



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sérgio Duarte Pereira Rodrigues Ferreira

**Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem
da filosofia: uma experiência com alunos de
Filosofia no 11.º ano de escolaridade**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sérgio Duarte Pereira Rodrigues Ferreira

**Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem
da filosofia: uma experiência com alunos de
Filosofia no 11^º ano de escolaridade**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Sérgio Duarte Pereira Rodrigues Ferreira

Endereço eletrónico: sergiodpferreira@gmail.com Telefone: 934935267

Número do Bilhete de Identidade: 11513029

Título do Relatório:

Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia: uma experiência com alunos de Filosofia no 11º ano de escolaridade

Orientador:

Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Ano de conclusão: 2013

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: _____

“Ler e aprender são coisas que qualquer indivíduo pode fazer por seu próprio livre-arbítrio – mas *pensar* não. O pensar deve ser incitado como o fogo pelo vento; deve ser sustentado por algum interesse no assunto em questão. Esse interesse pode ser puramente objetivo ou meramente subjetivo. O último existe em questões que nos dizem respeito pessoalmente. O interesse objetivo encontra-se somente nas cabeças que pensam por natureza, para as quais pensar é tão natural quanto respirar – mas são muito raras; por isso há tão pouco dele na maioria dos homens do conhecimento.”

Shopenhauer, *Do Pensar Por Si*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar às pessoas que mais de perto estiveram envolvidas no lado prático do estágio que se encontra espelhado neste relatório. A orientadora cooperante Paula Ribeiro, pelo modo como foi capaz de nos fazer concentrar nas questões essenciais da docência e pela confiança que depositou em nós, assim como na forma como nos recebeu e incluiu nas atividades do departamento e da Escola Secundária de Vilela. Ao supervisor de estágio, Doutor Artur Manso, pelo estilo de ensinar pelo exemplo, pouco impositivo mas sempre disponível e aberto e pela lição de autonomia que muito apreciei.

Não quero deixar de agradecer aos meus colegas de mestrado Carla Pereira, Filipa Silva, Idalina Silva, José Oliveira Dias, Pedro Santos, Ricardo Carvalho, Rosalina Fernandes, Selma Machado e Vera Alves que fizeram parte deste capítulo da minha vida e com os quais foi sempre profícua a discussão filosófica tanto em ambiente curricular como fora dele e com os quais aprendi muito, não apenas verdades, sobretudo posturas. Mais do que colegas, levo do mestrado amigos.

Aos meus pais, a quem tudo devo, particularmente por me terem novamente recebido em Braga e terem tornado esta experiência também um prazer.

À Cláudia, a quem devo todo o tempo de que precisei para o mestrado e por quem lutei para ter sucesso, obrigado por toda a paciência durante estes dois longos anos.

RESUMO EM PORTUGUÊS

O trabalho que se segue é o relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário relativo ao ano letivo de 2012/2013 com o título *Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia: uma experiência com alunos de Filosofia no 11º ano de escolaridade*, que decorreu na Escola Secundária de Vilela, concelho de Paredes, distrito do Porto, que, como o título indica, se aplicou numa turma do 11º ano.

Este relatório é composto por dois capítulos. No primeiro é apresentado o contexto em que decorreu o estágio assim como o plano geral de intervenção, decorrente do Projeto de Intervenção Pedagógica, através do qual se estabeleceram as questões de investigação e fixaram os objetivos. O segundo capítulo, o de desenvolvimento e avaliação da intervenção, divide-se em 5 partes: primeiro, abordam-se as questões teóricas preliminares, com o foco na questão educativa central traduzida no dilema *crítico vs. Conservador*; segundo, define-se a natureza da filosofia como base essencial à definição de uma didática; terceiro, caracteriza-se a didática da disciplina que decorre da natureza da filosofia que ficou estabelecida na parte anterior; quarto, estabelece-se e caracteriza-se o método pelo qual se pretendeu colocar em prática a tese central do relatório e que dá título ao mesmo, Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia que, por sua vez, decorre das partes 2 e 3; quinto, descrevem-se detalhadamente as atividades que se realizaram na experiência de estágio e faz-se uma avaliação de toda a intervenção face ao contexto teórico estabelecido nas partes anteriores e face aos objetivos estabelecidos no primeiro capítulo. O relatório fica completo com a introdução, conclusão, referências bibliográficas e anexos.

A tese central deste relatório é a convicção de que é necessário potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia para seja possível a prática de uma didática verdadeiramente filosófica, articulando as características de abertura, especulação e postura crítica com os conteúdos da filosofia.

Palavras-Chave: Relatório de Estágio, Filosofia, Didática da Filosofia, Filosofar.

RESUMO EM INGLÊS

The following paper, the internship report of the Masters Degree in Philosophy Teaching in Secondary School relative to the school year of 2012/2013 with the title *Enhance the philosophizing in teaching and learning of philosophy: an experiment with Philosophy students at the 11^o grade* that took place in Vilela Secondary School, county of Paredes, Oporto district, which, as the title indicates, applied to an 11^o grade class.

This paper comprises of two chapters. In the first it is presented the context in which the internship took place as well as the general intervention plan, following the Pedagogical Intervention Project, by which the research questions were established and the goals were set. The second chapter, the development and evaluation of the intervention, is divided in 5 parts: first, the preliminary questions are approached, with the focus on the central educational issue translated on the dilemma *critical* vs. *conservative*; second, the nature of philosophy is defined as an essential basis to the definition of a didacticism; third, the subject's didacticism is characterized which stems from the nature of philosophy that was established in the previous part; fourth, it is established and characterized the method through which it was intended to put into practice the central thesis of the report and that gives it its title, Enhance the philosophizing in teaching and learning of philosophy which, by its turn, stems from the parts 2 and 3; fifth, the activities that were carried out in the internship experience are described in detail and an evaluation is made of the whole intervention against the theoretical context established in the previous parts and against the goals established in the first chapter. The report is completed with the introduction, conclusion, bibliographical references and attachments.

The central thesis of this paper is the conviction that it is necessary to enhance the philosophizing in teaching and learning of philosophy in order to be possible to practice a truly philosophical didacticism, articulating the characteristics of openness, speculation and critical stance with the contents of philosophy.

Keywords: Internship Report, Philosophy, Didactics of Philosophy, Philosophize.

INDÍCE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO EM PORTUGUÊS	vii
RESUMO EM INGLÊS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	3
1.1 Contexto.....	3
1.2 Plano geral de intervenção.....	8
2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	10
2.1 Questões preliminares: crítico vs. conservador	10
2.2 A natureza da filosofia	16
2.3 Que didática?	24
2.4 Potenciar o filosofar	28
2.5 Atividades realizadas e avaliação da intervenção	37
2.5.1 Atividades Realizadas.....	37
2.5.2 Avaliação da Intervenção	49
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	58
1. Guiões de aula	58
2. Planificações de aula.....	75
3. Material de avaliação.....	78
4. Inquéritos preenchidos pelos alunos	81

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio que se segue, com o título *Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia: uma experiência com alunos de Filosofia no 11º ano de escolaridade* pretende demonstrar, articulando a literatura na matéria com a experiência letiva, a metodologia que considero mais adequada ao ensino da filosofia. É a minha convicção de que é pela insistência na potenciação do filosofar que se estará mais próximo de um ensino da filosofia de acordo com a sua natureza a que não podem faltar as características de abertura e especulação. Acredito que ao fomentar o ato de filosofar, colocando os alunos em contato direto com os problemas da filosofia, sobre os quais devem ter a liberdade e o incentivo de criticar, se está a respeitar a filosofia em todo o seu potencial formativo. Desse modo, é objetivo deste relatório justificar a convicção pessoal do método de filosofar perante a bibliografia e a literatura apresentadas, assim como apresentar em detalhe as atividades realizadas durante a experiência letiva e, por fim, avaliar a intervenção na sua globalidade.

Este relatório divide-se em dois capítulos, o *Contexto e Plano Geral de Intervenção* e o *Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção*.

No primeiro capítulo, *Contexto e Plano Geral de Intervenção*, é realizada uma apresentação do contexto onde se realizou a experiência de estágio, a Escola Secundária de Vilela e as características socioeconómicas onde esta está implementada, assim como o cenário concreto em que decorreram as aulas que lecionei, num espaço determinado e com uma determinada turma, dentro da realidade do Agrupamento de Escolas de Vilela. São abordados também os documentos mais relevantes para a educação e que regulam a atividade letiva para perceber de que modo e com que autonomia se configura o ensino em Portugal, particularmente o ensino da Filosofia. Por último, é apresentado o plano geral de intervenção, concretizado no Projeto de Intervenção Pedagógica, que fornece a este relatório o seu sentido investigativo, pelo que são postuladas as questões de investigação e os objetivos que orientaram o trabalho prático realizado.

O segundo capítulo, *Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção*, está dividido em cinco partes. O percurso faz-se de forma progressiva, avançando das grandes questões educativas

para as questões particulares do ensino da Filosofia. Na primeira parte, *Questões Preliminares: Crítico vs. Conservador*, abordo as questões preliminares que precedem a investigação e as opções metodológicas. É realizada uma análise a uma questão que considero de grande importância para o ensino da Filosofia, isto é, a consideração do posicionamento perante a educação e a opção com que vulgarmente os docentes se deparam na altura de refletir as finalidades da educação – o ensino deve ser *crítico* ou *conservador*? Na segunda parte, *A Natureza da Filosofia*, apresento uma reflexão definidora acerca da natureza da filosofia que subscrevo, a qual vai informar o caminho de investigação subsequente. Assim, na terceira parte deste capítulo, *Que Didática?*, decorrendo da filosofia que se definiu anteriormente, estabelece-se a didática que necessariamente se subscreve para fazer cumprir na atividade letiva o espírito da filosofia que se apresentou. De seguida, na quarta parte do capítulo, *Potenciar o Filosofar*, depois de se refletir acerca das grandes opções didáticas, afunila-se a investigação acerca da metodologia que melhor pode colocar em prática o estilo de filosofia que se definiu e a didática a que este obriga. Nesta parte do capítulo é onde se encontra descrita a metodologia que trabalhei para implementar e na qual se baseou toda a investigação. Na quinta e última parte do capítulo, *Atividades Realizadas e Avaliação da Intervenção*, encontram-se dois pontos distintos. O primeiro, o das *Atividades Realizadas*, consiste na descrição detalhada de todas as atividades que se puseram em prática durante a experiência de estágio na escola assim como a explicação de como algumas das metodologias concretas fizeram cumprir o objetivo de colocar em prática um ensino da filosofia potenciador do filosofar e de que forma este se distingue de um ensino da filosofia mais baseado em conteúdos. O segundo, a *Avaliação da Intervenção* é onde realizo um balanço de toda a experiência de estágio e faço o contraste com os objetivos que estabeleci à partida para a investigação. Apresento também alguns dos instrumentos de recolha de informação nos quais me baseei para tirar as conclusões que apresento.

Por fim, na *Conclusão*, apresento algumas reflexões finais acerca do projeto que levei a cabo, do grau de sucesso que consegui na aplicação das metodologias que defendo e da eficácia das mesmas na persecução de uma filosofia de acordo com a natureza que defini no ponto dois do segundo capítulo. Faço também uma reflexão acerca do valor da experiência de estágio no quadro geral da minha formação profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1 Contexto

O tema deste relatório, *Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia, uma experiência com alunos de filosofia do 11º ano de escolaridade*, que de resto é a sequência natural do Projeto de Intervenção Pedagógica com o mesmo título, é o elemento derradeiro do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Este relatório representa o corolário do estágio profissional que decorreu na turma A do 11º ano de escolaridade da Escola Básica EB2/3 + S de Rebordosa, que pertence ao concelho de Paredes, distrito do Porto e está incluída no agrupamento de escolas de Vilela cuja sede é a Escola Secundária de Vilela. Este agrupamento, formado em 2012 é composto, para além das escolas já referidas, pelo Jardim de Infância de S. Marcos, Escola Básica do Muro, Escola Básica de Serrinha, Escola Básica Nº1 de Rebordosa e Escola Básica de Vilela. Todos os estabelecimentos do agrupamento se situam no noroeste do concelho de Paredes que, em termos de desenvolvimento e hierarquia urbana consiste num primeiro *hinterland* (Vilela e Rebordosa), sendo classificado como urbano. A nível de qualificação populacional, um dos indicadores que melhor determina o grau de desenvolvimento de um território, verifica-se que o concelho de Paredes é um dos que apresenta um contexto mais adverso, pelo facto de 32,9% dos habitantes com mais de 10 anos possuírem apenas o 1º ciclo completo, diminuindo progressivamente a percentagem de população que completou os 2º e 3º CEB (16% da população com mais de 12 anos e 5,5% da população com mais de 15 anos) a que se acrescenta apenas 5,2% da população com idade superior a 18 anos com ensino secundário completo e a população com qualificações superiores é de apenas 3,4%, valor extremamente reduzido (AA.VV., PEAEV, 2013: 5). Em termos socioeconómicos, as fontes de rendimento são da seguinte ordem: o trabalho é líder com 60,3% da população com mais de 15 anos, seguindo-se as pessoas que vivem a cargo da família com 20%, sendo relevante a percentagem de 14,7% de pessoas que vivem de reformas e de pensões de doença e invalidez resultante de acidentes profissionais ligados aos perigos do emprego fabril que predomina nas

atividades económicas do concelho (*Ibidem*). A taxa de atividade do concelho é de 49,82% (*Ibidem*). A distribuição da população por setores de atividade é liderada pelo setor secundário com 60%, seguida pelo setor terciário, 38,4% e o primário com 1,6%, sendo que as profissões dominantes são o grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares 45%, seguido dos trabalhadores não-qualificados 12%, pessoal dos serviços e vendedores 11%, operadores de instalações e máquinas com 9%, pelo que se conclui que predominam profissões ligadas à fileira industrial da madeira e mobiliário, direta ou indiretamente (*Ibidem*). Em termos de enquadramento social salientam-se os problemas associados ao contexto escolar de elevado grau de dificuldade de resolução, os níveis de escolaridade baixos, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar, sendo que este diagnóstico encontra as causas no meio económico e cultural muito baixo, na fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, na situação económica familiar muito débil e inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida e fraca oferta de cursos alternativos de qualificação (*Ibidem*). Devo destacar ainda que o concelho é prenhe em fenómenos de exclusão social associada ao desemprego elevado da população feminina em idade ativa, a disseminação do trabalho precário e aumento das situações de vulnerabilidade, dificuldades de inserção no mercado de trabalho e consequente instabilidade e endividamento familiar, assim como fenómenos de exclusão social e marginalidade causados pela má gestão familiar, crescente número de situações de pobreza e famílias socialmente desintegradas, derivando daqui o aumento do número de crianças sem retaguarda familiar e o aumento de fenómenos de delinquência (*Ibidem*). Em termos de espaço físico, a Escola Básica EB2/3 + S de Rebordosa é composta por um edifício com 2 pisos, 2 pavilhões de aulas com 1 piso e 1 pavilhão gimnodesportivo. O edifício secundário onde decorreram as aulas com a turma em questão, a E. B. 1 de S. Marcos, tem 2 pisos com 4 salas de aula. Este edifício é separado da restante escola e é de tipologia antiga, já que era originalmente uma escola básica. Atribuídos à E. B. 2/3 + S de Rebordosa estão duas salas de informática, uma sala de apoio, um laboratório mal equipado, uma biblioteca, uma sala de convívio de alunos, uma sala dos professores, uma reprografia, papelaria, bar, polivalente e uma sala de pessoal não-docente. A nível de recursos materiais e condições, existem 8 quadros interativos, 12 videoprojetores fixos, 4 videoprojetores móveis e computadores. Faltam estores em algumas salas ou encontram-se degradados. Não existe aquecimento nas salas e a iluminação é insuficiente em determinadas alturas do ano. De

referir que todos estes recursos são da EB 2/3 de Rebordosa e que o local específico onde decorreu o estágio foi no edifício EB 1 de S. Marcos, numa sala do rés-do-chão, separada da área limítrofe do edifício principal. Os alunos permaneciam sempre neste espaço, convivendo muito pouco com outros colegas e não tinham acesso imediato aos recursos e equipamento da EB 2/3 de Rebordosa. A sala onde lecionei tinha computador e retroprojektor mas o computador era bastante antigo e carecia de manutenção. As condições de luminosidade eram más pois a sala não tinha estores ou cortinas que permitissem reduzir os reflexos da luz solar de modo a poder utilizar o retroprojektor em boas condições pelo que evitei recorrer a ele para apresentações diversas. Não havia também nenhuma parede desimpedida de obstáculos e com espaço suficiente para mostrar vídeos, imagens ou apresentações de powerpoint frequentemente relevantes para o decorrer das aulas, pelo que essa foi uma limitação séria. A turma onde se desenvolveu o projeto era a única turma do ensino regular do 11º ano da escola. Era constituída por 29 alunos, dos quais 15 eram raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, cuja média era de 15,9 anos. Era, no geral bastante participativa, com bom ritmo de aprendizagem e bom comportamento, qualidades muito favoráveis à implementação de um bom ambiente de ensino-aprendizagem.

Antes de dar início ao capítulo de desenvolvimento onde, de forma detalhada, explanarei a minha visão do que constitui um bom ensino da filosofia, importa debruçar-me primeiro sobre as fases preliminares que, de resto, foram elementos decisivos para a construção deste relatório.

Antes de saber em que escola decorreria a minha experiência de estágio com componente letiva, a parte curricular do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário foi profícua na minha formação genérica relativamente ao ensino, particularmente em relação ao ensino da filosofia, apresentando-me de diferentes formas e através de distinta documentação a realidade do ensino em Portugal. Todos nós fazemos ideia do que é um professor, todos passamos pelo sistema de ensino, todos temos as nossas conceções, recordações, opiniões do que deve ser um docente. Eu não sou diferente e esta impressão deu mesmo lugar ao desiderato de angariar formação para poder desempenhar com propriedade esse papel, juntando o interesse profundo pela filosofia com a particularidade de ter que a ensinar. Se à partida para o mestrado a minha opinião sobre a docência era algo vaga, assente meramente na experiência como estudante e em opiniões de senso comum, a sua frequência depressa respondeu à minha curiosidade e me forneceu ferramentas para começar a enquadrar no

sistema de ensino português a minha conceção do ensino e aprendizagem da filosofia. Assim, em contacto com a documentação que enquadra e contextualiza o ensino da filosofia em Portugal, tornou-se essencial responder às seguintes questões, que servem também de mote à investigação que culminou neste relatório:

- Qual é o objetivo do sistema de ensino?
- Para que serve o ensino da filosofia?

Para dar resposta à primeira questão, parece-me apropriado recorrer à LBSE. Ai, nos princípios gerais, Cap. I, artigo 2º, podemos verificar que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...” promovendo a educação “...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 onde se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Cf. LBSE, Lei nº46/86, de 14 de Outubro). Podemos portanto verificar que os princípios gerais declarados na LBSE apontam no sentido da liberdade, responsabilidade e autonomia, colocando especial ênfase na pretensão de formar cidadãos com espírito crítico, capazes de transformar progressivamente o meio social. Esta última parte reveste-se de grande importância pois aponta para um estilo de ensino mais voltado para a reflexão crítica do que para a identificação cultural (Cf. Cunha, 1996: 13).

Analisando agora para um documento mais específico, o Projeto Educativo da Escola onde realizei o estágio, destaco o ponto 4, no qual é declarada a missão de “promover o desenvolvimento integral do aluno, apostando na formação de cidadãos autónomos, críticos, empreendedores, solidários e preparados para intervir conscientemente num mundo em constante mudança” (AA.VV., 2013: 19). Como podemos constatar, destaquei dois excertos em que é notória a coincidência de orientações no mesmo sentido.

Reparemos agora no que é mais particular ao ensino da filosofia através da leitura do programa da disciplina:

...Filosofia como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja [o programa], preconiza uma concepção de filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. (M E, 2001: 5)

Portanto, de uma forma preliminar, podemos pender para uma resposta às primeiras questões que passe pela compreensão de que o sistema de ensino português funciona em consonância com o Programa de Filosofia ao declarar a intenção de formar cidadãos capazes de desempenhar um papel transformador da sua realidade através do desenvolvimento de uma atitude crítica perante o mundo. Neste sentido, ao refletir sobre as questões pedagógicas que envolvem o ensino da filosofia, fui-me deparando com estes sinais provenientes dos documentos que orientam a ação letiva que confirmam a minha percepção de que a filosofia devia ser lecionada de acordo com o seu potencial especulativo e crítico e por isso concebi o meu Projeto de Intervenção Pedagógica com o título *Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia: uma experiência com alunos de filosofia no 11º ano de escolaridade*, o que deixa antever um processo de reflexão acerca da pedagogia da filosofia, que naturalmente se impunha a quem se preparava para iniciar um estágio de natureza profissional nessa área. Deparei-me, então, com uma desconfiança que se cristalizou na crença de que a filosofia é diferente das outras áreas do saber. Deste modo, é importante ter consciência dessas particularidades quando se reflete acerca da possibilidade de ensinar ou aprender filosofia, isto é, quando se considera a sua didática. No trabalho de construção de uma didática para a filosofia, que é necessário dominar ao nível de atitudes, metodologia e técnicas, fui percebendo a complexidade específica que rodeia o seu ensino e o modo de criar situações de ensino-aprendizagem significativas para os futuros estudantes a quem terei que lecionar. O Projeto de Intervenção Pedagógica que aqui se apresenta e discute, manifesta o desejo de, na experiência letiva concreta com os alunos do 11º ano onde decorreu o meu estágio, potenciar o filosofar na atividade letiva da disciplina de filosofia.

1.2 Plano geral de intervenção

O Projeto de Intervenção Pedagógica contempla as linhas gerais que orientaram o trabalho realizado com a clara intenção de refletir sobre o dilema clássico entre o significado e alcance do ensinar *filosofia* ou ensinar a *filosofar*. Sou da firme opinião de que a filosofia é eminentemente crítica, que obriga a um reposicionamento perante a realidade, a uma frequente reconfiguração de crenças, a um devir contínuo entre razão e realidade. Da mesma maneira, acredito que a sua didática tem não apenas de veicular essas características como de as ostentar também na sua prática corrente nas salas de aula, sendo eu próprio um produto do sistema de ensino português, com a minha experiência de aluno, pude testemunhar as diversas possibilidades letivas da disciplina. A perceção do conjunto dessas experiências é a de que frequentemente se substitui o ensino da filosofia pelo ensino da história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter sociológico ou psicológico (Cf. Murcho, 2008: 83). Assim, apesar de acreditar que a maioria dos que estão envolvidos com a filosofia e o seu ensino-aprendizagem lhe reconhecem as características problematizadoras, críticas e reflexivas, a sua transmissão é na maioria das vezes avesso às mesmas, frequentemente subalternizadas perante historicismos da filosofia, quando não completamente ausentes. Portanto, foi minha intenção ao conceber o Projeto de Intervenção Pedagógica dar relevo às características que fazem da filosofia o que ela é, o que a separa de todas as outras disciplinas, pelo que a sua didática é obrigada a ser. Nesse pressuposto, todo o meu trabalho se desenvolveu no sentido de assentar na didática da filosofia o ato de filosofar. Esta ideia é corroborada pela obra, *Philosophy: A School of Freedom*, editada pela UNESCO. Nesse documento, pode ler-se na secção dedicada aos aspetos relativos ao ensino secundário:

É como se uma estrutura baseada na educação como motor de desenvolvimento das faculdades lógicas dos estudantes – o seu livre julgamento, o seu pensamento crítico – tiver sido substituído por um conceito de educação desenhada para persuadir, de educação como servindo um vetor de ideias-chave que é suposto os estudantes absorverem acriticamente. No entanto, a capacidade de criticar todas as ideias, mesmo as tomadas como justas – por outras palavras, a capacidade de revolta – é um elemento essencial no treino intelectual dos jovens. Um cidadão obediente pode muito bem ser um bom cidadão, mas ele ou ela será também passível de manipulação – e é também provável que algum dia ocupe posições diversas do que apenas a carreira para a qual ele ou ela foram treinados. (UNESCO, 2007: 48)

Fica claro neste excerto a direção para que aponta a minha investigação, isto é, a exploração da suspeita de que a filosofia não tem servido como a pedra-de-toque que seria suposto como disciplina de formação geral de todos os jovens do ensino secundário. Não apenas por se encontrar com o seu verdadeiro espírito diluído num sistema de ensino crescentemente técnico e utilitarista, como dentro das salas de aula o dever dos docentes de instigar nos estudantes uma atitude crítica permanente e o hábito de julgar, por razões várias, raramente se verifica. Penso inclusivamente que na maioria dos casos, a razão porque se deixa de lado a questão do filosofar não se deve a razões ideológicas ou conceptuais, mas sim ao facto de muitos docentes encararem a lecionação da filosofia do mesmo modo como procederiam ao ensino de quaisquer outros conteúdos, ou seja, é pela pouca reflexão acerca das questões pedagógicas que rodeiam a filosofia e a sua didática que se cai com grande frequência no mero historicismo das ideias do *corpus* filosófico que consta do programa da disciplina. Apensar dos seus defeitos, a ignorância da pertinência da reflexão da didática da filosofia não é coisa que se possa apontar ao *Programa de Filosofia para os 10º e 11º ano*. Na verdade, no ponto 4 do Programa, *Metodologia: princípios, sugestões e recursos*, aponta sem equívocos para um ensino da filosofia de pendor crítico e com uma combinação do trabalho da turma e do docente: “O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica” (M. E., 2001: 16). O programa continua, solidificando a ideia de que o binómio ensino/aprendizagem supõe, inequivocamente a participação dos estudantes de forma ativa:

Procura-se que, desde o início do trabalho, os jovens e as jovens possam tomar iniciativas de interpretação e compreensão dos temas e, assim, caminhar no sentido da configuração progressiva da sua autonomia, fator absolutamente imprescindível na aprendizagem da filosofia (M E, 2001: 16).

Neste sentido, parece-me que é completamente legítima a temática que decidi investigar durante o meu estágio letivo e a tese que defendo afigura-se como pertinente e com alto grau de plausibilidade. A filosofia exige a consciência de uma didática particular, de forte pendor crítico e foi nesse sentido que concebi o presente Projeto de Intervenção Pedagógica que, ao longo do estágio, fui concretizando.

As questões de investigação que aí lancei foram:

- Como concebem os alunos a disciplina de filosofia?
- Que atitude apresentam os alunos perante a aula de filosofia?
- Que pensam os alunos do que é aprender filosofia?
- Que estratégias podem ser utilizadas para fomentar nos alunos o hábito de filosofar?

Estas questões de investigação foram as que informaram o percurso investigativo que não ficaria completo sem estabelecer um conjunto de objectivos, que aqui apresento, para efetivar o trabalho desenvolvido:

- I. Caracterizar a conceção dos alunos acerca da filosofia;
- II. Observar a atitude dos alunos perante a aula de filosofia;
- III. Esclarecer a noção que os alunos têm do que é aprender filosofia;
- IV. Desenvolver estratégias que propiciem o ato de filosofar nos alunos;
- V. Avaliar o contributo das estratégias desenvolvidas para fomentar o filosofar na aprendizagem da disciplina.

Apresentadas que estão as questões de investigação e os objetivos do Projeto de Investigação Pedagógica, passarei agora à fase do Desenvolvimento do relatório.

2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

2.1 Questões preliminares: crítico vs. conservador

Importa agora estabelecer, de forma inequívoca, a tese central que defendo e que orientou a minha investigação. No meu ponto de vista, é necessário *potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia*. Para dar corpo a esta tese irei analisar diversas questões

associadas ao assunto que corroboram esta tese. Como se antevê no capítulo anterior, acredito que seja necessário uma tomada de consciência por parte dos docentes de filosofia, especialmente os que agora se preparam para terminar a sua profissionalização e iniciar a atividade letiva, da especificidade do ensino da filosofia que deve ser alvo de uma atenção especial no momento de lhe definir uma didática.

Queria começar por debruçar-me sobre a questão central que precede a minha tese e influencia fortemente o seu desfecho e que tem a ver com a tomada de consciência das particularidades que envolvem a reflexão acerca da educação e, nessa reflexão, que lugar atribuir à identificação cultural, com modelos de raiz historicista e que lugar atribuir à reflexão crítica sobre dilemas e problemas (Cf. Cunha, 1993: 13)? De um lado temos um modelo pedagógico que favorece a identificação cultural, cujas raízes se encontram na psicanálise e no behaviorismo e do outro encontramos um modelo pedagógico que favorece a reflexão crítica, oriundo do campo da filosofia e da psicologia construtivista (Cf. Cunha, 1996: 13). De um lado Freud e Bandura, do outro Piaget e Kohlberg. Este dilema não existe apenas no abstrato uma vez que, apesar de não explicitamente formulado, vemos sinais de um ou outro lado informando conceções pedagógicas de base, independentemente das disciplinas que se está a lecionar. No meu caso, não pude deixar de me sentir intrigado sobre o caminho que era suposto trilhar perante uma escolha que teria necessariamente de ser fundamentada. Isto é, teria que escolher um dos lados? Daria continuidade pedagógica aos modelos existentes, lecionar com o quadro documental (LBSE, Programa de Filosofia, etc) que regula uma função perfeitamente definida, limitando-me a ocupar o meu lugar na engrenagem sem ter a veleidade de refletir? Ou por outro lado, devia encontrar nos sinais deixados pelos documentos que orientam a ação letiva o caminho da reflexão crítica que, se radicalmente interpretado poderia conduzir a uma posição desagregada? Ou seria este dilema contornável e uma posição intermédia possível? Nesse caso, como justificar um qualquer rácio de identificação cultural perante a reflexão crítica, isto é, como conciliar uma defesa da continuidade da cultura com um lado mais crítico? E quão mais crítico? Na verdade, afigura-se difícil a superação deste dilema pelo ecletismo, isto é, parece que:

...se o pedagogo favorece a identificação cultural, parece ficar sem disponibilidade afetiva para promover a reflexão crítica, dando então lugar ao conformismo, mas se favorece a reflexão crítica, sente imediatamente o perigo de estar a encorajar ou a atitude crítica do observador ou a ansiedade difusa do desenraizado. (Cunha, 1996: 13)

Todavia, se atentarmos aos documentos que regulam a ação educativa que vigoram em Portugal, não podemos deixar de reparar que colocam ênfase no aspeto crítico. De resto, com terminologia nem sempre igual mas perfeitamente equivalente, dão conta deste dilema vários autores. Pedro D'Orey da Cunha, faz-lhe referência em *Ética e Educação* e Irene Ribeiro dá conta do dilema em *Filosofia e Ensino Secundário em Portugal*. Nesta obra, a autora faz um historial da tradição pedagógica da filosofia em Portugal mas começa precisamente por colocar questões que eu de alguma forma fui já evocando implicitamente:

- O que se ensina?
- Para que se ensina?
- Como se ensina?

Na verdade, a questão da ensinabilidade da filosofia está intimamente relacionada com o dilema sobre o qual venho discorrendo e que culmina, quando se contemplam as possibilidades de escolha, numa questão que é recorrente na nossa formação curricular: *Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?* Para Irene Ribeiro “não pode haver filosofia sem o exercício do filosofar, nem filosofar que não se concretize em filosofia” (Ribeiro, 2000: 393). A autora acredita que as duas vertentes são válidas e que a prática pedagógica da filosofia implica ambas com a mesma necessidade (Cf. Ribeiro, 2000: 393) e a ênfase que se coloca em cada uma destas componentes, isto é, uma tónica maior no ensino da filosofia ou, por outro lado, no ensino do filosofar, informa diferentes concepções sobre a disciplina. Para Irene Ribeiro “uma maior valorização da transmissão de conteúdos de carácter histórico-filosófico, corresponderia a uma perspetiva mais tradicional de ensinar filosofia” (Ribeiro, 2000: 393). Por outro lado:

...uma maior valorização da dimensão formativa da disciplina, fazendo um apelo sistemático à experiência dos intervenientes no processo – professor e alunos – numa crítica permanente à inércia do senso comum, nos campos lógico-linguístico, epistemológico e axiológico, bem como através de um recurso básico à hermenêutica de textos filosóficos, corresponderia a uma perspetiva mais atual deste tipo de ensino, ou seja, à de ensinar a filosofar.” (Ribeiro, 2000: 393)

Estamos agora no ponto onde se percebe, por força da argumentação dos autores citados, que existe alguma coincidência entre o problema de equacionar um ensino mais crítico ou mais conservador com a forma como se encara a didática da filosofia. Esta questão é de certa forma exclusiva da filosofia e deriva da posição que ela ocupa no currículo do ensino secundário como parte da formação geral, que conduz a interrogações que envolvem em simultâneo as concepções de ensino no seu todo e aquelas que dizem respeito apenas à didática de uma disciplina em particular. Não ocorre problemática semelhante no ensino de outras disciplinas do ensino secundário que, apesar das suas especificidades, não questionam os docentes quanto à sua ensinabilidade de uma forma tão radical. João Boavida é outro autor que identifica e explora este dilema na sua raiz e reflecte longamente sobre as concepções educativas que implicam diferentes formas de ensinar filosofia. Em *Educação Filosófica – Sete Ensaios*, diz-nos:

De um lado, uma concepção educativa em que a filosofia funciona como apreensão e compreensão da filosofia, enquanto produto cultural constituído; do outro, a filosofia enquanto exercício filosófico, prioritária atividade crítica e interpretativa. Cada uma destas abordagens didáticas pressupõe e implica uma diferente concepção do que deve ser a educação. (Boavida, 2010: 99)

Encontramos, novamente, perfeitamente delineado, o dilema de que venho dando conta e o qual é necessário considerar antes de optar por uma didática para o ensino da filosofia.

Parece-me agora seguro avançar para a análise da questão que se impõe, depois de ter deixado claro o que penso da importância de refletir o dilema Convergente Vs. Divergente, Crítico Vs. Conservador. O que subjaz a esta escolha para um professor de filosofia é decidir se, no exercício da sua função, como responsável pela formação filosófica dos estudantes faz mais sentido empreender numa didática de continuidade cultural ou se, por outro lado, é mais lógico para si adotar um ensino que favoreça o espírito crítico, mais em rutura com o ensino tradicional. É claro que por detrás deste dilema está a questão que já formulei e que agora retomo, num exercício que pretendo fiel à metodologia filosófica, o esclarecimento sucessivo de conceitos e a progressão em direção à fundamentação da minha tese:

- Devemos ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

Esta questão assalta-nos a consciência quando nos apercebemos dos dois caminhos aqui descritos. De um lado, uma visão mais tradicional da didática da disciplina que pode identificar-se com ensinar filosofia, especificamente pela maior valorização da transmissão de conteúdos de carácter histórico e do outro lado, um pendor maior para o seu lado formativo, chamando ao método didático a participação dos que intervêm no processo ensino-aprendizagem como co-autores da formação e responsáveis por manter uma postura crítica permanente perante a realidade, os problemas e mesmo o corpus filosófico por vezes sacralizado e impossível de criticar. Torna-se claro que a uma visão mais conservadora, corresponde um tipo de ensino mais passivo perante a realidade, menos dirigido à cognição dos estudantes e, portanto, algo de muito diferente de uma conceção de filosofia e do seu ensino de pendor crítico. O docente tem que esclarecer para si, de modo a dar um primeiro passo na definição do seu carácter como professor, qual dos lados do dilema subscreve. A primeira questão a que tem de responder antes de definir o seu perfil didático é:

- Que filosofia?

Não se busca aqui uma resposta cabal a esta questão pois isso extravasaria em larga escala o escopo deste relatório, o que se pretende é avançar no esclarecimento da tomada de posição perante a didática da filosofia e para proceder a uma escolha perante o dilema com que comecei é essencial esclarecer que filosofia está em causa para mim. A definição da disciplina e do seu espírito é a chave para obter uma resposta à questão didática, isto é, será da conceção de filosofia a que chegarmos que decorrem as conceções sobre a sua didática. Esta é uma das características que distingue a filosofia das outras disciplinas já que estas questões não se colocam com a mesma premência fora dela e esse detalhe acrescenta-lhe valor formativo:

Apesar de frequentemente não se ter consciência disso, nem se assumirem explicitamente os respetivos posicionamentos ideológicos e filosóficos de base, a filosofia que se ensina é sempre uma filosofia determinada. A finalidade do ensino da filosofia que se pressupõe em cada texto programático, está sempre contida na noção que se tem de filosofia. (Ribeiro, 2000: 397)

Não é possível fugir ao facto de que qualquer posição que se tome perante a didática, quer obedeça a um ensino mais tradicional, focada em conteúdos, quer obedeça a uma filosofia crítica, mais orientada para o desenvolvimento das capacidades, a didática da filosofia nunca é neutra quanto ao modelo de filosofia que se quer transmitir.

Importa agora observar as concepções de filosofia que estão subjacentes às perspetivas que referi. Começarei por caracterizar o que entendo que é filosofia, em toda a sua plenitude, não dedicando um espaço separado ao que entendo ser má filosofia ou filosofia incompleta, por uma questão de proximidade e de mera facilidade de apresentação de argumento e contra-argumento. Depois de clarificar a filosofia que subscrevo, irei analisar em detalhe que as conseqüências que essas concepções representam para a sua didática, tornando explícita a forma como tentei esclarecer esta convicção.

A filosofia que subscrevo tem em si duas dimensões que a definem antes de tudo o resto: abertura e especulação. A filosofia distingue-se da maioria das outras disciplinas por apresentar poucos resultados consensuais, a maioria dos seus problemas centrais continua em aberto (Cf. Murcho, 2008: 80), carecendo ainda de amplo consenso por parte dos filósofos que se dedicam a investigá-los. Questões como o livre-arbitrio, a existência de Deus, os fundamentos da ética ou a natureza da arte continuam a ser alvo de discussões e de defesa de posições díspares tanto nas teses como nas metodologias e argumentação aplicada. Na generalidade das outras disciplinas há indubitavelmente mais resultados consensuais a apresentar. Na história, na biologia, na física, na química, há grande consenso em torno de resultados que se constituem como amplamente aceites e assuntos que a quase totalidade dos que se dedicam ao seu estudo já não se atrevem a debater. Há nestas disciplinas problemas em aberto, claro, mas há também um historial longo de problemas resolvidos e resultados concretos. Todavia, dizer que na filosofia a maioria dos problemas está em aberto não significa dizer que não há resultados. Um pequeno exercício de memória traz-nos toda uma tradição de pensamento que ocupou e ocupa os filósofos desde há muitos séculos e que constitui, em diferentes expoentes, uma coleção impressionante de resultados. Se pensarmos em moral pensamos na deontologia de Kant, no utilitarismo de Mill ou nas virtudes de Aristóteles. Cada uma destas correntes é, inquestionavelmente, resultado da filosofia com elevado grau de complexidade, sofisticação e especificidade. A diferença é que nenhuma delas teorias é unânime o que significa que na

filosofia não existe a mesma facilidade em esgotar a possibilidade de que surjam teorias concorrentes e que várias delas subsistam com a mesma legitimidade explicativa. O passar do tempo poucas vezes traz unanimidade, normalmente cada problema cria a sua teoria e faz tradição separadamente das teorias rivais. Existem resultados consensuais em filosofia mas estes não são substanciais pois são sobretudo resultados negativos ou transversais (Cf. Murcho, 2008: 81). Os negativos são a descoberta de que determinada teoria não funciona e os transversais são resultados meramente instrumentais ou distinções aceites pela maioria. Em qualquer dos casos, não estamos a falar de resultados teóricos substanciais como os que existem nas outras disciplinas. Porém, dizer que a filosofia se caracteriza pela abertura não significa dizer que esta é uma disciplina de questionamento puro, sem rumo, em que tudo o que interessa é o questionamento e se desprezam os resultados. Na verdade, é porque queremos responder às perguntas que a reflexão nos oferece que fazemos filosofia. Procuramos respostas concretas, queremos efetivamente saber se Deus existe, quais são os fundamentos da moral, o que é o bem supremo. Sabemos contudo que apesar do caráter aberto e especulativo da filosofia pesquisamos ainda assim resultados substanciais e consensuais como em qualquer disciplina. Sabemos também que a dificuldade de os alcançar na filosofia é muito maior devido ao teor das questões que esta coloca (Cf. Murcho, 2008: 82). Esta introdução à questão da natureza da filosofia foi feita maioritariamente pela negativa.

Tentemos agora caracterizar com um pouco mais de detalhe o que é a filosofia ou que filosofia é que se deve, na minha opinião, ter em conta antes de pensar na questão da sua didática.

2.2 A natureza da filosofia

Considero esta questão de enorme importância, algo muitas vezes esquecido na reflexão crítica dos docentes que têm preocupações com a didática da filosofia – a definição da sua natureza. O que ela representa como saber, no que consiste, qual é o seu objeto e quais são os seus métodos, são questões muito pouco ou nada abordadas curricularmente e não me parece que os docentes tenham, na generalidade, uma consciência sólida destes fundamentos que inclusivamente informam ulteriores conceções acerca da sua didática. Penso ainda que esta

conceção de base evitaria a maioria dos equívocos no trabalho letivo da disciplina. A compreensão do que é a filosofia, no que consiste, obriga a uma atitude avessa a muitas das perversões que se cometem no seu ensino.

Em primeiro lugar, a filosofia não é uma disciplina empírica, que procure pela observação e pela experiência respostas às questões que coloca, como fazem a física ou a química. “A filosofia é uma disciplina a priori ou que se faz pelo pensamento apenas” (Murcho, 2008: 84). A filosofia não recorre a nenhum método experimental para avançar o seu poder explicativo do mundo e da realidade. Na filosofia pode-se apresentar hipóteses de tipo empírico mas se é possível testá-las, estas não são hipóteses filosóficas, podem ser sociológicas, biológicas, psicológicas, etc (Cf. Murcho, 2008: 84). A informação empírica pode também ser útil para muitas questões filosóficas. Por exemplo, saber se os animais sentem dor é um dado relevante para a discussão dos direitos dos animais, porém, esse tipo de informação não é fornecida pela filosofia, é um aporte de outros campos do saber. A filosofia mantém sempre o seu carácter apriorístico. Consideremos uma questão ética: O aborto é moralmente aceitável? A questão é intrinsecamente filosófica pelo que encerra de apriorística e pelo facto de não ser possível conceber uma forma empírica de a resolver. Todavia, podemos enriquecer muito o debate filosófico se tivermos em conta todas as informações da biologia relativamente ao assunto. O conhecimento de todo o processo de concepção da vida humana é produto das ciências médicas e biológicas mas continuamos a precisar de argumentos filosóficos para discutir a moralidade do ato de abortar. A premissa inicial, independentemente dos dados empíricos que possam contribuir para o debate é *a priori*. É este facto que frequentemente empresta à filosofia o rótulo de inútil, especialmente pelos partidários de uma educação utilitarista. Isto não deixa de ser uma forma de cientismo no sentido em que, se a filosofia tem tão pouco a apresentar do ponto de vista dos resultados e se constitui como disciplina *a priori*, como a matemática, mas não goza, como esta, do mesmo estatuto ou reconhecimento de utilidade, parece que se desqualifica a filosofia como disciplina académica séria (Cf. Murcho, 2008: 85), já que todas as investigações sobre a realidade e o conhecimento carecem da chancela do empirismo para serem levadas a sério. Neste particular, Desidério Murcho utiliza um argumento curioso para refutar esta ideia de, pelos motivos que aponte, menosprezar o valor da filosofia:

...esta posição é pura e simplesmente auto-refutante, pois a própria tese de que se algo não é suscetível de uma investigação académica séria não é suscetível de uma investigação empírica; por outras palavras, é tipicamente uma tese filosófica – e a priori (Murcho, 2008: 85)

Na verdade, faz todo o sentido o argumento utilizado pelo autor, uma vez que demonstra que a filosofia é uma inevitabilidade, haverá sempre teses que pretendemos defender que não podem ser investigadas empiricamente mas podem sê-lo *a priori*, argumentativamente, e isso, em qualquer área do saber, mesmo nos meios científicos, estará sempre presente, quer se queira, quer não. É na verdade a ausência de factos consensuais na filosofia, ao contrário do que acontece nas ciências, que provoca esta desconfiança. Porém, os problemas filosóficos são um facto e nós, como humanos, preocupamo-nos com eles, com as suas implicações e, inevitavelmente, tentamos resolvê-los, mesmo que os métodos que usamos ou o facto de nem todos estarem de acordo com as mesmas conclusões façam pouco sentido paralelamente ao que acontece em outras áreas do saber. Serviu esta deambulação para estabelecer que, perante esta desconfiança se desliza da filosofia para a história da filosofia – é que a historiografia pode ser empírica e a seriedade desse trabalho já não provoca tantas dúvidas (Cf. Murcho, 2008: 86). Trabalhar problemas filosóficos em segunda mão, estudar cuidadosamente o contributo de filósofos aos problemas primeiros da filosofia já é mais aceitável, pois é possível usar metodologias empíricas, reconhecidas pelos partidários do cientismo. O trabalho de comentário, de confrontação de teorias, interpretação de texto filosófico, é uma substituição do trabalho filosófico sobre os problemas, pelo estudo histórico das soluções encontradas no passado. Não quero com isto dizer que se deve abandonar o trabalho de conhecimento da tradição filosófica, este é essencial a um enriquecimento de soluções potenciais e a um manancial de aprendizagem incomensurável para os estudantes de filosofia. Defendo apenas que não podemos parar aí, que é o que mais frequentemente acontece. Depois de se expor as teses, teorias e argumentos dos filósofos que fizeram tradição, contentamo-nos com que os estudantes conheçam bem esses conteúdos mas não insistimos em regressar às questões originais, as que despoletaram a criação da filosofia em primeiro lugar, as que instigam as perplexidades. A filosofia tem também as suas ferramentas, como a lógica, mas esta serve exclusivamente como zeladora da correção argumentativa, não resolve as questões da filosofia nem define o que se constitui como um problema filosófico. Portanto, um problema é filosófico quando não existem metodologias científicas nem formais para o resolver (Cf. Murcho, 2008: 86). Assim, os

elementos com os quais se faz filosofia, as teorias e os argumentos, tanto os da tradição filosófica como os que podemos e devemos acostumar os alunos a construir, são o aspeto central da atividade filosófica. Pela razão de os problemas da filosofia existirem e serem de carácter conceptual, também as teorias e os argumentos que usamos para lhes tentar responder o são (Cf. Murcho, 2008, 89). E são-no porque, como vimos, não são empíricas nem formais como as teorias da biologia ou da matemática pois não é possível resolver os problemas da filosofia como se resolvem os problemas dessas disciplinas. Portanto, o que sobra é a teorização filosófica altamente especulativa se quisermos tentar avançar alguma coisa relativamente aos problemas da filosofia e esta teorização faz-se pela argumentação (Cf. Murcho, 2008: 89) que não é, porém, exclusiva da filosofia. Todas as teorias se sustentam em argumentos, mesmo nas mais indiscutíveis ciências, como a matemática ou a física, mas têm tendência a ser pouco visíveis devido à proeminência dos resultados científicos, o que faz com que por parte do público esse aspeto seja pouco considerado. Além disso, as instituições de ensino estão configuradas para transmitir teorias como resultados consensuais, deixando na sombra o caminho argumentativo que lhes deu origem. Por outro lado, na filosofia, a situação é bastante diferente porque as suas teorias nunca chegam a gozar da unanimidade de algumas das teorias da ciência, são sempre discutíveis por natureza. Esse facto obriga a, continuamente, reconstruir todo o caminho argumentativo que conduziu a determinada teoria e perceber porque é que o filósofo em causa a defende. Pode porém dar-se o facto de este trabalho não ser convenientemente realizado e os estudantes ficarem com uma formação enciclopédica em teorias contraditórias, sem que reflitam nos argumentos e percebam as motivações dos filósofos para as defender ou sequer refletir eles próprios sobre os problemas que motivaram as investigações.

O que acontece também com muita frequência é o docente não definir um estilo ou uma inclinação perante as definições possíveis de filosofia que prescreve e às quais se vincula uma didática particular. Isto pode acontecer precisamente pelo facto que aponte: a pouca reflexão acerca do problema ou o não tomar posição perante o mesmo pode provocar visões fragmentadas da filosofia e, subsequentemente, da sua didática. O resultado é muitas vezes um ensino histórico da filosofia, por não se encontrar consenso quanto ao estatuto da própria disciplina, do seu objecto e método (Cf. Ribeiro, 2000: 494), portanto, o que é mais seguro, menos discutível, é a tradição, o corpus filosófico que ninguém põe em causa mas que, por si só, não realiza na plenitude o apelo formativo pleno da filosofia. E redundando também no

eclétismo, ensinar “um bocadinho de tudo: escolher o que cada filósofo disse de mais acertado, de mais eterno e constituir – assim começam os manuais e os compêndios – uma filosofia escolar” (Ribeiro, 2000: 494). Cai-se muitas vezes numa redução da filosofia ao confronto de teorias contraditórias perante as quais o docente tenta de alguma forma concatenar um ponto de vista conciliador ou que, pelo menos, não deixe os estudantes completamente perdidos, através de uma posição eclética. Fica-se pelo nível descritivo, sem argumentar, não há ordens de razões demonstradas argumentativamente, há decisões institucionais, há compêndios (Cf. Ribeiro, 2000: 494). É por isso essencial que os docentes construam uma identidade filosófica pessoal, que tomem uma posição perante o dilema da didática da filosofia do qual venho dando conta ou que, pelo menos, tomem consciência da importância de refletir a natureza da filosofia e daí extrair as consequências necessárias à sua didática. Uma vez abordadas as que acredito serem as características mais essenciais ao início da reflexão acerca da natureza da filosofia, a *abertura* e a *especulação*, avancemos nessa caracterização.

As ciências definem-se muitas vezes em termos de objeto e método. Da mesma maneira, podemos tentar definir o espaço da filosofia. Se na biologia o objeto de estudo são os seres vivos e o seu método é a observação e elaboração de teorias que são depois testadas, na filosofia é frequente pensar-se em objetos de estudo como os problemas fundamentais acerca da natureza, da realidade, do conhecimento, do valor e do ser. O método que caracteriza a atividade filosófica é a discussão crítica. A filosofia tem como objeto o estudo de problemas de que derivam respostas que se conhecem comumente como teorias que, por sua vez, são constituídas por argumentos. A dificuldade mais frequente é, porém, isolar os problemas que são especificamente filosóficos. Na realidade há todo o tipo de problemas que se colocam à nossa inteligência, mas apenas uma pequena parte deles é de índole filosófica. Há problemas religiosos, científicos, de engenharia, da agricultura, etc. e enquanto a filosofia trata de dar resposta a problemas reais, perde muitas vezes o crédito académico por parte de outras áreas do saber que não são capazes de reconhecer no objeto da filosofia esse conjunto de interpelações que existem independentemente do seu estudo, tendendo a considerar a filosofia como um devaneio puramente teórico e de problemática artificial, por preconceito, ignorância, ou por culpa própria da filosofia ao não ser capaz de demarcar-se e afirmar-se como um esforço legítimo do estudo de problemas concretos. Como podemos então traçar essa linha, demarcar os problemas que são filosóficos, dos outros que não são e cujo estudo pertence a outras áreas do saber? Uma forma de separar os problemas filosóficos dos outros é assentar na noção que

referi atrás de que esses problemas não podem ser resolvidos recorrendo à experimentação científica ou à observação, nem mesmo ao cálculo ou aos argumentos de autoridade. Os problemas filosóficos tentam resolver-se recorrendo apenas ao pensamento. Assim, problemas como a noção de pecado, a evolução da economia ou a extinção dos dinossáurios, todos podem ser resolvidos de maneiras que extravasam o pensamento, sejam elas empíricas, observacionais ou outras. Pelo contrário, as respostas aos problemas filosóficos têm que ser filosóficas. Para cumprir o método filosófico por excelência, a discussão crítica, é preciso que as respostas aos problemas filosóficos sejam fundamentadas, que seja possível ultrapassar o nível de crença pessoal ou do senso comum relativamente aos assuntos em discussão. As respostas filosóficas têm que ser justificadas argumentativamente perante os outros, as melhores razões que conseguirmos elencar a favor de uma determinada posição ou tese têm que ser oferecidas à análise e avaliação crítica. Assim, o conjunto de elementos que fazem da disciplina de filosofia, os seus problemas, teorias e argumentos, são por sua vez constituídos por unidades mais pequenas, os conceitos. Sempre que discutimos um problema filosófico temos que ser muito rigorosos e precisos na definição dos conceitos envolvidos. Para um problema hipotético sobre o Belo ou, por exemplo, saber se a beleza é objetiva, antes de começarmos sequer a trabalhar a questão, temos que esclarecer exatamente que conceito está em causa. A filosofia tem de tentar resolver os seus problemas recorrendo apenas ao pensamento, mas o que significa exatamente isso? Se considerarmos, por exemplo, a temperatura de ebulição da água, é óbvio que, por mais que queiramos, nunca a vamos descobrir recorrendo apenas ao pensamento. Teríamos que recorrer à experiência, aos dados empíricos da observação da temperatura exata de ebulição do composto H₂O. Por outro lado, se queremos saber o resultado da multiplicação de 50 por 4, é suficiente utilizar o cálculo para encontrar uma resposta. Este tipo de conhecimento é apriorístico pois não carece da experiência empírica para obter uma resposta. A filosofia partilha com a matemática esta característica. Não podemos decidir acerca do que é uma obra de arte através de uma experiência empírica. Assim, algo é conhecido *a priori* quando é passível de ser conhecido sem recorrer à experiência e, por outro lado, algo é *a posteriori* quando é conhecido recorrendo à experiência. Podemos também falar do conhecimento como racional quando é *a priori* ou empírico quando acontece *a posteriori*. Todavia, dizer que o conhecimento é *a priori* não significa dizer que o conhecimento filosófico acontece antes do conhecimento das coisas, é igualmente necessária a utilização de certos conhecimentos *a posteriori*. Por exemplo, seria impossível discutir certos aspetos da arte sem saber absolutamente nada sobre arte. Mas a

filosofia permanece *a priori* por duas razões: primeiro, porque não lhe compete recolher informações empíricas sobre os assuntos e, segundo, porque essas informações empíricas *a posteriori* não permitem resolver os problemas da filosofia. É desse espaço do conhecimento ao qual se dedica a filosofia que os docentes da disciplina devem ter consciência para poderem posicionar-se perante a sua leção.

Temos ainda a questão de a filosofia ser uma atividade crítica. Esta característica é essencial. Se não é crítica, não é filosofia. Mas o que significa exatamente isso, ser crítica? É uma demonstração de honestidade intelectual praticar-se o que se defende, portanto, critiquemos a definição de filosofia crítica. A filosofia ser crítica significa que carece de boas razões, bons argumentos para aceitar ou recusar tomadas de posição perante problemas. Ser crítica, contudo, não significa simplesmente estar contra ou dizer mal de determinada crença ou posição. É, mais concretamente, ponderar e considerar cuidadosamente todas as ideias e posições em jogo, sejam elas quais forem, desde que contribuam para a discussão, para tomar uma posição o mais informada e apoiada em argumentos possível. Esta ponderação tem que ser feita de maneira imparcial para que a verdade ou falsidade das ideias ou posições se baseie na qualidade intrínseca dos argumentos e não em quaisquer argumentos de autoridade, simpatia, ideologia ou distorção argumentativa que possa impedir uma tomada de posição filosoficamente legitimada. Ser crítica não significa também ser do contra só para não partilhar a posição com a maioria, pode ser-se crítico e chegar às mesmas conclusões da maioria depois de pesadas, imparcialmente, as ideias. Ser crítica, implica, para a filosofia, opor-se ao dogmatismo. Se fosse dogmática, a filosofia escolheria à partida as suas posições e a partir delas construiria as suas convicções, recusando-se a mudar de posição pela avaliação crítica das ideias e argumentos existentes, escolhendo os que lhe servem para fundamentar a posição de partida e menosprezando os que a podem colocar em causa. A filosofia tem de lutar contra o dogmatismo, é esse o seu traço mais distintivo, o que mais radicalmente lhe marca o carácter, o facto de ser crítica. Uma discussão filosófica crítica implica ao trabalho radical de avaliar até ao fim as nossas crenças e preconceitos mais básicos, que pode muitas vezes ser uma atividade com um potencial desenraizador alto e ao qual os docentes devem prestar atenção no sentido de não fazerem os alunos sentir o efeito por vezes desorientador da filosofia crítica. A forma como concebemos o mundo, como organizamos as nossas crenças e identidade, está intrincada em nós um pouco acriticamente e irrefletidamente, frequentemente com contradições que antes não fomos capazes de identificar. A atividade filosófica é o exercício radical de liberdade de

pensamento que não se detém mesmo perante as crenças e os preconceitos mais irrefletidos presentes em cada um de nós. Na verdade, as nossas crenças mais profundas como as questões morais ou religiosas são, na esmagadora maioria dos casos, crenças irrefletidas, acríicas. É vulgar a maioria de nós, perante a exigência de levar até ao fim o desafio que propõem a filosofia, descobrir que essas crenças são o resultado de inculcações familiares, culturais, educacionais, sociais, enfim, uma panóplia de questões que nos constituem a partir de um “clima de opinião” no qual as desenvolvemos (Cf. Stolnitz, 1960: 3). Essas crenças são assim artigos intelectuais em “segunda mão” (Stolnitz, 1960: 3). É aqui que se encontra um dos papéis da filosofia e a razão pela qual os docentes não podem esquecer-se nunca desta característica, ser crítica é o que distingue a filosofia de todos os outros saberes. A descoberta da verdade de uma crença, ao contrário do que é habitualmente necessário noutros campos do saber, tem de depender dos seus próprios méritos. A filosofia tem de recusar-se a aceitar todas as crenças que não resultem da plenitude de uma demonstração argumentativa. É portanto o seu lado crítico, o exame minucioso das crenças que pululam nas nossas vidas e, em particular, a nossa atividade de conhecer, que fazem da filosofia o que ela é. O movimento de libertação sucessivo de preconceitos, emoções, crenças mal fundadas, enfim, uma coleção de artefactos que precisam de ser julgados pelo método crítico da filosofia, é o que nos permite construir um conhecimento sólido e livre de razões de autoridade. Ser crítica, nada aceitar que não tenha sido racionalmente refletido, não aceitar crenças por causa da sua proveniência da ciência, da fé, sem se investigar persistentemente é a maneira de ser da filosofia e da qual todos os docentes devem ter consciência pois a sua obrigação implica combater a lassidão mental e o dogmatismo em que é tão fácil cair (Cf. Stolnitz, 1960: 4). Por fim, a filosofia, precisamente porque é uma atividade crítica, exige também uma tomada de posição. O trabalho da filosofia não se resume a compreender e saber explicar o que pensam os filósofos. Temos absoluta liberdade para nos posicionarmos conforme entendemos perante qualquer problema mas, se pretendermos fazê-lo com legitimidade filosófica, precisamos de bons argumentos a favor da nossa posição e, se possível, bons argumentos contra as posições contrárias. Além disso, é uma demonstração de inteligência conhecer os argumentos dos filósofos que refletiram sobre os temas em causa, visto que são opiniões dos maiores especialistas sobre os assuntos que se pretende debater. Antes de termos um conhecimento adequado sobre os temas filosóficos é difícil adotar uma posição sobre os mesmos que resulte de uma metódica reflexão que nos permita, fundamentadamente, tomar uma posição sólida. Quero com isto dizer que, pelo facto de ser crítica, a filosofia não tem que

recusar o conhecimento valioso que, ao longo de séculos, foi sendo desenvolvido por filósofos que, como nós, queriam descobrir a verdade e seguiram uma metodologia filosófica legítima. Todavia, embora o conhecimento da história da filosofia seja importante, o seu estudo é uma coisa diferente. Pela história da filosofia fica-se a conhecer o que os filósofos disseram para saber o que pensam ao passo que na filosofia, queremos perceber o que os filósofos pensam para podermos, como eles, discutir as suas ideias. Se estudar filosofia pudesse ser comparado a outras atividades, por exemplo, pintar ou correr, estudar a história da filosofia seria equivalente a estudar história da arte ou do desporto. A filosofia faz-se, aprende-se a filosofar devagar, ao passo que pelo estudo da história da filosofia, aprende-se apenas a compreender ou refazer as ideias dos que refletiram os problemas da filosofia.

Termino assim a caracterização do que entendo que é a filosofia, o que me pareceu uma digressão à qual não se pode fugir como ponto prévio a uma discussão sobre a sua didática. A clarificação de que filosofia está em causa é algo de essencial para avançar na definição de um caminho didático para a filosofia. Quer isto dizer que a didática que apresentarei de seguida é uma consequência da filosofia que defini. Não é uma didática casuística nem decorre de simpatias com esta ou aquela escola ou ideologia pedagógica, mas sim, apenas e só, da conceção que expus de filosofia. A interpretação sem reservas dessa conceção é que dá origem à didática que subscrevo, completamente comprometida com a disciplina que pretendo ensinar. Desta forma procuro praticar o que afirmo, justificando passo a passo as opções que tomei e explicitando progressivamente as ideias que suportam a minha posição.

2.3 Que didática?

Aqui chegados, depois de terem ficado explícitas as qualidades fundamentais da natureza da filosofia que defendo, o facto de ser uma disciplina *aberta e especulativa, a priori, crítica e exigir uma tomada de posição*, impõe-se indagar sobre a especificidade da sua didáctica. Muitos encaram o ensino da filosofia como se a questão da sua didática não se colocasse, o problema é desprezado ou a sua existência não é reconhecida, assumindo que, pelo facto de os conteúdos a ensinar serem filosofia, a sua didática é automaticamente filosófica. Por inerência aos conteúdos e às suas características intrínsecas, a sua didática seria disso um

reflexo e a questão não careceria de reflexão (Cf. Boavida, 2010: 75). Nesta questão estou completamente de acordo com João Boavida quando reflete a relação entre a filosofia e o seu ensino. Na verdade, julgar que entre os conteúdos filosóficos e a sua didática existe uma natural coincidência é ignorar algumas questões essenciais. Muita da filosofia que existe foi produzida sem a preocupação de ser ensinada e muito do produto do trabalho filosófico não é de forma alguma imediatamente acessível ao ensino (Cf. Boavida, 2010: 77). Há muitos detalhes inerentes à filosofia produzida que, por diversos motivos como sejam a língua em que foi fixada, o pensamento que nela está refletido, tornam os conteúdos a ser ensinados numa questão mais complexa do que um olhar simplista poderia supor (Cf. Boavida, 2010: 77). O que parece é que, de facto, não existe necessária coincidência entre os conteúdos de filosofia e o seu ensino (Cf. Boavida, 2010: 77). Portanto, se não existe isomorfismo entre os conteúdos de filosofia e o seu ensino, como podemos postular a natureza filosófica do ensino da filosofia? Isto, assumindo que pretendemos que o ensino da filosofia seja, à imagem da filosofia, também ele, filosófico. Seria um pouco irónico concebermos a filosofia de acordo com o que caracterizei no ponto anterior e admitir, simultaneamente, que a didática da mesma possa ser anti-filosoficamente considerada. Se a natureza filosófica do ensino da filosofia decorresse naturalmente dos seus próprios conteúdos, não existiriam expressões didáticas tão distintas da didática da filosofia já que todos partilham os mesmos conteúdos básicos. Essa consciência tem que fazer parte das preocupações do docente sob o risco de se estar a tentar ensinar conteúdos de forma totalmente contraditória. O que tem impedido que o ensino da filosofia seja filosófico é o facto de a didática da filosofia se submeter a uma didática geral e se pretender ensinar esta disciplina como outra qualquer (Cf. Boavida, 2010: 80). Partilho com João Boavida a convicção de que a proeminência dada aos conteúdos é o que coloca em causa uma didática verdadeiramente filosófica:

Da filosofia produzida se tem derivado para a sua transmissão, o que implica que por detrás, com todo o seu peso, estejam os conteúdos qualificados da filosofia feita a imporem-se à filosofia a ensinar. Com muitas perdas pelo caminho, e levando a filosofia ensinada a ocupar o lugar da própria filosofia, sempre, em fundo, com a intenção de formar antifilosoficamente com a ajuda da filosofia. (Boavida, 2010: 80)

O único ponto onde não estou completamente de acordo com o autor é a última frase. Nesse particular, acredito que o ensino mais conteudístico é maioritariamente accidental e não

intencional. Penso que o ensino da filosofia resvala para algo filosoficamente duvidoso porque os que têm a tarefa de ensinar apresentam um défice de reflexão acerca da natureza da filosofia e da sua didática. Portanto, se o ensino da filosofia se pratica de duas maneiras distintas, ou a partir dos filósofos e da filosofia feita ou da atividade filosófica propriamente dita, só esta última garante a coincidência entre a natureza da filosofia e a sua didática (Cf. Boavida, 2010: 82). Como vimos no ponto anterior, ambas as conceções formativas supõem uma filosofia da educação mas são conceções de filosofia distintas e que resultam em ideias igualmente diversas do que é a educação (Cf. Boavida, 2010: 82). Mesmo admitindo que os conteúdos de filosofia são em si problematizadores isso não significa que o seu ensino seja automaticamente problemático. Um ensino baseado em conteúdos pode nunca trazer à prática todo o potencial problematizador da filosofia, esta pode simplesmente ser exposta como um conteúdo qualquer, desvitalizada do que a torna filosófica. Os que defendem que os conteúdos de filosofia, por serem problematizadores, sobejam, e que a reflexão sobre a natureza da filosofia e a sua didática são desnecessárias, estão simplesmente a presumir um automatismo didático que não acontece sem eles (Cf. Boavida, 2010: 83). Tudo problematizar é, pois, a obrigação dos que lidam com filosofia e a sua didática não fica obviamente de fora. Só pela problematização será possível recrutar os métodos capazes de ligar os alunos à filosofia e não apenas apresentar-lhe conteúdos. Em resumo, o problema da questão didática da filosofia resulta de três atitudes diferentes. Primeiro, esperar que o carácter problematizador da filosofia seja suficiente para fazer com que a didática da filosofia seja filosófica. Segundo, pelo défice de problematização da questão, não reconhecendo a especificidade da didática da filosofia e adaptando a didática geral que se pratica nas outras disciplinas (Cf. Boavida, 2010: 84). Por fim, a prática de uma didática histórica, com os defeitos que já vimos, ou enciclopedista, em que se reduz o ensino aos problemas, teorias e argumentos da filosofia (Cf. Murcho, 2008, 90). Em qualquer dos casos, a filosofia a ensinar limitar-se-á à exposição de conteúdos que outros produziram que, embora contenham problemáticas filosóficas, não colocam o problema diretamente aos alunos, eliminando esse fator importantíssimo da educação filosófica:

Poderão ser boas reproduções, descrições corretas dos problemas, reformulações até, mas não questões reais, no sentido filosófico do termo. Porque, como já vimos, os problemas ou são ou não são. E são-no quando confrontam as pessoas com situações que elas sentem necessidade de resolver, ou que, por apropriação racional e analítica, se vão transformando em problemas incontornáveis. (Boavida, 2010: 85)

É preciso realizar o esforço de colocar os alunos perante os problemas. Caso contrário, para eles os conteúdos serão sempre e só os problemas que afligiram determinado filósofo e cuja resposta se apresenta com pouco interesse prático para si. Esquece-se o elemento essencial de fazer com que o aluno responda diretamente às questões originais, tudo é intermediado pelos conteúdos escolhidos. Os alunos são removidos da possibilidade de resposta aos problemas, de os sentirem como seus. Aqui encontramos um ponto de contacto com modelos educativos mais modernos, os que tomam como objeto da pedagogia o aluno, o indivíduo que aprende, nomeadamente as teorias de aprendizagem centradas no aluno. Convém reforçar o aporte das teorias da aprendizagem neste particular, no que estas defendem do *eu* enquanto ponto de partida da atividade educativa. A consciência desta individualidade juntamente com a noção da problemática da didática filosófica é “o alfa e o ómega do seu ensino e da sua aprendizagem” (Cf. Boavida, 2010: 85). Portanto:

Não é possível fugir a esta questão: a dimensão específica da filosofia depende da densidade problemática que consiga captar-se numa dada situação ou desenvolver-se a partir dela. E como esta depende do indivíduo e da sua capacidade para intuir o problema, querer enfrentá-lo, analisá-lo e ser capaz de o superar, ela é, no seu todo e em última análise, uma questão pedagógica. (Boavida, 2010: 85)

Afirma-se assim novamente a dimensão dupla de uma relação entre a individualidade e a capacidade de captar a densidade problemática que os conteúdos sugerem mas que não são suficientes só por si para instigar uma pedagogia filosoficamente plena. Os problemas que os conteúdos contêm podem não ser explorados filosoficamente, isto é, de conteúdos filosóficos não brota necessariamente filosofia. Estes conteúdos poderão ser explorados filosoficamente pelas tarefas específicas que formos, como docentes, capazes de gerar (Cf. Boavida, 2010: 85). O que se conseguir maximizar filosoficamente a partir dos problemas presentes nos conteúdos de filosofia depende do modo como estes se abordam (Cf. Boavida, 2010: 85). Isto significa também que a valorização da problemática ou a preferência por uma filosofia de pendor crítico não implica o menosprezo dos conteúdos de filosofia, significa simplesmente que estes não se devem confundir nem com a atividade filosófica nem com o potencial problematizador que os docentes sejam eventualmente capazes de aproveitar.

Depois de percorridas algumas questões prévias que me pareceu essencial abordar, sou obrigado a encarar de frente a questão que é, afinal de contas, a essencial do relatório de estágio: Como se ensina a filosofia que se caracterizou? Como envolver os estudantes na filosofia que se definiu como *aberta* e *especulativa*? Os estudantes, perante os conteúdos expostos de forma clássica, “ensinados”, aprendem o *saber que*. Ficam a saber que determinado filósofo se deparou com um dado problema e desenvolveu determinada argumentação ou teoria para lhe responder. Muitos docentes de filosofia ficam-se pela exposição simples das ideias dos filósofos que depois avaliam em testes ou trabalhos segundo a qualidade de compreensão individual desses conteúdos. Desta forma, fica esquecido o *saber como*. Os alunos, além da compreensão dos problemas, teorias e argumentos da filosofia têm necessariamente que poder discutir por si esses problemas, teorias e argumentos. Mais do que aprenderem filosofia, merecem um ensino de excelência de filosofia e, para isso, têm de ser ajudados a *filosofar*.

O jovem que completou a instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. [...] Para que pudesse aprender filosofia teria que começar por já haver uma filosofia. Teria que ser possível apresentar um livro e dizer: veja-se, aqui há sabedoria, aqui já conhecimento onde podemos confiar. (Kant, 1992: 306-7)

2.4 Potenciar o filosofar

É para mim claro que a prática do filosofar tem ocupado um papel menor na atividade letiva da disciplina e foi um objetivo deste trabalho justificar a sua importância, desenvolvendo no estágio essa característica que distingue a filosofia de todas as outras disciplinas. Conforme vim percorrendo até aqui, esta questão coloca-se desde o início, ou seja, desde que se inicia a reflexão sobre como ensinar filosofia. Abordado o dilema do ensino *Crítico vs. Conservador* sobre o qual diversos autores escrevem e demonstrada a sua importância para o ensino da filosofia, empreendi numa caracterização extensa do que entendo que é a filosofia que, por sua vez, dá origem à visão que apresentei da sua didática. Todavia, não me detive ainda no que é o aspeto central deste trabalho, a questão do *filosofar*. Já o referi por diversas vezes, sendo este termo

familiar para quem lida com filosofia e a sua didática, ele foi sendo afluído indiretamente através de muitas ideias sobre as quais discorri.

Filosofar pode ser entendido como a manifestação prática da filosofia. Filosofar é pois o método pelo qual se faz filosofia. Filosofar é muito diferente da filosofia acabada, isto é, é um ponto de partida, um lugar em aberto, uma atividade por fazer, um convite à criatividade de quem quer raciocinar, aplicar uma atitude crítica, uma análise dos problemas da filosofia. Por outro lado, a filosofia, especialmente quando se parte para o seu ensino sem preocupações de manter viva a sua natureza e o seu método é o saber fechado, o pensamento terminado apenas entregue à memória e contemplação dos alunos, o produto sem o processo de reflexão que o criou. No contexto do ensino, um docente que desenvolve o seu trabalho reduzindo-o à exposição dos conteúdos da filosofia está a convidar à memorização de factos sobre as conclusões a que os filósofos chegaram (Cf. Morton, 2003: 9). Acredito que o melhor modo de aprender filosofia é filosofar. Utilizando uma analogia, uma coisa é aprender técnicas e teorias do salto em altura e outra é saltar em altura, desempenhar a tarefa na primeira pessoa. Filosofar, do ponto de vista da didática, ensina-se pondo os alunos a filosofar, incentivando-os a ultrapassar a mera compreensão dos problemas da filosofia e as ideias e argumentos dos filósofos. Ensinar a filosofar é mostrar aos alunos como criticar e analisar as ideias e argumentos dos filósofos mas também é fazer com que analisem eles mesmos os problemas da filosofia para que proponham ideias e argumentos filosóficos tal como os que os filósofos famosos apresentaram. Filosofar é ir além do compreender, interpretar, é ultrapassar essa fase do trabalho de aprendizagem de filosofia e aceder aos problemas que despoletaram o trabalho dos filósofos. Filosofar é, além da compreensão e interpretação, o exercício crítico, de acordo com a natureza da filosofia que atrás defini. Porquê tantas vezes vedar a possibilidade aos alunos de tentarem responder aos problemas em primeira mão? Porquê reduzir a filosofia e o seu ensino a uma didática geral, desvitalizando a filosofia daquilo que a faz filosofia? Tantas lições de filosofia baseadas na hermenêutica dos textos filosóficos em que tudo o que se persegue é a descodificação da resposta do filósofo ao problema, que por sua vez fica frequentemente esquecido, inacessível, como se fosse um atrevimento tentar responder-lhe. Outras vezes, a estratégia passa por análises psicologistas dos filósofos para tentar compreender e justificar as respostas que estes ofereceram, ficando para trás a análise estritamente racional da argumentação como seria aconselhável em boa filosofia. Porquê perder do horizonte as ideias em si mesmas, os materiais nobres da filosofia? Porquê deixar que as respostas que os filósofos

ofereceram aos problemas da filosofia permaneçam por criticar, continuem fechadas à análise rigorosa da razão que qualquer estudante de filosofia devia ser incentivado a aplicar? Porquê deixar que as questões que intrigaram os filósofos não intriguem os nossos alunos e lhes suscitem o raciocínio e a teorização? Porquê não fomentar nos alunos o gosto em lidar diretamente com as questões e trabalhar no sentido de lhes propiciar um ambiente favorável à aplicação da sua criatividade? Porque não propor trabalhos que extravasem o ensaio expositivo e interpretativo e sejam verdadeiramente ensaios filosóficos? Porque não dispor as ideias dos filósofos famosos à crítica dos alunos a quem estas são apresentadas? Porquê desperdiçar os poucos resultados que a filosofia tem para oferecer como são as ferramentas de produção de argumentação racional e logicamente rigorosa? Todas estas questões estão intimamente ligadas à diferença fundamental de posição perante a questão que é ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. Quem, por qualquer razão, evitar a questão ou dela não tiver consciência terá naturalmente muita dificuldade para encontrar respostas a todas as questões que coloquei e colocar-se-á, inevitavelmente, como um pedagogo de filosofia antifilosófico. Quem se dispuser a refletir devidamente o problema, tendo em conta a natureza da filosofia e a sua didática, acredito que chegará com naturalidade às mesmas interrogações e tentará ensinar a filosofar. Passar a fronteira da didática geral, perceber que as teorias dos filósofos, tantas vezes colocados em pedestais, respondem a problemas reais, alguns completamente em aberto e que seriam exercícios intelectualmente interessantíssimos para que os alunos resolvessem, é o que se exige a um professor de filosofia que encare a sua profissão com responsabilidade filosófica.

Estimular os alunos a pensar por si os problemas, teorias e argumentos da filosofia é a obrigação dos docentes da disciplina. Porque não colocá-los diretamente diante dos problemas de ética, estética, do estado? Muitos defendem que os alunos não terão ainda capacidade para oferecer respostas minimamente elaboradas e filosoficamente interessantes para estas questões. Mas o que estou aqui a propor é muito diferente de inquirir os estudantes num plano de senso comum e esperar que produzam respostas com algum interesse filosófico. A colocação dos alunos perante os problemas tem que ser cuidadosamente contextualizada, que consiste, em traços largos, na formulação cuidadosa do problema e em fornecer-lhes os instrumentos filosóficos de que necessitam para construir respostas com um mínimo de legitimidade filosófica. Esses instrumentos são, nomeadamente, as ferramentas lógico-argumentativas que lhes permitam articular um discurso racional correto e também o conhecimento das ideias e argumentos que existem para os problemas, o corpus filosófico cuja compreensão é tantas vezes

o fim do ensino da filosofia e que devia sempre ser uma via para tentar responder aos problemas. A este propósito:

...nunca se fazem tais perguntas aos estudantes; ninguém lhes pergunta se há livre-arbitrio ou se Deus existe ou o que é a arte ou o conhecimento. Tudo o que se pede ao estudante é que comente textos de filósofos que procuram responder a esses mesmíssimos problemas, que o estudante, contudo não tem o direito de responder diretamente. Sem instrumentos filosóficos adequados, o estudante fica reduzido à mera erudição histórica ou à opinião do senso comum – dois extremos que resultam da mesmíssima deficiência no ensino da filosofia. (Murcho, 2008: 92)

O corpus filosófico é, em conjunto com os instrumentos críticos, aquilo que os estudantes necessitam para possuírem a capacidade de fornecer respostas às questões que vão além do senso comum. Perante um problema filosófico, os alunos precisam de conhecer as teorias existentes que respondem aos problemas, assim como as respetivas críticas. Nesse trabalho, estão também a formar-se na arquitetura da construção teórica e análise crítica das mesmas, essa experiência é que os faz conviver de perto com o que é realmente filosofar e os capacita das condições para o fazer por si. Portanto, para ensinar a filosofar é necessário utilizar os textos filosóficos mas a sua leitura tem que ser feita filosoficamente, isto é, não se reduzir, como se faria pela leitura utilizando a metodologia geral em outras disciplinas, à mera extração das ideias dos autores. O objetivo é colocar essas ideias perante a crítica e contrastar os argumentos com o potencial de resposta aos problemas que lhes deram origem, utilizando as ferramentas que referi, ou seja, queremos é saber se o filósofo argumenta satisfatoriamente e porquê.

Um dos aspetos que pode colocar em causa a possibilidade de aplicar um ensino da filosofia genuinamente filosófico, pelo filosofar, pode ser a casualidade de esse ensino ter de acontecer num ambiente conservador, do lado menos favorável do dilema *Crítico vs. Conservador*. Uma cultura convergente terá tendência a cortejar mais as autoridades e a ser mais resistente à implementação de um ambiente institucional propício à crítica e à discussão livre de ideias. Questionar os grandes nomes do corpus filosófico e fazer a crítica das suas ideias pode ser um problema numa cultura autoritária. Uma leitura ativa de um texto filosófico em tal ambiente será dificultada por uma posição de partida conservadora, onde cada filósofo se constitui normalmente como um rochedo de saber acabado e qualquer veleidade de criticar os

seus argumentos, principalmente por parte de um estudante, será vista como uma arrogância. Como tal, filosofar, que no cerne é criticar, afigura-se de difícil aplicação em tal ambiente:

As ideias dos filósofos serão encaradas como insuscetíveis de discussão direta e clara; por exemplo, perguntar se a teoria transcendental do tempo de Kant é plausível e se os argumentos por ele avançados a seu favor são cogentes parecerá quase uma atitude irreverente. Mas sem esta atitude, irreverente ou não, não há filosofia. Poderá haver histórias da filosofia, comentários de textos filosóficos – mas não haverá filosofia. (Murcho, 2008: 94)

Se estabeleci até aqui que é pelo filosofar o caminho para o genuíno ensino da filosofia, resta, do ponto de vista teórico, colocar uma última questão: Como potenciar o filosofar numa sala de aula? Isto é, pragmaticamente, o que pode um docente fazer para não se reduzir a um reprodutor de filosofia feita e ser um motivador da atividade de filosofar por parte dos seus alunos?

Comecemos do princípio. Se filosofar é colocar questões de um certo tipo acerca de problemas que existem e que não podem ser resolvidas por outro tipo de conhecimento, mas fazê-lo de forma rigorosa e que cumpra os requisitos que referi para ser considerado filosofia, por princípio, a maioria das pessoas poderia filosofar. O que vimos no ponto em que caracterizei a natureza da filosofia foi a explanação de uma definição que, apesar de ser a que defendo e a que reúne algum consenso relativamente às características que apresentei, está longe de ser pacífica e unívoca. Parece que, em rigor, haverá tantas definições de filosofia como filósofos. Porém, podemos consentir que a maioria dos filósofos admite uma definição de filosofia com um mínimo denominador comum relativamente alargado, pelo menos no que se refere à crença de que a filosofia é mais uma atividade, um processo, do que o repositório de resultados ou conteúdos fechados apelidados de filosofia. Portanto, admitamos que existe um acordo mínimo, ainda que por vezes implícito ou não articulado, relativamente ao que a filosofia é, isto é, mais do que os seus conteúdos, ela é o seu processo, o seu método, a atividade de filosofar propriamente dita, ou, exatamente aquilo que os filósofos fazem. Contudo, esse método não é comum a nenhuma outra atividade de conhecimento, como atrás referi. O método filosófico implica um pensamento específico, de tipo reflexivo, crítico, que procura responder aos problemas que não encontram respostas de outra maneira nem podem ser resolvidos empiricamente, problemas esses que são também específicos da filosofia, pela sua

particularidade conceptual ou pelo facto de existirem e não serem passíveis de resolução através de outras disciplinas de pensamento. Assim, se admitimos que o método da filosofia tem as características que referi, em teoria, pelo menos, todos poderiam praticá-lo sem necessitarem de formação académica ou de conhecimentos prévios de filosofia. Porém, o facto de, em teoria, qualquer um poder praticar filosofia sem estudar a sua tradição académica não significa que a filosofia que possa eventualmente praticar tenha o mesmo potencial de ultrapassar o senso comum nas respostas que encontrar para os problemas da filosofia. Ignorar a extensa e rica tradição filosófica que, ao longo de séculos, ofereceu o comentário e as respostas às questões filosóficas e o modo como sucessivas gerações comentaram e criticaram as soluções existentes seria desperdiçar os avanços que se fizeram na tentativa de aproximação a respostas mais avançadas relativamente a uma solução definitiva. Portanto, o conhecimento da tradição histórica da filosofia é um contributo valiosíssimo para informar novas respostas aos mesmos problemas, assim como a oportunidade de evitar os mesmos erros já cometidos no passado. É uma forma de, perante os mesmos problemas, não estar sempre a começar de novo, como se o céu fosse a verdade e a história da filosofia fosse uma escada que nos permite chegar mais perto. Filosofar pode inclusivamente ser mais do que lidar rigorosamente com problemas que queremos resolver a partir do zero, a atividade de filosofar pode sem dúvida ser muito enriquecida pela luta argumentativa oferecida pela tradição aos problemas filosóficos, pode constituir a oportunidade de confrontar os argumentos que atravessam gerações. Mas, de novo, nada disto é efetivamente *necessário*. Qualquer pessoa pode, em princípio, deparar-se com problemas filosóficos e avançar com tentativas para lhes oferecer uma resposta. Isto é filosofar, se for feito com a intenção de a essa tarefa aplicar rigor e o objetivo de articular soluções que possam ser consideradas metodologicamente filosóficas pelas suas características. E isto acontece porque, independentemente da tradição filosófica, académica ou não, os problemas da filosofia existem no mundo, quer queiramos quer não, e, como vimos, estes não pertencem ao raio de ação de outros tipos de conhecimento porque não podem ser resolvidos recorrendo à experiência. Ademais, estes problemas não se colocam apenas aos académicos, mas todos os homens e, nesse sentido, será sempre importante para a humanidade tentar resolvê-los. Qualquer passo em frente na sua resolução merece a nossa consideração porque é um contributo para a evolução da compreensão do mundo. Os homens interrogam-se sobre o sentido da vida, a autoridade do estado, se os animais têm direitos, o que é a arte ou se Deus existe. Estas, entre outras, são questões que nunca poderão pertencer a nenhum ramo do saber

que não o da filosofia e o homem comum tem tanto interesse e legitimidade em responder-lhes como o mais erudito dos académicos. Não terá, à partida, como referi, o mesmo potencial para fazer avanços perante os problemas da filosofia. Serviu esta pequena digressão apenas para lembrar que a filosofia existe, às vezes bem separada em dois mundos: no académico e no real, e os problemas da filosofia surgem do mundo e não da academia. Onde quero chegar é ao facto de, por princípio, qualquer pessoa, no contexto correto, ser capaz de filosofar. Quais são então as implicações deste facto para a didática da filosofia e para o objetivo a que me propus, de potenciar o filosofar no ensino da filosofia? A ligação não é difícil de antever, isto é, admitindo a influência forte da filosofia que se faz na academia na filosofia escolar, por mais remota que possa ser, constitui-se sempre como um referencial para a filosofia que se ensina nas escolas do ensino secundário. Esta influência não está, como princípio, de alguma forma errada. Porém, a situação da qual venho dando conta ao longo deste capítulo é a de que, mais frequentemente do que seria desejável, a filosofia escolar ser uma disciplina onde predomina o estudo e a interpretação de textos dos filósofos da história da filosofia e até muito correntemente o estudo de textos de fontes secundárias que por sua vez se referem aos filósofos cujas ideias se pretende estudar, ao invés de lidar diretamente com os problemas filosóficos e tentar mostrar aos estudantes de que forma estes pertencem ao seu mundo e são nele originados.

Pode ainda dar-se o facto de muitos docentes de filosofia não saberem como avaliar um ensino focado no filosofar ou não conseguirem apropriar-se dos conteúdos programáticos de modo a fomentar o filosofar devido às imposições do programa da disciplina. Acredito menos nestas razões porque se o docente tem consciência das questões haverá sempre espaço, tanto em termos da aplicação do programa como a nível de avaliação para não deixar de insistir em pôr os alunos a filosofar. Portanto, esta renitência dos alunos de responder diretamente aos problemas tem o defeito de os afastar da fruição do estudo de respostas a problemas que se colocam a eles mesmos e sobre os quais podem e devem refletir. Assim, para o aluno, o estudo do trabalho de um filósofo será sempre algo de desinteressante se não for capaz de perceber a implicação para o seu mundo do problema que motivou a investigação do filósofo. Portanto, em primeiro lugar, o problema em análise deve ser colocado ao aluno, em vez da resposta ou do trabalho acabado de determinado filósofo. A relação do produto filosófico com o problema tem sempre que ser muito bem contextualizada para que nunca fique a sensação de se estar a trabalhar conteúdos avulsos, sem que o aluno perceba claramente a conexão desse produto filosófico com o seu próprio mundo:

O homem que pensa por si forma as suas opiniões e apenas depois de se familiarizar com as autoridades sobre elas e meramente como confirmação da sua crença nelas e em si. Mas o filósofo livresco parte das autoridades; lê os livros de outrem, recolhe as suas opiniões de outros, de tal forma que se assemelha a um autómato... Deste modo, as aquisições intelectuais do homem que pensa por si são com o uma pintura refinada cheia de vida... por outro lado, as aquisições intelectuais do mero homem do conhecimento são como uma grande paleta cheia de todos os tipos de cores que, no máximo, estão organizadas sistematicamente, mas sem harmonia, relação e significado. (Schopenhauer, 1974: 494)

Parece-me que este excerto de Schopenhauer demonstra na perfeição o que quis dizer acerca da ordem de colocação das aprendizagens. Não iria tão longe como ele quando diz que as autoridades servem apenas como confirmação para o nosso próprio pensamento, isto é, para mim, o trabalho filosófico deve obedecer apenas e só à razão, independentemente da origem do pensamento. Quer isto dizer, se queremos filosofar e não apenas aprender conteúdos de filosofia, que devemos estar preparados para alterar as nossas convicções se nos depararmos com argumentos que se aproximam mais fielmente a um modelo racional argumentativo típico da filosofia e se revestem de maior credibilidade e amplitude explicativa, mesmo que sejam oriundos de autoridades filosóficas. Se não devemos tomar as autoridades como verdades sem as criticar, também não convém, da mesma maneira, tomá-las como falsidades quando não estão de acordo com o nosso ponto de partida. O único juízo é fornecido pelo método próprio da filosofia, o filosofar. Portanto, se não queremos que os alunos não se liguem aos problemas por não lhos colocarmos diretamente e apenas em segunda, terceira ou quarta mão, ou nem sequer o fazer de todo, resumindo o ensino da filosofia ao estudo do pensamento dos filósofos, dificilmente praticaremos um ensino verdadeiramente filosófico e teremos poucas hipóteses de fazer com que os alunos se intriguem com os problemas da filosofia. Outro cenário, pior ainda, é não chegar sequer a fazer os alunos compreender o pensamento dos filósofos, resumindo-se o trabalho na aula de filosofia ao mero decorar de algumas ideias desconexas sem qualquer significado para eles. Isto seria matar tudo o que pudesse ser filosófico no ensino da filosofia, transformar a disciplina num assunto completamente inerte, o que não raras vezes sucede, anulando totalmente o propósito do seu ensino. Assim, se queremos combater estes cenários indesejáveis, devemos concentrar o nosso esforço, como docentes de filosofia e não de outra coisa qualquer, o que foi o meu objetivo concreto, na persecução de uma didática da filosofia verdadeiramente filosófica, isto é, voltando a nossa atenção para a potenciação do filosofar.

Além de colocarmos os problemas da filosofia no palco do nosso foco letivo primordial, na prática, tentar fazer os alunos filosofar, é mais do que isso. Um método central para o conseguir é a aplicação de uma interação com os alunos focada na eliminação de barreiras de autoridade e pela colocação do docente ao mesmo nível dos estudantes perante os problemas. Isto tem o propósito de direcionar a abordagem dos problemas para o diálogo, a que, em filosofia, comumente se chama de método socrático. Este método é célebre por assentar no diálogo, como forma de fazer os alunos filosofar, mesmo que os estudantes, no processo, não aprendam o que os filósofos disseram acerca dos problemas. Com este método, o objetivo principal é o de filosofar, a aprendizagem e compreensão da tradição filosófica é, digamos, um efeito secundário. O que acontece mais frequentemente é o contrário, ou seja, o mais importante costuma ser o domínio que os estudantes patenteiam dos conteúdos e, como efeito secundário, frequentemente casuístico, o facto de este ou aquele aluno até chegar a fazer algo parecido com filosofar. Potenciar o filosofar é, para mim, inverter esta ordem de prioridades, filosofar primeiro, a tradição filosófica e as autoridades depois. Ao fazê-lo, espera-se que os alunos se liguem de forma diferente aos problemas da filosofia, pelo diálogo, recriando um aspeto significativo da dialética da filosofia em que para filosofar não era necessário saber o que os outros haviam dito acerca dos problemas filosóficos. Portanto, ao sobrepor o método ao conteúdo, a perspetiva dialógica tem por objetivo tornar a filosofia acessível aos que não têm educação filosófica formal, o que é o caso de todos os alunos que iremos encontrar no ensino secundário. Não devemos contudo confundir o diálogo com simples conversa já que são tipos diferentes de comunicação. Diálogo com o objetivo de potenciar o filosofar é uma exploração, uma investigação. Um diálogo filosófico será assim uma troca de argumentos entre os intervenientes no processo, com o objetivo de atingir uma melhor compreensão dos problemas. É importante distinguir também o diálogo que proponho do estilo sofístico de fazer filosofia. O diálogo pretende desbravar caminho pelos problemas e aproximar os intervenientes das respostas mais legitimamente filosóficas para os problemas apenas com a razão como critério enquanto que, sofisticamente, um dos lados tentaria a todo o custo convencer o outro da bondade da tese que subscreve. O diálogo socrático é algo mais próximo de uma discussão crítica, de uma investigação de argumentos de parte a parte para, depois de pesadas todas as razões, tomar uma posição perante os problemas.

Vejamos agora de que forma decorreram as aulas propriamente ditas, pois o filosofar é um ato eminentemente prático, é um modo de estar na aula de filosofia.

2.5 Atividades realizadas e avaliação da intervenção

2.5.1 Atividades Realizadas

As atividades programadas no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica foram praticamente todas realizadas. Tentarei, agora, descrever o processo de intervenção, isto é, explicar o que foi efetivamente realizado na parte letiva do estágio. Sempre que se justificar o acréscimo de documentação para efeitos demonstrativos, remeterei para os anexos que estão organizados na própria secção do relatório. Tentei, dentro das limitações de espaço, que os anexos fossem relevantes e representativos das atividades desenvolvidas. A fase de intervenção consistia na pesquisa bibliográfica, na construção e planificação de aulas, na conceção de instrumentos didáticos e de recolha de informação, da lecionação das aulas e por fim, a construção do portefólio. A pesquisa bibliográfica, realizou-se inteiramente, pois foi uma preocupação minha angariar as melhores fontes quer para as opções pedagógicas, quer para aprofundar os conhecimentos específicos de filosofia direta ou indiretamente necessários para a lecionação das aulas. A pesquisa e seleção bibliográfica revestiu-se também de grande importância na construção e planificação das aulas a lecionar num esforço permanente de mediação de conteúdos para o público específico a que este se destinava, os alunos do 11º RA. A seleção bibliográfica baseou-se na intenção de, depois de definidos os problemas a apresentar, encontrar os autores de filosofia que ofereciam as respostas mais representativas, tentando simultaneamente acatar as sugestões do programa da disciplina e, mais importante, utilizar o manual selecionado pela escola. Na construção das planificação e guiões de aulas foi onde despendi o melhor dos meus esforços pois entendo que é nesse particular que o professor começa a definir-se e, à luz da temática que escolhi levar a cabo e com vista ao cumprimento dos objetivos, foi aqui que se iniciou a materialização dessa tarefa, que foi apenas um primeiro momento no esforço de fazer cumprir o objetivo principal de *potenciar o filosofar no ensino da filosofia*. Todavia, esta fase é parte integrante do projeto global e não é possível, no meu entendimento, cumprir o que me propus fazer sem ter antecipadamente previsto nos guiões e planificações de aula a metodologia que pretendi implementar. É, como referi no ponto *Que didática?*, através da compreensão da importância do trabalho prévio de construção de planificações e guiões de aulas, que o docente dá o primeiro passo para se definir enquanto tal,

para se posicionar perante o que entende acerca da natureza da filosofia, da sua didática e das metodologias que o podem auxiliar na perseguição de um ensino de excelência da disciplina. Foi na execução desta atividade que me senti pela primeira vez como professor, na responsabilidade de, perante as recomendações do programa da disciplina mas, ao mesmo tempo, perante a obrigação de desempenhar o meu papel de acordo com o que entendi objetivar no Projeto de Intervenção Pedagógica, isto é, de fazer conviver da melhor maneira estas duas realidades – o documento orientador mais específico da disciplina de filosofia, o seu Programa, e a forma como me defini como docente. A minha tarefa de partida foi tentar ser bem-sucedido em concatenar esses dois mundos e, ao mesmo tempo, conceber cada uma das aulas de maneira eficaz, interessante e profícua para aqueles alunos. O trabalho de planificação foi plenamente realizado, como se poderá verificar nos anexos 1 e 2, nos quais constam os guiões de aula e as planificações propriamente ditas. Intimamente relacionada com esta atividade esteve a conceção de instrumentos didáticos, que acompanhou toda a fase de planificação e lecionação de aulas. Não apresento em separado um exemplo de um material didático pois a sua conceção foi preparada paralelamente à planificação realizada e está por isso incluída nos guiões. Podem consultar-se esses materiais didáticos no anexo 1 onde se encontram alguns exemplos de guiões que produzi e utilizei. A conceção de materiais didáticos foi um exercício importante, nomeadamente pela prática de escolher metodologias que, de modo a maximizar a eficácia do ensino, fossem variados, qualidade essencial para permitir que o maior número de estudantes lhes possam aceder ou ser eficazmente expostos a problemáticas e conteúdos que o programa da disciplina impõe. A conceção de materiais didáticos inclui, por exemplo, os guiões para análise e interpretação de textos filosóficos, a conceção de experiências de pensamento, os guiões para as sínteses de conteúdos e para o visionamento de vídeos.

Apresentarei de seguida uma descrição das atividades realizadas. Fá-lo-ei separadamente, por uma questão de organização.

Atividade letiva

Foi plenamente cumprida a atividade de lecionação prevista segundo o que constava no Projeto de Intervenção Pedagógica, com algumas alterações. Apresento de seguida o calendário de aulas lecionadas:

- Unidade III, *Racionalidade argumentativa e Filosofia* - Tema 3, Argumentação e filosofia – 2 aulas:

a. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica

b. Argumentação, verdade e ser

- Unidade IV, *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica* - Tema 1, Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva – 4 aulas:

1.1. Estrutura do ato de conhecer

1.1.1. Análise fenomenológica do conhecimento

1.1.2. A interação sujeito-objeto

1.1.3. Definição do conhecimento

1.1.4. Conhecimento a priori/a posteriori

1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

1.2.1. Possibilidade (validade) do conhecimento

1.2.2. Origem do conhecimento

- Unidade IV, *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica* - Tema 2, Estatuto do conhecimento científico – 4 aulas:

2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico

2.1.1. O que é a epistemologia?

2.1.2. Conhecimento vulgar – fontes e características

2.1.3. Conhecimento científico – características e evolução

2.1.4. Ciências naturais e ciências sociais e humanas

2.2. Validade e verificabilidade

2.2.1. O indutivismo e o critério da verificabilidade das hipóteses

2.2.2. O conjecturalismo e o princípio da falsificabilidade

2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade

2.3.1. O significado da objetividade científica

2.3.2. Fatores que intervêm na atividade científica

2.3.3. A racionalidade científica

Este é um relatório qualitativo das observações que fiz ao longo da experiência letiva e da resposta da turma aos métodos de ensino que apliquei. Tentando manter-me fiel ao meu Projeto, foi intenção desde o início da experiência letiva aplicar métodos que potenciassem o ato de filosofar nos alunos da turma do 11º RA. A atividade letiva iniciou-se a 23 de Janeiro de 2013 e terminou a 26 de Abril de 2013. Como consta das planificações que incluo nos anexos, as estratégias que adotei distinguem-se nesse particular pela tentativa permanente de fazer com que o ensino da disciplina não se torne num mero historicismo da filosofia ou um enciclopedismo de teorias filosóficas. Nesse pressuposto, o aspeto crítico na abordagem aos conteúdos revestiu-se de extrema importância. A estratégia que empreguei assentou muito no facto de estar permanentemente em diálogo com os alunos, numa maiêutica por vezes planeada nos guiões, outras vezes espontânea e em função do que ia acontecendo na sala de aula, mas sem a margem que eu desejaria devido à responsabilidade de cumprir com o andamento do programa da disciplina. A turma respondeu bem logo de início com vários alunos a participar espontaneamente e a reagir com interesse e de forma ativa aos conteúdos que iam sendo apresentados. Como é normal, nem todos os alunos aderiram da mesma forma ao método, havendo a necessidade de chamar à participação oral todos os estudantes, ciclicamente. Isto serviu também para que se instalasse na turma um ambiente de inclusão, no qual todos contam dentro da aula de filosofia e a qualquer momento podem ser chamados a partilhar um pouco do seu pensamento, fazendo com que se tornasse latente a atitude de raciocínio perante os temas em debate.

A minha estratégia passou por fazer da aula de filosofia um espaço de interrogação permanente, de confrontação dos alunos com os problemas que instigaram a criação da tradição filosófica. Em vez de os colocar sob forte exposição de conteúdos e basear a aula na sua compreensão, convidando inclusivamente à memorização de muitas das conclusões a que os filósofos chegaram, tentei sempre que os alunos filosofassem as questões que tinha para lhes apresentar. Sendo a filosofia um exercício de pensar por si mesmo, foi precisamente isso que tentei que acontecesse nas minhas aulas, insistindo permanentemente em colocar questões à turma perante os problemas. Foi um exercício curioso o de assistir à reação de alguns estudantes quando as perguntas lhes foram colocadas, como que não esperando que eu quisesse saber o que eles mesmos pensavam acerca delas. Todavia, foi também um exercício de equilíbrio estar permanentemente a desafiar os alunos a participar, a dar as suas soluções para os problemas, ao mesmo tempo que frisava a importância do pensamento crítico, da análise rigorosa, da argumentação, o que podia provocar ao mesmo tempo algum receio de participar da parte deles, por temerem não estar à altura da exigência do pensamento crítico que se tentava impor ou por não confiarem suficientemente em si próprios para o fazer com alguma propriedade filosófica. Mesmo assim, não deixei que quaisquer argumentos escapassem à crítica e à análise, quer fossem dos alunos, quer fossem dos filósofos que nos ofereciam os seus pensamentos através dos textos, quer fossem os meus. Convidei sempre os estudantes a criticarem os meus argumentos, exatamente como quaisquer outros. Foi importante insistir no debate pois esse exercício provocou nos alunos a necessidade de, ao ter que participar com a sua voz, a sua opinião, angariar os melhores argumentos e reunir os que melhor resistissem à análise e à crítica, antes da turma, a deles próprios. Portanto, tentando estabelecer esse ambiente de debate constante, de discussão argumentativa sempre que surgia essa oportunidade, o exercício de refutar, ser refutado, rearranjar argumentos, defender teses, tornou-se progressivamente algo natural para os alunos.

Assim, de modo a que cada aula fosse orientada por um problema de filosofia, ou pelo menos cada tema, no caso de os temas se estenderem por mais do que uma aula, para cada temática ou conteúdo que o programa da disciplina e o manual apresentam para serem lecionados, houve o esforço permanente de contextualização dos mesmos. Isso significa que tive o cuidado de, no início de cada temática, formular o problema inequivocamente e apresenta-lo sob vários ângulos à turma, para que pudessem começar por antever de que formas aquela questão implicava as suas vidas. Para interrogações que no imediato pudessem parecer não se

relacionar com eles, foi feito um esforço maior para demonstrar que tudo o que consta do programa da disciplina e os problemas de filosofia que contém, se relacionam com a vida dos estudantes. Por vezes era necessário recuar até outras temáticas da disciplina, convocar aprendizagens e métodos anteriores para que ficasse sempre claro, em qualquer temática, que problema orientava a aula. Algumas das questões foram introduzidas na aula num segundo momento, isto é, utilizei instrumentos didáticos, nomeadamente o vídeo, para que os alunos percebessem a ligação entre o mundo real e os problemas da filosofia.

Podemos ver um desses exemplos no guião da aula 1 (anexo 1), subjacente ao tema da *Racionalidade Argumentativa e Filosofia* que começa precisamente pelo visionamento de dois vídeos que ilustram dois tipos subtilmente diferentes de argumentação. Esta aula tinha como objetivo demonstrar que o mundo, inundado de meios de comunicação é cada vez mais um desafio de interpretação. Depois foram vistos outros vídeos, um que mostrava uma cerimónia da Igreja Universal do Reino de Deus e um pregador que falava para uma multidão de fiéis e outro, com o discurso “I Have a Dream” de Martin Luther King. Ambos apresentavam situações de arquitetura comunicacional semelhante e foram escolhidos precisamente por essa razão. A intenção era que os alunos intuissem as diferenças específicas do discurso apesar das semelhanças da situação comunicacional. Seguidamente foram colocadas aos alunos uma série de questões para, aos poucos, se irem apercebendo de que problema estava em causa naquela aula. As questões que coloquei foram: O que acham que acabaram de ver? Como se organiza a comunicação em ambos os vídeos? Qual pensam ser o objetivo dos oradores? E o da plateia? O que pensam da frase que dá título aos vídeos? Acham que o orador está a tentar persuadir ou acham que todo o enquadramento, os títulos dos vídeos, a forma de falar, o conteúdo, é algo mais do que persuadir? A preocupação com as perguntas foi a de avançar progressivamente na exploração da problemática e não colocar de imediato questões definitivas, pois assim nenhum aluno deixava de ter a oportunidade de intuir o problema, encará-lo na sua própria linguagem e experiência para depois, de forma mais ordenada, se organizar a interpretação dos vídeos. Os alunos responderam muito bem ao desafio e praticamente não ouvi respostas disparatadas ou longe do que esperava encontrar. Pareceu-me que a progressividade das questões funcionou em pleno no objetivo de os situar perante o problema. A discussão das questões que se seguiram ao visionamento dos vídeos ajudou também a começar a estabelecer algumas regras base para o que havia de se seguir em toda a experiência letiva de estágio. Não apresentei formalmente as regras do debate mas, a cada questão, fui apontando para a metodologia que pretendia

implementar, procurando organizar o pensamento mais desconexo que ia sucedendo, no fundo, auxiliando a racionalidade argumentativa. Este trabalho, por vezes invisível, foi para mim o mais importante na persecução do objetivo de potenciar o filosofar nas aulas que lecionei. Algumas regras do discurso são perfeitamente elementares e comuns a quase todos os ramos do ensino, como falar um de cada vez, todos ouvirem com respeito e atenção as ideias dos que estão a argumentar, mesmo se discordamos, manter o foco na questão em debate para não se perder o rumo, proibir a utilização de argumentação *ad hominem*. Outras regras já são mais específicas do debate filosófico e obrigam a uma comunicação mais refletida, enfim, se é filosofia que queremos fazer, é pelo esforço de manter uma argumentação mais rigorosa que distinguimos a nossa atividade das outras. Portanto, a exigência de utilizar a razão e a força argumentativa como o elemento fundamental para a adesão ou abandono de teses, o que obriga a estar preparado para mudar de opinião perante argumentos mais fortes ou mais sólidos filosoficamente, respeitar a cogência argumentativa não incorrendo em erros lógicos e procurar construir posições em torno de ferramentas completas com tese, argumentos e contra-argumentos foram regras que tentei incluir no debate para que se atingisse um nível aceitável de filosofar e não se caísse em discussões de senso comum.

No caso concreto, abordávamos o tema *3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica* cujos objetivos principais eram a aplicação da crítica filosófica aos usos da retórica, perceber como surge no discurso argumentativo a persuasão e como esta pode redundar em manipulação se não se dominarem as ferramentas básicas da argumentação e não se compreender a necessidade do uso ético da retórica. O problema central era portanto o da descoberta da axiologia da retórica, isto é, perceber se a retórica é boa ou má. Como é evidente, as primeiras respostas foram algo ambíguas, desconexas, mas à medida que a aula se desenrolou e, pouco a pouco, o problema se foi tornando mais claro e os materiais didáticos foram sendo utilizados para colocar os alunos perante as questões, a turma pareceu atingir completamente a capacidade de equacionar o problema e discuti-lo de forma filosoficamente relevante. Esta aula teve o duplo efeito de, tanto na prática como no conteúdo, servir para aproximar os alunos da atividade de filosofar. Na prática porque foi o método que favoreci e instiguei através das ferramentas que referi, no conteúdo porque a argumentação é uma competência chave na atividade de filosofar. Conforme referi no capítulo 1, a sala onde decorreram as aulas não apresentava condições aceitáveis para a utilização de videoprojetor. Não existiam cortinas que servissem para impedir a entrada da luz solar dificultando o

visionamento de imagens, a que se juntava o facto de as paredes existentes não disporem de uma área suficientemente grande para projetar uma imagem visível confortavelmente. O computador que servia a sala era também antigo e estava a funcionar de forma muito lenta e errática, estando a precisar de manutenção de software, tornando difícil recorrer a ferramentas informáticas pela imprevisibilidade e tempo precioso que levava a iniciar e prosseguir qualquer atividade. Por essa razão, recorri o menos possível à utilização do videoprojetor. Utilizei-o principalmente para vídeos que serviam como materiais didáticos de introdução de problemas e ilustração das ligações que os mesmos tinham com o mundo real. De fora ficou a utilização do videoprojetor para apresentações em powerpoint, não apenas porque as condições tornavam a tarefa praticamente impossível, mas também porque não sou um grande apologista da sua utilização. Se é certo que aqui ou ali pode servir como uma ferramenta útil na fixação de conceitos importantes, sou da opinião que frequentemente se abusa da sua utilização, tornando as aulas monótonas, de um sentido só, que convidam à passividade. Para contornar a questão de não poder utilizar essa ferramenta de todo, usava, sempre que necessário, o quadro, registando aí tudo o que era importante recordar. É óbvio que não com a mesma eficácia pois escrever no quadro leva o seu tempo e provoca a situação de o professor estar de costas para a turma, mas tentei sempre manter o diálogo aceso durante esses momentos.

Outra metodologia que utilizei foi a aplicação de *Thought Experiments*, termo porque o método é mais conhecido, embora seja passível de tradução literal, as *experiências de pensamento* que foram ferramentas didáticas muito interessantes tanto do meu ponto de vista, porque me pareceram extremamente eficazes, motivadoras e interessantes, como do ponto de vista dos alunos, que adoraram as atividades, envolvendo-se na forma lúdica de iniciar as discussões filosóficas.

Duas dessas experiências foram utilizadas na temática da *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva*, no ponto 1.1.3. *Definição do Conhecimento* (anexo 1). Dentro do capítulo do *Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica*, tema que pretende iniciar os estudantes na discussão do problema clássico da filosofia que é o do conhecimento. Alguns dos maiores vultos da história da filosofia fizeram carreira com obras famosíssimas sobre esta temática (Kant, Descartes, Hume), a questão é bastante discutida e coexistem ainda hoje escolas de pensamento distintas. Este tema é especialmente importante devido ao lugar de proeminência que ocupa hoje o conhecimento científico, secando à sua volta a credibilidade de

todas as disciplinas que refletem o problema. A turma do 11º RA pertence à área científico-natural, o que torna a questão ainda mais sensível e com implicações diretas na sua formação académica. Acredito que o que fui capaz de fazer intuir nestes estudantes moldará de alguma forma a sua postura perante o mundo e o lugar do conhecimento nas suas vidas. Coube-me também a responsabilidade de apresentar a filosofia e os filósofos como os primeiros cientistas e, de longe a longe, fazer chamadas de atenção para o mundo que existia até se chegar à modernidade, apenas para colocar a evolução da investigação sobre o assunto em perspetiva. Assim, apresentando como tema orientador de toda a temática o problema concreto de *conhecer*, iniciou-se, como sugere o manual, com a análise fenomenológica do conhecimento, embora eu considere que a proposta de Husserl para abordar o problema seja pouco interessante por ser muito rebuscada na definição da relação entre sujeito e objeto. A aula onde apliquei as experiências de pensamento foi a segunda dentro desta temática, portanto, já tinha existido uma abordagem inicial à questão.

A primeira experiência de pensamento destinava-se a abordar a noção clássica das condições necessárias para que exista conhecimento, provenientes do *Teeteto*, de Platão e consistia no seguinte: Imaginar que o José quer ficar rico e joga no euromilhões. Vai ao café, regista o boletim com os números 12, 15, 23, 34, 37 e estrelas 1 e 4. No sorteio seguinte saem exatamente esses números e o apostador é o vencedor. Esta experiência foi colocada aos alunos como um convite ao raciocínio sobre o que constitui o conhecimento verdadeiro. Depois de apresentada a experiência, foram lançadas diversas questões à turma. Primeiro, se achavam que o apostador tinha alguma crença. Na generalidade, os alunos facilmente compreenderam que sim, intuíram depressa que a motivação do personagem é o que constitui a sua crença e que o ato de apostar denunciava essa mesma crença perante o desejo de querer ficar rico. Depois, perguntei se a crença do José era verdadeira e todos concordaram que sim, embora comesçassem, alguns mais analiticamente e antecipando o problema, outros mais atabalhoadamente falando em “sorte”. A pergunta que se seguiu foi se o apostador tinha alguma razão para acreditar naquela chave. Aí existiu maior unanimidade na consideração de que o apostador, se tinha alguma razão para acreditar na chave que escolheu, isso não constituía uma razão suficiente para justificar a sua aposta porque não encontraram uma situação de causa-efeito. Portanto, qualquer razão que o apostador pudesse ter para apostar naquela chave, o facto de ganhar teria sido pura coincidência ou “sorte” como a maior parte dos alunos referiu. Estavam então criadas as condições para lançar uma questão que pedia respostas filosofantes,

como a de saber se “alguém possui de facto conhecimento sem justificar a sua crença?”. A esta questão, na sequência da experiência de pensamento, quase toda a turma quis de imediato responder por, através da experiência, ter compreendido facilmente a arquitetura das condições necessárias para que exista conhecimento. Desta forma, sem aplicar como ponto de partida a apresentação de conceitos que podiam parecer aos estudantes desligados da sua realidade, foi possível abstrair da sua própria experiência, com um exercício narrativo, quase de *storytelling*, as condições que eles já possuíam latentes. Pareceu-me uma forma muito mais interessante e cativante de trazer para a aula a *crença, verdadeira, justificada*.

Nesta sequência, na mesma aula, apliquei outra experiência de pensamento para apresentar aos alunos um caso Gettier, ou seja, a objeção que Edmund Gettier faz às condições clássicas do conhecimento. Como sabemos, Gettier contestou a definição tradicional de conhecimento através de contra-exemplos ou objeções que demonstram que é possível termos crenças verdadeiras e justificadas sem que tenhamos um conhecimento efetivo. A experiência de pensamento consistia no seguinte caso: O José andava sempre com um relógio no bolso e, um dia, sem o José saber, o relógio parou. A pilha gastou-se quando eram exatamente 16 horas. Por coincidência, no dia seguinte um amigo perguntou ao José as horas e o José, como sempre fez, tirou o relógio do bolso e disse convictamente: “São 16 horas!”. O amigo do José lembrou-se então de levantar os olhos e verificou no relógio da torre da igreja que, como sempre, o José tinha o relógio certo. As questões à turma foram as seguintes: Que tipo de crença era a do José? Cumpria todos os critérios necessários para ter conhecimento? Por que razão achamos que este caso nos mostra um tipo de conhecimento do qual desconfiamos? Toda a turma se entusiasmou e intrigou com o exercício e os mais participativos manifestaram de imediato ter percebido a fraqueza da definição clássica das condições do conhecimento. Não foi de todo difícil, acredito que pelo exercício, que os estudantes compreendessem que, apesar de algum conhecimento cumprir as três condições consideradas suficientes, podem existir casos em que a justificação não é mais do que casuisticamente correta, isto é, é correta mas não pelos motivos de quem possui o conhecimento julga corretos. Não me pareceu que alguém tivesse ficado com dúvidas quanto à circunstância de, mesmo cumprindo as três condições, o facto de não existir uma relação causal direta para a justificação, invalidava a posse desse conhecimento, atribuindo razão a Gettier. Este exercício serviu também para demonstrar como se critica filosoficamente, isto é, o que Gettier fez às ideias de Platão é o que eles podem fazer com quaisquer ideias de quaisquer filósofos, pessoas ou teses. Para a filosofia não há teses sagradas.

Torneio de Retórica

Juntamente com o meu colega de estágio no Agrupamento de Escolas de Vilela, Ricardo Carvalho e com a colaboração da orientadora Dra. Paula Ribeiro, fui responsável pelo Torneio de Retórica inter-turmas. A minha participação realizou-se ao longo de todo o processo, desde a sua conceção, regras, seleção de temáticas, moderação dos debates e apresentação perante a escola. O Torneio de Retórica teve a participação das quatro turmas de filosofia, que se defrontaram numa primeira ocasião nas meias-finais, durante o mês de Maio na biblioteca da escola. Nos dois debates das meias-finais trataram-se os temas “Ecologia ou Progresso” e “Segurança Vs. Privacidade”. Os vencedores ficaram apurados para a final que teve lugar numa segunda ocasião, a 7 de Junho, subordinado ao tema “Tolerância Cultural – Que Limites?”, tendo como questão orientadora: *Devem as minorias adaptar-se aos estados ou os estados às minorias?* O debate foi muito importante na conexão entre a teoria e a prática da filosofia, demonstrando que a filosofia está viva e é mais necessária que nunca. Serviu também para promover a cidadania e a participação democrática pelo debate de temas fraturantes para a sociedade.

Em causa estiveram diversos conteúdos constantes do programa de filosofia, como Argumentação e Retórica, Temas e Problemas da Cultura Científico-Tecnológica, A Filosofia e os Outros Saberes, A Filosofia na Cidade, A Filosofia e o Sentido. O relatório do torneio pode ser consultado na página do Agrupamento de Escolas de Vilela em <http://www3.esvilela.pt/noticias/informacoes-esv/relatorio-do-torneio-de-retorica-2012/2013>. O torneio de retórica revestiu-se para mim, por força da temática do meu projeto, de enorme relevância, pela oportunidade que representou de fomentar de maneira praticamente exemplar a atividade de filosofar. Antes das datas definidas para os debates, cada uma das turmas selecionou os seus representantes, 3 oradores e 1 elemento de apoio. No caso da minha turma, o 11º RA, que prosseguiu até à final, guardou-se nas duas ocasiões, a aula imediatamente anterior ao debate para que os alunos que iriam participar, apresentassem as teses que iam defender com o respetivo arsenal argumentativo. Nas aulas de conjunto, com a participação de todos os estudantes, e nas aulas em que os representantes no debate apresentavam os argumentos preparados por si e respondiam às objeções dos colegas, viveu-se um ambiente excelente para o filosofar. Foi a oportunidade perfeita para por em prática o que deve ser o

filosofar, fomentar as técnicas de debate lógico-argumentativas e a organização do discurso racional por parte dos alunos. O debate crítico, inquisidor, a troca argumentativa rigorosa e respeitosa, o trabalho que os alunos desenvolveram, motivados pela participação no torneio, de preparar uma intervenção em público com a preocupação de o fazer de forma convincente do ponto de vista filosófico, foi memorável. O torneio correu muito bem e foi uma surpresa para o júri o nível de sofisticação argumentativa que alguns dos participantes apresentaram. Nas duas ocasiões, meia-final e final, foi um aluno da turma do 11º RA que venceu o prémio de melhor orador, embora a vitória final tivesse pertencido a outra turma. Mas reitero a qualidade com que decorreram os debates e a satisfação por ter participado desde o início num projeto que valorizou não só a filosofia, aquela que se faz e não apenas a que se aprende.

Projeto de Educação Sexual (PES)

Integrado nas aulas da disciplina, realizou-se o trabalho de Projeto de Educação Sexual que este ano teve como tema “O papel da mulher na família”. A minha participação foi a de pesquisar e selecionar fontes interessantes e diversas para utilizar como recurso na respetiva aula. A turma foi depois organizada em grupos que tinham de interpretar, criticar ou construir objeções com base nos recursos disponibilizados. Particpei durante a aula no apoio aos grupos enquanto o trabalho se realizou, zelando para que se mantivesse o foco num trabalho de hermenêutica filosófica séria, sem contudo esquecer o lado crítico e a resposta aos problemas concretos que estavam ali em causa, apesar de não serem problemas da filosofia. No final participei também na moderação do debate e apresentação dos trabalhos produzidos pelos diferentes grupos. Novamente, foi uma ótima oportunidade para fomentar o ato de filosofar com tudo o que isso implica. Pelos elementos que descrevi acima e que faziam parte das tarefas definidas para cada um dos grupos, pedia-se que interpretassem os conteúdos e os criticassem. No final, tive novamente uma oportunidade para aplicar todas as regras de argumentação filosófica que desde o início do estágio, tentei que os alunos praticassem.

Apoio à conceção e avaliação dos trabalhos finais

No final do 3º período letivo está previsto nos programas da disciplina um tipo de trabalho diferente do que decorre durante o resto do ano letivo. O programa apresenta uma série de temas/problemas da cultura científico-tecnológica que pretende serem tratados com um tipo de trabalho diferente, o trabalho em grupo. Aconteceu que a avaliação se realizou com um trabalho de grupo subjacente a um tema proposto pelos estudantes em substituição de um teste. Este tipo de avaliação pareceu-me pertinente pois não tinha havido até aí oportunidade de perceber o nível conceptual da escrita dos estudantes. Puderam deste modo abordar um conjunto de problemas sugeridos pelo programa e pelo manual, admitindo que alguns dificilmente serão problemas da filosofia. Participei durante as aulas em que os alunos prepararam em grupo os trabalhos, na sugestão de caminhos conceptuais, indicações relativamente à correção dos argumentos, enfim, no apoio que fui fornecendo durante o diálogo em aula num modelo mais clássico, agora em grupos mais pequenos e na elaboração de teses argumentativas escritas. O intuito não era diferente do que sempre imperou nas restantes aulas, pretendendo-se que os alunos mantivessem uma postura filosofante, que adotassem posições, que fossem críticos, mesmo em relação às suas próprias teses. Em suma, facultei o apoio à conceção de um trabalho com o mínimo rigor filosófico. Estive também presente na apresentação dos trabalhos pelos alunos e dei o meu contributo na avaliação dos mesmos, segundo os critérios definidos à partida e que passavam precisamente pela aplicação de itens de verificação como a correção lógico-argumentativa, a sofisticação e complexidade das teses, a organização racional argumentativa, o domínio da linguagem escrita e oral durante as apresentações.

2.5.2 Avaliação da Intervenção

A aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica que elaborei, subordinado ao tema *Potenciar o filosofar no ensino e aprendizagem da filosofia: uma experiência com alunos de Filosofia no 11º ano de escolaridade*, debatia-se com a percepção de que a disciplina de Filosofia é muitas vezes lecionada de forma incompleta e que por vezes se resume à história da filosofia, ensaísmo literário ou especulação sociológica ou psicológica. Com esta suspeita, empreendi na

aplicação deste Projeto a tentativa de implementar nas aulas de filosofia uma atitude especulativa intrinsecamente filosófica, pela utilização de todas as ferramentas e metodologias específicas da filosofia, sem esquecer a natureza aberta da disciplina e a importância de um espírito crítico permanente. Nesse sentido, articulando essa intenção com o próprio programa da disciplina e a necessidade de dar uso ao manual adotado pela escola, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Caracterizar a concepção dos alunos acerca da filosofia;
- Observar a atitude dos alunos perante a aula de filosofia;
- Esclarecer a noção dos alunos do que é aprender filosofia;
- Desenvolver estratégias que propiciem o ato de filosofar nos alunos;
- Avaliar o contributo das estratégias desenvolvidas para fomentar o filosofar na aprendizagem da disciplina.

Perante estes objetivos, a forma de refletir acerca da sua pertinência e implementação com sucesso (ou não) foi possível pela análise da informação recolhida ao longo da experiência letiva. Utilizarei para o efeito os instrumentos de recolha de informação que juntei durante a experiência de estágio, nomeadamente os inquéritos que distribuí pelos alunos (anexo 4), assim como aportes de relatórios relativos à atividade letiva, na sua maioria de índole qualitativa, resultantes de observação direta no decurso da experiência.

Quanto ao primeiro objetivo, *Caracterizar a concepção dos alunos acerca da filosofia*, podíamos à partida pensá-lo como menos relevante ou difícil de concretizar pois podíamos julgar que os alunos do 11º ano não teriam ainda a maturidade ou a reflexividade necessária para responder a esta questão. Quanto a mim é muito importante compreender qual é a postura dos alunos perante a disciplina de filosofia, especialmente se queremos que ela seja colocada em ação na sua plenitude. Se tivermos uma turma que na generalidade encara a disciplina como um conjunto de conteúdos fechado, do passado, e espera passar pela experiência letiva de forma passiva, não teremos feito bem o nosso trabalho. Neste particular, parece-me importante olharmos os inquéritos que distribuí aos alunos e nos quais tiveram oportunidade de responder a algumas questões relacionadas com a disciplina. Embora nenhuma pergunta os indagasse diretamente sobre como viam a disciplina, foi possível perceber que há uma boa resposta a

atividades práticas, experiências de pensamento, que não são mais do que exercícios de abstração, atividade filosófica por excelência. Também através de uma atitude generalizada da turma na produção dos trabalhos finais no 3º período e da argumentação que produziram para o Torneio de Retórica, foi-me possível aperceber de uma postura muito mais filosófica perante os temas em questão, isto é, uma tentativa clara de utilização das regras de argumentação, discurso racional e espírito crítico.

Quanto ao segundo objetivo, *Observar a atitude dos alunos perante a aula de filosofia*, pude recorrer à reflexão crítica do desempenho da turma no qual compilei toda a experiência letiva. Nesse relatório, foi-me possível reconhecer algum impacto no comportamento generalizado, nomeadamente na perceção dos estudantes de que a filosofia faz parte da sua vida, está viva e oferece uma transdisciplinaridade que lhe é característica e que mais nenhuma outra disciplina fornece. Pela contínua insistência no diálogo, na interrogação maiêutica dos alunos, estes demonstraram oralmente e pela participação, que se interessam de verdade pelos temas que fazem parte do programa da disciplina. O trabalho realizado de contextualização foi também responsável por esta perceção, demonstrando permanentemente à turma que os problemas a que se dedicam os filósofos não são abstratos, existem independentemente da tradição filosófica e existem no seu próprio mundo, portanto, é do seu interesse e está ao seu alcance responder-lhes.

Relativamente ao terceiro objetivo do Projeto, *Esclarecer a noção dos alunos do que é aprender filosofia*, reporto-me novamente aos trabalhos finais, ao trabalho desenvolvido para o Torneio de Retórica e à reflexão crítica do desempenho da turma. Nestes instrumentos, se fizermos um trabalho de interpretação do que representam, podemos concluir que, mais do que as próprias avaliações e as respetivas classificações, a filosofia é um instrumento. Um aluno de filosofia que empreenda a tarefa de filosofar, pensar por si perante os conteúdos e o mundo que o rodeia, usar de espírito crítico e raciocinar utilizando as ferramentas que a filosofia oferece, está, quanto a mim, no ponto que mais interessa que os alunos da disciplina estejam, ou seja, está mais perto da conceção do que é aprender filosofia do que o aluno que simplesmente é competente nas avaliações aos conteúdos da disciplina.

Nesta sequência surge o quarto objetivo do Projeto, *Desenvolver estratégias que propiciem o ato de filosofar nos alunos*. Como já referi, as estratégias aplicadas para potenciar o filosofar nos alunos do 11º RA foram sobretudo as técnicas de diálogo e de inquisição maiêutica que no

meu entender favorecem uma atitude filosófica verdadeira. Neste particular podemos recorrer tanto aos inquéritos que distribuí à turma como à reflexão crítica de desempenho da turma. No inquérito, em várias respostas houve referências ao diálogo e à dinâmica das aulas como aspetos que favoreceram a compreensão das temáticas mas eu acrescento que isso é também um sinal de que aconteceu uma apropriação dos conteúdos pelo aluno, o que extravasa a simples exposição dos mesmos. Na reflexão crítica encontramos vários sinais de que as estratégias que referi funcionaram pela resposta visível dada pelos alunos ao diálogo e aos recursos escolhidos. A boa participação e o interesse dos alunos em dar o seu contributo na construção do próprio conhecimento foram notórios. Também nos testes, as boas respostas a várias questões referiram-se a exemplos concretos construídos nas aulas e aos quais os alunos responderam de forma muito positiva. Uma das estratégias que utilizei para ilustrar situações práticas em diversas temáticas foi a narrativa com personagens recorrentes e os nomes dessas personagens surgiram na quase generalidade das respostas que referi, com sucesso na resposta à questão em causa. Parece-me que estas são evidências claras de que as estratégias desenvolvidas, de dar vida à filosofia, de a tornar palpável e real pelo diálogo, pelos exemplos, pelas narrativas, funcionaram, no sentido de tornar ativa a postura dos alunos perante os conteúdos e fazê-los lançar-se na construção do seu próprio conhecimento ao invés de uma atitude conformista e passiva.

Quanto ao último objetivo, *Avaliar o contributo das estratégias desenvolvidas para fomentar o filosofar na aprendizagem da disciplina*, as estratégias que foram desenvolvidas contribuíram em larga medida para a atitude *nova* perante a disciplina e a aula de filosofia. E digo nova em itálico porque não existiu uma mudança radical, isto é, a turma vinha de um percurso já iniciado com a professora orientadora com a qual partilho a visão e métodos acerca da filosofia e do seu ensino. Dito isto, não foi necessário implementar uma mudança radical, duvido até que isso fosse possível, antes alguns instrumentos de diagnóstico, metodologias e estratégias que talvez tenham tornado mais evidentes questões concretas do filosofar na aula de filosofia. Por vezes, basta que a pessoa que conduz a aula seja diferente para se notar alguma mudança.

CONCLUSÃO

Como balanço final da formação que empreendi, importa refletir em várias questões de elevada pertinência. A primeira diz respeito à relevância do projeto e à justificação da sua escolha. A opção por um tema de Projeto, do desenho de uma investigação pedagógica está, quanto a mim, intrinsecamente ligada à atividade letiva e ao que se passa dentro da sala de aula. À data em que nos foi solicitado o Projeto de Intervenção Pedagógica, a experiência letiva era nula e a noção do que nos seria possível executar era nessa altura deveras incipiente. Não sabíamos da recetividade da escola onde teríamos que o desenvolver nem as características da turma onde este iria ser implementado.

Portanto, com estas sérias dúvidas quanto ao que poderíamos fazer, a minha decisão foi a de conceber uma investigação relativamente segura quanto à possibilidade de concretização. Entendo que o tema que escolhi não é absolutamente original mas também penso que não é isso que deve orientar uma investigação. Há aspetos muito originais que apenas o são porque não se revestem de grande interesse pedagógico ou didático. Nesse sentido, este assunto oferecia-me uma oportunidade de verificar por mim como é que seria lecionar filosofia como eu sempre gostei de a aprender: de forma crítica, desassombrada, sem grandes vénias às figuras de autoridade filosófica, embora sem lhes perder o respeito e admirar o caminho. Fazer do debate das ideias e não dos seus autores o centro da atenção foi sempre a minha direção, mostrar que com um pensamento racional e metódico, todos podemos contribuir para uma investigação filosófica, seja qual for a nossa proveniência, o nosso passado ou presente intelectual e académico. Deste modo, quis abrir uma porta a todos os alunos, a de uma torrente de ideias, algumas milenares, outras nem tanto, mas todas ao seu alcance. Para mim era mais importante que os alunos se intrigassem com o que lhes era apresentado, que desconfiassem, que combatessem, do que assimilassem esses conteúdos sem lhes disputar a razão. Nesse sentido, sou compelido a afirmar que o projeto que escolhi é totalmente pertinente. Não acredito na docência de filosofia resumida à sua história ou à mera especulação sociológica ou psicológica, a especulação tem que ser especificamente filosófica, utilizar as suas ferramentas e o que lhe é exclusivo. Para isso acontecer, não podemos partir com o parco objetivo de ensinar filosofia deixando-a morta. É preciso que os alunos participem das indagações, brinquem com as

ideias, partilhem das curiosidades de todos os filósofos. É preciso que filosofem, pelo menos que sejam convidados a filosofar, mesmo que a princípio lhes custe.

Relativamente a limitações, refiro em primeiro lugar a discrepância de tempo letivo que existe para implementar um projeto ao mesmo tempo que se tem a responsabilidade de continuar a cumprir as com o calendário do programa da disciplina sem esquecer a preparação dos alunos para as avaliações cada vez em maior número. O contacto com a turma é reduzido e o tempo efetivo em que se conduz os procedimentos letivos é pouco. Atrever-me-ia a desejar que o estágio funcionasse como em tempos, em que o estagiário tinha uma turma a seu cargo durante um ano letivo completo. Por existir independência para implementar todos os aspetos letivos pretendidos, dentro da liberdade que cabe ao docente, poderíamos acompanhar com efetividade o sucesso ou insucesso de metodologias, estratégias, posturas disciplinares, ambiente de aula, etc. Mesmo assim, fiz o meu melhor e penso que consegui ter algum impacto.

Através dos inquéritos respondidos pelos alunos foi também notório que praticamente todos se referem ao excesso de conteúdos abordados em cada aula. Reconheço-lhes razão, admitindo que o programa da disciplina é demasiado extenso, e uma apropriação séria de todos os conteúdos é extremamente ambiciosa para a quantidade em causa. Essa pressão, acompanhada pela preocupação permanente de cumprir com os planos de aula que, por vezes por inexperiência, outras por vontade de dar mais espaço ao diálogo com os alunos quando isso se justificava, terão sido, por vezes, concebidos com conteúdos em excesso. Mas é difícil escapar à responsabilidade de alienar o lado pragmático do ensino e não pensar no desempenho objetivo dos estudantes e do peso que têm as suas notas no resto das suas vidas. Não é certamente fácil fazê-los filosofar e compatibilizar esse modo de ver a filosofia com a frieza dos números e o lado objetivo que, para os estudantes, é também uma grande preocupação. Outra dificuldade, foi também a falta de condições na sala de aula onde decorreu toda a experiência letiva. As aulas do 11º RA decorreram numa sala da escola de Rebordosa, que faz parte do agrupamento de escolas de Vilela. A escola de Rebordosa é a conversão de uma antiga escola primária, de formato clássico. A sala era de dimensões reduzidas, sem cortinas que permitissem escurecer o interior para que se pudessem utilizar recursos como o vídeo ou projetar imagens. Mesmo a parede disponível para o uso do projector, encontrava-se por cima do quadro e tinha dimensões muito reduzidas. Não utilizei por isso esse recurso todas as vezes que desejaria tê-lo feito se essas limitações não existissem. De qualquer forma, como já referi, não

sou um indefetível da utilização de powerpoint, por todas as razões associadas ao espírito do meu projeto. Acho que é uma ferramenta maioritariamente desinteressante para o desenvolvimento de uma aula dinâmica, fortemente apoiada no diálogo, pelo que esse aspeto não se ressentiu pelas dificuldades físicas do espaço.

Quanto às aprendizagens que realizei, tenho que referir todo o processo de conceção, familiarização com os conteúdos, mediação dos mesmos, seleção e criação de recursos didáticos, partilha com os colegas de mestrado e de estágio, os seminários com a orientadora de estágio, toda a experiência de contacto direto com os alunos e de colocação em prática do meu projeto, assim como o cumprimento do programa da disciplina. Todas estas atividades, o processo letivo propriamente dito, foram de enorme importância e, chegado o final da experiência, fico com a sensação de que foi pouco e certamente beneficiaria de uma experiência de estágio com tempo letivo mais alargado, crítica que de resto já deixei atrás. Mas fico com a sensação de que já trazia boas bases em termos de conhecimentos específicos de filosofia e que o gosto que sinto pela atividade letiva me levaram à consciência de que me senti confortável, que a experiência decorreu de forma muito natural e que a determinada altura senti que já o fazia há mais tempo do que de facto fazia. Acho que estou preparado para ser o responsável único de turmas de filosofia e que não terei dificuldades na preparação de um ano letivo sério relativamente aos conteúdos e ambicioso quanto aos métodos e aplicação da minha visão pedagógica. Penso que deixei boa impressão nos alunos e nas pessoas com quem lidei na escola. Preparei sempre as aulas com muito empenho, seriedade e criatividade, com total disponibilidade para participar nas atividades escolares, o que fiz com gosto. Como tal, avalio esta minha experiência de forma muito positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005) *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.
- AA.VV. (2013) *Projeto Educativo: Agrupamento de Escolas de Vilela*. Vilela: <http://www3.esvilela.pt/regulamento-e-regimentos/category/4-outros-documentos?download=56%3Apeaev1316>.
- 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.
- ALTET, Marguerite (1997) *As Pedagogias da Aprendizagem*, trad. Nuno Romano. Lisboa: Instituto Piaget Editora.
- BOAVIDA, João (2010) *Educação e Filosofia – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CUNHA, Pedro D'Orey (1996) *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DROIT, R. – P. (1995). *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.
- HADJI, Charles e BAILLÉ, Jacques (orgs.) (2001) *Investigação e Educação para uma “nova aliança”*, trad. Teresa Maria Estrela. Porto: Porto Editora.
- KANT, Immanuel (1992) *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. New York: Cambridge University Press.
- “Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro”. *Diário da República*, n.º 237, Série I de 14-10-1986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.
- M E (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Lisboa: M E.
- MORTON, Adam (2003) *Philosophy in Practice*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- MURCHO, Desidério (org.) (2003) *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- MURCHO, Desidério (2008) «A Natureza da Filosofia e o seu Ensino», *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.22 n.44, pp.79-99.
- NAGEL, Thomas (1995) *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia*, trad. Teresa Marques. Lisboa: Gradiva.

- PLATÃO (2005) *Teeteto*, trad. Adriana Manuela Nogueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RIBEIRO, Irene (2000) «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», *Revista da Faculdade de Letras*, Vol. 15/16, pp. 391-501.
- SAHLBERG, Pasi (2011) *Finnish Lessons: What Can the World Learn From Education Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- SCHOPENHAUER, Athur (2000) *Parerga And Paralipomena*, trad. E. F. J. Payne. Oxford: Clarendon Press.
- STOLNITZ, Jerome (1960) *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism: A Critical Introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (2000) *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1995) *Closure of the international Study Days on Philosophy and Democracy in the World*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007) *Philosophy, A School of Freedom*. Paris: UNESCO.

ANEXOS

1. Guiões de aula

a) Guião da aula 1

Guião de aula	Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC	Ano Letivo: 2012-2013 Data: 23/01/2013
Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.	Tema: Racionalidade Argumentativa e Filosofia 3. Argumentação e Filosofia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica	Docente: Sérgio Ferreira

1. Registo das presenças.

2. Breve apresentação do estagiário.

3. Visualização do vídeo “Atenção! Você e sua família correm perigo. Saiba porquê” e o vídeo “I Have a Dream” para introduzir a problemática persuasão/manipulação. Depois de vistos os vídeos, proceder-se-á ao diálogo orientado entre professor e alunos para que seja possível aos alunos terem uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento. Logo depois serão colocadas as seguintes questões:

- O que acham que acabaram de ver?
- Como se organiza a comunicação em ambos os vídeos?
- Qual pensam que é o objetivo dos oradores?
- E o da plateia?
- O que pensam da frase que dá título aos vídeos?

- Acham que o orador está a tentar persuadir ou acham que todo o enquadramento, os títulos dos vídeos, a forma de falar, o conteúdo do que é dito, é algo mais do que persuadir?
4. Explicitação do problema central (a diferença entre persuasão e manipulação) e aos poucos ir construindo e registando os conceitos centrais em diálogo com a turma e incentivando um tom de descoberta. Definir persuasão e manipulação.
 5. Visionamento crítico seguido de comentário de três vídeos exemplificativos de manipulação:
 - “Depuralina Ampolas” acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=WZFvQ-mniz4>
 - “Nespresso – Like a Star” acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=ClbwrwWDXfc>
 - “O estado social de Sócrates” acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=bq3ZfrXoH-A>
 6. Focar a atenção no conceito de manipulação e percorrer com os alunos o quadro da página 102 do manual Contextos que apresenta os principais tipos de manipulação. Estabelecer a diferença entre manipulação dos afetos e manipulação cognitiva.
 7. Introduzir a questão dos perigos potenciais da manipulação: os media, a propaganda política, a publicidade:
 - O perigo que representa a manipulação para a democracia por impor a palavra;
 - O perigo para a autonomia e a identidade dos indivíduos por lhes negar a liberdade de pensamento e a sua expressão
 8. Apresentação do vídeo “O Consumismo” acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=0vN-gc8hMs>.

9. A axiologia da retórica – retórica branca/retórica negra. Em diálogo orientado com alunos, indagar acerca do papel da retórica na manipulação. Comparação da retórica com outros instrumentos ou saberes (medicina, armas, etc).

10. A apresentação da competência retórico-argumentativa como melhor ferramenta contra a manipulação.

Lançar a pergunta:

- Qual a melhor forma de não nos deixarmos manipular? Pedir a um aluno que leia do manual Contextos na página 104 a parte referente à competência retórico-argumentativa.

11. A liberdade de expressão e a liberdade de recepção: estabelecer as diferenças e demonstrar o desequilíbrio no respeito dado a ambas as liberdades.

12. O papel da ética na argumentação. A tomada de consciência dos limites da persuasão e a consciência ética dessa fronteira.

13. Solicitar à turma ideias para o sumário.

b) Guião da aula 4

Guião de aula	Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC	Ano Letivo: 2012-2013 Data: 25/01/2013
Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.	IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica 1 - Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 1.1 - Estrutura do ato de conhecer 1.1.2 – A interação sujeito/objeto	Docente: Sérgio Ferreira

1. Introduzir a temática da aula pela recuperação do conteúdo da aula anterior (fenomenologia).
2. Recuperar o desenho sujeito/objeto e recapitular as características fenomenológicas do conhecimento.
3. Salientar o carácter abstrato (puro) do sujeito e objeto da descrição fenomenológica e esclarecer a questão da subjetividade que surgiu na aula anterior (os intervenientes no conhecimento fenomenológico são abstratos, puros, logo, as representações seriam objetivas, mas a teoria fenomenológica pode ser considerada subjetiva pois centra-se no sujeito e no seu ponto de vista perante o fenómeno.
4. Aludindo à arquitetura fenomenológica de conhecer, baseada em condições “puras”, colocar à turma as seguintes questões (do manual, página 121):
 - Será que a relação do ser humano com o mundo é fundamentalmente de natureza cognitiva?
 - Será o conhecimento um ato efetuado por um sujeito no estado puro que apreende um objeto no estado puro?
5. Leitura e análise do texto 3 da página 122 do manual Contextos. Esclarecer o significado de palavras potencialmente difíceis.
6. Seguir a leitura do manual na página 122 de modo a introduzir a temática do conhecimento de carácter comprometido.

7. No seguimento elaborar com os alunos um exercício prático de percepção/interpretação. Pedir ou escolher dois voluntários para, sem que a turma oiça, ouvirem individualmente o nome de um objeto que depois terão que representar mentalmente e tentar desenhar no quadro.
8. Recuperar o desenho do sujeito/objeto e combater a ideia de sujeito e objeto separados – o sujeito interage com a realidade – Representar é construir. No desenho, acrescentar o elemento da percepção e o da interpretação (input da percepção assim como os sentidos.
 - Percepção – função mediante a qual organizamos as sensações;
 - Interpretação – ato prévio à percepção que resulta da nossa situação psicológica, da nossa cultura, dos nossos valores, da nossa história pessoal.
9. Reforçar a tese da interação entre sujeito e objeto pela introdução dos conceitos de realidade e linguagem.
 - Realidade – leitura da página 124 do manual contextos para explicitar a problemática da definição da realidade.
10. Leitura do texto 5 da página 125 do manual Contextos. Esclarecer termos possivelmente problemáticos do texto. Depois, lançar à turma a questão:
 - Para Kant é possível conhecer a realidade?
11. Aproveitar as respostas para ir construindo a ideia de Kant acerca da possibilidade de conhecer usando o desenho sujeito/objeto. Definir os conceitos:
 - Fenómeno - o que se apresenta à consciência;

- Númeno – realidade tal como existe em si mesma, independente da maneira como se dá o conhecimento humano;
- Mundo Inteligível – que só existe nas ideias, ideal, perfeito.

12. Leitura e análise do texto 7 da página 126 do manual Contextos. Em diálogo com os alunos extrair as informações relevantes do texto, nomeadamente a forma como a linguagem está implicada no conhecimento em 3 momentos:

- conhecimento do mundo propriamente dito;
- reflexão sobre o conhecimento;
- comunicação dos seus resultados.

Fixar estes 3 momentos em esquema no quadro.

13. Esclarecer de que modo a linguagem está presente na nossa configuração do mundo e como é ela que constrói o nosso campo cultural.

14. Pedir aos alunos sugestões na construção do sumário da aula.

c) Guião da aula 5

Guião de aula	Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC	Ano Letivo: 2012-2013 Data: 30/01/2013
Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.	IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica 1 - Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 1.2 - Estrutura do ato de conhecer 1.1.3 – Definição de conhecimento	Docente: Sérgio Ferreira

1. Recuperação das temáticas principais da aula anterior através da correção dos trabalhos de casa (atividade da página 127 do manual).

2. Leitura e análise do texto 7 da página 126 do manual Contextos. Em diálogo com os alunos extrair as informações relevantes do texto, nomeadamente a forma como a linguagem está implicada no conhecimento em 3 momentos:
 - conhecimento do mundo propriamente dito;
 - reflexão sobre o conhecimento;
 - comunicação dos seus resultados.

Fixar estes 3 momentos em esquema no quadro.

3. Esclarecer de que modo a linguagem está presente na nossa configuração do mundo e como é ela que constrói o nosso campo cultural, que é ela que fornece sentido ao conhecimento, à nossa interação com o mundo.

4. Rematar a aula anterior pela fixação do esquema síntese no quadro:
 - Definir Ontologia: do grego ontos + logos, disciplina filosófica que trata da natureza do ser, da realidade da existência dos seres.

5. Introdução da temática dos tipos de conhecimento pelo resgate das ideias de:
 - relação entre sujeito e objeto em contexto;
 - a intervenção do sujeito no mundo;
 - a construção do objeto pelo sujeito;
 - os diferentes tipos de realidades possíveis;

6. Pedir a um aluno que leia do manual Contextos, página 27, o 2º parágrafo (começa com “Enquanto ser-no-mundo...”) para introduzir a questão da experiência.

- Pedir para registar a definição de experiência;
- Vincar a diferença entre esta definição de experiência e a experiência baseada em juízos (dar o exemplo das verdades matemáticas);
- Analisar a imagem da página 129 do manual Contextos e apresentar os 3 tipos de conhecimento: saber-fazer, saber-que e conhecimento por contacto;
- Pedir aos alunos diversos exemplos dos diferentes tipos de conhecimento.

7. Reduzir o escopo dos diferentes tipos de conhecimento ao conhecimento relativo ao saber-que ou conhecimento de proposições.

8. A primeira condição necessária do conhecimento:

- A crença – pedir aos alunos que digam de que cor é o quadro.

9. Perante as respostas, perguntar aos alunos porque é que fizeram aquelas afirmações para introduzir a questão da crença – o sujeito tem que acreditar, ter uma convicção acerca de um objeto.

10. A segunda condição necessária do conhecimento:

- Leitura e análise do texto 8 da página 130 do manual Contextos. Esclarecimento de eventuais palavras ou expressões desconhecidas.

11. Lançar as seguintes questões:

- Qual é o conceito chave do texto? (a verdade)
- As crenças podem ser de dois tipos. Quais? (verdadeiras ou falsas)
- Quais são os 3 pontos a observar na busca da natureza da verdade?
- Como se determina a verdade e a falsidade de uma crença? (contraste com a realidade, algo exterior à crença)

Questões à turma:

- Qual é a condição necessária nº1 para ter conhecimento? (Crença);
- É suficiente para ter conhecimento? Não.
- O que é preciso mais? (que a crença seja verdadeira)

12. Thought experiment: propor a experiência de imaginar que alguém quer ficar rico e joga no euromilhões. Vai ao café, regista o boletim com os números 12, 15, 23, 34, 37 e estrelas 1 e 4. No sorteio seguinte saem exatamente esses números e o apostador é o vencedor.

Questões à turma:

- O apostador tinha alguma crença? (sim, queria ficar rico e acreditava que aqueles números podiam sair)
- A crença do apostador era verdadeira? (veio a verificar-se que sim, acertou nos números e nas estrelas)
- O apostador tinha alguma razão para acreditar naqueles números e estrelas? (não, foi por sorte)
- Alguém possui de facto conhecimento sem justificar a sua crença?

13. Portanto a justificação é também uma condição necessária do conhecimento.

Registar as 3 condições necessárias para o conhecimento:

1. Crença: S acredita que P.

2. Verdade: P é verdadeira.
3. Justificação: S dispõe de justificação ou provas para acreditar que P.

14. O que podemos então conhecer? (coisas cognoscíveis)

- As coisas que podemos explicar ou justificar.

15. O que não podemos conhecer? (coisas incognoscíveis)

- As coisas sobre as quais não dispomos de explicação ou justificação.

16. Experiência de pensamento: Relatar caso do José que andava sempre com um relógio no bolso e que um dia, sem o José saber, parou. A pilha gastou-se quando eram exatamente 16 horas. Por coincidência, no dia seguinte um amigo perguntou ao José as horas e o José, como sempre fez, tirou o relógio do bolso e disse convictamente: “São 16 horas!”. O amigo do José lembrou-se então de levantar os olhos e verificou no relógio da igreja que, como sempre, o José tinha o relógio certo.

Questões à turma:

- Que tipo de crença era a do José? (crença verdadeira e justificada)
- Cumpria todos os critérios necessários para ter conhecimento? (Sim)
- Por que razão achamos que este caso nos mostra um tipo de conhecimento do qual desconfiamos?

17. Apresentação de Edmund Gettier e da sua crítica à definição tradicional de conhecimento:

- Em alguns casos, mesmo tendo uma crença verdadeira e justificada, não possuímos conhecimento.

18. Pedido aos alunos de sugestões para a elaboração do sumário da aula.

- Os diferentes tipos de conhecimento: saber-fazer, saber-que e conhecimento por contacto.
- Crença verdadeira e justificada: a definição tradicional de conhecimento.
- A crítica de Gettier à definição tradicional de conhecimento.

d) Guião da aula 10

Guião de aula	Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC	Ano Letivo: 2012/2013 Data: 26/04/2013
Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.	Tema IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica 2. Estatuto do conhecimento científico 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade 2.3.1. O significado da objetividade científica c) A objetividade na ciência segundo Thomas S. Kuhn 2.3.2. Fatores que intervêm na atividade científica 2.3.3. A racionalidade científica	Docente: Sérgio Ferreira

1. Recapitulação da aula anterior pela recuperação do percurso da postura perante a atividade científica: positivismo, Popper. Recordar o estatuto da ciência para o positivismo/neopositivismo e depois no que este se transforma para Karl Popper e recapitular os principais contributos de Popper para o entendimento da ciência (conjeturalismo, falsificabilidade, verosimilhança).

2. Nova leitura e análise do texto 19 da página 201 que expõe o entendimento de Thomas Kuhn da atividade científica. Após a leitura do texto, aplicar as seguintes questões como guia:

a) Os cientistas trabalham sozinhos?

- Resposta: Não, trabalham em comunidades científicas, institucionalmente integradas.

b) No que é que consiste o que Kuhn chama de ciência normal?

- Resposta: Ciência normal é, com base num paradigma que toda a comunidade aceita, proceder a aplicações e a resolução de problemas previstos ou previsíveis no âmbito desse paradigma.

c) E o que acontece quando os cientistas que trabalham um dado paradigma se confrontam com um excesso de anomalias?

- Resposta: É quando os cientistas se dispõem a considerar outro paradigma.

d) E esta fase é na mesma o que Kuhn chamou de ciência normal?

- Resposta: Não, esta fase tem o nome de ciência extraordinária, pois é um período de crise paradigmática.

e) E o que acontece na fase extraordinária?

- Resposta: Para solucionar a crise tenta-se repor o regime anterior ou um novo quadro paradigmático.

f) E que nome se dá ao momento de criação de novo quadro paradigmático?

- Resposta: Revolução científica.

g) Em que é que teoria que o novo paradigma oferece difere da anterior?

- Resposta: Explica o que a teoria anterior explicava, mas é também mais ampla porque explica o que a teoria anterior não explicava e induz entre ambas um abismo pois recorta de outro modo o mundo dos fenómenos, impõe novos métodos e introduz novos problemas e soluções.

h) Porque é que a mudança de um paradigma para outro não é cumulativa como defendia Popper?

- Resposta: Porque entre ambos há incomensurabilidade, isto é, não se podem comparar, são qualitativamente diferentes.

3. Leitura e análise do texto 20 da página 203 do manual. Após a leitura aplicar as seguintes questões como guião:

a) O que é que pode acontecer a dois cientistas perante duas teorias rivais?

- Resposta: Chegar a conclusões diferentes.

b) Por isso, o que devemos investigar além do que eles têm em comum (o facto de serem cientistas) que os leva a escolhas diferentes?

- Resposta: As características dos indivíduos que fizeram a escolha.

c) Do que depende portanto a escolha individual entre teorias rivais?

- Resposta: Depende de uma mistura de fatores objetivos e subjetivos ou critérios partilhados (que são os objetivos) e individuais (os que são subjetivos).

4. Contributo de Kuhn para o entendimento da atividade científica:

a) A subjetividade está presente não apenas no contexto de descoberta de novas teorias mas também no contexto da sua justificação;

- b) Sujeito e objeto de conhecimento não são puros mas sempre contextualizados;
- c) Apesar da escolha de uma teoria depender em parte de fatores subjetivos, é possível encontrar boas razões que permitam justificar a escolha ou a preferência por uma teoria em detrimento da sua rival.

Assim:

- Estatuto da ciência – a validade das teorias está dependente do paradigma no qual se inserem. Os cientistas devem convencer os seus pares da comunidade em que se integram da razoabilidade e plausibilidade das suas teorias, recorrendo a processos argumentativos. Portanto, mais do que objetividade, devemos falar em intersubjetividade.

5. Fatores que intervêm na atividade científica.

- Introduzir o tema expondo a ideia de que se ultrapassou a ideia positivista/neopositivista de ciência, de modelo de conhecimento certo, absolutamente objetivo e verdadeiro.

6. Colocar a questão à turma:

- a) Quando falamos da questão da objetividade científica pela primeira vez, quando usamos o PowerPoint, que característica é que o positivismo/neopositivismo entendia que fornecia rigor máximo ao conhecimento científico?
- Resposta: A medição e a utilização de instrumentos de medida.

7. Leitura e análise do texto 21 da página 205. Colocar as seguintes questões como guião:

- a) O que é que Heisenberg e Bohr demonstraram?

- Resposta: Que não é possível observar ou medir objetos sem interferir neles, sem os alterar, um objeto que entra num processo de medição já não é o mesmo que sai dele.
- b) Que princípio criado por Heisenberg é referido no texto? No que consiste esse princípio?
- Resposta: O princípio da incerteza de Heisenberg, que diz não conhecermos o real, senão a nossa intervenção nele. O sujeito interfere sempre no objeto.
- c) Quais são as primeiras implicações desse princípio?
- Resposta: O nosso conhecimento é limitado, só podemos aspirar a resultados aproximados e as leis da física são apenas probabilísticas.
- d) Depois, que implicação tem o princípio da incerteza de Heisenberg para a relação entre sujeito e objeto?
- Resposta: Deixam de ser vistos como separados, dicotómicos e passam a ser um continuum (estar ligados, a terem necessariamente uma relação).

Portanto - Nem sequer a criação de objetos de medição, que o positivismo e no neopositivismo achavam que trazia o maior rigor ao conhecimento científico, deixam de comprometer a objetividade científica. Assim, a objetividade já não é uma característica da ciência mas um resultado incerto de uma conquista intersubjetiva que implica controvérsia entre vários sujeitos pertencentes a uma comunidade científica.

8. Os cientistas procuram a objetividade mas são inevitavelmente influenciados por fatores que não associamos ao rigor objetivo tais como:
- Fatores ideológicos;
 - Fatores económicos;
 - Fatores estéticos.
9. Pedir à turma possíveis explicações para a interferência destes fatores na atividade científica.

- Assim: admitir que estes fatores condicionam a atividades científica é admitir que a ciência se faz num contexto histórico e cultural, sendo a sua atividade situada e interessada mas os cientistas têm simultaneamente incorporada a objetividade no seu sistema de valores.

10. A racionalidade científica

- Características da noção tradicional de racionalidade científica – objetividade; neutralidade; verdade certa, necessária e universal; demonstração.
- Esta noção fez da ciência o modelo cultural por excelência.

11. Leitura e análise do texto 28 da página 209 do manual com a colocação das seguintes questões como guião:

a) O que fica excluído do sentido racional tradicional?

- Resposta: As humanidades e todo um vasto domínio de conhecimentos e ação dos homens, tudo aquilo que é do verosímil, plausível, provável.

b) Porquê?

- Resposta: Porque utilizam métodos por vezes diferentes, de forma diferente da ciência e não têm rigidez nos fins que perseguem.

- Assim: Redefine-se a racionalidade científica e as suas principais noções – percorrer as características que se alteraram através da página 209 do manual.

- Consequência: a racionalidade científica perde o carácter de modelo de todas as outras formas de racionalidade. O conhecimento científico transforma-se num dos modos possíveis de ler e interpretar o real. A ciência, como forma de interpretação do real,

situa-se entre outras formas de racionalidade que também com o real se confrontam – a pintura, a poesia, a filosofia.

2. Planificações de aula

a) Planificação da aula 2

<p>Plano de Aula</p>	<p>Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC</p>	<p>Ano Letivo: 2012-2013 Data: 18/01/2013</p>
<p>Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.</p>	<p>Unidade 3: Argumentação e Filosofia Sub-Unidade 3.3: Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Docente: Sérgio Ferreira</p>



Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar o conceito de verdade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes discursos acerca da realidade; • A biodegradabilidade da verdade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidade; • Argumentação; • Verdade; • Opinião; • Ser; • Retórica; • Pluralismo; • Auditorio universal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto 13 da página 108 do manual Contextos; • Explicação do conceito de verdade e a sua relação com a realidade em diálogo orientado; • Thought Experiment (experiência de pensamento) acerca dos diferentes discursos sobre a realidade para suscitar a participação ativa dos alunos na construção do conceito de biodegradabilidade da verdade; • Leitura e análise do texto 14 (pág. 109) do manual; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Computador; • Videoprojetor; • Texto filosófico. 	<ul style="list-style-type: none"> 10' 10' 10' 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta dos comportamentos e evidenciados; • Registo de interesse e participação demonstrada; • Registo da utilização pertinente de espírito crítico; • Observação da qualidade e elaboração do discurso.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a relação das noções de verdade e ser com a argumentação; 	<ul style="list-style-type: none"> • O abandono da conceção clássica de verdade; • A argumentação no novo modelo de racionalidade; 		<ul style="list-style-type: none"> • Construção de esquema conceptual com os alunos para recuperar a oposição clássica entre filosofia e retórica; • Elaboração de um desenho para explicitar a diferença entre a visão clássica e contemporânea acerca do ser; • Em diálogo orientado abstrair as consequências de novo modelo de razão e de conhecimento; 		<ul style="list-style-type: none"> 10' 10' 10' 	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o surgimento da nova retórica e as suas implicações. 	<ul style="list-style-type: none"> • A nova retórica e a recusa do relativismo. 		<ul style="list-style-type: none"> • A manutenção da busca pela universalidade e a recusa do relativismo; diálogo orientado; • Análise do esquema conceptual da pág. 113; • Pedir a colaboração dos alunos na construção do sumário da aula. 		<ul style="list-style-type: none"> 5' 10' 10' 	

Plano de Aula	Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC	Ano Letivo: 2012-2013 Data: 23/01/2013
Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.	IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica 1 - Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 1.1 - Estrutura do ato de conhecer 1.1.1 – Análise fenomenológica do conhecimento	Docente: Sérgio Ferreira

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar o ato de conhecer; • Distinguir os diferentes elementos do ato de conhecer; • Caracterizar a teoria fenomenológica do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • A gnosiologia; • Conhecimento, sujeito e objeto; • A fenomenologia de Husserl. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gnosiologia; • Fenomenologia; • Sujeito; • Objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática da gnosiologia em diálogo orientado com os alunos; • Desenho no quadro de um sujeito e um objeto que irá orientar toda a apresentação e estabelecimento com os alunos do cenário clássico do conhecimento para identificação dos elementos do ato de conhecer: conhecimento, sujeito e objeto; • Visionamento de um clip musical acessido em http://www.youtube.com/watch?v=7Kkg05gXEI e exercício com os alunos de descrição do conteúdo do vídeo excluindo todas as terminologias significativas habituais; • Apresentação do filósofo Edmund Husserl; • Leitura e análise do texto 1 do manual Contextos; • Exposição da teoria fenomenológica do conhecimento; • Leitura e análise do texto 2 do manual Contextos; • Realização da atividade da página 121 do manual contextos solicitando a participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Computador; • Videoprojetor; • Vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> 5' 5' 15' 5' 10' 10' 20' 20' 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta dos comportamentos e evidenciados; • Registo de interesse e participação demonstrada; • Registo da utilização pertinente de espírito crítico; • Observação da qualidade e elaboração do discurso.

c) Planificação da aula 7

<p>Plano de Aula</p>	<p>Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área Disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC</p>	<p>Ano Letivo: 2012-2013 Data: 05/04/2013</p>
<p>Disciplina: Filosofia Turma: 11 RA Duração: 90 min.</p>	<p>Tema IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica 2. Estatuto do conhecimento científico 2.2.2. O conjetalismo e o princípio da falsificabilidade 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade</p>	<p>Docente: Sérgio Ferreira</p>



Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir gnosiologia de epistemologia; Confrontar conhecimento vulgar com conhecimento científico; 	<ul style="list-style-type: none"> A epistemologia; Conhecimento vulgar; Conhecimento científico; 	<ul style="list-style-type: none"> Epistemologia; Conhecimento vulgar; Método; Conhecimento científico; Ciências naturais; 	<ul style="list-style-type: none"> Em diálogo orientado, recuperação do conceito de gnosiologia para exposição do conceito de epistemologia; Através do esquema da pág. 180 do manual, estabelecer a proveniência, características e divergências do conhecimento vulgar, através do esquema da pág.183 do manual dar a conhecer os principais períodos científicos assim como estabelecer as características do conhecimento científico. Comparar o conhecimento vulgar com conhecimento científico através do esquema da pág. 181; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro; Manual Contextos; Esquemas síntese; 	<ul style="list-style-type: none"> 10' 20' 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta dos comportamentos evidenciados; Registo do interesse e participação demonstrada; Registo da utilização pertinente de espírito crítico;
<ul style="list-style-type: none"> Explicitar a diferença entre ciências naturais e ciências sociais e humanas; 	<ul style="list-style-type: none"> Ciências naturais; Ciências sociais e humanas; 	<ul style="list-style-type: none"> Positivismo; Ciências sociais e humanas; Indutivismo; 	<ul style="list-style-type: none"> Colocação de questão à turma: Só as ciências naturais são ciências? Em diálogo orientado, descobrir as diferenças entre ciências naturais e ciências sociais e humanas; 		<ul style="list-style-type: none"> 15' 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da qualidade e elaboração do discurso.
<ul style="list-style-type: none"> Problematizar o método indutivo e o critério de verificabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> O método indutivo; O critério de verificabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperação do conceito de indução – o método indutivo e caracterização das suas principais etapas pela leitura da pág. 187; O uso do teste da verificabilidade para a distinção de enunciados científicos – leitura da pág.188 do manual a partir do item b); Pedido à turma de sugestões para elaborar o sumário. 		<ul style="list-style-type: none"> 20' 20' 5' 	

3. Material de avaliação

a) 2º Período, 4ª Ficha Formativa, Março de 2013



Agrupamento de Escolas de Vilela
4ª Ficha de Avaliação Formativa Data: março de 2013

FILOSOFIA – 11º ANO

A professora: Paula Ribeiro

Revê, nos conteúdos referentes à lógica: As regras de validade dos silogismos (8 regras), sua figura (4 figuras) e modos; o conceito e tipos de proposições (A, E, I, O); as falácias informais (apelo à ignorância, ad hominem, petição de princípio, bola de neve/derrapagem, espantinho/boneco de palha, causa falsa, falso dilema, apelo à força, apelo à misericórdia), e os principais tipos de argumentos (dedutivo, indutivo, analogia, entimema e de autoridade).

Unidades temáticas para o 4º teste: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – os problemas inerentes ao conhecimento; análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

Objetivos:

1. Distingue e relaciona conhecimento a priori e a posteriori caracterizando os juízos a priori e a posteriori.
2. Dá exemplos de conhecimento e de juízos a priori e a posteriori.
3. Distingue juízos analíticos, sintéticos e juízos sintéticos a priori.
4. Explicita problemas relativos à possibilidade e à origem do conhecimento.
5. Explicita as perspectivas filosóficas que respondem aos problemas referidos na alínea anterior.
6. Distingue ceticismo radical, mitigado e metafísico.
7. Explica por que é que em Descartes encontramos um ceticismo metódico.
8. Distingue, nos aspetos essenciais, racionalismo e empirismo.
9. Explicita a origem do conhecimento para Descartes e as características do conhecimento verdadeiro.
10. Esclarece por que é que em Descartes se procuram os fundamentos metafísicos do conhecimento.
11. Explica a necessidade e importância do método, no sistema cartesiano, caracterizando-o.
12. Esclarece as operações fundamentais do espírito.
13. Explicita como caracteriza Descartes a sabedoria humana e qual a importância que atribui à metafísica?
14. Explica em que consiste a dúvida, a sua necessidade, importância e as suas características.
15. Esclarece o papel do cogito no sistema cartesiano.
16. Explicita cada uma das três provas, apresentadas por Descartes, para fundamentar a existência de Deus.
17. Esclarece o papel dos sentidos, da razão e de Deus no sistema cartesiano.
18. Mostra como chega Descartes à prova da existência do mundo e dos corpos?
19. Por que razão, em Descartes, podemos encontrar um racionalismo inatista e dogmático?
20. Esclarece os três tipos de ideias e os três tipos de substâncias, inerentes ao sistema cartesiano.
21. Explicita as implicações antropológicas e a causa do erro no sistema cartesiano.

A resposta aos objetivos da ficha implica a leitura e consulta dos resumos enviados, atempadamente, para o mail da turma, das sínteses escritas no caderno diário e de textos do manual adotado (Páginas 137–161)

- Nas tuas respostas deves ter em conta os seguintes parâmetros:
 - Adequação dos conteúdos às questões apresentadas;
 - Correção na expressão escrita e rigor na utilização da terminologia filosófica;
 - Coerência e ordenação lógica das ideias;
 - Capacidade de análise e de síntese;
 - Capacidade de problematização e autonomia na expressão escrita.

Bom Trabalho e bom estudo

b) 2º Período, 4º Teste de avaliação, Março de 2013

Agrupamento de Escolas de Vilela

PROVA DE AVALIAÇÃO ESCRITA

FILOSOFIA – 11º ANO

Versão 1

Data: março de 2013

A Professora: *Paula Ribeiro*

No desenvolvimento das tuas respostas, seleciona os conteúdos adequados a cada questão. Sê claro e conciso. Nas tuas respostas serão apreciadas as seguintes competências:

- Adequação dos conteúdos às questões formuladas;
 - Coerência, clareza e correção na exposição das ideias;
 - Capacidade de análise e de síntese;
 - Rigor e autonomia na expressão escrita.
 - Capacidade de problematização.
-

Grupo I

Seleciona, em cada item, a alternativa correta:

1.1. Uma frase não é necessariamente uma proposição porque:

- a) nem toda a frase é uma unidade gramatical com sentido;
- b) nem todas as frases podem ser avaliadas como verdadeiras ou falsas;
- c) as proposições são enunciados que traduzem corretamente a realidade;
- d) apenas uma frase com sentido pode ser considerada proposição.

1.2. " Nenhum cientista é dogmático. Todos cientistas são críticos. Logo, nenhum crítico é dogmático". Este é um silogismo:

- a) da 2ª figura, que comete a falácia da ilícita menor (termo menor tem mais extensão na conclusão do que nas premissas);
- b) da 3ª figura, que comete a falácia da ilícita maior(termo maior tem mais extensão na conclusão do que nas premissas);
- c) da 2ª figura, que comete a falácia do termo médio não distribuído;
- d) de 3ª figura, que comete a falácia da conclusão não seguir a parte mais fraca.

1.3. Um silogismo válido é aquele em que:

- a) as premissas são verdadeiras ou apoiam logicamente a conclusão;
- b) as premissas apoiam logicamente a conclusão;
- c) as premissas são verdadeiras e apoiam logicamente a conclusão;
- d) as premissas são verdadeiras.

1.4. Um argumento válido, cujas premissas são verdadeiras, é considerado:

- a) sólido;
- b) irrefutável;
- c) lógico;
- d) forte.

1.5. Num argumento a proposição que pretendemos justificar, denomina-se:

- a) premissa maior;
- b) conclusão;
- c) antecedente;
- d) premissa menor.

1.6. A validade é uma propriedade:

- a) da proposição;
- b) da inferência;
- c) do termo;
- d) da conclusão.

1.7. A lógica estuda:

- a) a validade das proposições que constituem um argumento;
- b) as condições de validade dos argumentos;
- c) os argumentos verdadeiros;

d) as proposições formalmente válidas.

7X0,5=3,5val.

GRUPO II

" Perguntar pela fonte do conhecimento equivale, neste sentido, a perguntar pela forma como é possível conhecer a realidade e a verdade de um determinado juízo..."

Marta Paiva, Orianda Tavares e José Ferreira Borges, Contextos, 11º Ano, Porto Editora

- 2.1. Explicita o problema gnosiológico apresentado no texto. 1 val.
- 2.2. Estabelece, nos pontos essenciais, um confronto entre as duas teorias que tentam responder ao problema formulado. 3 val.

Grupo III

"Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era preciso fazer precisamente o contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, com o propósito de ver se, depois disso, não ficaria na minha mente qualquer coisa que fosse absolutamente indubitável."

Descartes, *Discurso do Método*

- 3.1. Refere em que medida, em Descartes, o método exige o exercício da dúvida. 2,5 val.
- 3.2. Se "todo o erro possível (...) nunca provém de uma má inferência", então, para Descartes, de onde provém o erro? 1,5 val.
- 3.3. Relaciona, no sistema cartesiano, intuição e dedução. 1,5val.

Grupo IV

"As sementes das ciências estão em nós: eis porque é que o sistema cartesiano não é quimérica; eis porque é que se pode, e se deve, tentar desembaraçar a razão de tudo o que lhe veio do exterior, de tudo o que ela pôde adquirir e receber na vida..."

Alexandre Koyré, *Considerações sobre Descartes*

- 4.1. Explica, de acordo com o racionalismo de Descartes, o significado e importância das "sementes das ciências" que, segundo Descartes, "estão em nós". 2 val.
- 4.2. Explicita um dos argumentos apresentados por Descartes, para provar a existência de Deus. 1 val.
- 4.3. Refere a importância de Deus no sistema cartesiano. 2 val.
- 4.4. Problematisa a existência de dogmatismo e ceticismo no sistema cartesiano. 2 val.

Fim

- 2 -

4. Inquéritos preenchidos pelos alunos

a) Inquérito 1

1 - De quais atividades colocadas em prática durante as aulas gostaste mais (Análise de textos, exposição de temáticas, diálogo, experiências de pensamento, criação de exemplos)? Das atividades colocadas em prática, as que mais gostei foram as experiências de pensamento e a análise de textos.

2 - E quais dessas atividades pensas que te ajudaram mais a compreender a matéria e a seguir as temáticas? As experiências de pensamento, o diálogo e a criação de exemplos.

3 - Faz uma breve apreciação do que achaste que foi a tua experiência durante as aulas, o que apreciaste mais que não foi mencionado nas questões anteriores e também o que gostaste menos e que te desagradou? Durante as aulas, achei produtivo a existência de diálogo e o facto de serem criados na descoberta da matéria, contrariando o ensino tradicional, no qual seríamos bombardeados com teóricas.

4 - O que mudarias para que as aulas de Filosofia tivessem sido perfeitas para ti? As aulas deveriam ser sempre dinâmicas, deixando espaço para os alunos descobrirem e refletirem sobre o tema em análise.

b) Inquérito 2

1 - De quais atividades colocadas em prática durante as aulas gostaste mais (Análise de textos, exposição de temáticas, diálogo, experiências de pensamento, criação de exemplos)?

As atividades que mais gostei foram os diálogos, as experiências de pensamento e a criação de exemplos.

2 - E quais dessas atividades pensas que te ajudaram mais a compreender a matéria e a seguir as temáticas?

Acho que ~~as~~ todas me ajudaram a compreender melhor a matéria, mas talvez a criação de exemplos foi a que me ajudou mais.

3 - Faz uma breve apreciação do que achaste que foi a tua experiência durante as aulas, o que apreciaste mais que não foi mencionado nas questões anteriores e também o que gostaste menos e que te desagradou?

O que eu mais gostei já foi mencionado nas questões anteriores, tais como os diálogos e a criação de exemplos. Não houve nada de que gostasse menos ou que me tenha desagradado.

4 - O que mudarias para que as aulas de Filosofia tivessem sido perfeitas para ti?

Não mudaria nada, pois a maneira que fomos abordando as temáticas vamos também dando exemplos e dialogando acerca das temáticas, tirando as nossas dúvidas, por isso acho que as aulas foram, em geral, excelentes.

c) Inquérito 3

1 - De quais atividades colocadas em prática durante as aulas gostaste mais (Análise de textos, exposição de temáticas, diálogo, experiências de pensamento, criação de exemplos)?

Destas atividades, eu acho que a criação de exemplos, ajudam imenso a compreender os conteúdos, que nos livros nem sempre está muito claro, e também, captam mais a atenção dos alunos.

Os diálogos também ajudam a compreender e envolve os alunos desenvolvendo a mesma posição crítica e capacidade de ~~de~~ desenvolver os próprios argumentos, o que nos pede até a ser muito útil na vida adulta.

A ~~esp~~ realização dos dois vidos na 1ª aula, ajudaram a relacionar a matéria com a vida real, tornando-a ~~mais~~ prática, e que

2 - E quais dessas atividades pensas que te ajudaram mais a compreender a matéria e a seguir as temáticas?

Ficam os diálogos, criação de exemplos e vídeos, pelas razões acima referidas.

tempo e o problema da filosofia: poucas apl. com a vida real.

3 - Faz uma breve apreciação do que achaste que foi a tua experiência durante as aulas, o que apreciaste mais que não foi mencionado nas questões anteriores e também o que gostaste menos e que te desagradou?

Gostei dos métodos usados, mas as aulas tinham muita conteúdo, pelo que se tornava difícil de recordar tudo no final da aula, mas as balanças foram muito boas.

4 - O que mudarias para que as aulas de Filosofia tivessem sido perfeitas para ti?

Mudaria de livro, é muito magro e pouco acessível, usaria mais as três atividades dos pontos 1º, apesar de métodos menos convencionais, são bem mais interessantes.

d) Inquérito 4

1 - De quais atividades colocadas em prática durante as aulas gostaste mais (Análise de textos, exposição de temáticas, diálogo, experiências de pensamento, criação de exemplos)?

Das atividades colocadas em prática durante as aulas gostei mais porque foram as experiências de pensamento e a criação de exemplos porque nos dá uma melhor perspectiva das conteúdos.

2 - E quais dessas atividades pensas que te ajudaram mais a compreender a matéria e a seguir as temáticas?

As atividades que me ajudaram mais a compreender a matéria foi as análises de textos. Por vezes os textos do manual escolar não nos deixam com ideias muito claras e, a análise do texto que efetuamos nas aulas ajudou-me muito a contornar esse obstáculo.

3 - Faz uma breve apreciação do que achaste que foi a tua experiência durante as aulas, o que apreciaste mais que não foi mencionado nas questões anteriores e também o que gostaste menos e que te desagradou?

Durante as aulas, gostei muito das explicações do professor porque realmente ajudaram-me muito.
Gostei também do facto do professor fazer sempre ligação entre as matérias que estávamos a aprender porque assim é mais fácil perceber.

4 - O que mudarias para que as aulas de Filosofia tivessem sido perfeitas para ti?

As aulas de Filosofia seriam perfeitas se não ~~deixassem~~ ^{tivessem} de dar tanta matéria na mesma aula.