro da filosofia política, e são os seguintes: “O que legitima a autoridade do estado?” O que é realmente uma sociedade justa? Como é possível uma sociedade justa?” No que concerne ao primeiro problema, foram fornecidas as respostas de dois filósofos, Aristóteles com uma proposta de uma justificação naturalista do estado e Locke com a justificação contratualista.

Antes de desenvolver as teorias, foi importante explicar a noção de estado, que é formado por uma população, cujos membros se relacionam entre si no mesmo território e um governo com

poder para fazer leis e autoridade para usar a força interferindo, assim, no comportamento dos seus membros. Aristóteles estudou os fundamentos e a organização da cidade (polis). As ideias fundamentais da sua teoria prendem-se com o seguinte: os seres humanos sempre procuraram viver sob um estado porque a vida fora deste é simplesmente impensável; viver numa sociedade governada pelo poder político faz parte da natureza humana; quem conseguir viver à margem da cidade-estado não é um ser humano, é “uma besta ou um deus”; o homem é por natureza um animal político; precisamos naturalmente dos outros para viver; não podemos abolir o estado sem abolirmos a nossa condição de seres humanos e o importante não é saber se podemos ou não viver sem estado, mas sim qual é o melhor estado. Posto isto, o argumento central da teoria aristotélica é o seguinte: p1- faz parte da natureza dos seres humanos desenvolver as suas faculdades; p2- essas faculdades só serão plenamente desenvolvidas vivendo no seio de uma comunidade; C- logo, faz parte da natureza humana viver na cidade-estado, que se relaciona com uma ideia muito importante, a de que a natureza das coisas é a sua finalidade, e a finalidade dos seres humanos é viver na cidade-estado, ou seja, os homens passam da sua vida em família, para a vida em pequenas comunidades de lares e só depois para a vida numa comunidade mais alargada e autosuficiente, isto quer dizer que há um impulso natural dos homens para esta evolução.

Após a explicação e discussão dos aspetos fundamentais desta teoria, foi referida a sua principal objeção que consiste no seguinte: Aristóteles tem uma noção de natureza que é incoerente e enganadora, ele encara a natureza das coisas como uma espécie de princípio interno de movimento ou repouso que se encontra nelas e, desta forma, a natureza da cidade-estado seria comparável à natureza das plantas e outros organismos vivos, mas este desenvolvimento é meramente biológico, sem qualquer intervenção da racionalidade. No entanto, a finalidade da vida na cidade é permitir uma vida boa, e este desejo é fruto de uma deliberação racional, e não de um impulso biológico e natural. A última estratégia utilizada nesta aula foi a leitura de um texto de Aristóteles que está incluído no manual *A Arte de Pensar*, onde o autor refere a origem e natureza da cidade. Identifica o estado com a cidade, como era habitual na época em que viveu, quando as cidades tinham a sua própria organização política totalmente independente de outras cidades. Quando fala de cidade, o autor refere-se ao estado e, posteriormente, a discussão das ideias fundamentais do mesmo, nas quais se incluem as seguintes: a cidade-estado tem origem num processo natural em que governantes e governados ocupam o seu lugar natural; a cidade-estado é uma comunidade completa e autosuficiente, formada a partir de outras comunidades mais

pequenas; a finalidade da cidade-estado é, assim, assegurar a vida boa e não apenas preservar a vida; o homem é por natureza, um animal político; fora da cidade-estado não há seres humanos; a cidade-estado existe por natureza, é anterior a cada indivíduo e forma com os indivíduos um todo orgânico; a justiça não existe fora da cidade-estado. No final da aula foi entregue e analisada uma síntese textual com as ideias principais da justificação naturalista do estado de Aristóteles. Esta síntese serviu para fazer um breve resumo, juntamente com os estudantes, da matéria dada e para perceber se a turma apreendeu os conteúdos lecionados.

Na segunda aula dedicamo-nos à análise da justificação contratualista de Locke, nunca esquecendo o problema ao qual estamos a tentar responder (o problema da justificação do estado – “A autoridade do estado é legítima? Se sim, o que legitima a autoridade do estado?”).

Locke considera que o estado tem origem numa espécie de contrato social, em que as pessoas aceitam livremente submeter-se à sua autoridade e este contrato dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil. Mas, posto isto, surge imediatamente a questão, como seriam as coisas antes de existir este contrato, o que terá levado as pessoas a celebrá-lo? Anteriormente, as pessoas viviam num estado de natureza, em perfeita liberdade, cada um era senhor absoluto da sua pessoa e bens e em perfeita igualdade, não havendo qualquer tipo de hierarquia social ou outra e viviam segundo uma lei natural, que dispõe que ninguém infrinja os direitos de outrem e que as pessoas não se ofendam mutuamente. Esta lei natural é dada pela natureza, é racional porque é descoberta apenas pela razão e porque agir contra a lei natural é agir contra a razão, é universal porque é comum a todas as pessoas e é também independente das convenções humanas, pois não depende do sítio e da época em que as pessoas vivem. Da aplicação desta lei irão resultar alguns direitos importantes: o de que todas as pessoas são iguais, pois têm exatamente o mesmo conjunto de direitos; todas as pessoas têm o direito de ajuizar por si que ações estão ou não de acordo com a lei natural, pois ninguém tem acesso privilegiado à lei natural nem autoridade especial para julgar os outros; todas as pessoas têm individualmente o direito de se defender (usando a força se necessário) daqueles que tentarem interferir nos seus direitos e violar a lei natural (esta existiria em vão se ninguém a fizesse cumprir) e todas as pessoas têm o direito a decidir a pena apropriada para aqueles que violam a lei natural, assim como o direito de aplicar essa pena, dado que num estado de perfeita igualdade existe legitimidade para o fazer.

Resumidamente, este estado de natureza é um estado de perfeita igualdade e liberdade, regido pela lei natural e sendo assim, que razões teriam as pessoas para abandonar este estado

de natureza, aceitando limitar a sua liberdade a favor de um governo ao qual têm de se submeter? Locke responde a esta questão afirmando que existem três coisas fundamentais que faltam no estado de natureza, mas que o poder político garante: uma lei estabelecida conhecida e aceite por consentimento, que sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspetos particulares de aplicação da lei natural, isto porque, apesar de a lei natural ser clara, as pessoas podem compreendê-la mal e divergir quando se trata da sua aplicação a casos concretos; um juiz imparcial com autoridade para decidir segundo a lei, evitando que haja juizes em causa própria. Isto porque quando as pessoas julgam em causa própria têm tendência para ser parciais e injustas e, finalmente, um poder suficientemente forte para executar a lei e fazer cumprir as sentenças justas, evitando que aqueles que são fisicamente mais fracos ou em menor número sejam injustamente submetidos pelos mais fortes ou em maior número. Segundo Locke, o poder político só pode ter tido origem num acordo ou contrato entre pessoas livres que decidem unir-se para construir a sociedade civil e, este contrato surge porque o estado de natureza apresenta alguns inconvenientes que tornariam a vida instável e insegura, daí esta transição, em troca de proteção da propriedade (bens, vida, liberdade) e estabilidade.

Outra ideia fundamental e que é imprescindível para compreender as objeções que irão ser feitas a esta teoria é a do consentimento tácito, isto é, ainda que ninguém nos tenha perguntado expressamente se aceitamos viver numa sociedade civil, a partir do momento em que usufruímos das suas vantagens, estamos a dar o nosso consentimento tácito. Caso contrário, teríamos de recusar os benefícios do estado e viver à margem da sociedade.

Os recursos pedagógicos usados nesta aula passaram pela leitura do texto *Os Fins da Sociedade Política e do Governo*, retirado do manual¹⁴ e pela visualização de um excerto do filme *Lord of the Flies*, com o intuito de os alunos analisarem o excerto apresentado em função da teoria contratualista do estado de John Locke.¹⁵

Na terceira aula desta unidade, continuamos a abordar a teoria contratualista de Locke, mas desta vez do lado das três objeções feitas à teoria lockeana: a primeira considera que o consentimento tácito é uma ficção, ou seja, há boas razões para pensar que não há efetivamente

¹⁴ O manual é um recurso pedagógico importante numa aula visto que, podemos utilizar textos e esquemas contidos no mesmo. Não devemos recorrer constantemente ao manual, no entanto, este deve ser um recurso utilizado sempre que necessário. Os alunos investem no manual e querem-lhe atribuir algum uso. É certo que, não devemos ficar presos ao manual, mas é importante que não o deixemos de parte.

¹⁵ O recurso ao excerto do filme resultou bastante bem. A turma ficou entusiasmada com o filme porque não conheciam e consideraram que o excerto escolhido se adequava totalmente ao problema e à teoria em questão. O excerto escolhido tratava do que pode acontecer quando não há ordem nem estado para controlar os indivíduos, ou seja, sem estado, sem uma organização que imponha regras, o ser humano torna-se selvagem e capaz de tudo para sobreviver.

qualquer consentimento tácito das pessoas. Mesmo que tivesse havido inicialmente um acordo original baseado no consentimento tácito das pessoas dessa altura, este não inclui as gerações atuais, que não tiveram qualquer palavra a dizer sobre isso. Existem pessoas que, apesar de estarem sujeitas a um dado governo, o combatem e o consideram ilegítimo, pelo que tal governo não tem seguramente o seu consentimento tácito. Por isto, é incoerente pensar que podemos consentir em algo sem que o nosso consentimento seja livre e intencional. Para ser intencional uma pessoa tem de ter consciência daquilo a que está implicitamente a dar o seu consentimento e existem pessoas cujas condições de vida não lhes permitem optar entre aceitar a autoridade do governo e mudar para um território onde essa autoridade não exista.¹⁶ Ou seja, não chega a existir verdadeiro consentimento; a segunda defende que os contratos podem ser injustos e, por esta razão, nem sempre devem ser cumpridos. O facto de o estado ter resultado de um acordo entre pessoas livres não o torna, só por isso, legítimo. Um dos exemplos que utilizamos para uma melhor compreensão desta objeção foi o de que pelo facto de alguém assinar um contrato de trabalho não está a legitimar que o maltratem ou humilhem; a terceira e última crítica considera que o contrato é desnecessário, isto porque, no estado de natureza cada indivíduo tem o direito de fazer cumprir a lei natural e até de usar a força para punir quem a violar. Para além do desenvolvimento destas objeções, com recurso a vários exemplos práticos, pois só assim os alunos apreendem de forma clara as principais ideias, e de uma retrospectiva pelas noções nucleares das duas teorias que respondem ao problema da justificação do estado, foi entregue uma síntese textual (apêndice 6) sobre a matéria dada e realizado também um debate para que os alunos expusessem qual a opinião que tinham formado acerca de ambas. Este exercício é fundamental para desenvolver o espírito crítico nos alunos.

As duas aulas seguintes prenderam-se com o estudo do problema da justiça social e a resposta de John Rawls ao mesmo. Antes de focarmos a atenção nas ideias que são defendidas pelo autor e nos aspetos fundamentais da sua teoria, consideramos que é fulcral trabalhar o próprio contexto que, neste caso, se prendia em explicar no que consistem as seguintes correntes: o libertarismo (Nozick) que dá uma importância primordial ao valor da liberdade individual e considera que só o mercado livre e a decisão voluntária (donativos e caridade) são formas legítimas de distribuição de riqueza; o liberalismo social (Rawls) que atribui uma importância

¹⁶ A propósito desta ideia dei o seguinte exemplo: imaginemos que vivíamos num país africano em que o regime é fechado. Podíamos não querer viver sob este regime porque o consideramos corrupto e, sendo assim, não o consentimos. Mas, se somos pobres camponeses que não têm condições monetárias para abandonar o país, por exemplo, não temos outra solução senão continuar a viver no país em questão. Isto, no entanto, não quer dizer que consinta o poder político do país em que vivo.

primordial ao valor da justiça e considera que uma desigualdade de liberdade, oportunidade ou rendimentos será permitida se beneficiar os menos favorecidos; e, por fim, o igualitarismo (Marx) que confere grande importância ao valor da igualdade e considera que só o estado está em condições de evitar grandes desigualdades, transferindo riqueza dos ricos para os mais pobres.

John Rawls é um dos principais filósofos políticos do século XX. Ele tratou do problema da justiça social na sua obra *Uma Teoria da Justiça*. A ideia base que defende é a de justiça como equidade, o que significa que uma sociedade é justa se os seus cidadãos gozarem de igual consideração. Todas as vantagens arbitrárias de alguns cidadãos à custa de outros devem ser removidas. Assim, desigualdades económicas e sociais e formas de discriminação sexual, étnica e religiosa não poderão fazer parte de uma sociedade justa. Os indivíduos, em caso algum, podem ter um destino dependente de circunstâncias não escolhidas. A posição original, o véu de ignorância, o princípio maximin e os princípios da justiça são os conceitos que este autor vai utilizar para responder ao problema da justiça social, no entanto, estes conceitos são muito abstratos para os alunos e muitas vezes difíceis de compreender, sendo que se torna urgente simplificá-los usando exemplos e casos práticos.

Para introduzir o conceito da posição original, utilizamos uma situação imaginária: no futuro deixariam de existir árbitros de futebol, e num grande clássico Barcelona e Real Madrid, o único árbitro qualificado a arbitrar o jogo seria o presidente do Real Madrid e, compreensivelmente, o Barcelona não aceita a proposta de que seja este a arbitrar o jogo. Contudo, a federação sabe que este problema surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco que, quando é ingerido, a nossa conduta é perfeitamente normal, à exceção de um aspeto, temos uma perda de memória muito seletiva. Neste caso não esqueceríamos as regras do jogo, mas sim de que clube éramos presidente. Tendo tomado o fármaco, como iria o presidente do Real Madrid arbitrar o jogo? Ele sabe que é presidente de um clube, mas não sabe qual deles é, logo se escolhesse favorecer aleatoriamente uma equipa poderia vir a descobrir que prejudicou o seu próprio clube. Só lhe restaria agir tão imparcialmente quanto possível. Esta situação imaginária foi extremamente motivadora e esclarecedora para os alunos que tentavam perceber e dar importância a conceitos como o da imparcialidade.

Após esta introdução, já tínhamos o caminho traçado para a explicação da posição original que, na filosofia política de Rawls, é uma situação imaginária em que os membros de uma sociedade são levados a avaliar princípios da justiça sem se favorecerem indevidamente a si próprios pelo facto de serem ricos, pobres, talentosos ou poderosos. Ou seja, temos de imaginar

que os membros de uma sociedade estão a avaliar princípios da justiça numa situação que garanta a imparcialidade da sua avaliação. Nesta posição original, os indivíduos não sabem sequer qual é o seu “projeto de vida”, não sabem, portanto, o que querem fazer na vida para se sentirem realizados. No entanto, estão tão interessadas em escolher o que é melhor para si, que têm interesse em obter bens primários (liberdade, oportunidade e riqueza), ou seja, coisas que sejam valiosas seja qual for o seu projeto de vida específico. O véu de ignorância não permite que as pessoas se apercebam das suas circunstâncias particulares, estas não sabem como ser parciais a seu favor e ignoram aspetos como o lugar que ocupam na sociedade, a classe a que pertencem, o seu sexo e etnia, a sua situação económica e política, etc... Portanto, vêem-se obrigados a agir imparcialmente.

O princípio maximin foi abordado, após terem sido explicados e desenvolvidos os princípios da justiça. Os princípios da justiça corretos são aqueles que seriam escolhidos na posição original, e são três: o princípio da liberdade, que tem prioridade sobre os restantes, considera que numa sociedade justa todos os indivíduos beneficiam das mesmas liberdades básicas como a liberdade política (direito a votar e a concorrer a cargos públicos); a liberdade de expressão e de reunião; a liberdade de consciência e de pensamento e as liberdades da pessoa (proibição da agressão e prisão arbitrária). Mas é de notar que não se podem violar as liberdades básicas do indivíduo de modo a alcançar vantagens económicas e sociais e, estas liberdades básicas não são absolutas, qualquer uma pode ser limitada para que assim se obtenha uma maior liberdade para todos. No princípio da oportunidade justa, as desigualdades na distribuição são aceitáveis apenas na medida em que resultam de uma igualdade de oportunidades. Se numa sociedade há grandes desigualdades que se devem, por exemplo, ao facto de os mais pobres não terem acesso à educação, então essa sociedade não é justa. Para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades, o governo deve providenciar, entre outras coisas, iguais oportunidades de educação, saúde e cultura para todos e, por fim, de acordo o princípio da diferença, a sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, exceto se a existência de desigualdades económicas e sociais gerarem o maior benefício para os menos favorecidos.

Na última aula dedicada ao problema da justiça social começamos por explicar no que consiste o princípio maximin. Este deve ser o critério seguido na escolha dos princípios da justiça: maximizar todas as oportunidades e calcular o risco previsível para as diferentes opções. De acordo com este princípio é sempre preferível escolher a opção mais segura que implica o menor risco para todos. Segundo este princípio de escolha, se não sabemos quais serão os resultados

que cada uma das opções que nos colocam terá efetivamente, é racional jogar pelo seguro, fazendo a escolha como se o pior nos fosse acontecer. Assim, devemos identificar o pior resultado possível de cada alternativa e depois optar pela alternativa cujo pior resultado possível seja melhor do que o pior resultado possível de cada uma das restantes alternativas. Para ilustrar este conceito, recorreremos a dois casos, em que os estudantes teriam que aplicar este conceito para verificar que entre as alternativas disponíveis deve escolher-se aquela que tenha o melhor pior resultado possível.

Nesta aula, abordamos a objeção de Nozick à teoria de Rawls, que incide, fundamentalmente, no princípio da diferença. Nozick considera que a teoria da justiça de Rawls é um exemplo de uma concepção padronizada da justiça, ou seja, uma sociedade justa é uma sociedade que obedece a um determinado padrão na distribuição dos bens, pelo princípio da diferença, a riqueza e a propriedade devem estar distribuídas de modo a que os mais desfavorecidos fiquem na melhor situação possível. Devido a todas as mudanças, a sociedade acabaria por se afastar do padrão do princípio da diferença e para que o padrão fosse reposto, o estado teria de intervir, redistribuindo a riqueza e a propriedade através de meios como a cobrança de impostos. Manter a sociedade em conformidade com o princípio da diferença exigiria uma interferência contínua e sistemática do estado na vida dos indivíduos. Esta interferência é eticamente inaceitável, pois respeitar a liberdade dos indivíduos implica não violar os seus direitos de propriedade. Para concretizar o padrão de justiça do princípio da diferença, o estado tira a alguns indivíduos, sem o seu consentimento, parte daquilo que possuem legitimamente, para beneficiar os mais desfavorecidos. Segundo Nozick isto viola os direitos de propriedade e, portanto, desrespeita a sua liberdade. No seguimento da crítica de Nozick foi apresentado o argumento Wilt Chamberlain:

Sendo o melhor jogador da NBA, Wilt Chamberlain faz um acordo com a sua equipa, segundo o qual o jogador recebe um prémio especial por ano: 25 cêntimos por cada bilhete vendido nos jogos em casa. Para este efeito é colocado uma espécie de mealheiro na bilheteira e os espetadores ao comprarem o bilhete colocam 25 cêntimos nesse mealheiro. A cada potencial espetador é, por hipótese, distribuída a mesma quantidade de dinheiro de maneira a que o ponto de partida (D1) seja rigorosamente igualitária. No final do ano Wilt Chamberlain ganha um prémio de 250 mil dólares (1 milhão de bilhetes vendidos, vezes 25 cêntimos). Em termos esquemáticos, uma distribuição de recursos (D1) rigorosamente igualitária deu lugar a uma nova distribuição (D2), mais favorável a Chamberlain. Intuitivamente não existe nada de errado com (D2) na medida

em que as pessoas que pagaram para ver Chamberlain jogar fizeram-no voluntariamente. Imaginemos que vem o fisco e retira parte desse prêmio. Isto parece um roubo por trabalhos forçados. Em suma, com este argumento, Nozick quer chegar à ideia de que as transferências que ocorrem a justo título não devem ser tocadas, ou seja, não há nenhuma entidade que tenha legitimidade para tirar a uns e dar a outros. O exemplo em questão resultou muitíssimo bem, gerou um debate e diálogo entusiasmado, que era o que pretendíamos.

As duas últimas aulas dedicadas à dimensão política foram reservadas à realização de uma ficha formativa (apêndice 9) que serviu, entre outras coisas, para consolidar conhecimentos. A última aula serviu para fazer a correção da respetiva ficha e para esclarecer dúvidas que persistissem. Para fazer as revisões para a ficha formativa utilizamos um esquema (apêndice 7) que albergava toda a matéria dada na dimensão política. Os alunos consideraram que o esquema estava muito bem organizado e que a divisão da matéria estava muito clara, isto é, dava para ter uma ideia geral das principais teorias que respondem aos dois problemas. Este esquema também foi útil para os estudantes orientarem o estudo.

4.2.4 Dimensão religiosa

Depois de lecionar a dimensão ética e política tínhamos que optar pela dimensão estética ou religiosa. Uma vez que a minha colega de estágio estava a lecionar numa turma de artes, a orientadora achou por bem que ficássemos com a dimensão religiosa. Sendo assim, coube-nos dar sete aulas correspondentes a esta dimensão. Quando soube que iria lecionar filosofia da religião pensei logo que teria que encontrar recursos pedagógicos adequados e que fossem motivadores. Os alunos, quando ouvem falar em “religião”, partem do princípio de que vai sair dali alguma coisa aborrecida e sem interesse, mas para combater este estereótipo optamos por, logo na primeira aula, recorrer a materiais dinâmicos que servissem para despertar o interesse dos estudantes pela temática em questão.

A primeira aula foi dedicada ao problema do sentido da vida: “poderá a vida ter objetivamente sentido? Se sim, o que dá sentido à vida?” Após termos esclarecido o problema que se colocava, analisamos a resposta teista dada por Tolstoi. Mas, antes de entrar no primeiro problema da dimensão religiosa achamos que seria pertinente esclarecer alguns conceitos e, acima de tudo, que os alunos percebessem o que é a filosofia da religião. Sendo assim, constatamos que a filosofia da religião não pode ser confundida com o estudo da história das

principais religiões de acordo com as quais os seres humanos têm vivido. Não se pode confundir a filosofia da religião com a teologia. Ou seja, podemos caracterizar melhor a filosofia da religião como sendo o exame crítico das crenças e dos conceitos religiosos fundamentais. Ficou bem claro, para a maioria da turma, que a filosofia da religião examina criticamente conceitos religiosos fundamentais. Definidas estas primeiras ideias acerca da filosofia da religião, expusemos um esquema onde eram explicadas várias respostas à questão “pode a vida ter objetivamente sentido?”. No esquema optamos por colocar a resposta dos pessimistas que respondem negativamente à questão e a resposta dos otimistas. Do lado pessimista temos Thomas Nagel que nos diz que a vida pode ter subjetivamente sentido e Shopenhauer que responde dizendo que nem subjetivamente a vida pode ter sentido (existencialismo). Do lado otimista temos Leão Tolstói que nos diz que a vida faz sentido se, e só se, Deus existe (resposta teísta); Susan Wolf responde que uma vida tem sentido quando consiste na entrega ativa a projetos de valor (resposta agnóstica) e, por último, Kurt Baier que defende a ideia segundo a qual só se Deus não existir é que a vida pode ter sentido (resposta ateísta). Achamos que seria positivo para os alunos conhecer as principais respostas à pergunta em questão e também consideramos que devemos transmitir mais para além daquilo que está no manual, para que os alunos adquiram mais conhecimento e possam debater as várias posições.

Após esta introdução, recorreremos a um vídeo de animação ou, melhor dizendo, à história animada sobre o mito de Sísifo que faz parte da mitologia grega para explicar as condições para o sentido. A análise do mito de Sísifo permitiu-nos concluir que há três condições necessárias para que uma atividade tenha sentido: a atividade tem de ter uma finalidade (a que também se chama «propósito» ou «objetivo»), essa finalidade tem de ser alcançável e tem de ter valor.

Depois de percebermos as condições para o sentido da vida já estávamos em condições para analisar a resposta de Tolstói ao sentido da vida. A resposta de Tolstói ao problema do sentido da vida tem duas componentes principais, uma negativa e outra positiva. A componente negativa procura estabelecer a seguinte proposição: “se Deus não existe, a vida não faz sentido”. A componente positiva, ao contrário, procura estabelecer a proposição “se Deus existe, a vida faz sentido”. Juntando as duas proposições, obtemos a seguinte proposição: “a vida faz sentido se, e só se, Deus existe”. Através de exemplos práticos fomos especificando e explicando a diferença entre estas duas componentes e a turma percebeu muitíssimo bem que o que está em causa para Tolstói é argumentar que a existência de Deus dá sentido à vida porque nesse caso temos almas imortais e uma finalidade. No final da aula foi notório que os alunos foram capazes de avaliar e

formular o problema; identificaram, compreenderam e avaliaram a resposta de Tolstoi; estiveram recetivos ao método dialógico; reagiram positivamente aos materiais utilizados na aula e participaram dando exemplos e a sua opinião devidamente fundamentada.

Na segunda aula fizemos revisões da aula anterior para lembrar e formular o problema em estudo e voltar a insistir na resposta teísta de Tolstoi. Como quase todas as teorias a resposta de Tolstoi não foi exceção e também sofreu objeções. Na primeira objeção (o futuro distante) os críticos dizem que porque tudo será destruído e esquecido no futuro distante, nada do que hoje fazemos terá importância nesse futuro. Mesmo que isto seja verdade, por que razão o facto de nada ter importância daqui a um milhão de anos tem importância para nós, agora? Se nada do que fazemos tem importância daqui a um milhão de anos, então o que tem ou não importância daqui a um milhão de anos também não tem importância para nós. Ou seja, o sentido da nossa vida não pode ser afetado pela importância que alguém, daqui a um milhão de anos, lhe possa vir a atribuir. Se a nossa vida tem sentido, não o perde só porque daqui a um milhão de anos ninguém lhe dá importância e se a nossa vida não tem sentido, não o ganha só porque alguém daqui a um milhão de anos lhe dá importância.

A segunda objeção é a de que se a nossa vida não tem sentido, não o ganha se a prolongarmos para sempre. E se tem sentido, não há qualquer razão para pensar que o perde só porque somos mortais. Afinal, se dar cabeçadas na parede não tem sentido, não ganha sentido se o fizermos eternamente. E se o prazer de beber chá tem sentido, não o perde só porque não podemos beber chá eternamente.

A terceira e última objeção (finalidade última) é a seguinte: Tolstoi defende que se acabarmos todos por morrer, a vida não tem sentido porque nesse caso a vida não tem qualquer justificação ou finalidade última. A resposta ao sentido da vida, defende Tolstoi, não pode estar na própria vida, mas sim para lá dela. Os críticos, porém, argumentam que esta posição é insustentável. Há duas possibilidades apenas: ou a vida em si é uma finalidade última; ou há algo de transcendente que é a sua finalidade. No primeiro caso, o facto de sermos mortais é irrelevante: a finalidade da nossa vida é a própria vida, a satisfação, realização e estímulo que obtemos ao viver. No segundo caso, a finalidade da vida é outra coisa além dela. Tolstoi sugere que a finalidade da vida é viver no paraíso. Mas qual é a finalidade de viver no paraíso? Se Tolstoi afirmar que há outra coisa que é a finalidade de viver no paraíso, começa uma regressão infinita – pois podemos agora perguntar qual é a finalidade dessa outra coisa. Tolstoi pode tentar escapar à regressão infinita afirmando que viver no paraíso é uma finalidade última que não precisa de ter

outra coisa como finalidade. Mas, no entanto, esta posição é circular, pois Tolstoi começou por afirmar que a vida não podia ser a sua própria finalidade. Se a vida não pode ser a sua própria finalidade, por que razão a vida no paraíso pode ser a sua própria finalidade? Tolstoi não pode argumentar que a vida no paraíso é um fim em si por ser imortal. Não pode argumentar deste modo porque isso é circular: pressupõe o que está em discussão. O que está em discussão é precisamente a questão de saber se só uma vida imortal pode ter sentido – ou seja, se só uma vida imortal pode ser uma finalidade última. Tolstoi também não pode responder que a vida no paraíso é apenas a continuação de uma vida que já tinha sentido antes. Porque se a vida já tinha sentido antes do paraíso, não há qualquer razão para pensar que o perde se formos mortais. As estratégias utilizadas nesta aula passaram, mais uma vez, pelo questionamento e discussão de ideias apresentadas pelos alunos. Para dar origem a um diálogo mais produtivo e motivar os alunos para a discussão apresentamos um spot publicitário da vodafone “A efêmera”. Depois de visualizarem o respetivo spot os alunos tinham que o relacionar com as objeções à resposta de Tolstoi.

Na terceira aula iniciamos um novo problema: o problema da relação entre razão e fé. “O que é a fé e que relação tem com a razão. A fé e a razão estão em conflito ou em harmonia?” Vimos também a distinção entre fideísmo e teologia natural. Neste sentido, vimos a diferença ou o que distingue conhecimento e fé, ou seja, acreditar em algo com base na fé é acreditar em algo sem ter razões que estabeleçam a sua verdade. A fé é semelhante à mera crença sem conhecimento porque em ambos os casos não há razões que estabeleçam a verdade daquilo em que acreditamos. Segundo a caracterização clássica de conhecimento, o conhecimento é um tipo de crença. Assim, tanto a fé como o conhecimento são tipos diferentes de crença. A fé exclui o conhecimento, no sentido em que não é possível ter fé naquilo que conhecemos. Esta distinção foi feita recorrendo a alguns exemplos práticos. Vimos ainda que, fideísmo e teologia natural são duas coisas diferentes, isto é, o fideísmo é a posição que defende a supremacia da fé em relação à razão e opõe-se à teologia natural que, por sua vez, consiste na tentativa de justificar a crença na existência de Deus recorrendo à razão. É de salientar que, à medida que a matéria ia sendo explicada, eram apresentados alguns exemplos no PowerPoint o que funcionou bastante bem. Terminada a explicação, concluímos a aula com a visualização do documentário “A fé cega” de Richard Dawkins que nos alerta para as consequências de uma fé cega, ou seja, sem limites e sem qualquer tipo de conexão com a razão. O vídeo é muito esclarecedor e serviu, neste caso, para

provocar um pouco o auditório, isto é, para os fazer pensar naquilo que pode acontecer se a fé for desmedida.

Na quarta aula tratamos do problema da existência de Deus: apresentação dos argumentos tradicionais a favor da existência de Deus: o argumento ontológico; o argumento cosmológico. Nesta aula começamos por fazer revisões da aula anterior e depois esquematizamos os conteúdos da aula através de PowerPoint. Formulamos o problema “Será que Deus existe?” e lemos o poema *O convertido* de Antero de Quental para introduzir o tema acerca da existência de Deus. Achamos que seria interessante utilizar este poema porque, para além de abordarmos a temática, também sensibilizamos os alunos para a poesia e para a leitura porque os poemas muitas vezes estão ligados à filosofia ou têm filosofia. De seguida, apresentamos um esquema síntese com duas respostas à questão problema: “sim” (argumento ontológico e argumento cosmológico) e “não” (problema do mal). Posto isto, vimos que o argumento ontológico analisa a natureza, a essência, as qualidades do ser divino ou do que considera ser um ser divino. Este argumento é a priori e parte do conceito de Deus com o objetivo de estabelecer, recorrendo exclusivamente a premissas a priori, a sua existência. O argumento cosmológico, ao contrário do ontológico, baseia-se em alguma informação acerca do modo como o mundo é e, por isso, é a posteriori. Depois de explicados de forma bastante clara os dois argumentos analisamos as respetivas objeções. Nesta aula a principal estratégia usada foi a apresentação de exemplos práticos e o diálogo orientado.

Na quinta aula estudamos o problema do mal (argumento contra a existência de Deus) e a resposta ao mesmo: livre arbítrio. Os principais objetivos desta aula passaram pela compreensão do problema do mal como um desafio à existência de Deus; pela distinção entre mal moral e mal natural; pela apreensão da resposta ao problema do mal e similarmente pretendíamos que o aluno assumisse uma posição pessoal e crítica em relação ao problema do mal. Analisamos ainda o argumento contra a existência de Deus. A questão que Epicuro levanta através deste argumento é a de saber como podemos compatibilizar a existência do mal com a existência de Deus. Depois de distinguirmos mal natural e mal moral recorrendo a vários exemplos alcançamos a resposta ao problema do mal. A ideia é que Deus permite o mal para possibilitar um bem maior, ou seja, a existência do livre-arbítrio porque um mundo sem mal mas sem livre-arbítrio seria pior do que o mundo que temos, no qual há mal mas há também livre-arbítrio. Nesta aula recorreremos a alguns exemplos, nomeadamente para explicar a defesa do livre-arbítrio e apresentamos um excerto do filme/documentário *Religulous* acompanhado de um guião (apêndice 8) que continha algumas questões de interpretação acerca do problema do mal. O filme surtiu grande efeito visto que a

turma achou muito interessante e consideraram que “tinha tudo a ver” com a temática que estávamos a estudar. Com este excerto, tal como aconteceu com outros, conseguimos gerar um debate bastante criativo e interessante.

As duas últimas aulas ajudaram à consolidação dos conteúdos através da realização e correção de uma ficha qualitativa (apêndice 10) só sobre filosofia da religião. Com a realização desta ficha queríamos perceber se os alunos tinham apreendido os conteúdos e se conseguiam responder às perguntas de uma forma crítica e fundamentada, ou seja, o objetivo não era que reproduzissem a matéria, mas que transmitissem a sua opinião de forma explícita e organizada.

Conclusão

A questão que esteve na origem deste trabalho foi a de saber como se deve ensinar filosofia ou qual o melhor método para um bom ensino da filosofia, já que

A filosofia é uma actividade: é uma forma de pensar acerca de certas questões. A sua característica mais marcante é o uso de argumentos lógicos. A actividade dos filósofos é, tipicamente, argumentativa: ou inventam argumentos, ou criticam os argumentos de outras pessoas ou fazem as duas coisas. (Warburton, 1998: 16)

Tal como diz Nigel Warburton, a filosofia é uma forma de pensar acerca de certas questões, mas devemos pensar sobre essas questões de uma forma crítica e ativa. Neste sentido, o ensino da filosofia deve estar direccionado para a atividade crítica e não para a mera exposição. Com o presente trabalho propusemo-nos mostrar a importância do método dialógico para a filosofia na medida em que este é um método dinâmico e ativo que pode conduzir à prática de um bom ensino da filosofia.

Uma razão, entre outras, para estudar filosofia “é o facto de isso nos proporcionar uma boa maneira de aprender a pensar mais claramente sobre um vasto leque de assuntos.” (Warburton, 1998: 20)

Estudar filosofia é muito mais do que ouvir o professor, tirar apontamentos, estudar para o teste e debitar a matéria. Estes aspetos fazem parte do estudo, mas não bastam para o estudo da filosofia. Na filosofia é essencial que saibamos estruturar o nosso pensamento e argumentar com fundamento. É certo que os alunos quando ingressam na disciplina de filosofia pela primeira vez não sabem qual a sua utilidade e, assim, deixam-se embalar pelo método de ensino que o professor utiliza, seja ele bom ou mau. É crucial que o professor se sinta motivado para lecionar porque só assim irá conseguir despertar a atenção dos seus alunos. Esta motivação não surge da mera exposição de matéria, mas de aulas organizadas e planeadas de acordo com uma metodologia ativa.

Com o presente trabalho pretendemos mostrar que o uso do método dialógico no ensino da filosofia pode contribuir para um ensino de maior qualidade, um ensino que estimule os alunos a ter uma participação mais ativa nas questões que os rodeiam, que os ajude a ser críticos e a não se acomodarem mentalmente. O cérebro precisa de movimento, o ensino e a escola servem, em parte, para por o cérebro a trabalhar, a filosofia é uma disciplina que implica raciocínio, pensamento fundamentado, argumentação. É, portanto, uma disciplina essencial no currículo

escolar. Mas a filosofia só terá sucesso no meio escolar se os docentes apostarem num ensino ativo e motivador.

No entanto, para que os professores possam usar o método em questão e consigam aliar esta metodologia a uma didática enriquecedora é fundamental que saibam os conteúdos programáticos, que conheçam a filosofia e os problemas tratados nas várias dimensões. De nada serve a um professor usar o excerto de um filme numa aula se depois não o discutir com a turma, se não fizer a ligação com a matéria/problema em estudo. Isto não é um bom ensino da filosofia nem é este tipo de aula que desejamos.

Infelizmente, muitas escolas superiores seguem o caminho contrário e concentram-se no ensino de teorias e métodos pedagógicos, esquecendo os conteúdos disciplinares. Se é verdade que a formação pedagógica é útil e necessária, também é preciso reconhecer que ela não se pode tornar o aspecto central dos cursos de professores. A primeira e indispensável qualidade de um bom mestre é o conhecimento da matéria que lecciona. (Crato, 2006: 117-118)

O professor não se pode centrar apenas nos recursos pedagógicos e esquecer os conteúdos. O bom ensino é feito de metodologias dinâmicas, recursos pedagógicos adequados e que fomentem a inteligência e o pensamento dos alunos.

Uma das responsabilidades do professor que leciona filosofia é oferecer aos alunos instrumentos para que pensem por si próprios sobre temas filosóficos e não só, porque os temas estudados em filosofia não interessam apenas aos filósofos, isto é, surgem espontaneamente das circunstâncias humanas. Muitas pessoas que nunca leram um livro de filosofia pensam instintivamente neles.

Através da experiência letiva podemos perceber que os alunos estão muito mais predispostos para aprender filosofia se o professor optar por dar aulas com uma estrutura que permita o debate e o diálogo.

Em suma, o ensino da filosofia deve ser fundamentalmente uma atividade crítica, que direcione os alunos para a apreensão e discussão de problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº46/86, de 14 de Outubro. Publicado em Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-1986. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.
- AA.VV. (2005). Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.
- AA.VV. (2008). Projecto Educativo Actualização: Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga. Disponível em http://www.esas.pt/images/stories/docs_orient/proj_educativo2008.pdf.
- AA.VV. (2010). Regulamento Interno da Escola Secundária Alberto Sampaio. Braga. Disponível em http://www.esas.pt/files/RI_Esas_Act_Set_2010_Final.pdf.
- AA.VV. (2009). Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, Publicado em Diário da República, 1ª série - N.º 151. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>.
- AA.VV. (2010). Ministérios da Saúde e da Educação. Portaria nº 196 – A/2010, de 9 de Abril Publicado em Diário da República, 1ª série – N.º 69. Disponível em http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A_2010.pdf.
- ALMEIDA, Aires e MURCHO, Desidério (org.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- ALMEIDA, Aires (org.) (2003). *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- ALMEIDA, A., Teixeira, C., MURCHO, D., GALVÃO, P., MATEUS, P. (2010). *A Arte de Pensar: Filosofia 10.º Ano*. Revisão científica de Sofia Miguens. Lisboa: Didáctica.
- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos (coord.) (2001). *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos - Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em http://www.dgisd.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf.

- BLACKBURN, Simon (1997). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.
- BOAVIDA, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Coimbra: IUC.
- BOAVIDA, João (1991). *Filosofia do Ser e do Ensinar*. Coimbra: INIC.
- BARBOSA, Beatriz R. (1984). *Filosofia Pedagogia e Didáctica I. Temas Actuais*. Coimbra: Tipografia Lousanense.
- BARBOSA, Beatriz R. (1988). *Filosofia, Pedagogia e Didáctica II. (A Favor da Filosofia)*. Coimbra: Tipografia Lousanense.
- BORDENAVE, Juan Diaz e Pereira, Adair Martins. (1978). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. Petrópolis: Petrópolis Editora.
- CRATO, Nuno (2006). *O Eduquês em Discurso Directo: Uma Crítica à Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- CARVALHO, Alberto D (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO, Sant`anna (1952). *A Filosofia como Objecto de Pedagogia*. Porto: Seara Nova.
- ESTANQUEIRO, António. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- FADIGAS, Nuno. (2003). *Inverter a Educação. De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- GILLOT, Fernando (1976). *Do Ensino da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MAUTNER, Thomas (2010). *Dicionário de Filosofia*, trad. Lisboa: Edições 70.
- MEDEIROS, Emanuel (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MURCHO, Desidério (2003). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- MURCHO, Desidério. (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.
- MARNOTO, Isabel. (1989). *Didáctica da Filosofia 1 e 2*. Lisboa: Universidade Aberta.
- POLÓNIO, A., VAZ, F., MADEIRA, P. (2010). *Criticamente – Filosofia 10^º Ano*. Revisão científica de João Cardoso Rosas. Porto: Porto Editora.

RACHELS, James (2004). *Elementos de Filosofia Moral*, trad. Lisboa: Gradiva.

RACHELS, James (2009). *Problemas da Filosofia*, trad. Lisboa: Gradiva.

SAVATER, Fernando. (1997). *O Valor de Educar*, trad. Lisboa: Editorial Presença.

WARBURTON, Nigel (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*, trad. Lisboa: Gradiva.

WOLFF, Jonathan (2004). *Introdução à Filosofia Política*, trad. Lisboa: Gradiva.

Apêndices

Apêndice 1 – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Apêndice 2 – Alguns resultados da ficha socioeconômica da turma (10º M)

Apêndice 3 – Exemplo de uma planificação

Apêndice 4 – Exemplo de um plano de aula

Apêndice 5 – Exemplo de um material de lecionação

Apêndice 6 – Exemplo de uma síntese textual

Apêndice 7 – Exemplo de uma síntese esquemática

Apêndice 8 – Exemplo de um excerto e guião de filme

Apêndice 9 – Exemplo de uma ficha formativa

Apêndice 10 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa

Apêndice 11 – Questionário

Apêndice 12 – Resultados do questionário

Apêndice1 – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada



Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

A importância do método dialógico no ensino da Filosofia:

Uma experiência com alunos do 10º ano no campo da ética, política e religião.

Mestranda: Epifânia Susete Rodrigues Oliveira

Professora Cooperante: Doutora Maria Clara Gomes

Supervisor: Doutor Artur Manso

Local: Escola Secundária Alberto Sampaio

Braga

Dezembro de 2011

I. Breve exposição teórica do projeto

Introdução:

O presente trabalho intitulado “A importância do método dialógico no ensino da Filosofia: uma experiência com alunos do 10º ano no campo da ética, política e religião” é o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada que faz parte do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. O estágio irá ocorrer durante o ano letivo 2011/2012 e será executado na turma 10º M, do curso científico – humanístico de ciências socioeconómicas da Escola Secundária Alberto Sampaio - Braga.

Este projeto irá ser aplicado na lecionação da ética, política e religião, mais especificamente nos seguintes pontos do programa de filosofia do 10º ano: **3.1.3** – *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*; **3.1.4** – *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade* e toda a unidade **3.3** – “A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa”, que abrange os seguintes tópicos: **3.3.1** – *A religião e o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência*; **3.3.2** – *As dimensões pessoal e social das religiões* e, por último, a subunidade **3.3.3** – *Religião. Razão e fé – tarefas e desafios da tolerância*.

O projeto incidirá nos seguintes aspetos: o material didático, as estratégias utilizadas em aula, a metodologia da filosofia e a relação pedagógica professor-alunos.

Caracterização da Escola:

A Escola Secundária Alberto Sampaio¹⁷ (ESAS) situa-se na freguesia de S.Lázaro na cidade de Braga. É uma escola que capta uma população académica diversificada, servindo a zona sul e central da cidade, integrando alunos de diferentes estratos sociais. A ESAS está aberta entre as 8:20h e as 24:00h, com um vasto elenco de apoios ao aluno, tais como: biblioteca, centro de recurso, salas de estudo, reprografia/papelaria, bar, cantina, sala dos alunos e outros espaços de desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (desporto escolar, oficinas, clubes, ateliers, revista *Defacto*, entre outros).

A nível arquitetónico a escola está completamente renovada e repleta de recursos, com auditórios e equipamentos informáticos instalados nas salas de aula, como quadros interativos, computadores e projetores.

É importante referir e/ou salientar que a Escola Secundária Alberto Sampaio recebeu “muito bom” em todos os parâmetros do relatório de avaliação externa de 2007, situando-se acima da média nacional. Da ESAS realçamos os seguintes pontos fortes: a liderança forte e assente estruturalmente na organização; oferta alargada de atividades de enriquecimento curricular e abertura à diversidade e à mudança; a cultura de inclusão. Todavia, destacamos também algumas debilidades como a irregularidade da participação dos pais e encarregados de educação e o menor aproveitamento das aulas de substituição.

¹⁷ Cf. Relatório de Avaliação Externa, Inspeção – Geral da Educação.

Caracterização da turma:

A turma do 10^o M (Ciências Socioeconômicas) é constituída por 27 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Têm idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, mas a maioria ronda os 15 anos. Na sua generalidade, os alunos da turma referem ter mais dificuldades às disciplinas de matemática e língua portuguesa. As disciplinas que lhes suscitam mais interesse, ou às quais têm menos dificuldades são: economia, geografia, inglês e educação física.

No que concerne ao comportamento e participação da turma, podemos evidenciar, nesta fase inicial, que parece ser uma turma boa a nível de resultados cognitivos. É simpática, afável, perspicaz e empenhada, revelando, na generalidade, uma boa atitude. A maioria dos alunos é atenta e interessada, mas há um pequeno grupo que se mantém mais distraído durante as aulas. Apesar da turma ser muito participativa há, no entanto, alguns alunos que são mais discretos e não se evidenciam tanto na sala de aula. Sendo uma turma, na sua maioria, participativa, o método dialógico e/ou de questionamento funciona bastante bem na medida em que os alunos parecem gostar mais de aulas ativas (onde se discutam argumentos e teorias) do que unicamente expositivas.

Exposição do projeto:

De acordo com o núcleo do currículo nacional, patente na Lei de Bases do sistema educativo (cf. artigo 3 e 9), a disciplina de filosofia no ensino secundário deve fornecer um contributo essencial na concretização dos objetivos que a Lei de Bases propõe, mais especificamente na formação ativa de um cidadão integralmente formado, com valores (estéticos, espirituais, morais, cívicos, democráticos), com espírito reflexivo, bem como promover uma cultura mais alargada.

É fundamental que o ensino da filosofia esteja direcionado para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, isto é, deixar que estes pensem, reflitam acerca do conteúdo filosófico, daquilo que lhes é apresentado, transmitido e/ou ensinado em sala de aula. O estudante de filosofia não pode simplesmente “decorar” o que disse Platão ou Kant; ele deve aprender a dominar os instrumentos da filosofia. Consideramos que o questionamento, isto é, o uso do método dialógico incita e/ou estimula o pensamento crítico nos alunos. A filosofia trabalha no sentido de fundamentar as nossas ideias, para, assim, haver uma melhor compreensão do mundo e da vida. Este aspeto e outros fazem da filosofia uma disciplina indispensável no currículo do Ensino Secundário.

II. Estratégias de intervenção

Metodologia:

A metodologia utilizada irá ser a de investigação-ação na medida em que está mais de acordo com os objetivos do trabalho a desenvolver.

Com o tema proposto pretendemos analisar quais as metodologias adequadas e qual a relação pedagógica ideal para promover um melhor ensino-aprendizagem dos valores e da cultura, tal como está expresso na lei de bases.

A fase de observação é fundamental para o projeto tendo em conta que ao assistir às aulas da turma se torna mais fácil perceber a sensibilidade que os alunos têm para diversos tipos de estratégias em filosofia e também para o tipo de relação pedagógica que estes preferem. É uma fase importante visto que nos proporciona alguns momentos com os alunos e, assim, torna-se mais fácil percebermos a dinâmica da turma. Pela observação feita conseguimos ter a perceção de que o método dialógico funciona particularmente bem com a turma em questão. Este método possibilita ainda que os alunos se mantenham mais atentos, no sentido de acompanharem o raciocínio do professor.

Problemas/questões de investigação:

No decorrer da intervenção pedagógica tencionamos responder às seguintes questões:

- Como deve ser ensinada a filosofia na sala de aula?
- Que capacidades devem os alunos desenvolver com o ensino da filosofia?
- Quais as melhores estratégias de ensino-aprendizagem da filosofia?
- Qual a melhor relação pedagógica na lecionação da filosofia?
- Qual a opinião dos alunos acerca do tipo de relação pedagógica estabelecida?
- Que tipo de materiais didáticos serão mais adequados para o ensino-aprendizagem da filosofia?

Objetivos:

Para a intervenção pedagógica estabelecemos os seguintes objetivos:

- Refletir sobre as melhores estratégias didáticas e metodológicas para o ensino da filosofia.
- Avaliar a utilização das estratégias enquanto suportes do método dialógico na lecionação da filosofia.
- Perceber a relação pedagógica no ensino-aprendizagem da filosofia.
- Avaliar o impacto do método dialógico na relação pedagógica.
- Analisar a atitude dos alunos perante as estratégias adotadas durante as aulas.
- Explorar a opinião do grupo/turma no que concerne à relação pedagógica.

Estratégias de ação:

No presente projeto optaremos por usar, entre outras, as seguintes estratégias:

- Observação de aulas, para tentar perceber quais os métodos de ensino-aprendizagem que agradam mais aos alunos.
- Elaboração de inquéritos, para questionar os diversos momentos da aula, os métodos, estratégias e relação pedagógica que preferem e que ajudam e/ou auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da filosofia.
- Selecionar os materiais didáticos que melhor se adequarem à leção dos pontos referidos.
- Utilizar guiões, textos filosóficos, powerpoint, BD, fotografia, cinema, entre outros.

Participantes:

Os principais intervenientes na nossa intervenção pedagógica serão: a turma 10^a M da Escola Secundária Alberto Sampaio, as mestrandas Cláudia Martinho e Epifânia Oliveira, a professora cooperante Maria Clara Gomes e o professor supervisor Artur Manso.

Procedimento:

Aulas de 90 minutos.

Fases de desenvolvimento:

A **primeira fase** será dedicada à observação de aulas da professora cooperante e restantes aspetos que se relacionam com a prática letiva no seu todo e investigação teórica dos temas do projeto.

Numa **segunda fase** iremos proceder à implementação do projeto através das estratégias, recursos e materiais selecionados.

A **terceira fase** será totalmente dedicada à avaliação do processo e do produto do trabalho realizado.

Calendarização:

Observação e investigação teórica dos temas do projeto – outubro a fevereiro

Implementação do projeto de intervenção – final do mês de fevereiro a maio

Avaliação – junho

Referências Bibliográficas:

Maria Manuela Bastos de Almeida (coord.) (2001). *Programa de Filosofia 10^º 11^º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação.

AA W (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada*. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.

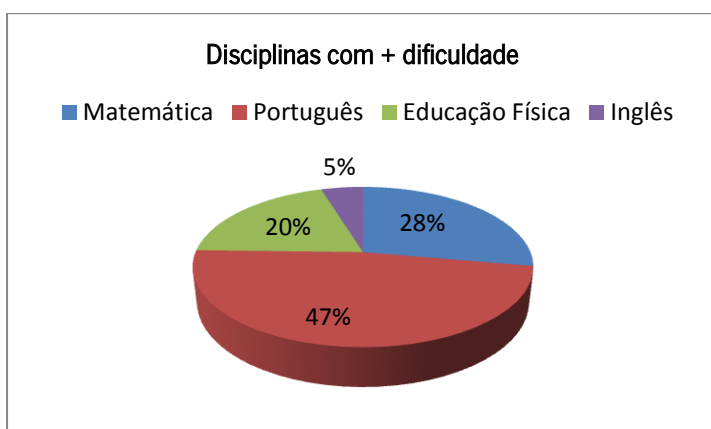
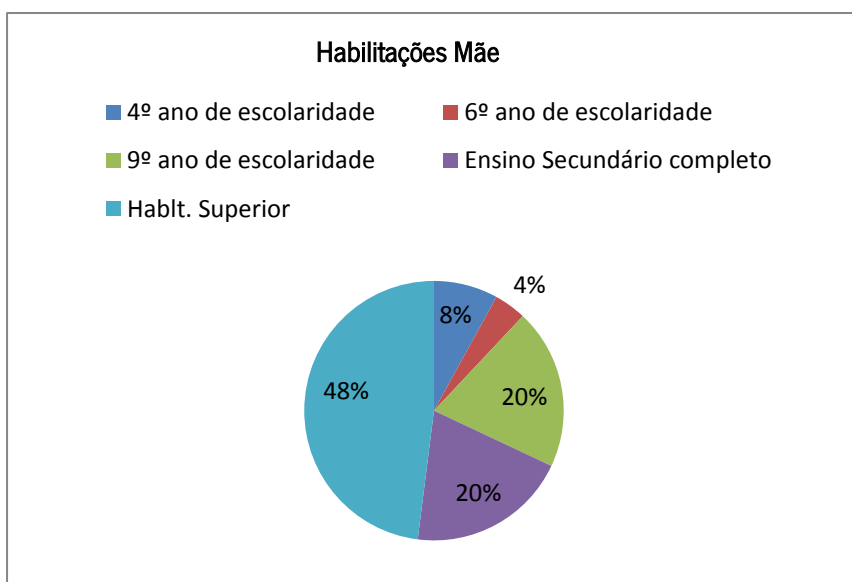
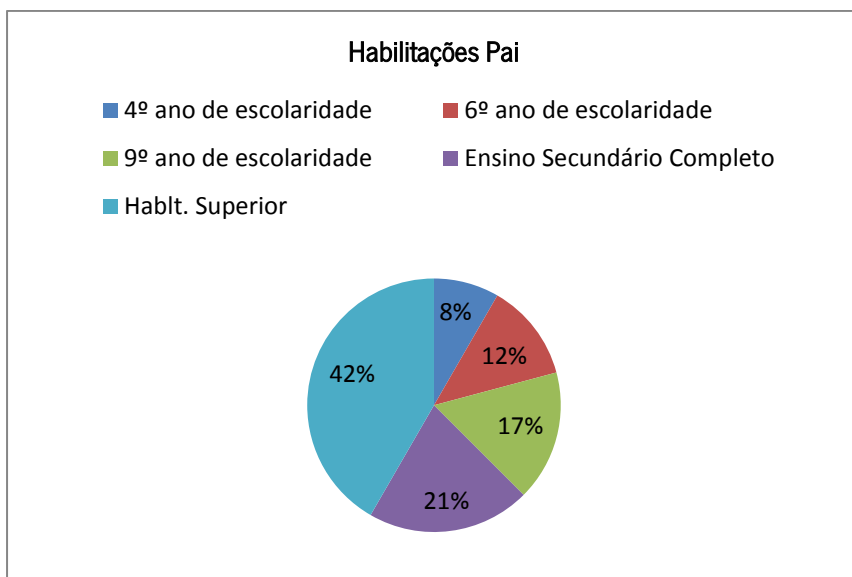
AA W (2007). *Avaliação Externa da Escola – Relatório – Escola Secundária Alberto Sampaio*. Inspeção-Geral da Educação.

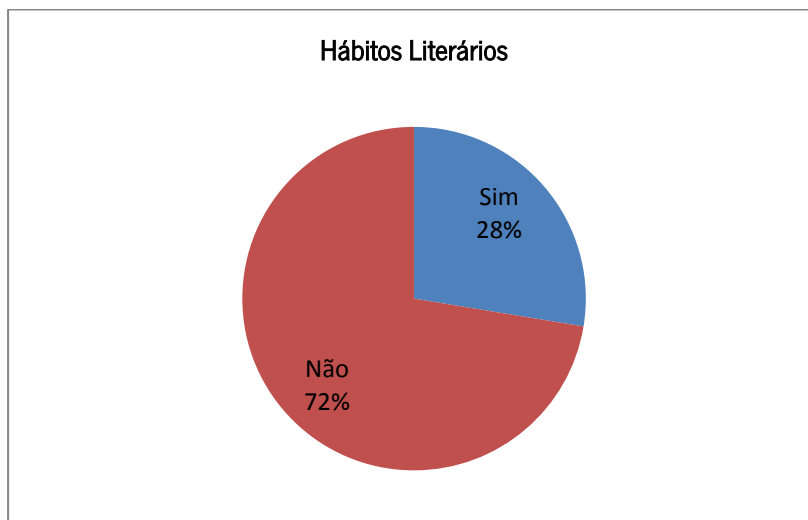
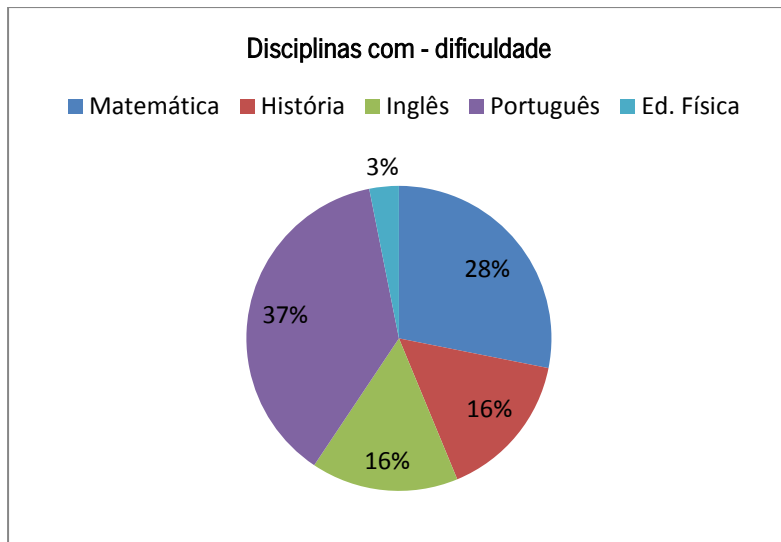
AA W (2008). *Projeto Educativo*. Escola Secundária Alberto Sampaio.

DESIDÉRIO, Murcho (2003). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

DESIDÉRIO, Murcho (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.

Apêndice2 – Alguns resultados da ficha socioeconómica da turma (10º M)





Apêndice3 – Exemplo de uma planificação



Turma: 10ª M | Sub-Unidade: A dimensão religiosa: Análise e compreensão da experiência religiosa- Duração: 5 aulas de 90m.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Materiais/Recursos	Avaliação	Aula
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o âmbito da filosofia da religião. - Compreender o problema do sentido da vida e as condições para o sentido. - Compreender a resposta teísta de Tolstoi. 	<p>- 3.3.1. A religião e o sentido da existência:</p> <p>- O problema do sentido da vida e a resposta teísta.</p> <p>Conceitos: sentido, valor, finalidade, finitude, imanência, transcendência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Análise, interpretação e discussão em turma do texto 39 - <i>Confissão</i> de Tolstoi. - Vídeo de animação – mito de Sísifo – (http://www.youtube.com/watch?v=LRJ-RsxVvuA&feature=related). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ A Arte de Pensar ”: Capítulo 15; - Quadro, marcadores; - Caderno diário; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Texto 39 – <i>Confissão</i> de Tolstoi (pág. 90 do manual); - Vídeo de animação – mito de Sísifo (http://www.youtube.com/watch?v=LRJ-RsxVvuA&feature=related). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: - Participação; - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação ativa na análise, interpretação e discussão do texto de Tolstoi. 	8ª aula 09/05
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as críticas à resposta teísta de Tolstoi. - Assumir uma posição pessoal e crítica sobre o problema do sentido da vida. 	<p>3.3.1. A religião e o sentido da existência:</p> <p>- Objeções à resposta teísta.</p> <p>- Conceitos: finalidade instrumental, finalidade última.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Análise, interpretação e discussão do texto 40 – <i>O Absurdo</i> de Thomas Nagel (pág. 96 do manual). - Visualização do Spot Vodafone «A Efêmera» para estimular um debate e um posicionamento pessoal e crítico sobre o problema do sentido da vida - 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ A Arte de Pensar ”: Capítulo 15; - Quadro, marcadores; - Caderno diário; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Texto 40 – <i>O Absurdo de Thomas Nagel</i> (pág. 96 do manual); - Spot Vodafone «A efêmera» (http://www.youtube.com/watch?v=dcdFZnLosT8). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. -Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. 	9ª aula 11/05

		(http://www.youtube.com/watch?v=dcdFZnLosT8).			
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e avaliar o debate sobre a relação entre a razão e a fé. - Conhecer o problema da existência de Deus. - Dominar a noção de teísmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.3.3. Religião, razão e fé: - A relação entre razão e fé. - Conceitos: Fideísmo, fé, teologia natural, Deus, teísmo, deísmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Diálogo socrático – método dialógico. - Visualização de um excerto do documentário “A fé cega” de Richard Dawkins – (http://www.youtube.com/watch?v=V8_gsfM9w4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ A Arte de Pensar ”: Capítulo 17; - Quadro, marcadores; - Caderno diário; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Documentário “A fé cega” de Richard Dawkins: (http://www.youtube.com/watch?v=V8_gsfM9w4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. -Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. 	10ª aula 16/05
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar criticamente o argumento ontológico. - Avaliar criticamente o argumento cosmológico. - Assumir uma posição pessoal e crítica em relação aos argumentos cosmológico e ontológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os argumentos tradicionais a favor da existência de Deus. - Conceitos: argumentos a priori e a posteriori, argumento ontológico e cosmológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Diálogo socrático – método dialógico. - Motivar os alunos para o problema da existência de Deus a partir do poema “O Convertido” de Antero de Quental. - Analisar e debater em turma os argumentos ontológico e cosmológico como resposta ao problema da existência de Deus e respetivas objeções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ A Arte de Pensar ”: Capítulo 17; - Quadro, marcadores; - Caderno diário; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Poema “O Convertido” de Antero de Quental; - Visualização de um excerto do filme/documentário “Religulous”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. -Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. 	11ª aula 18/05

		- Debate acerca da existência de Deus a partir da visualização de um excerto do filme/documentário “Religulous”.			
<p>- Compreender e avaliar o problema do mal como um desafio à existência de Deus.</p> <p>- Perceber a distinção entre mal moral e mal natural.</p> <p>- Assumir uma posição pessoal e crítica em relação ao problema do mal.</p>	<p>- 3.3.3. <u>Religião, razão e fé:</u></p> <p>- O argumento contra a existência de Deus - o problema do mal e a resposta da teodiceia.</p> <p>Conceitos: mal moral, mal natural, teodiceia, livre-arbítrio.</p>	<p>- Exposição oral.</p> <p>- Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint.</p> <p>- Diálogo socrático – método dialógico.</p> <p>- Visualização de um spot publicitário acerca da existência de Deus e do mal - (http://www.youtube.com/watch?v=dcdFZnL_nLosT8).</p> <p>- Visualização de um excerto do filme/documentário “Religulous” para debater o problema do mal.</p>	<p>- Manual “ A Arte de Pensar ”: Capítulo 17;</p> <p>- Quadro, marcadores;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor multimídia;</p> <p>- Spot publicitário sobre a existência de Deus e do mal - (http://www.youtube.com/watch?v=dcdFZnL_nLosT8);</p> <p>- Visualização de um excerto do filme/documentário “Religulous”.</p>	<p>- Observação direta.</p> <p>- Participação.</p> <p>-Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões.</p>	12ª aula 23/05
<p>- Sistematizar os vários problemas de filosofia da religião estudados e as respectivas teorias.</p> <p>- Avaliar criticamente e tomar uma posição em relação aos problemas.</p>	<p>- Sistematização e avaliação dos problemas e teorias estudados de filosofia da religião.</p> <p>- Conceitos: os que foram analisados anteriormente.</p>	<p>- Exposição oral.</p> <p>- Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint.</p> <p>- Diálogo socrático – método dialógico.</p> <p>- Realização de uma ficha formativa para consolidação e avaliação das teorias.</p>	<p>- Manual “ A Arte de Pensar ”: capítulos 15 e 17;</p> <p>- Quadro, marcadores;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor multimídia;</p> <p>- Ficha formativa.</p>	<p>Observação direta.</p> <p>- Participação.</p> <p>-Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões.</p>	13ª aula 25/05

Bibliografia Consultada / utilizada:

- Almeida, A., Teixeira, C., Murcho, D., Galvão, P., Mateus, P. (2010). *A Arte de Pensar*. 10.º Ano. Lisboa: Didáctica.
- Almeida, Aires e Murcho, Desidério, (orgs.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Murcho, Desidério (org.) (2009). *Viver Para Quê? Ensaio sobre o Sentido da Vida*. Lisboa: Dinalivro.
- Murcho, Desidério (org.) (2010). *A Ética da Crença*. Lisboa: Bizâncio.
- Rachels, James (2009). *Problemas da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Swinburne, Richard (1998). *Será Que Deus Existe?* Lisboa: Gradiva.
- Warburton, Nigel (2007). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Bibliografia recomendada aos alunos:

- Almeida, Aires (org.) (2003). *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- Moutinho, Miguel (s/d). *Dois perspetivas sobre o problema do mal*, in *Crítica*, http://criticanarede.com/html/fil_2sobremal.html.
- Murcho, Desidério (2006). Recensão do livro: *The Ethics of Belief and Other Essays*, de W. K. Clifford, in *Crítica*, http://criticanarede.com/html/fil_clifford.html.
- Murcho, Desidério (2006). *Sísifo e o sentido da vida*, in *Crítica*, <http://criticanarede.com/pensaroutravez2.html>.
- Nunes, Álvaro (2008). *Religião, razão e fé — tarefas e desafios da tolerância*, in *Filosofia e Educação*, <http://filedu.com/nwarburtonoproblemadomal.html>.
- Warburton, Nigel (s/d). *O Problema do Mal*, in *Filosofia e Educação*, <http://filedu.com/nwarburtonoproblemadomal.html>.
- Wolf, Susan (2009). *O sentido da vida*, in *Crítica*, <http://criticanarede.com/html/sentidosdasvidas.html>.

Apêndice4 – Exemplo de um plano de aula**Estagiária:** Epifânia Oliveira**Turma:** 10º M * Ciências socioeconômicas**Escola:** Secundária Alberto Sampaio**Data:** 18 de Abril de 2012**Subunidade:** A Dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial.**Plano de Aula - Aula 52 / Regência 6****Sumário:**

- ✓ O problema da justiça social.
- ✓ A justiça segundo Rawls.
- ✓ A justiça como equidade.
- ✓ A posição original; os princípios da justiça.

Objetivos:

- ✓ Que o aluno:
 - Compreenda o problema da justiça social segundo Rawls;
 - Aprenda a teoria da justiça como equidade;
 - Perceba no que consiste a posição original;
 - Identifique e compreenda os princípios da justiça em Rawls.

Conteúdos:

- ✓ Teoria da justiça de Rawls;
- ✓ A justiça como equidade;
- ✓ Os princípios da justiça;
- ✓ Teoria da justiça como equidade;
- ✓ A posição original.

Conceitos:

- ✓ Justiça social;
- ✓ Justiça como equidade;
- ✓ Princípios da justiça;
- ✓ Posição original / véu de ignorância.

Momentos da aula/atividades/estratégias

- ✓ Apresentação, aos alunos, do sumário e dos conteúdos a abordar durante a aula.
 1. O problema da justiça social: em que consiste o problema; principais teorias que respondem a este problema (Libertarismo, liberalismo social e Igualitarismo).
 2. A justiça segundo Rawls:
 - a) Contexto biográfico.
 - b) A justiça como equidade.
 - c) A posição original/véu de ignorância (alguns exemplos).

- d) Análise do texto da pág. 215 do manual.
3. Os princípios da justiça.
- e) Princípio da liberdade;
- f) Princípio da oportunidade justa;
- g) Princípio da diferença.
4. Análise do texto *O Raciocínio Conducente aos Princípios da justiça* – Pág.: 220 do manual.
5. Consolidação.
- h) Questões de revisão da pág.: 219 do manual.

Materiais/Recursos:

- Manual “ *A Arte de Pensar*”: Capítulo 11;
- Quadro, marcadores;
- Caderno diário;
- PowerPoint;
- Computador;
- Projetor multimédia;
- Texto de apoio 24 - *O raciocínio conducente aos princípios da justiça*, John Rawls (pág.: 220 do manual).

Avaliação:

- ✓ De uma forma global, ver se o aluno:
 - É capaz de avaliar o problema da justiça social segundo Rawls.
 - Compreende a justiça como equidade em Rawls.
 - Identifica, compreende e avalia criticamente a posição original e os princípios da justiça.
- ✓ Mais concretamente, ver se o aluno:
 - Está receptivo ao método dialógico.
 - Participa de forma espontânea ao longo da aula.
 - Participa ativamente e responde de forma fundamentada às questões lançadas pelo professor.
 - Apresenta as suas ideias / argumentos de forma coesa e fundamentada.

Bibliografia:

- ✓ Wolff, Jonathan (2004). *Introdução à Filosofia Política*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Almeida, Aires e Murcho, Desidério, (orgs.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- ✓ Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ ROSAS, João Cardoso (org) (2008), *Manual de Filosofia Política*. Coimbra: Edições Almedina.

Apêndice5 – Exemplo de um material de leção (PowerPoint)


 MÉTODO: Método em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
 Duração: 60 minutos
 Unidade: A Dimensão da Política
 Análise e compreensão da experiência: justiça social, Direito e Política – Capítulo II

✓ A justiça segundo Rawls
 ✓ Teoria da justiça como equidade



18.04.2012 * 10º M – ciências socioeconómicas Epfânia Oliveira


Tópicos a abordar:

2

- ✓ O problema da justiça social.
- ✓ A justiça como equidade segundo Rawls:
 - A posição original;
 - Os princípios da justiça.



A justiça segundo Rawls



3

O problema da justiça social.

↓

O que é realmente uma sociedade justa?

↓

Como é possível uma sociedade justa?

A justiça segundo Rawls

O que é uma sociedade justa?

Libertarismo (Nozick)	Liberalismo social (Rawls)	Igualitarismo (Marx)
Importância primordial ao valor da liberdade individual e aos direitos de propriedade.	Importância primordial de assegurar liberdades (e oportunidades) iguais para todos.	Importância primordial ao valor da igualdade.
Numa sociedade justa o estado não pode interferir na propriedade individual.	Numa sociedade justa a propriedade deve ser redistribuída de forma a assegurar a liberdade igual para todos.	Numa sociedade justa o estado transfere riqueza dos ricos para os mais pobres para, assim, se evitar desigualdades.

A justiça segundo Rawls

Reflete sobre a seguinte imagem:



A justiça segundo Rawls


Contexto biográfico

6

- ✓ Rawls (1921 – 2000) foi um filósofo americano, nascido em Baltimore, Maryland. Ensinou em algumas das mais prestigiadas universidades, entre as quais Princeton, Oxford, Cornell e no Massachusetts Institute of Technology. Mas foi na Universidade de Harvard que lecionou durante quase quarenta anos, até à sua morte.
- ✓ Rawls é por muitos considerado o nome mais importante na filosofia política do século XX.
- ✓ O seu livro *Uma Teoria da Justiça* (1971), uma reflexão sistemática sobre os princípios gerais da justiça social, causou um tal impacto que marcou fortemente o pensamento político posterior, dando origem a inúmeros debates.
- ✓ Outros dos seus livros são: *O Libertarismo Político* (1993), *A Lei dos Povos* (1999), *Lectures on the History of Moral Philosophy* (2000) e *Justice as Fairness: A Restatement* (2001).

A justiça segundo Rawls

A justiça segundo Rawls



7


- ✓ De algum modo, todos temos noção do que é justo e injusto, e todos queremos viver numa sociedade justa.
- ✓ Mas o que é realmente uma sociedade justa?
- ✓ Consideremos uma sociedade em que a grande maioria das pessoas é muito pobre, mas em que existe um pequeno grupo de pessoas extremamente ricas.
- ✓ Será que uma sociedade assim pode ser justa? Porquê?
- ✓ Imaginemos agora uma sociedade em que todas as pessoas usufruem da mesma riqueza. Uma sociedade como esta será forçosamente justa? Porquê?

↓

- ✓ Este é o problema da justiça social.

A justiça segundo Rawls

Liberalismo Social de Rawls



8

- ✓ Para responder a estas questões precisamos de compreender o que é uma sociedade justa.
- ✓ Muitos filósofos entendem que isso implica identificar os princípios da justiça corretos.
- ✓ John Rawls (1921-2000) desenvolveu a teoria da justiça como equidade.
- ✓ Rawls defende que uma distribuição muito desigual de riqueza acaba por gerar desigualdade de oportunidades que desfavorece os mais pobres, limitando drasticamente as suas liberdades.
- ✓ A redistribuição da propriedade, dando aos mais desfavorecidos o que se vai buscar aos mais ricos, é a única forma de se garantir uma igual liberdade para todos.

A justiça segundo Rawls

O Liberalismo Social de Rawls

9

- ✓ Uma sociedade é justa se os seus cidadãos gozarem de igual consideração. Todas as vantagens arbitrárias de umas pessoas à custa de outras devem ser removidas.
- ✓ Neste sentido desigualdades socioeconómicas e formas de discriminação sexual, racial e religiosa não poderão constar numa sociedade justa.
- ✓ Os indivíduos não podem ter um destino dependente de circunstâncias que não escolheram.






A justiça segundo Rawls

Posição original


10

- A situação/experiência imaginária, concebida por Rawls, em que agentes racionais escolhem livremente os princípios da justiça.
- Na posição original somos convidados a fazer um acordo sobre esses princípios, mesmo antes de sabermos qual irá ser o nosso estatuto ou posição social, desconhecendo inclusivamente as nossas faculdades naturais (se somos inteligentes, talentosos, trabalhadores, preguiçosos, etc), de modo a garantir condições de equidade - ou imparcialidade - nas nossas escolhas.



A justiça segundo Rawls

11



- ✓ Imagine-se que cada um dos membros de uma sociedade, sabendo perfeitamente qual era o seu estatuto social e quais eram os seus talentos naturais, proponha determinados princípios da justiça.
- ✓ Nesse caso, o mais certo seria não se chegar a qualquer acordo.
- ✓ Os mais ricos, por exemplo, tenderiam a opor-se a princípios da justiça que os forçassem a pagar impostos elevados para benefício dos mais pobres.
- ✓ Os mais talentosos favoreceriam uma sociedade que premiasse os seus talentos, sem se preocuparem muito com os que por natureza são menos talentosos.

A justiça segundo Rawls

12

- Nestas circunstâncias, como poderíamos descobrir quais são os princípios da justiça corretos?
- ♦ Para encontrarmos os princípios da justiça corretos, Rawls sugere que devemos fazer uma experiência mental: temos de imaginar uma situação em que os membros de uma sociedade sejam levados a avaliar princípios da justiça sem se favorecerem indevidamente a si próprios pelo facto de serem ricos, pobres, talentosos ou poderosos.
- ♦ Ou seja, temos de imaginar que os membros de uma sociedade estão a avaliar princípios da justiça numa situação que garanta a imparcialidade da sua avaliação.

↓

- Rawls designa essa situação imaginária por: **posição original.**

(ler texto pág. 215 do Manual)

A justiça segundo Rawls

13

- ✓ Rawls descreve a posição original na seguinte passagem:

Parto do princípio de que as partes estão situadas ao abrigo de um véu de ignorância. Não sabem como as várias alternativas vão afectar a sua situação concreta e são obrigadas a avaliar os princípios apenas com base em considerações gerais. (...) Antes de mais, ninguém conhece o seu lugar na sociedade, a sua posição de classe ou estatuto social; também não é conhecida a fortuna ou a distribuição de talentos naturais ou capacidades, a inteligência, a força, etc. Ninguém conhece a sua concepção do bem, os pormenores do seu projecto de vida ou sequer as suas características psicológicas especiais. (...) Mais ainda, parto do princípio de que as partes não conhecem as circunstâncias particulares da própria sociedade. (...) É dado adquirido, no entanto, que conhecem os factos gerais da sociedade humana.

John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*, 1971, trad. de Carlos Pinto Correia, p. 121

(Manual – pág. 215 – 216)

A justiça segundo Rawls



14

- ✓ As “partes” a que Rawls se refere são pessoas singulares, e não pessoas coletivas, como associações ou empresas.
- ✓ Aquilo que as caracteriza na posição original é o facto de estarem sob um **véu de ignorância**:
 - Sofreram uma espécie de amnésia que as faz desconhecer quem são na sociedade e quais são as suas peculiaridades individuais.
 - Por isso, são forçadas a avaliar princípios da justiça com imparcialidade.
- ✓ Como quem está na posição original não sabe, por exemplo, se é rico ou talentoso, não vai escolher princípios da justiça que favoreçam indevidamente os ricos ou os talentosos.



A justiça segundo Rawls

- ✓ Na posição original, as partes não sabem sequer qual é o seu “projeto de vida”. Não sabem, portanto, o que querem fazer na vida para se sentirem realizadas.

- ✓ No entanto, estão interessadas em escolher o que é melhor para si.

- ✓ Por isso, diz-nos Rawls, têm interesse em obter bens primários, ou seja, coisas que sejam valiosas seja qual for o seu projeto de vida específico. A liberdade, as oportunidades, a riqueza e o rendimento destacam-se entre os bens primários.



A justiça segundo Rawls

15

16



Vejamos a seguinte situação:

- ✓ Suponhamos que num futuro, não muito distante, deixa de haver oferta de árbitros de futebol. (Imaginemos que, desiludidos com os insultos que lhes são dirigidos pelos jogadores e adeptos, passam a dedicar-se todos ao ténis). Para muitos jogos torna-se impossível descobrir um árbitro neutro. Suponhamos que foi isto o que se passou no jogo entre o Real Madrid e o Barça e suponhamos também que o único árbitro qualificado a assistir ao desafio é o presidente do Real Madrid.

A justiça segundo Rawls

- ✓ Compreensivelmente, o Barça não aceita a proposta de que seja ele (presidente do Real Madrid) a arbitrar o jogo. Contudo, a federação sabe que este problema surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco. Quando tomamos esta substância, a nossa conduta é perfeitamente normal, com exceção de um aspeto: temos uma perda muitíssimo seletiva de memória. Deixamos de ser capazes de dizer qual o clube de futebol de que somos presidentes (e também não conseguimos ouvir qualquer pessoa que tente recordar-nos).

- ✓ Tendo tomado o fármaco em questão, como iria o presidente do Real Madrid arbitrar o jogo?



A justiça segundo Rawls

17

18



- ✓ Iria ser imparcial. Sabe que é presidente de um dos clubes, mas não qual. Assim, se escolher favorecer aleatoriamente uma equipa, pode vir a descobrir que prejudicou o seu próprio clube.
- ✓ Se presumimos que ele não quer correr o risco de frustrar injustamente as perspetivas do seu clube, só lhe restará agir tão justamente quanto lhe seja possível e deixar o jogo desenrolar-se de acordo com as regras. A ignorância gera imparcialidade.
- ✓ Na posição original, as pessoas têm à sua frente um véu de ignorância que não lhes permite aperceberem-se das suas circunstâncias particulares. Devido a esta ignorância, não sabem como ser parciais a seu favor e, assim, são forçadas a agir imparcialmente.

A justiça segundo Rawls

Os princípios da justiça

19

- ❑ Os princípios da justiça corretos são aqueles que seriam escolhidos na posição original.
- ❑ Nessa posição, os membros da sociedade, estando todos sob o mesmo véu de ignorância, ficam numa situação equitativa - daí que Rawls nos esteja a propor uma teoria da justiça como equidade.
- ❑ A questão que se coloca agora é saber que princípios da justiça seriam escolhidos na posição original.

A justiça segundo Rawls

Os princípios da justiça

20

Primeiro princípio: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos.

Segundo princípio: as desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas de forma que, simultaneamente:

- a) Reduntem nos maiores benefícios para os menos beneficiados (...);
- b) Sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades.

John Rawls, Uma Teoria da Justiça, 1971, trad. de Carlos Pinto Correia, p. 239
(ver pág. 216 do manual)

A justiça segundo Rawls

21

- ✓ Dado que o segundo princípio se decompõe em dois princípios distintos, a teoria da justiça de Rawls oferece-nos, na verdade, três princípios da justiça.
- ✓ Estes princípios não têm a mesma importância, pois Rawls estabelece prioridades entre eles. Em função da sua prioridade, obtemos a seguinte lista de princípios:
 - ❑ Princípio da liberdade (primeiro princípio).
 - ❑ Princípio da oportunidade justa (segundo princípio B).
 - ❑ Princípio da diferença (segundo princípio A).

A justiça segundo Rawls

O princípio da liberdade

22



- ✓ Tem prioridade sobre os restantes.
- ✓ Diz-nos que numa sociedade justa todos os indivíduos beneficiam das mesmas liberdades básicas. Entre estas, Rawls inclui:
 - o a liberdade política (que se traduz no direito de votar e de concorrer a cargos públicos);
 - o a liberdade de expressão e de reunião;
 - o a liberdade de consciência e de pensamento;
 - o e ainda as “liberdades da pessoa” (que incluem, por exemplo, a agressão e a prisão arbitrária).

A justiça segundo Rawls

- ❖ O direito de possuir escravos, por exemplo, não se pode contar entre as liberdades básicas, já que a escravatura é incompatível com uma igual liberdade para todos.
- ❖ Ao afirmar a prioridade do princípio da liberdade, Rawls defende que não se podem violar as liberdades básicas dos indivíduos de modo a alcançar vantagens económicas e sociais.
- ❖ Por exemplo, não se pode suprimir a liberdade de expressão com o objetivo de obter uma melhor distribuição da riqueza.
- ❖ No entanto, nenhuma das liberdades básicas é absoluta. Qualquer uma pode ser limitada para que assim se obtenha uma maior liberdade para todos.
- ❖ Por exemplo, em algumas circunstâncias pode justificar-se limitar a liberdade de expressão - proibindo, supunhamos, a difusão de ideais políticos ou religiosos extremamente intolerantes - de modo a proteger a liberdade política.

A justiça segundo Rawls

23

Princípio da oportunidade justa

24



- ✓ De acordo com este princípio as desigualdades na distribuição da riqueza são aceitáveis apenas na medida em que resultam de uma igualdade de oportunidades.
- ✓ Se numa sociedade há grandes desigualdades que se devem, por exemplo, ao facto de os mais pobres não terem acesso à educação, então essa sociedade não é justa.
- ✓ Para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades, sustenta Rawls, o governo deve providenciar, entre outras coisas, iguais oportunidades de educação e cultura para todos.

A justiça segundo Rawls

O princípio da diferença

25

- Este princípio favorece também uma distribuição equitativa da riqueza.
- No entanto, não afirma que a riqueza deve estar distribuída tão equitativamente quanto possível. Se as desigualdades na distribuição da riqueza acabarem por beneficiar todos, especialmente os mais desfavorecidos, então justificam-se.



A justiça segundo Rawls

- ✓ Dado que o princípio da liberdade tem prioridade sobre os outros dois princípios da justiça, numa sociedade justa não se promove a igualdade de oportunidades ou a distribuição da riqueza à custa de um sacrifício das liberdades básicas iguais para todos.
- ✓ Uma sociedade justa não se caracteriza simplesmente pela existência de tais liberdades individuais.
- ✓ É uma sociedade em que a riqueza está equitativamente distribuída, já que as desigualdades socioeconómicas são aceitáveis apenas na medida em que resultam de uma efetiva igualdade de oportunidades e acabam por beneficiar os mais desfavorecidos.

A justiça segundo Rawls

26

- Para esclarecer o princípio da diferença, imaginemos duas sociedades:

- na primeira todos têm a mesma riqueza, mas todos são muito pobres;
 - na segunda, há desigualdades na distribuição da riqueza, mas essas desigualdades acabam por beneficiar todos de tal forma que nem mesmo os mais desfavorecidos são muito pobres.
- ↓
- O princípio da diferença sugere que a segunda sociedade é, apesar das desigualdades que a caracterizam, preferível à primeira. Isto porque na segunda os mais desfavorecidos vivem melhor do que os membros da sociedade estritamente igualitária.

A justiça segundo Rawls

27

Texto 24

28

- ✓ O Raciocínio Conducente aos princípios da Justiça – pág.: 220



A justiça segundo Rawls

TPC

29

- ✓ Questões de revisão da pág.: 219



A justiça segundo Rawls

Sugestões bibliográficas

30

- ✓ Wolff, Jonathan (2004). *Introdução à Filosofia Política*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Almeida, Aires e Murchio, Desidério, (orgs.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- ✓ Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Almeida, Aires (org.) (2003). *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.



A justiça segundo Rawls

Apêndice6 – Exemplo de uma síntese textual

O contratualismo de Locke / síntese textual - 10.º M * Ciências socioeconómicas



Abril de 2012



- ✓ A autoridade do estado é legítima; e o que legitima a sua autoridade é o contrato social.
- ✓ O estado tem origem num contrato (o que implica um consentimento tácito) celebrado entre pessoas livres com vista a preservar as suas propriedades.
- ✓ O contrato dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil (comunidade politicamente organizada / estado).

✓ Os argumentos e as ideias principais da teoria de Locke.

1) Estado de natureza:

- ϕ É a situação (imaginária) que existia antes de haver um estado organizado e um governo civil.
- ϕ Este estado de natureza caracteriza-se por ser um estado de perfeita liberdade; um estado de igualdade; e um estado regido por um lei natural (que é dada por natureza, é racional, normativa e universal).
- ϕ Direitos decorrentes da aplicação da lei natural:
 - Todas as pessoas são iguais.
 - Todas as pessoas têm o direito de ajuizar por si que ações estão ou não de acordo com a lei natural.
 - Todas as pessoas têm individualmente o direito de usar a força para impedir que alguém viole a lei natural.
 - Todas as pessoas têm direito de decidir a pena apropriada para aqueles que violam a lei natural.
- ϕ No estado de natureza os indivíduos já gozam de direitos básicos, nomeadamente o direito de propriedade (bens, vida, liberdades).

2) Problemas do estado de natureza:

- * Existem sempre pessoas que, movidas pelo interesse, pela ganância ou pela ignorância, se recusam a observar / respeitar a lei natural, ameaçando os direitos das pessoas e a propriedade alheia.
- * Há o problema da administração da justiça (o lesado poderia aplicar uma pena demasiado excessiva, ou até não ter força para se defender e punir a transgressão à lei natural).
- * Não existem mecanismos que obriguem ao respeito dos direitos naturais, nem para legitimamente castigar os que os violam.

- * Em suma, a **propriedade** (bens, vida e liberdades) está **ameaçada**.

3) Contrato social / origem do governo:

- ✓ Justifica-se trocar o estado de natureza pela sociedade civil, porque:
 - No **estado de natureza** a **propriedade** acaba por estar **ameaçada** pelas **pessoas que não cumprem a lei natural**, tornando as **vidas das pessoas muito instáveis e inseguras**.
 - Só o **governo** pode **oferecer garantia de estabilidade e proteção**.
- ✓ Três vantagens do governo e da sociedade civil que faltam no estado de natureza:
 - Ter uma **lei estabelecida**, conhecida e aceita por consentimento, que **sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspetos particulares da lei natural**.
 - Ter um **juiz imparcial** com **autoridade para decidir segundo a lei**, evitando que haja juizes em **causa própria**.
 - Ter um **poder suficientemente forte** para **executar a lei e fazer cumprir sentenças justas**.
- ✓ Garantir a **administração da justiça** e a **proteção dos nossos direitos básicos** (sobretudo a propriedade) é, para Locke, a **função da sociedade civil e do governo**.
- ✓ Em suma, o **estado** tem **origem num contrato** que **cada um faz com todos os outros**, mediante o qual se **aceita abdicar de alguma liberdade para se assegurar a conservação da propriedade**.

4) Consentimento tácito:

- ☐ Mesmo a ser verdade que a **existência do estado resulta em nosso benefício**, não se segue que o **estado se justifique**. Porque **temos o direito natural à liberdade**, o **poder político só pode ser exercido sobre nós com o nosso consentimento**.
- ☐ E ainda que se possa dizer que **ninguém nos perguntou expressamente se aceitamos viver numa sociedade civil**, Locke defende que, **a partir do momento em que usufruímos das suas vantagens**, estamos a dar o nosso **consentimento tácito**.

5) Objecções à teoria contratualista de Locke:

1. O consentimento tácito é uma ficção, pois:

- ✓ Há **pessoas** que, **apesar de estarem sujeitas a um governo**, o **combatem e consideram ilegítimo**, pelo que **tal governo não tem o nosso consentimento tácito**.
- ✓ Muitas **pessoas** nem sequer **têm consciência de terem dado qualquer acordo**. Assim, **não existe um consentimento livre e intencional**.
- ✓ Há **pessoas** cujas **condições de vida** não lhes permitem **optar entre aceitar a autoridade do governo e mudar para um território onde essa autoridade não exista**.

2. Os contratos podem ser injustos:

- ✓ O facto de o **estado ter origem num contrato celebrado entre pessoas livres não é suficiente para legitimar a sua autoridade**, pois:
 - Há **contratos que são injustos**, e o **próprio estado pode estar formado com base num contrato injusto**.
- ✓ Nenhum **contrato legitima só por si a autoridade do estado**.

3. O contrato é desnecessário para aplicar a força:

- ✓ No estado de natureza, Locke não explica por que razão é ilegítimo um grupo organizado de pessoas impor a sua força sem consentimento do visado e já não é ilegítimo no caso de ser um só indivíduo a fazê-lo.

A professora estagiária:

Epifânia Oliveira



Apêndice7 – Exemplo de uma síntese esquemática

Ética, Direito e Política – capítulo 11

Síntese




16/03/2014 * 10PM – Ciências socioeconómicas

Epifânia Oliveira

2

✓ Problema da justificação do estado.

A autoridade do estado é legítima?
Se sim, o que legitima a autoridade do estado?



3

O problema da justificação do estado

A autoridade do estado é legítima?

Sim

O que legitima a autoridade do estado?

Naturalismo de Aristóteles.

Contratualismo de Locke.

Não

Anarquismo

Não há justificação para o uso do poder político e, portanto, nada justifica a autoridade do estado.

O estado existe por natureza, daí se justificar por si.

O estado tem origem num contrato celebrado entre pessoas livres, com vista a preservar a sua vida e propriedade.

4

Naturalismo de Aristóteles.

O ser humano não se desenvolve isoladamente, mas em comunidade.

A vida na cidade corresponde a uma necessidade natural dos seres humanos.

O estado tem uma justificação natural.

Família → Aldeia → Cidade-estado

- ✓ É a comunidade mais completa e perfeita.
- ✓ É o fim para que todas as outras comunidades tendem.
- ✓ Contém todas as outras comunidades.
- ✓ É auto-suficiente.
- ✓ Não existe apenas para preservar a vida, mas principalmente para assegurar a vida boa.

5

A justificação contratualista de Locke.

O estado tem origem num contrato celebrado entre pessoas livres. O que levou as pessoas a fazerem esse contrato? Como viveriam antes do contrato (estado de natureza)?

Estado de natureza → Problemas do estado de natureza → Contrato social.

Estado de natureza

- ✓ Liberdade;
- ✓ Igualdade;
- ✓ Lei natural.

Direitos naturais → Propriedade

Problemas do estado de natureza

- ✓ Existem pessoas que não cumprem a lei natural.
- ✓ Há o problema da administração da justiça.

A propriedade está ameaçada.

Contrato social

Vantagens do governo

- ✓ Lei estabelecida;
- ✓ Juiz imparcial;
- ✓ Poder suficiente para executar a lei.

O governo garante:

- ✓ A proteção dos direitos básicos e a administração da justiça.

O governo assegura a conservação da propriedade.

6

O estado tem origem num contrato celebrado (consentimento tácito) entre pessoas livres com o objetivo de preservarem as suas propriedades.

Contrato social / origem do governo

- ✓ Porque temos o direito natural à liberdade, o poder político só pode ser exercido sobre nós com o nosso consentimento.
- ✓ As pessoas ao usufruírem dos benefícios do estado dão implicitamente o seu consentimento para que este tenha poderes sobre elas.

Vantagens do governo

- ✓ Lei estabelecida;
- ✓ Juiz imparcial;
- ✓ Poder suficiente para executar a lei.

O governo garante:

- ✓ A proteção dos direitos básicos e a administração da justiça.

O governo assegura a conservação da propriedade.

Mas, será isto suficiente para se justificar e legitimar a autoridade do estado?

É preciso também o consentimento tácito.

É a partir deste consentimento que se celebra um contrato social.

7

O que é realmente uma sociedade justa?



✓ Problema da justiça social

27/04/2012 * 10PM - Ciências socioeconômicas Epifânia Oliveira

8

O que é uma sociedade justa?

Libertarismo (Nozick)	Liberalismo social (Rawls)	Igualitarismo (Marx)
Importância primordial ao valor da liberdade individual e aos direitos de propriedade.	Importância primordial de assegurar liberdades (e oportunidades) iguais para todos.	Importância primordial ao valor da igualdade.
Numa sociedade justa o estado não pode interferir na propriedade individual.	Numa sociedade justa a propriedade deve ser redistribuída de forma a assegurar a liberdade igual para todos.	Numa sociedade justa o estado transfere riqueza dos ricos para os mais pobres para, assim, se evitar desigualdades.

9

Rawls

Problema da justiça social: O que é realmente uma sociedade justa? Que princípios da justiça devem estar patentes numa sociedade?

Como é que as pessoas podem chegar a um acordo quanto aos princípios da justiça?

Posição original

Princípios da justiça

- 1. Princípio da liberdade.
- 2b. Princípio da oportunidade justa.
- 2a. Princípio da diferença.

- ✓ Experiência mental.
- ✓ Véu de ignorância:
- ✓ Garante a equidade e imparcialidade da escolha;
- ✓ Conduz ao acordo quanto à escolha dos princípios da justiça.
- ✓ Bens primários:
- ✓ Liberdade, oportunidades, rendimento, riqueza.
- ✓ Maximin – maximizar o mínimo de bens primários.

10

Princípios da justiça

- 1. Princípio da liberdade. → A sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa compatível com uma liberdade igual para todos os outros.
- 2b. Princípio da oportunidade justa. → As desigualdades económicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade de oportunidades.
- 2a. Princípio da diferença. → A sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, exceto se a existência de desigualdades económicas e sociais gerar o maior benefício para os menos favorecidos.

11

Crítica de Nozick


D 1 → Ações livres dos indivíduos → D 2

Padrão da diferença ← Interferência do estado (impostos) ← Padrão quebrado

Eticamente inaceitável

A interferência do estado viola direitos de propriedade e desrespeita a liberdade individual


Apêndice8 – Exemplo do um excerto e guião de filme



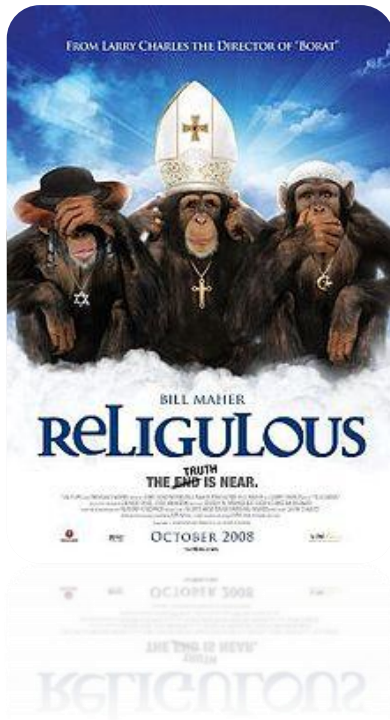
Guião do filme “Religulous” - 10.º M * Ciências socioeconómicas

Capítulo 17 – Religião, razão e fé

Maio de 2012



Ficha técnica:

**Direção:** Larry Charles**Produção:** Bill Maher, Jonah Smith, Palmer West**País:** Estados Unidos**Género:** Documental**Duração:** 101 Minutos**Ano:** 2008**Temática:** Filosofia da Religião.**Sinopse:**

“Religulous” (uma mistura de 'religião' com 'ridículo') acompanha o comediante Bill Maher ("Real Time with Bill Maher", "Politically Incorrect") na sua viagem a locais de culto religioso em todo o mundo, para entrevistar um vasto espectro de crentes em Deus e na Religião. Conhecido pela sua astuta capacidade analítica e pelo seu empenho em não ser agressivo para ninguém, Maher aplica a sua característica honestidade e espírito irreverente às questões da Fé, fazendo-nos entrar numa divertida e provocatória viagem espiritual.

✓ **Questões de interpretação:**1. Existência de Deus.

- 1.1. Será melhor acreditar em Deus do que não acreditar? Porquê?

2. Problema do mal.

Bill Maher – Deus é Superpoderoso, pode fazer qualquer coisa. Porque é que ele não acaba com o Diabo e, logo, com o mal na Terra?

Crente – Ele vai fazer isso.

Bill Maher – De que é que está à espera?

Crente – Do Final dos Tempos.

Bill Maher – Porquê fazer isso assim, um jogo?

Crente – Não é necessariamente um jogo, um dia são mil anos aos olhos de Deus, como diz na Bíblia. Se pensarmos assim, há 2 dias Cristo morreu, mas eu sei que ele tem formas de pensar tão longe das nossas que pode fazer a pior situação para o seu próprio bem.

Bill Maher – E o Holocausto? Por que é que isso foi bom?

Crente – Deus também tem um plano para isso.

Bill Maher – A sério? Será que pensaria assim se fosse uma das pessoas que estava a ser metida num forno?

Crente – É como explicar a uma formiga como funciona uma televisão. As razões de Deus são muito mais elevadas, não há maneira de perceber isso.


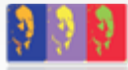
- 2.1. Concordas com a explicação do crente? Porquê?
- 2.2. Consideras que o mal (moral e natural) prova que Deus não existe? Justifica.
- 2.3. É a existência de Deus (omnipotente, onisciente e sumamente bom) compatível com a existência do mal? Porquê?

Bom trabalho!

A professora estagiária: Epifânia Oliveira



Apêndice9 – Exemplo de uma ficha formativa

	<p>Ficha Formativa de Filosofia - 10.º M * Ciências socioeconómicas</p> <p>Capítulo 11 – Ética, Direito e Política</p> <p>Maio de 2012</p>	
---	--	---

Grupo I

1. Analisa cada afirmação que se segue e indica, à frente de cada uma, se é verdadeira (V) ou falsa (F).

1	Segundo Aristóteles o estado é uma convenção criada artificialmente que visa a realização integral da natureza humana.	
2	Para Aristóteles a necessidade do estado não é intrínseca à natureza humana.	
3	Aristóteles defende que a cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita.	
4	Quando inserido no estado, cada um pode agir segundo o seu juízo particular.	
5	Locke justifica o estado através de uma espécie de contrato social.	
6	Segundo Locke, não há quaisquer razões para preferir o estado político ao estado de natureza.	
7	Para Locke a lei natural é independente de quaisquer convenções sociais.	
8	No estado de natureza as pessoas não têm quaisquer direitos.	
9	Se há pessoas que combatem e consideram um governo ilegítimo, então este não tem o seu consentimento tácito.	
10	Rawls quer resolver o problema da justiça social.	
11	Segundo Rawls as pessoas têm de saber quem são na sociedade e quais as suas qualidades particulares para escolherem os princípios da justiça.	
12	O princípio da liberdade tem prioridade sobre os outros princípios.	
13	O princípio maximin não orienta a escolha dos princípios da justiça.	
14	Para Rawls, os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância.	

Grupo II

1. O problema da justificação do estado consiste em saber:

a) qual é o melhor tipo de governo do estado;

b) quem deve exercer o poder;

c) como devem ser escolhidos os governantes;

d) o que torna a autoridade do estado legítima.

2. Aristóteles defende que o estado existe por natureza. Isto significa que:

- a) sempre houve estado, mesmo antes de haver sociedades organizadas;
- b) faz parte da natureza humana viver numa sociedade organizada;
- c) que existe um estado de natureza;
- d) que os seres humanos não intervêm na constituição do estado.

3. De acordo com Locke, um dos inconvenientes do estado de natureza é:

- a) não haver um poder suficientemente forte para fazer cumprir a lei natural;
- b) ninguém ter individualmente o direito de aplicar a lei natural;
- c) ninguém saber exatamente qual é a lei natural;
- d) estarmos à mercê de uma lei natural injusta e ineficaz.

4. De acordo com Rawls, os princípios da justiça corretos são aqueles que seriam escolhidos por pessoas que:

- a) estivessem interessadas em promover o bem geral, desconhecendo o lugar que irão ocupar na sociedade;
- b) estivessem interessadas em promover o seu próprio bem, desconhecendo o lugar que irão ocupar na sociedade;
- c) estivessem interessadas em promover o seu próprio bem, conhecendo o lugar que irão ocupar na sociedade;
- d) estivessem interessadas em promover o bem geral, conhecendo o lugar que irão ocupar na sociedade.

Grupo III

1. Apresenta o argumento central de Aristóteles a favor da tese de que a cidade-estado existe por natureza.
2. John Locke defende que o estado tem origem num contrato social.
 - a) Qual é o problema político que este filósofo se propõe tratar?
 - b) Por que é que se faz a passagem do estado de natureza para a sociedade civil, segundo Locke?
3. Na obra *Teoria da Justiça*, John Rawls apresenta uma concepção de justiça como equidade.
 - 3.1 Qual é o problema filosófico que John Rawls se propõe tratar?
4. Lê atentamente o texto seguinte e responde às questões colocadas:

«Partindo da estrutura institucional exigida pela igual liberdade e pela igualdade equitativa de oportunidades, as expectativas mais elevadas dos sujeitos que estão melhor situados são justas se, e apenas se, funcionarem como parte de um sistema que melhore as expectativas dos membros menos beneficiados da sociedade.(...) O princípio [da diferença] mantém que, para (...) permitir uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar melhor atenção aos que nasceram em posições sociais menos favorecidas. A ideia é corrigir a influência dessas contingências de forma a procurar uma maior igualdade. Em obediência a este princípio, por exemplo é justificado que se consagrem maiores recursos à educação das pessoas menos inteligentes(...). Assim, embora o princípio da diferença não seja o mesmo que o princípio da compensação, consegue alcançar alguns dos objetivos deste último.»

John Rawls, Uma Teoria da Justiça

- a) Identifica e define os princípios básicos da Justiça, enunciados no texto.
 - b) Segundo os princípios de justiça de Rawls, dá exemplos de situações de injustiça social.
 - c) Em que circunstâncias é que, numa sociedade justa, um tratamento desigual é admissível?
5. Explica a importância da posição original na teoria de Rawls, esclarecendo se esta é uma situação real ou hipotética.
 6. Imagina os seguintes padrões de distribuição de bens sociais primários em mundos só com três pessoas:
 - ✓ Mundo A: 9, 8, 3.
 - ✓ Mundo B: 10, 7, 2.
 - ✓ Mundo C: 6, 5, 5.

- 6.1 Na posição original, com o véu de ignorância e seguindo a regra maximin, em que mundo escolherias viver?
Justifica a tua resposta.



7. Por que razão a teoria da justiça de Rawls é uma conceção padronizada da justiça?

8. Explica a crítica de Nozick ao princípio da diferença de Rawls.

Bom trabalho!

A professora estagiária: Epifânia Oliveira

Apêndice10 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa

	Escola Secundária Alberto Sampaio Ficha de Avaliação Qualitativa – Filosofia - 10.º M * Ciências Socioeconómicas Maio de 2012	
---	---	---

Nome: Turma: nº:

Lê com atenção todas as questões.

Grupo I

1. Analisa cada afirmação que se segue e indica, à frente de cada uma, se é verdadeira (V) ou falsa (F).

1	A filosofia da religião é um exame crítico das crenças e dos conceitos religiosos fundamentais.	
2	Para Susan Wolf, uma vida com sentido é uma vida de entrega ativa a projetos de valor.	
3	Para Tolstoi a vida faz sentido se, e só se, Deus existe.	
4	O fideísmo é a posição que defende a supremacia da razão em relação à fé.	
5	S. Tomás de Aquino defende que a fé e a razão estão em conflito.	
6	O argumento cosmológico é um argumento a posteriori.	
7	No argumento ontológico a definição de Deus como o “ser maior do que o qual nada pode ser pensado” significa que Deus é sumamente perfeito.	
8	Um ateuista (ateu) é alguém que acredita que o Deus teísta existe.	
9	Ao tipo de mal que tem origem nas ações dos seres humanos, chama-se mal moral.	
10	Ao tipo de mal que não tem origem nas ações dos seres humanos, chama-se mal natural.	
11	O argumento cosmológico parte da premissa a priori de que no mundo tudo tem uma causa.	

20

- 1.1. Faz corresponder os elementos da coluna da direita aos da coluna da esquerda.

1. Santo Anselmo	a) Argumento cosmológico
2. S. Tomás de Aquino	b) Deus não existe
3. Ateísmo	c) Explicação da razão pela qual Deus permite a existência do mal no mundo.
4. Argumento ontológico	d) Argumento ontológico
5. Teodiceia	e) Parte do conceito de Deus com o objetivo de estabelecer, recorrendo exclusivamente a premissas a priori, a sua existência.
6. Livre-arbítrio	f) Tentativa de resolver o problema do mal argumentando que este resulta exclusivamente do livre-arbítrio humano.

15

Grupo II

Responde às seguintes questões de uma forma **breve e precisa**:

1. Para Tolstói, sem Deus que garanta a imortalidade da nossa alma e a permanência do que fazemos, a vida não faz sentido. Porquê?
2. Qual é a ideia principal do argumento cosmológico?

20

20

Grupo III

Responde às seguintes perguntas defendendo a **tua posição** de forma articulada, **cuidadosamente argumentada**, tendo também em conta as **teorias estudadas**.

1. “Sem Deus, a vida não faz sentido”. Concordas? Porquê?
2. Pensas que a existência de Deus é compatível com a existência do mal? Porquê?

20

20



Bom trabalho!

A professora: Epifânia Oliveira

Apêndice11 – Questionário



Universidade do Minho

Questionário - Turma: 10º M * Ciências Socioeconómicas

No âmbito do **Projeto de Intervenção Pedagógica**, que integra o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver uma investigação relacionada com o método de ensino da Filosofia, intitulada **“A importância do método dialógico no ensino da Filosofia: uma experiência com alunos do 10º ano no campo da ética, política e religião.”**

É importante ressaltar que todos os dados e informações resultantes do preenchimento deste questionário serão tratados de forma confidencial. Assim sendo, peço que respondam com sinceridade e ponderação.

Conto com a vossa ajuda e, desde já, agradeço o tempo e a disponibilidade dispensados.

I. Caracterização sociodemográfica:

Sexo	
Feminino:	Masculino:
Idade:	

II. Importância da disciplina:

1. Qual é a importância da Filosofia para ti? (seleciona apenas uma opção).

a) Muito importante.	
b) Importante.	
c) Indiferente.	
d) Pouco importante.	
e) Nada importante.	

1.1. Consideras a Filosofia útil? Porquê?

--

III. Estratégias de ensino:

2. O que preferes nas aulas de Filosofia? (ordena de 1 a 5 – 1 representa o menos importante e 5 o mais importante).

a) Exposição da matéria.	
b) Analisar textos, ideias, argumentos.	
c) Pensar por ti próprio, gerar debate, dar opinião sobre os problemas, as teorias e os argumentos em estudo.	
d) Debates.	
e) Visualizar excertos ou trailers de filmes que estejam relacionados com a matéria e comentar / discutir acerca dos mesmos.	

3. Que tipo de professor de filosofia preferes? (ordena de 1 a 5 – 1 representa o menos importante e 5 o mais importante).

a) Um professor que se limita a fazer a exposição da matéria e não estimula o pensamento / criatividade crítica dos alunos.	
b) Um professor que para além de expor a matéria também faz os alunos pensar criticamente sobre ela.	
c) Um professor que interage com os alunos.	
d) Um professor que não interage com os alunos.	
e) Um professor que vá dando exemplos práticos ao longo da exposição da matéria.	
f) Um professor que não recorra a exemplos práticos, do quotidiano ao longo da exposição da matéria.	

- 4) Indica o problema ou teoria que mais gostaste de trabalhar nas aulas de filosofia. E explica por que gostaste desse problema ou teoria.

--

IV. Materiais didáticos:

1. Quais os materiais didáticos que mais gostaste nas aulas da professora estagiária? (coloca um X nos materiais que seleccionares).

a) Textos filosóficos.	
b) Manual.	
c) PowerPoint.	
d) Excertos de filmes.	
e) Esquemas / sínteses esquemáticas.	
f) Fichas formativas.	
g) Spots publicitários.	
h) Outro:	

2. Que materiais ou atividades na sala de aula resultaram melhor para compreenderes a matéria?

--

V. Perfil do professor estagiário:

Legenda:

1. Nunca
2. Quase nunca
3. Às vezes
4. Quase sempre
5. Sempre

Perfil do professor estagiário	1	2	3	4	5
A professora estagiária fomentou a minha criatividade.					
A professora estagiária estimulou o debate entre todos os alunos.					
A professora estagiária tratou todos os alunos de igual forma.					
A professora estagiária manteve o respeito no seio da turma.					
A professora estagiária valorizou as intervenções dos alunos nas aulas.					
A professora estagiária promoveu um bom relacionamento entre os alunos, possibilitando um ritmo de trabalho estável e progressivo.					
As aulas da professora estagiária foram interessantes e apelativas.					

3. Indica o que **mais gostaste** nas aulas da professora estagiária.

--

4. Indica o que **menos gostaste** nas aulas da professora estagiária.

--

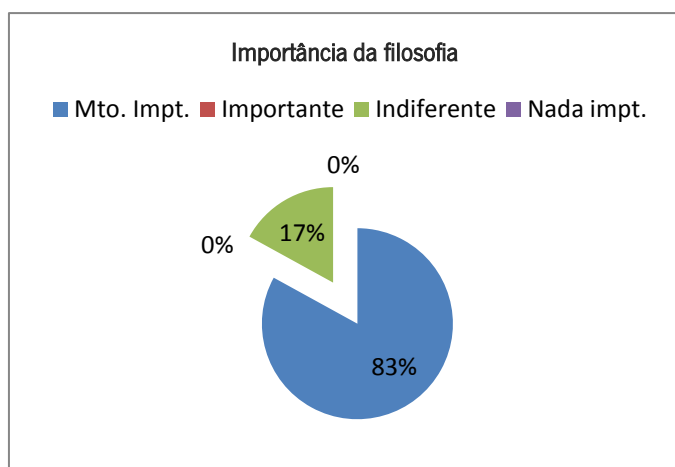
Apêndice12 – Resultados do questionário

Dados do questionário:

II. Importância da disciplina.

- Questão de resposta fechada:

Importância da Filosofia	Nº	%
Muito importante.	22	83%
Importante.		
Indiferente.	4	17%
Pouco importante.		
Nada importante.		



1. Consideras a Filosofia útil? Porquê?

- Questão de resposta aberta:

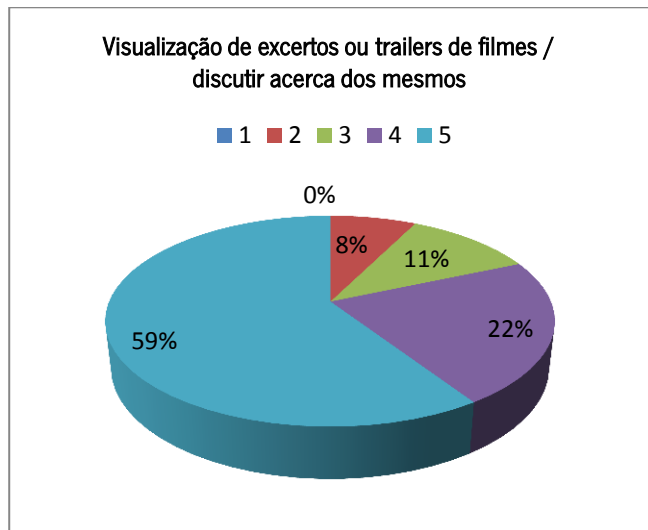
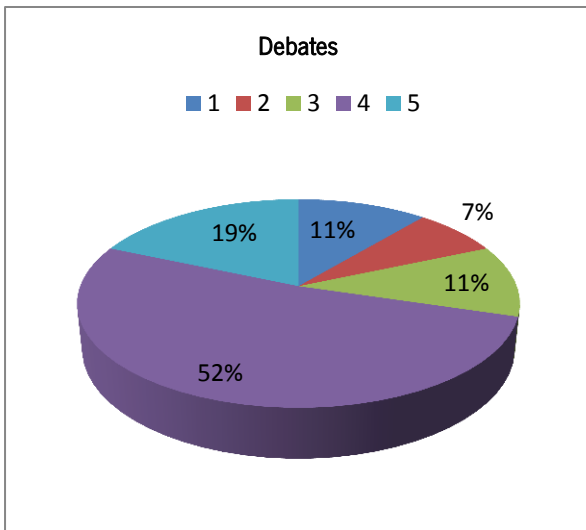
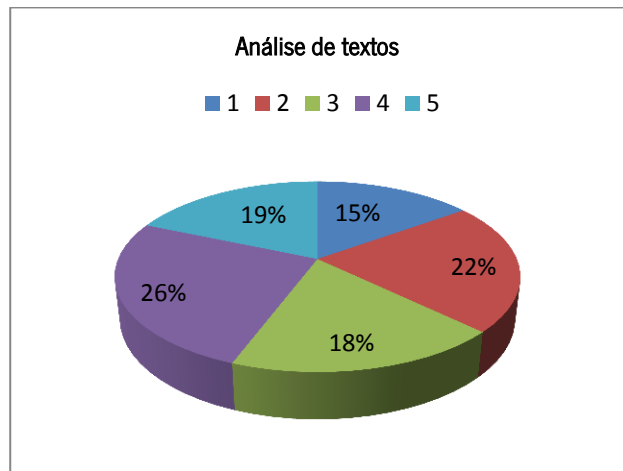
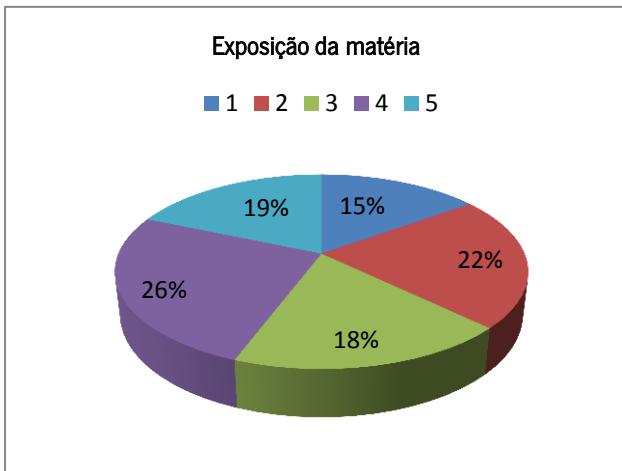
- ✓ Sim, porque abre horizontes.
- ✓ Sim, a filosofia faz-nos pensar em coisas que normalmente nunca pensaríamos.
- ✓ Sim, porque nos ajuda a perceber os problemas no mundo.
- ✓ Considero a filosofia muito útil, pois faz-nos desenvolver a nossa mente e ajuda-nos a resolver muitos problemas sociais, políticos, religiosos, etc.
- ✓ Sim. Faz-me pensar sobre factos que existem na minha vida.
- ✓ Sim, pois ajuda-nos a formular os pensamentos de forma racional, de forma a tomar as decisões mais acertadas. Tal é essencial, principalmente na nossa idade visto que a nossa personalidade se está a formar.
- ✓ Eu acho que sim, pois ela ajuda-nos a pensar de forma diferente (melhor).

- ✓ Considero a filosofia muito útil, pois ensina-nos a pensar por nós próprios racionalmente e de forma justa (acho que a justiça é o valor mais importante de todos), o que dificulta que os outros nos manipulem facilmente.
- ✓ Sim. Leva-nos a repensar questões importantes para a sociedade e faz com que nos questionemos sobre as coisas em que acreditamos ou não.
- ✓ Sim, pois trata também ética, o que é muito importante para o desenvolvimento dos jovens. Ficamos também a conhecer teorias importantes para a aprendizagem.
- ✓ Sim, porque aprendemos a ver o mundo de outra forma.
- ✓ Sim, para uma melhor compreensão das questões da vida.
- ✓ A filosofia funciona quase como um “abre olhos” sobre as questões relativas à sociedade: existência de Deus, que autoridade tem o estado, que sentido tem a nossa vida.
- ✓ A filosofia é útil porque nos ajuda a perceber a vida, o seu sentido e tudo o que nos rodeia.
- ✓ De certo modo sim, porque a filosofia ajuda-nos a pensar de forma diferente, ou seja, discutimos vários pensamentos e isso ajuda-nos no dia a dia, no meu ponto de vista.
- ✓ Sim, pois ajuda-nos a pensar de uma forma melhor e mais moral; ajuda-nos a saber argumentar e a defender melhor o que achamos correto e é educativa.
- ✓ É útil no sentido em que nos ajuda a refletir seriamente sobre questões importantes que nos surgem ao longo da vida, ensina-nos também a ser melhores pessoas.
- ✓ Sim, pois ajuda-nos a saber como agir, a tomar uma posição e a conhecer as teorias de outros filósofos.
- ✓ Sim, eu gosto de estudar filosofia porque me faz pensar em certas coisas da vida sobre as quais nunca tinha formado opinião até agora.
- ✓ Sim, considero a filosofia útil, pois ajuda-nos a ter responsabilidade moral ou ética e ajuda-nos a organizar respostas mais fundamentadas.

III. Estratégias de ensino.

1. O que preferes nas aulas de filosofia? (aqui os alunos teriam que ordenar a resposta de 1 a 5 – o 1 representa o menos importante e o 5 o mais importante).

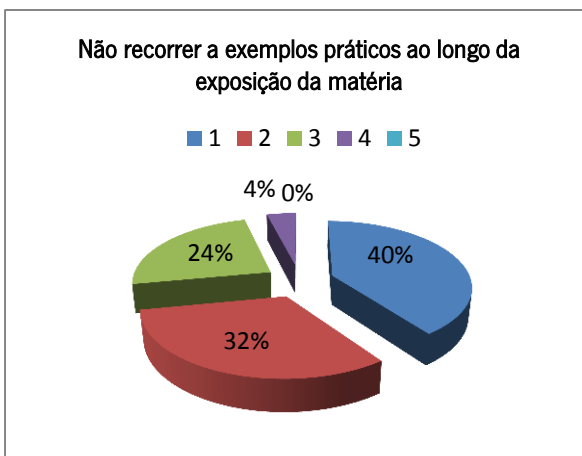
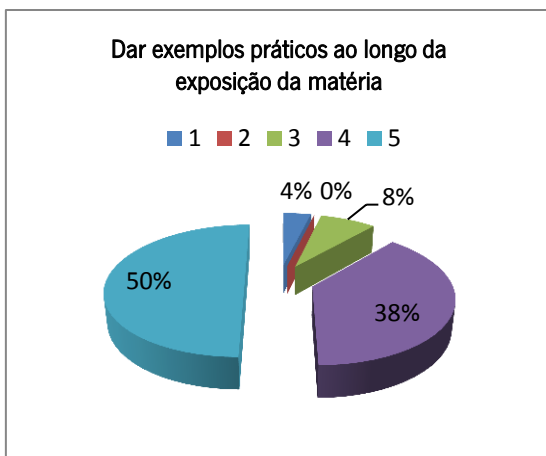
O que preferes nas aulas de Filosofia	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Exposição da matéria.	4	19%	6	22%	5	18%	7	26%	5	19%
Analisar textos, argumentos.	5	15%	4	22%	7	18%	7	26%	5	19%
Debates.	3	11%	2	7%	3	11%	14	52%	5	19%
Visualizar excertos ou trailers de filmes que estejam relacionados com a matéria / discutir acerca dos mesmos.	0	0%	2	8%	3	11%	6	22%	16	59%



1. Que tipo de professor de filosofia prefere? (ordena de 1 a 5 – 1 representa o menos importante e 5 o mais importante).

Tipo de professor	1 - %	2 - %	3 - %	4 - %	5 - %
Só exposição da matéria	50 %	38 %	8 %	0 %	4 %
Exposição da matéria / pensamento crítico	4 %	4 %	24 %	36 %	32 %
Dá exemplos práticos ao longo da exposição da matéria	4 %	0 %	8 %	38 %	50 %
Não recorre a exemplos práticos ao longo da exposição da matéria	40 %	32 %	24 %	4 %	0 %

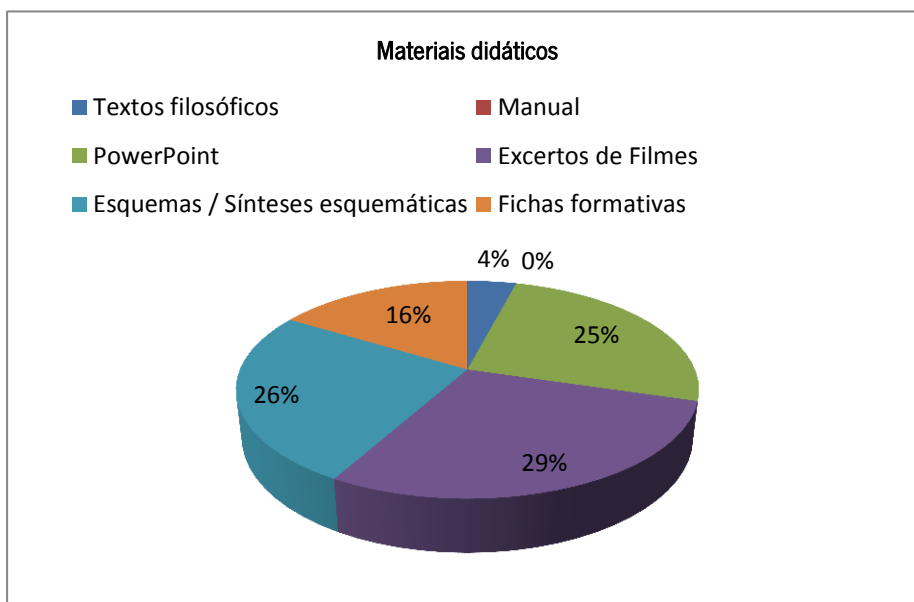




IV – Materiais didáticos:

- Quais os materiais didáticos que mais gostaste nas aulas da professora estagiária (coloca um X nos materiais que seleccionares).

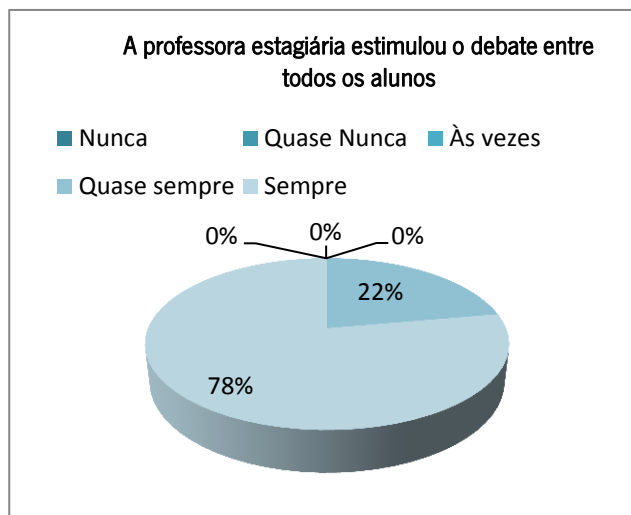
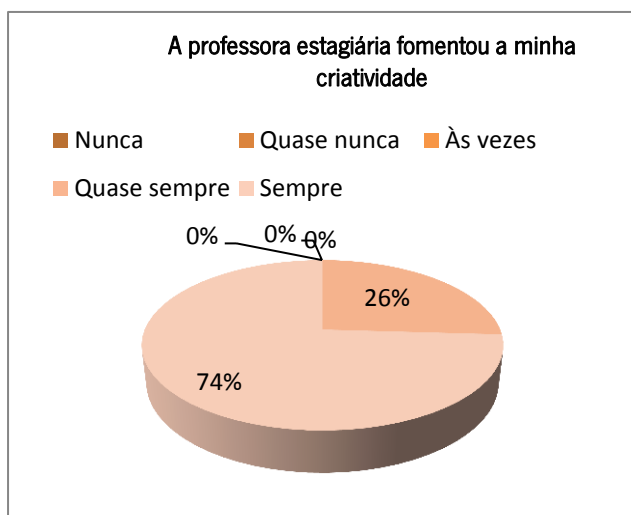
Materiais didáticos	
Textos Filosóficos	4 %
PowerPoint	25 %
Esquemas / Sínteses esquemáticas	26 %
Manual	0 %
Excertos de filmes	29 %
Fichas formativas	16 %

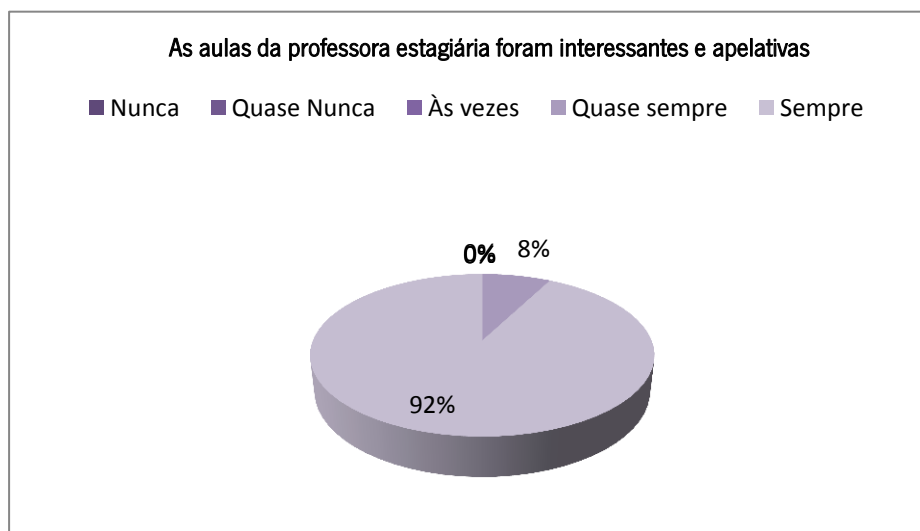
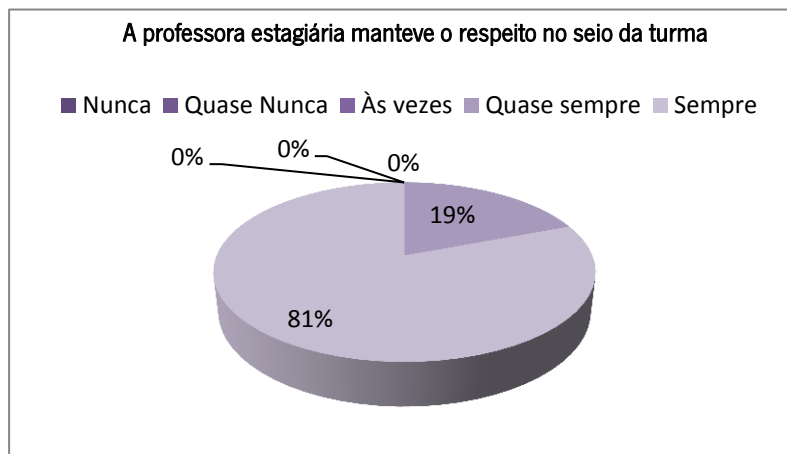
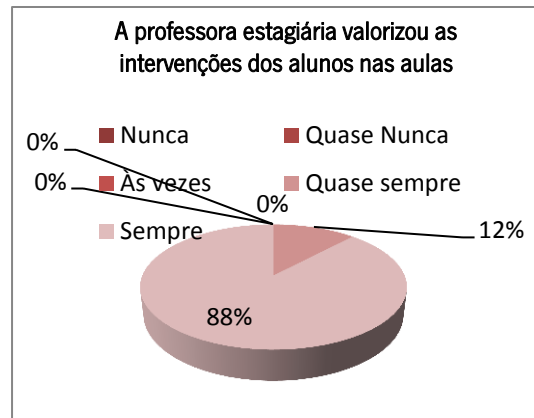
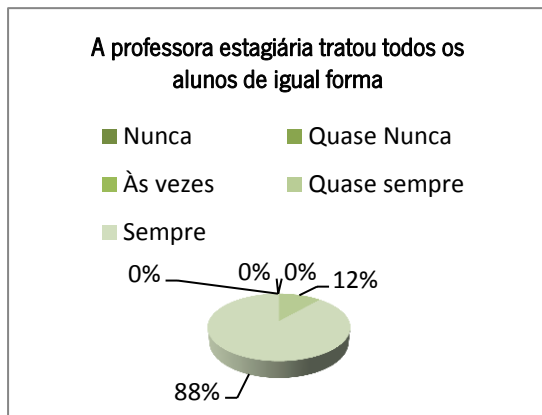


2. Que materiais ou atividades na sala de aula resultaram melhor para compreenderes a matéria?

Questão de resposta aberta.

- ✓ Excertos de filmes e PowerPoint.
- ✓ Os excertos de filmes e as sínteses esquemáticas.
- ✓ Visualização de excertos de filmes e esquemas - síntese.
- ✓ Acho que os PowerPoint estavam muito bons e ajudaram a perceber a matéria de uma forma mais didática. Depois, os excertos de filmes ajudaram-me a consolidar a matéria.
- ✓ PowerPoint e debate durante a exposição da matéria.
- ✓ Textos filosóficos e o debate.
- ✓ Os debates que foram muito positivos e a utilização de exemplos práticos.
- ✓ Os PowerPoint ajudaram-me a organizar a matéria mentalmente porque tinham a matéria muito bem resumida e bem explícita. Era fácil perceber as teorias filosóficas.
- ✓ Os esquemas - síntese foram uma grande ajuda para a compreensão da matéria e os PowerPoint estavam sempre muito bem organizados e eram bastante esclarecedores.
- ✓ Os trabalhos de grupo e os excertos de filmes, que nos ajudaram a construir debates muito produtivos.
- ✓ Excertos de filmes e animações que a professora nos apresentou durante as suas aulas.
- ✓ Os materiais que resultaram melhor para a compreensão da matéria foram os PowerPoint, mas considero o debate ao longo da aula essencial.
- ✓ Os PowerPoint, os esquemas - síntese e os exemplos mostrados através de excertos de filmes.
- ✓ Aquelas atividades visuais, como os excertos de filmes, pois são menos maçadoras, despertam a nossa atenção e tornam as aulas mais interessantes.
- ✓ Os PowerPoint e a ótima interação com os alunos.
- ✓ Os debates que se geraram sobre as teorias expostas nos PowerPoint.





3. Indica o que mais gostaste nas aulas da professora estagiária.

- ✓ Tudo.
- ✓ Gostei da forma dinâmica das aulas. Apresentou PowerPoint, esquemas e filmes e ajudou sempre os alunos a compreender melhor a matéria.
- ✓ Os excertos de filmes e o modo como a professora explica. Ao interagir com os alunos torna as aulas mais interessantes.
- ✓ Gostei dos debates e da forma como a professora explicou a matéria.
- ✓ Os excertos de filmes muito interessantes e os PowerPoint que estavam muito bem organizados.
- ✓ A facilidade com que a professora estagiária explicava a matéria e interagia com os alunos.
- ✓ A interação que teve com toda a turma.
- ✓ O que eu mais gostei nas aulas foi o facto de a professora ter estimulado o nosso sentido crítico e avaliativo das teorias.
- ✓ A interação com os alunos.
- ✓ A forma clara como apresentou e explicou a matéria.
- ✓ Dos filmes, excertos de filmes e documentários.
- ✓ A forma da professora explicar e indicar a matéria.
- ✓ O que mais gostei nas aulas da professora estagiária foram os excertos de filmes que foram adequados e bem seleccionados.
- ✓ A forma como a professora apresenta a matéria.
- ✓ A forma de expor e explicar a matéria.
- ✓ Os excertos de filmes e os debates.
- ✓ Os esquemas, os excertos de filmes e do resumo simples e bem estruturado da matéria.
- ✓ Dos exemplos práticos, PowerPoint, da análise de textos e filmes.

4. Indica o que menos gostaste nas aulas da professora estagiária.

- ✓ Gostei de tudo.
- ✓ Não tenho nada a apontar.
- ✓ De um modo geral, todas as aulas foram interessantes.
- ✓ Gostei de tudo.
- ✓ Gostei de tudo.
- ✓ Nada a assinalar.
- ✓ Não gostei das fichas formativas.
- ✓ De ler e analisar textos do manual.
- ✓ Gostei de tudo.
- ✓ Não tenho nada a assinalar.
- ✓ Gostei de tudo.
- ✓ Para mim esteve tudo muito bem.
- ✓ As aulas foram todas ótimas.
- ✓ Foi tudo bom.
- ✓ A professora esteve bem em todas as aulas.

5. Que problema ou teoria te suscitou mais interesse nas aulas de filosofia? Porquê?

- ✓ Gostei do problema da existência de Deus.
- ✓ O problema da justiça social.
- ✓ O problema da incompatibilidade do mal com a existência de Deus. A música do Boss AC que a professora passou é muito boa para explicar o problema.
- ✓ Gostei de todos.
- ✓ Filosofia política porque se aplica aos dias de hoje.
- ✓ O problema da existência de Deus, pois é um problema com o qual nos debatemos no dia a dia.
- ✓ Gostei de filosofia política.

- ✓ O problema do mal. Porque fala de um tema sempre atual e porque sempre me interroguei acerca disso.
- ✓ O problema da justificação do estado foi o problema de que mais gostei e o problema do que é uma sociedade justa, pois trata de problemas atuais (crise económica dos países) e, para mim, a justiça é muito importante.
- ✓ O problema do sentido da vida.
- ✓ Filosofia da Religião.
- ✓ Gostei bastante do problema do sentido da vida.
- ✓ A justificação e legitimidade da autoridade do estado.
- ✓ O problema entre a religião e o sentido da existência porque foi muito interessante e fácil de perceber.
- ✓ Filosofia política.
- ✓ O problema que me suscitou mais interesse foi o seguinte: a autoridade do estado é legítima? Se sim, o que a legitima?
- ✓ O problema da existência de Deus.
- ✓ Filosofia política.
- ✓ Gostei de estudar a resposta de Tolstoi ao problema do sentido da vida, pois sou ateu e gostei de poder contrapor a sua teoria.
- ✓ O problema da existência de Deus.
- ✓ Filosofia política, pois o tema e as teorias aplicam-se aos dias de hoje.
- ✓ Filosofia da religião, questões sobre a vida.
- ✓ O problema da justificação do estado.
- ✓ O problema da existência do mal.