

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Título

O Ensino dos modelos éticos e políticos no 10º Ano de Escolaridade: a sua pertinência contemporânea.

Nome do Candidato

João Carlos Rodrigues da Silva

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Ano

2010/2011

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Título

O Ensino dos modelos éticos e políticos no 10º Ano de Escolaridade: a sua pertinência contemporânea.

Nome do Candidato

João Carlos Rodrigues da Silva

Orientador

Professora Doutora Cristina Beckert

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Ano

2010/2011

“Tudo o que não nos mata torna-nos mais fortes”

Friedrich Nietzsche

Abstractum do Relatório

O principal objectivo do Relatório de Introdução à Prática Profissional IV, é demonstrar o carácter histórico e holístico da Filosofia na educação Ética, Moral, e Política dos alunos de Filosofia do 10º ano de escolaridade. Procurámos transmitir à turma E do 10º ano, do curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária Manuel Cargaleiro (Amora/Seixal), a importância da superação cultural e axiológica para a compreensão do formalismo e racionalismo do agir ético, moral e político.

Ao longo das onze aulas que leccionámos no segundo semestre (2º período no calendário escolar do ensino secundário) e com supervisão pedagógica do Professor César Ferreira (orientador de estágio na Escola Secundária Manuel Cargaleiro na Amora/Seixal) e com co-orientação do Professor Carlos Manuel Couto Sequeira e Costa, Professor Doutorado com agregação na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com especialização no domínio da Estética, da Filosofia Moderna e da Filosofia Contemporânea, procurámos trabalhar com os alunos a unidade temática: *A dimensão ético - política: análise e compreensão da experiência convivencial*; nomeadamente os conteúdos de carácter político e jurídico e que constituem a sub - unidade curricular intitulada: *Ética, Direito e Política*, e que se encontra contida na Unidade Curricular: *A Dimensão ético – política: análise e compreensão da experiência convivencial*.

Procura-se excluir na redacção do relatório, e tal tarefa será conseguida no essencial, todas as influências de cariz sociológico e no âmbito da *Antropologia* e da *Psicologia* que tendem a minar os manuais escolares, sobretudo o manual escolar adoptado pelo Grupo de Filosofia que trabalha na escola onde estagiámos. Este (s) manuais, desprovidos de rigor científico, tendem a ser transmitidos pedagogicamente por professores menos preparados e sem licenciatura em Filosofia, como se fossem, de forma passiva, conteúdos de Filosofia, transformando-a inconscientemente numa ciência de cariz social e humano, o que não constitui a real e verdadeira essência da Filosofia, desde a sua fundação clássica.

O relatório pretenderá dar conta do trabalho levado a cabo com os alunos, assim como uma reflexão pessoal e de cariz mais científico mostrando a nossa especialização didáctica nas aulas e nas respectivas planificações dessas mesmas aulas.

Considerámos ainda, de particular relevância, uma focalização no programa de Filosofia do 10º ano, em vigor, não dando com isso especial enfoque ao manual adoptado, mas desenvolvendo a exposição de conteúdos em paralelo com o mesmo, indo contudo, directamente à fonte dos autores e das obras de Filosofia, procurando fazer uma correcta adaptação dessas mesmas fontes ao nível de escolaridade em análise. No relatório constará também os efeitos que esta mesma estratégia imprimiu no rendimento escolar dos alunos, na disciplina de Filosofia do 10º ano de escolaridade.

Tal postura levou-nos a formular os nossos próprios apontamentos e que foram cedidos aos alunos em aula, mediante meios áudio e visuais. Estes apontamentos também deverão ser alvo da apreciação do Júri, pois tal estratégia didáctica permitiu-nos uma total independência face às perspectivas autorais, no que diz respeito à feitura dos manuais escolares e que raras vezes estão de acordo com o rigor científico e com a correcta interpretação dos Filósofos e de suas obras, por parte de quem os escreve mas também por parte de quem ensina.

Contudo, pretender-se-á fazer justiça à Filosofia sendo que a nossa reflexão, e que dará origem ao Relatório propriamente dito, incidirá muito mais na sua didáctica (da Filosofia entenda-se) do que propriamente em questões de cariz científico – educacional que nos parecem supérfluas ao trabalho desenvolvido com os alunos.

Considerámos ainda que a indagação nas fontes, e não tanto nos manuais escolares, contribuiria para uma verdadeira educação ética e moral, hoje em dia tão urgente não só no seio educativo e institucional mas na sociedade civil no seu todo. Assim, rejeitámos à partida, essa mesma leitura cultural e sociológica que o manual escolar adoptado nos propunha e não nos contendo apenas na exploração filosófica das fontes autorais, assim como nas respectivas obras de cariz ético, moral, e político, não deixámos contudo de reconhecer, nos próprios modelos éticos leccionados, um desfazamento enorme, senão mesmo abissal, entre as situações idílicas que propõem e a idade, o contexto social, psicológico, cultural e até biológico dos alunos.

Neste sentido, haverá também uma reflexão sobre as próprias propostas éticas e políticas do programa de Filosofia do 10º ano e em que medida elas são ou não exequíveis nas sociedades contemporâneas, nomeadamente na portuguesa, face a toda envolvimento não apenas política como económica, e que a caracteriza. Que tipo de intenções, por parte do ministério da educação, estava implícita na adopção de certos modelos éticos e políticos tão cultural e ideologicamente distantes da forma como a história e a política na

Europa se construíram, uma vez que se tratam de autores e de sistemas filosóficos nos quais a própria história do pensamento europeu nunca se nutriu?

Se se tratam de *faunas* políticas e ideológicas tão díspares das tradicionais europeias, que impacto nos alunos e nas suas vidas poderá ter o estudo dessas mesmas teorias e modelos éticos? Apesar da nossa leccionação dessas matérias ter sido absolutamente imparcial e conseguida, estas questões não deixam de nos merecer uma reflexão no relatório final e constará por isso uma tentativa de as explicar, à luz de autores e de sistemas filosóficos e políticos que consideramos bem mais épicos, profundos, e sublimes, a fim de se conseguir um melhor conhecimento das fragilidades mas também vantagens das teorias éticas e políticas então leccionadas aos alunos, que, apesar de não serem alvo da nossa preferência, não deixam de constituir para a nossa própria pessoa teorias éticas e políticas, até económicas, de qualidade, rigor, e seriedade intelectual, e que merecem evidentemente o nosso respeito.

Em síntese: Para além da exposição das estratégias e metodologias adoptadas no contexto escolar em questão, os conteúdos leccionados por nós serão alvo de uma reflexão filosófica e científica que, suportada por um trabalho profundo de investigação, característica que consideramos ser fundamental em qualquer docente, visaram explorar a dimensão mais epistémica e gnosiológica da Filosofia ensinada aos alunos, ao longo da nossa prática profissional. O Relatório de Mestrado deverá possuir a seguinte designação temática: ***O ensino dos modelos éticos e políticos no 10º ano de escolaridade: a sua pertinência contemporânea.***

Resumo do Relatório

O Relatório que agora é apresentado é uma descrição, mas também uma reflexão pessoal, sobre o *Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*. Divide-se por isso em duas componentes essenciais: a) uma componente prática, na qual se dá conta da *Prática de Ensino Supervisionada* que o candidato levou a cabo nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011; b) uma componente teórica e reflexiva sobre de como o ensino da *Ética* se revelou crucial na formação curricular, mas também humana dos alunos.

Foi por isso essencial reflectir também acerca da forma como o Programa de Filosofia e os Manuais Escolares, mediante os quais ele tem de ser trabalhado, estão ou não cientificamente adequados a um propósito racional de Ensino da Filosofia, neste domínio temático.

Encontraremos neste Relatório então, uma exposição, não apenas dos conteúdos que o candidato leccionou, mas também do recurso aos materiais utilizados, assim como das metodologias, dos resultados alcançados nos elementos de avaliação, das fontes do seu trabalho com os alunos, das estratégias a que recorreu para leccionar e superar dificuldades com os mesmos, e fundamentalmente a exposição de uma tentativa de recuperar para o debate, em torno do Ensino da Filosofia, uma concepção iluminista de Ensino há muito perdida e de como foi ainda assim possível, uma adequação desse projecto tipicamente kantiano ao balizamento cognitivo dos alunos que uma expressão curricular da Filosofia nos exige no Ensino.

Report's Resume

The Report now presented is a description but also a personally reflection about *Philosophy Teachership in High School*. So, we may divide this Report in two essential components: a) a practical component, in which candidate describe their own *Practical Teachership Supervised* in school in years 2009/2010 and 2010/2011; b) a theoretical and reflexive component about how the teachership of *Ethics* it may be crucial, in scholar, but also in human education of students.

So, it was essential also reflect about the way how Philosophy Programs and Textbooks, through which it has to be worked, are or not are scientifically appropriate to a rational purpose of *Philosophy Teachership*, in this thematic area.

Not only find this report a statement of what is taught, but also a statement of resources and materials that candidate used in teachership, as methods and evaluation results that students accomplished. We find also the sources that candidate's work, with students, was developed, as the strategies that it used to teaching and overcome difficulties, and fundamentally a statement of an attempt to recover to the discussion, around the teaching in Philosophy, an illuminist conception of teachership long lost. There's also may found an adaption of that particularly Kantian project of education to cognitive marking of students, that a scholar expression of Philosophy requires us to teaching.

Índice

Introdução	10	
Explicitação das Estratégias de Ensino e sua Leccionação.		
I - Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica.		
1.1. O que é a Filosofia? – Uma Resposta Inicial?		
1.2. Quais são as Questões da Filosofia? – Alguns Exemplos	11	
1.3. <i>A dimensão discursiva do trabalho filosófico</i>	21	
II – A Acção Humana e os Valores.		
3 – A dimensão da Acção Humana e dos Valores		
3.1.1 – Intenção Ética e Norma Moral	23	
3.1.2 – <i>A dimensão pessoal e social da Ética, o si mesmo, o outro e as instituições</i>	27	
3.1.3 – <i>A necessidade de fundamentação da Moral: análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</i>	29	
3.1.4 – <i>Ética, Direito e Política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças: justiça e equidade. – O modelo ético – político secularizador e tolerante de John Locke</i>	34	
<i>O igualitarismo da justiça de John Rawls</i>	41	
<i>Robert Nozick: Uma concepção minimalista de Estado</i>	43	
O enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar tendo por base os conhecimentos científicos de referência, e o contexto mais geral do saber e da sociedade actual.		45
Metodologias e Técnicas de Avaliação Utilizadas		56
Recursos aos meios áudio e visuais: vantagens e controvérsias	59	
Os elementos de avaliação	63	
Reflexões e Considerações Finais		70
Anexos		
Anexo 1	77	
Anexo 2	83	
Anexo 3	87	
Anexo 4	92	
Anexo 5.....	120	

Anexo 6	170
Anexo 7	237
Anexo 8	257
Anexo 9	342
Anexo 10	386
Anexo 11	484
Anexo 12	486
Anexo 13	488
Anexo 14	491
Anexo 15	495
Anexo 16	500
Anexo 17	502
Anexo 18	504
Anexo 19	510
Anexo 20	515
Anexo 21	517
Anexo 22	519
Anexo 23	530
Anexo 24	533
Anexo 25	537
Anexo 26	539
Anexo 27	541
Anexo 28	548
Anexo 29	561
Anexo 30	570
Anexo 31	573
Anexo 32	583

Anexo 33	589
Bibliografia	591

Introdução

O *Relatório de Prática Profissional Supervisionada* que agora apresentamos à apreciação do júri teve dois objectivos fundamentais: a) *permitir um contacto com o trabalho prático que o candidato procedeu em contexto profissional com duas turmas de 10º ano de Escolaridade*¹ durante os anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011, na *Escola Secundária Manuel Cargaleiro*²; b) *reflectir sobre a didáctica que a leccionação do candidato invocou na delineação das estratégias de ensino e no respectivo enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar.*

Tornar-se-á mais evidente, ao longo do trabalho apresentado o quão mais significativo foi o trabalho prático – profissional do candidato no domínio programático: *A Acção Humana e os Valores*³; que, como poderemos constatar, perfaz um total de 1260 minutos (14 Aulas de 90 minutos cada, leccionadas entre a *Prática Profissional Supervisionada* do 1º semestre do ano lectivo de 2009/2010 e a *Prática Profissional Supervisionada* do 2º semestre do ano lectivo de 2010/2011)⁴ contra um total de 540 minutos que corresponde à leccionação do *Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica*⁵ na 3ª Parte da *Prática Profissional Supervisionada* do 1º semestre do ano lectivo de 2010/2011 (3 aulas de 90 minutos cada, divididas entre os conteúdos programáticos: 1.1 *O que é a Filosofia? – Uma Resposta Inicial* e 1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – Alguns Exemplos*; e 3 aulas de 90 minutos cada nas quais se leccionou o 3º conteúdo programático: 1.3. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*).

Encontraremos por isso uma reflexão profunda de como a leccionação da unidade temática: *A Acção Humana e os Valores*; foi levada a cabo pelo candidato, tendo este simultaneamente consciência que se trata não apenas de uma unidade temática que, dada a carga lectiva que lhe foi dedicada, adquire especial relevância neste Relatório, como se trata também de uma unidade temática crucial na instrução filosófica dos alunos, ao nível de um 10º ano de escolaridade.⁶

O candidato procedeu por isso a uma demonstração de como laborou num esforço contínuo para superar as discrepâncias entre um Programa de Filosofia marcadamente direccionado para uma integração da Filosofia no currículo do Ensino Secundário e um projecto de recuperar, para o debate didáctico – filosófico, uma valorização iluminista do Ensino da Filosofia ao qual os docentes e candidatos não podem ser insensíveis dado o quão privilegiado tem sido o tema na reflexão filosófica, ao longo da sua História.⁷

Impôs-se por isso, o estabelecimento de um diálogo entre a realização contextual da Filosofia no Ensino Secundário, nomeadamente a leccionação do candidato em contexto prático e profissional, e a ilustre tradição da Filosofia no que à Educação diz respeito e com a qual o candidato entrou em contacto, ao longo da sua formação na didáctica e nas metodologias do Ensino da Filosofia e ao longo da sua reflexão, de âmbito teórico, nos dois anos de *Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário* que agora se dá por concluído. Uma reflexão que se encontre de acordo com os fundamentos da Filosofia da Educação não inviabiliza um cumprimento rigoroso do Programa⁸ por muito que este tenha sido alvo de uma desconstrução por parte do candidato, antes de como é possível vincar esse diálogo, apesar das dificuldades que tal labor representa para o docente de Filosofia, minimizando ou até mesmo superando na totalidade, as discrepâncias entre o Programa de Filosofia e esse projecto de tendência iluminista que o candidato considera fundamental ser recuperado para uma rentabilização da Filosofia no Ensino Secundário, muito para além da sua expressão

¹ Ver Anexo 1.

² Ver Anexo 2.

³ *Dimensões da acção humana e dos valores*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

⁴ Ver Anexo 3.

⁵ *Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

⁶ *Em termos teóricos está prevista uma programação que vivifique a procura de sentido para questões tão diferentes, como a dos valores (10º Ano), a do conhecimento (11º Ano) (...)* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programa de Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 411.

⁷ Ver Anexo 4.

⁸ Ver Anexo 5.

curricular, dos programas que adestram a leccionação dos candidatos e docentes, e dos Manuais Escolares e cujos autores revelam uma fraca preparação científica na área.

Explicitação das Estratégias de Ensino e sua Justificação

A *Introdução à Prática Profissional* dividiu-se em dois grandes domínios que presidiram o núcleo fundamental do *Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*. Esses dois grandes domínios são: uma *componente teórico-prática*, na qual os candidatos apresentaram, em encontros semanais, as suas planificações de aulas e reflexões pessoais sobre as mesmas,⁹ numa lógica de troca e de partilha de experiências com os demais candidatos, e uma *componente prática*, na qual se incluiu: *uma pequena visita introdutória ao ambiente escolar* e da qual resultou parte do relatório de *Introdução à Prática Profissional I* (1º semestre) que haveria de constituir parcialmente a avaliação prática dos candidatos nesse semestre, a assistência a 8 aulas leccionadas pelo professor orientador da *Prática Profissional Supervisionada*¹⁰ e cuja assistência e respectiva reflexão foram também incluídas no relatório de *Introdução à Prática Profissional I*, e 28 aulas dadas entre o 1º semestre do ano lectivo de 2009/2010 e o 2º semestre do ano lectivo de 2010/2011, das quais se divide parte da disciplina de *Introdução à Prática Profissional I* (8 aulas leccionadas¹¹ e 6 aulas assistidas), parte da disciplina de *Introdução à Prática Profissional III* (10 aulas leccionadas)¹² e parte da disciplina de *Introdução à Prática Profissional IV* (10 aulas leccionadas).¹³

Os temas e conteúdos programáticos que o candidato trabalhou com os alunos em contexto de *Prática Profissional Supervisionada* foram temas e conteúdos programáticos do 10º ano de escolaridade. Os temas foram: *I – Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica* – referente à *Prática Profissional Supervisionada*, inclusa na disciplina de *Introdução à Prática Profissional III* (1º semestre do ano lectivo de 2010 – 2011); e *II – Acção Humana e os Valores* – referente à *Prática Profissional Supervisionada*, inclusa na disciplina de *Introdução à Prática Profissional I e IV*.

I – Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica.

- **Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar** – 1.1. *O que é a Filosofia? – Uma Resposta Inicial.*¹⁴
- 1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – Alguns Exemplos.*

Na sub – unidade do *Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica*, a saber: *1 - Abordagem Introdutória à Filosofia e ao filosofar*; optámos por recorrer à consulta do Programa de Filosofia para que, pudéssemos respeitar inteiramente as competências de âmbito mais geral que o Programa propõe.

O Programa de Filosofia para o 10º ano de Escolaridade recomenda ao candidato que proceda a: um momento de contextualização inicial do aluno na disciplina de Filosofia, para que assim possa ter um campo de referência mínimo e inicial sobre o que possa ser e constituir esta disciplina, assim como as questões que lhe são próprias.

Para que se possa simultaneamente satisfazer a curiosidade natural face a uma disciplina nova e dar espaço e tempo, ao aluno, de se inteirar mais a fundo na especificidade filosófica, o candidato optou por seguir as sugestões programáticas, evitando grandes dissertações absolutamente supérfluas na definição de Filosofia a quem só agora está a iniciar o seu trabalho filosófico e que, sem dúvida, só iriam confundir ainda mais os alunos.¹⁵

É fundamental que o aluno saiba com profundidade de que se trata e em que consiste este saber, pois não só o seu sucesso no presente período lectivo depende de uma sucinta e clara afirmação acerca do que

⁹ Ver Anexo 6.

¹⁰ Ver Anexo 7.

¹¹ Ver Anexo 8.

¹² Ver Anexo 9.

¹³ Ver Anexo 10.

¹⁴ Estes conteúdos referem-se à 1ª aula, à 4ª aula e à 5ª aula da *Prática Profissional Supervisionada*, 1º semestre do ano lectivo de 2010/2011.

¹⁵ *Dada a especificidade deste módulo, recomenda-se que, neste primeiro momento, se proceda a uma informação simples e simplificada do conceito de Filosofia e das suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

define a Filosofia, como também todo o suporte epistémico do aluno, ao longo do seu estudo filosófico, vai estar dependente da forma como o docente prepara esta entrada e também da forma como o aluno a recebe.

Contudo, a definição de Filosofia exige-nos sempre uma impugnação de um determinado ponto de vista filosófico geral, e que no Programa, não pode ser perceptivelmente parcial ou mostrar afinidades com determinada corrente de pensamento, sistema, ou autor, de que a Filosofia não pode ser definível por natureza.

Ainda assim, esta óptica não satisfaz as ávidas mentes que agora se propõem a iniciar o seu trabalho filosófico, pois estas estão habituadas a satisfazer a sua curiosidade com um conhecimento objectivo e que muito mais do que levantar questões, lhes dê respostas a problemas concretos e definidos. Mas já dizia Ortega Y Gasset que *existem homens para quem o supérfluo é estritamente necessário*¹⁶ e se é certo que muita da definição da Filosofia passa por saber para que “serve” ela, evidenciando assim o desejo de se obter nela algo de palpável e instrumental, algo de puramente material, a clássica resposta gassetiana de que a Filosofia para nada serve, se entendermos meramente como utilidade aquilo que é relativo ao seu fim, pode deixar os alunos, no mínimo, confusos.

O Programa dá contudo liberdade ao candidato, muito embora haja um enfoque grande na necessidade de recorrer constantemente ao texto filosófico,¹⁷ de recorrer a variados suportes metodológicos para lhes transmitir uma dada ideia. Neste caso específico, o candidato optou por recorrer a um dos três princípios metodológicos que o Programa sugere, o *princípio da diversidade de recursos*, para tentar definir com os alunos, a *Filosofia*. Este princípio, contém em si a suposição de que são as situações que determinam o recurso mais adequado à transmissão ou à leccionação de uma dada ideia.¹⁸

Contudo, mostrar sequer a hipótese de definir a Filosofia, pressuporia defini-la à luz de aquilo que em cada filosofia considerada historicamente determinaria a sua própria definição¹⁹. Assim, o desafio que se impõe ao(s) candidato(s) é defini-la aos seus alunos, muito embora sem recorrer ao que constitutivamente ela é no seio de um determinado paradigma ou sistema, pois não os há ainda (os paradigmas e/ou sistemas, entenda-se) dado o grau de iniciação filosófica em que os alunos se encontram e dada a necessidade de os instruir no que de essencial a disciplina tem, sem contudo os “doutrinar” para algo que não apenas as finalidades do programa. Uma introdução ao conceito de Filosofia só é possível se com essa introdução ela já o for como definição de si própria que é²⁰. É portanto impossível empreender algo mais do que uma mera tentativa de a definir, pois permanece sempre em aberto a sua (in)definição ou hipotética definição consensual de entre todas as “Filosofias” que paradigmaticamente são, uma síntese de todas elas que formal e consensualmente a(s) defina.²¹

¹⁶ Ortega Y GASSET, *O que é a Filosofia?* pág. 47.

¹⁷ *Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e para a aprendizagem do filosofar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

¹⁸ *A sua suposição implica que as aulas devem assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 17.

¹⁹ (...) *enquanto cada filosofia historicamente considerada constitui desde logo uma determinada definição de filosofia, que implícita ou explicitamente exhibe (...)* António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia?* Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 112.

²⁰ *4º) perante a necessidade filosófica que assiste à definição de filosofia, nos termos anteriores, alertar para o imperativo de toda a introdução verdadeiramente filosófica à filosofia se introduzir como uma determinada filosofia, isto é, através da definição da filosofia que é;* António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia?* Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 112.

²¹ (...) *perante a possibilidade sempre em aberto de interrogar as diversas filosofias pelo sentido de a filosofia apresentar em traços largos a configuração que deveria formalmente assumir uma definição consensualizável de Filosofia, isto é, capaz de estabelecer a mediação entre cada filosofia e a filosofia e portanto de integrar uma verdadeira introdução à filosofia, enquanto introdução que introduz à filosofia (necessariamente como a Filosofia que é) e introduz a filosofia (como o que ela necessariamente é).* António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia?* Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 112.

Embora, o Programa de Filosofia não se refira em nenhum momento em particular ao recurso da Arte como coadjuvante do trabalho filosófico com os alunos, supõe-se que o “visionamento de documentos” que o Programa refere,²² inclua em si também o recurso ao “documento pictórico”. A partir da Arte, torna-se possível definir consensualmente a Filosofia porque através de uma imagem, nada do que atrás foi estabelecido no que à dificuldade de definir a Filosofia dizia respeito, é nominável.

O candidato optou por unir uma componente mais visual na introdução ao tema mas não perdendo como senda orientadora, as *Competências Gerais* que o programa sugere,²³ e que foram referenciais importantes para a delineação das *Competências Específicas* que o candidato procurou conferir ao aluno em cada uma das planificações individuais das aulas, a saber: *Distinguir as diferentes dimensões problemáticas da Filosofia*.²⁴

Relativamente a este momento de contextualização da turma, o candidato optou por iniciar a tarefa de definir a Filosofia a partir da célebre obra pictórica de Rafael (1483 – 1520), intitulada: *A Escola de Atenas*; e na qual, na figura de *Platão* (429 – 347 a.C.) e na de *Aristóteles* (384 – 322 a.C.); se demarcam duas grandes posturas filosóficas: uma de carácter mais metafísico e que se traduz no apontar do dedo de Platão para o céu; e outra de carácter mais lógico e formalista que se traduz no gesto de contenção por parte de Aristóteles remetendo-nos para uma dimensão da verdade mais terrena.

Esta abordagem estratégica teve por base duas finalidades fundamentais: mostrar duas posições distintas de se estar na Filosofia desde o seu surgimento clássico; e pôr os alunos em contacto com duas figuras incontornáveis do pensamento do mesmo período.

Contudo, de realçar ainda que o enfoque inicial nesta obra de Rafael permite assegurar também, antes mesmo de uma definição mais formal da Filosofia, uma contextualização histórico – cultural das suas questões.²⁵ Ainda assim, é importante que tal abordagem introdutória, recorrendo a uma definição mais estética da Filosofia, não se substitua a uma de carácter mais formal mas não perdendo, ainda assim, a *ideia reguladora* de que nesta fase inicial da descoberta são mais os elementos informativos histórico – culturais que é necessário utilizar, para se clarificar conceitos e ideias, do que propriamente conteúdos puramente filosóficos.

Há portanto de ter presente que a prioridade do candidato foi a de assegurar uma entrada que, podendo ser encarada num contexto académico, como uma culturalização e historicidade da Filosofia, é a entrada que mais assegura um estabelecimento epistémico adequado ao ano de escolaridade em questão.²⁶

Tendo em conta que o Programa invoca uma necessidade de, ao se estabelecer uma transição entre a definição da Filosofia (*Momento de Contexto*) e a sua metodologia, isto é, o *Momento de Iniciação ao Trabalho Filosófico*²⁷, se ajude os alunos a *distinguir a Racionalidade Filosófica de outros tipos de racionalidade*²⁸, é crucial que uma definição mais formal de Filosofia proporcione ao aluno a capacidade de *distinguir as diferentes dimensões problemáticas da Filosofia*.

Não é pois possível delinear claramente os objectivos que se aspira que os alunos alcancem sem contudo entrar, de alguma forma, em contradição com o Programa, pois é necessário que se estabeleça um critério

²² *O visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios actuais.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

²³ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, págs. 12 e 13.

²⁴ Ver Anexo 11.

²⁵ *1.5. Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico – cultural.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²⁶ *Dito por outras palavras, tem-se como ideia reguladora a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer. Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos sobretudo no sentido da clarificação conceptual e de rigor argumentativo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

²⁷ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

²⁸ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

(*Einsicht*)²⁹ que nos permita a nós e a alunos, reconhecer o que seja ou não do domínio filosófico, seja na postura ou na atitude crítica que a Filosofia aufere, seja também no princípio que nos permita atribuir-lhe o artigo definido *a* (Filosofia), pois o estabelecimento de um *critério* pressupõe sempre um estabelecimento no seio de uma determinada *Era* ou paradigma, o que constitui sempre a parte ou um sistema de um Todo e não o princípio comum desse todo.³⁰

O dilema é por isso visível pois como se pode definir algo, sem princípio (critério), se o reconhecimento desse princípio é o que nos permite defini-la? A dificuldade de a definir não brota tanto da sua natureza subjectiva, ou da impossibilidade de comprovar empiricamente o que nela é afirmado, ou até mesmo de ela não ter um objecto de estudo concreto, mas antes de a sua definição só ser possível em acto, o que ao ser definida não o é com base num princípio comum que permita em si aglutinar uma consensual definição que una todos os sistemas que a constituem historicamente, e que ainda assim nos permitisse estabelecer um critério que a demarcasse das restantes ciências, disciplinas curriculares, ou saberes, mas antes de o facto de, ao ser definível, só o poder ser no seio de um dado sistema de conhecimento filosófico que é claramente insatisfatório face às aspirações programáticas num primeiro momento de contextualização disciplinar.

É por isso aconselhável introduzir uma situação dialógica entre alunos e candidato³¹ por forma a que este consiga perscrutar o que eles suspeitam ser ou não a disciplina e que objecto de estudo consideram eles que a Filosofia pode ter. Esta situação dialógica tem como objectivo contextualizar a importância do estudo da Filosofia no currículo nacional.

Dever-se-á contudo, realçar o espanto dos alunos perante o facto de ser difícil, talvez mesmo impossível, definir, quer o objecto de estudo da Filosofia quer ainda a Filosofia ela mesma, com o facto de ela poder ser tratada como uma *actividade pensante*, mas ainda assim sem que toda a actividade pensante possa ser tratada como filosófica. A chave para ultrapassar uma momentânea confusão e que é, apesar de tudo, desejável em doses certas, é dar uma primeira definição etimológica³² da palavra *Filosofia* aos alunos.³³

Uma *definição* deve antes de mais procurar articular o ôntico do ente ao qual se reporta com a ausência que a designação significativa torna inteligível aquele que a conhece³⁴, mas no caso da Filosofia, ou talvez mesmo no caso de todos os outros saberes, ciências ou disciplinas, a sua evidência ôntica não é clara, entendendo-se aqui por clareza a possibilidade de o indivíduo a conhecer no âmbito fenomenológico dado o parco grau de instrumentalização gnosiológica a que um saber tão épico está circunscrito.³⁵ O candidato e

²⁹ (...) Pois o critério depende da educação e a educação por sua vez depende do critério. Leonel RIBEIRO DOS SANTOS, *A Razão Sensível: Estudos Kantianos*, pág. 178.

³⁰ Nesta medida, definir a Filosofia não supõe senão aceder àquela necessidade e reconhecer aquele princípio, nomeadamente sempre que falamos de a Filosofia, ainda que para a reduzir às diversas Filosofias. António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia* in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 114.

³¹ O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos que servirá, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10 e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³² Uma outra via consiste em recorrer à etimologia. A tradição atribui a Pitágoras (sic!) a criação da palavra filosofia. Este termo resulta da aglutinação de dois outros: *philos* e *sophia*. *Philos* significa amigo, o que deseja, o que busca, o que ama. *Sophia* significa sabedoria, saber, conhecimento. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o Mundo*, pág. 17.

³³ 2.4. Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano. Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴ E embora seja possível condicionar justificadamente o alcance ontológico das definições, na sua capacidade de dar conta do sentido que especifica cada conceito nessa especificidade mesma (...) António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia*, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 114.

³⁵ Nada mais diverso desta atitude que é aquela em que surge o problema teórico. A expressão no problema na linguagem é a pergunta: “O que é tal ou qual coisa?” Notem o que tem de especial este facto mental, de igual busca. Aquilo de que perguntamos a nós próprios: “O que é?” está aí, é – em um ou noutro sentido – senão, não nos ocorreria a perguntar a nós próprios, algo sobre isso. Mas acontece

alunos apenas podem contar com a pura designação significativa deste saber o que é claramente insatisfatório a um público tão habituado à comprovação empírica das suas certezas.³⁶

Outra abordagem complementar foi a de conferir uma origem histórica e geográfica à Filosofia recorrendo por isso à projecção de mapas e de documentos similares que permitissem ao candidato dar um enfoque inicial à cultura e civilização grega para que eles assim entendessem a “fauna” e o ambiente histórico no qual teve origem e se desenvolveu este saber, mas ainda assim não estamos senão a bordejar e não a definir um saber pois é na “atitude” que reside a matriz que os alunos deverão conhecer sobre o que possa indiciar a Filosofia. Se é certo que atrás tínhamos constatado que só seria *historicamente* possível considerar uma determinada definição de Filosofia sem com isso estarmos sequer perto de uma consensualização definitiva da mesma, certo também é que só é mesmo possível resolver essa ambiguidade entre uma (in)definição e uma definição consensual de Filosofia, na *História*, pois é no que ela é de permanente³⁷ que é possível introduzir os alunos ao seu conceito.

Ora, é na *História* que essa definição, apesar de tudo o que atrás foi dito, pode ser encontrada, e não que isso nos deva do ponto de vista meramente hermenêutico satisfazer mas que é antes uma óptica pedagógica de alguém que tem de avaliar os alunos nos conteúdos programáticos em questão. A *História*, permite-nos não só experienciar a Filosofia, como é através dela que podemos saber o que ela tem sido.³⁸ Ainda assim, é diferente com isto dizer-se que estamos meramente a dar aos alunos uma *definição histórica* de Filosofia, mas que é meramente possível intuir o que na sua *história* a tem definido,³⁹ pois o que aos alunos deve ser perceptível é a distinção entre o seu *desenvolvimento histórico* e a *actividade filosófica* que, condensada na *atitude de douta ignorância* que ela nos exige, nos permite encontrar uma matriz intemporal e comum a todos os sistemas que historicamente a constituem, tornando-a por isso *atemporal* e *universal*, mas ainda assim histórica e internamente articulada e coerente.⁴⁰

que não nos contentamos com o que ele seja ou esteja aí – mas, pelo contrário, inquieta-nos que seja tal e como ele é, irrita-nos o seu ser. Porquê? Evidentemente porque isso que é, tal e (sic!) como está perante nós, não se basta a si mesmo, mas pelo contrário, vemos que lhe falta a sua razão e ser, vemos que não é mais do que parece ser, se não há sob o aparente algo mais que o complete e que o sustenha, o seu ser é incompreensível ou, por outras palavras, o seu ser é um não – ser, um pseudo – ser, algo que não deve ser. Ortega Y GASSET, O que é a Filosofia? pág. 61.

³⁶ *O burguês quer instalar-se comodamente e para isso intervir nele, modificando-o a seu gosto. Por isso a época burguesa honra-se sobretudo pelo triunfo do industrialismo, e em geral, das técnicas úteis para a vida, como a medicina, a economia, a administração. Ortega Y GASSET, O que é a Filosofia? pág. 32.*

³⁷ *E havíamos igualmente alertado, como questão fundamental neste ponto, para o sentido constante que uma tal história envolve e revela, enquanto “permanência” de um determinado questionar imediatamente envolvido em determinadas questões, sem todavia prosseguir essa determinação mesma, em que a definição de filosofia propriamente consiste. António PEDRO MESQUITA, O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, págs. 112 e 113.*

³⁸ *Ora, esse plano está já sempre dado: ele é precisamente aquele em que a Filosofia a todos se dá empiricamente a ver. Digamos deste outro modo: para saber o que é a Filosofia, basta começar por ver o que ela tem sido. António PEDRO MESQUITA, O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 115.*

³⁹ *Em primeiro lugar, afirmar que a história da filosofia nos mostra o que a filosofia tem sido não significa conceder que a própria filosofia tem sido essa história como tal; em segundo lugar, e por maioria da razão, tal não significa especialmente identificar a filosofia com a História da filosofia. António PEDRO MESQUITA, O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia, in *Philosophica*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 115.*

⁴⁰ *E nesta medida, longe de a história da filosofia constituir a história da actividade filosófica e/ou dos seus problemas e respectivas soluções, ela configura muito mais o fundo sobre o qual cada filosofia reflecte sobre os problemas que outras de outro modo reflectiram, de tal forma que cada uma delas, gerando-se muito embora historicamente, vale ainda assim como uma matriz perene de formulação e entendimento desses problemas, não chegando portanto a haver entre elas, em bom rigor, verdadeira sucessão histórica. António PEDRO MESQUITA, O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma definição de Filosofia, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 116.*

A definição de Filosofia no *Módulo Inicial – Iniciação à actividade filosófica*, não deixa por isso supor a arbitrariedade com que facilmente se cai na tentativa de a definir a um público já de si inseguro mas contudo curioso sobre o que possa constituir esta nova disciplina que agora se irá repercutir na formação secundária de um jovem adolescente. Por muito árdua que possa ser esta tarefa, o que nela procuramos é uma atópica fundamentação deste saber que nos permita sustentar uma formulação geral e que nos permita assim também, concretizar curricularmente o tratamento geral deste saber. Importar-nos-ia ainda tratar esta questão, não no seio propriamente filosófico, definindo-a a partir do seio da natureza que constitui este saber, tendo em conta até que, quer nos agrade ou não, está-nos vedada uma certa hermenêutica do termo no que à sua definição diz respeito quando o que está envolvido no labor da docência não é efectivamente o ensino da Filosofia sem mais, mas está-nos sim acessível a reflexão da adequação da sua hipotética definição à circunstância sustentadora de uma introdução à Filosofia no quadro do Ensino Secundário e que mediante o Programa em vigor, permite o aluno saber o que está em causa neste saber.

Apesar de esta abordagem conferir alguma segurança ao aluno no início do trabalho filosófico, ela não deve escamotear a dificuldade que está inerente ao acto de a definir e não deve tão-pouco escamotear também a ausência de objecto de estudo ou do seu método não ser experimental. Em suma, é pois um pouco da “não-definição” da Filosofia, isto é, é um pouco do acto de afirmar o que ela não é, que os alunos se podem começar a inteirar gradualmente da sua essência. Em rigor, o candidato deverá proceder a uma sensibilização da importância de a demarcar das demais disciplinas e das ciências exactas e empíricas.

Contudo, perguntar para que serve ela ou o que é ela na sua essência pressupõe necessariamente a sua definição.⁴¹ Mas uma definição que não instituindo de todo a tal abordagem satisfatória e que podendo roçar o teor a – filosófico não deve ser tida como menos possível se o que estiver em causa neste momento de contextualização dos alunos, for a realização, em contexto curricular, da sua especificidade.

Há por isso que conferir à sua definição uma necessidade pragmática onde candidato e alunos pudessem comunicar num mesmo plano de inteligibilidade sobre o que seja a Filosofia.⁴² Ainda assim, a Filosofia é o único saber com o qual os alunos entraram em contacto (curricularmente) que só é definível com a sua prática empírica mas que ainda assim invoca necessariamente a contradição de, ao ser experienciada em acto, só o ser efectivamente única e singularmente em cada uma das filosofias ou sistemas filosóficos, ou até mesmo em diferentes autores, que opinam sobre o que deva ou não ser (a) Filosofia.⁴³

Assim, o candidato deverá frisar não tanto a essência ôntica definitiva da Filosofia e que nos possa, de um modo satisfatório, dar um *critério* ou um *princípio* que nos permita determinar o que seja ou não do âmbito filosófico, mas deve antes realçar a sua *metodologia argumentativa*, pois é evidenciando o carácter articulatório entre a *tese* e o(s) argumento(s), dado que é mediante uma clivagem entre argumentos que podemos aceitar, por traduzirem de modo fidedigno o que as coisas são, e os que temos de recusar por serem no fundo meras opiniões desprovidas de bases consistentes para as sustentar, que o âmbito do conhecimento epistémico é alargado ao domínio filosófico, mas demarcando-o claramente aos alunos das ciências exactas e empíricas ou de um tipo de conhecimento meramente técnico e/ou instrumental que unindo o rigor dedutivo da matemática à observação sensível dos factos, deixou de privilegiar a *validade argumentativa* do pensamento para dar apenas lugar à comprovação empírica dos factos.

Posto isto, o candidato delineou com esta estratégia, um modo distinto de se estar no seio do *Ensino da Filosofia*. Negando o carácter investigatório que um puro filosofar exigiria aqueles que efectivamente o produzem, considerou-se então que a actividade da docência deve servir meramente como um intermediário entre aquilo que é suposto ser ensinado ao nível dos conteúdos programáticos e o que de supostamente

⁴¹ Perguntar o que é significa, evidentemente, pedir uma definição. António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição Etimológica*, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 113.

⁴² (...) a necessidade de alcançar um plano de inteligibilidade universal e unívoco que permita a comunicação. António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia*, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 114.

⁴³ Ora a única fonte em que fundamentar a definição de um objecto real consiste na sua experiência. É todavia essa experiência mesma que alguns consideram ser, no caso da filosofia, irremediavelmente singular e única para cada uma das filosofias e para cada um dos filósofos, de tal modo que não seria possível encontrar-se nesta matéria um consenso razoável. António PEDRO MESQUITA, *O que é a Filosofia? Sentido Filosófico e Virtualidades Pedagógicas de uma Definição de Filosofia*, in *Philosophica*, 8, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1996, pág. 114.

deveria ser passível de discussão ou de teorizar acerca do ensino ou da contextualização definitiva da Filosofia. Interessou-nos sobretudo a indagação pela especificidade do conceito de Filosofia não a tornando demasiado significativa ou topicalizada, mas deixando antever, e á luz de uma ideologia suportada por uma certa *organicidade da razão kantiana*, o desprezo que a pouco e pouco os alunos acabaram por nutrir pelo(s) conhecimento(s), geralmente sobrevalorizados numa sociedade que só concebe o “conhecer” de modo puramente instrumental. De complementar estrategicamente que, ao se estudar a Filosofia ainda sem o princípio regulador que nos permita reduzir a um mesmo princípio todos os sistemas de pensamento que constituem a sua história, este estudo não brota da necessidade de ser útil ou eficaz mas brota tão – somente de um certo desejo de improdução que é contudo essencial ao intelecto mas que no seu desejo radical de buscar num todo um tal todo que possa conter em si o “Universo” ou de fazer do filósofo um caçador de *Unicórnios*⁴⁴, nos faz ansiar não pelo que já aí está patente diante de nós, mas antes desprezar tudo o que nos é dado de permanente e estável, pois dessa permanência e estabilidade apenas conhecemos meros bocados, pedaços amputados e fragmentados, cotos cujas feridas que deixam dessa mutilação ontológica fazem gritar a dor do amputado que há pouco achava que as partes que conhecia eram o todo que buscava, mas deixando meramente um sentimento de nostalgia do bocado que lhe faltava para se achar completo.

Dado o que atrás ficou dito, e partindo para a concretude do acto prático de a “definir”, o candidato, considerando que perante a circunstância de contextualizar um corpo discente no qual programaticamente lhe é exigido que conheça uma definição de Filosofia dada a inevitável circunstância de munir os alunos de uma definição contextual de Filosofia, optou por comparar três distintas figuras no âmbito desta unidade temática. O objectivo é levarmos os alunos a questionarem-se se o tipo de conhecimento pelo qual o filósofo nutre amor é assim tão distinto quanto isso do conhecimento científico ou do conhecimento meramente técnico e instrumental. Dessas três figuras ou personagens, destacamos: *O Sofista*; *O Sábio*; *O Filósofo*.

A delineação desta tríade teve como objectivo realçar mais uma vez as características do *saber filosófico*, relativamente a outras formas de saber. O *Sofista* deverá por isso ser estudado como alguém que detendo um saber meramente pragmático, embora muito abrangente, apenas o usa para defender tudo sendo por isso incapaz de defender seja o que for, uma vez que não conhece por amor à verdade mas por amor aos seus interesses.

Pretende-se com a figura do *Sofista* levar os alunos a estabelecer uma distinção fundamental entre *persuasão* e *sabedoria* e que possuir dotes oratórios nada tem a ver com um conhecimento verdadeiro e profundo das coisas.⁴⁵ É no entanto fundamental que o candidato possa contextualizar a *Sofística* histórica e culturalmente para que os alunos saibam o que está verdadeiramente em causa. O candidato recorreu por isso a uma releitura do diálogo platónico *Górgias*, nomeadamente o diálogo entre *Sócrates* e *Górgias* que vai de *449a – 460e*⁴⁶ por forma a se inteirar da melhor forma de transmitir aos alunos a distinção entre o conhecimento que a Filosofia procura alcançar, da simples Opinião (Doxa).⁴⁷

Seria de destacar ainda a figura do Sábio que, sendo aquela que dado o modelo de conhecimento científico em que estamos inseridos, acaba por ser a mais valorizada de todas. O que seria importante realçar aos alunos era de que o conhecimento meramente sapiencial promove uma posição acrítica e passiva face ao próprio mundo e que ao contrário do filósofo, o sábio não possui uma indagação crítica mas uma posição meramente complacente com os conhecimentos que já de si são tidos por ele como certos sem sobre eles reflectir.⁴⁸

E finalmente, a de condensar na *Douta Ignorância* a postura que a Filosofia exige daquele que a pratica (o filósofo) ou seja, a de nunca se resignar com o que supõe conhecer mas tomar antes consciência da sua ignorância pois só assim é possível alcançar o conhecimento verdadeiro.

⁴⁴ A sua nota radical era buscar o todo como um tal todo, capturar o Universo, caçar o Unicórnio. Ortega Y GASSET, *O que é a Filosofia?* pág. 70.

⁴⁵ O mestre de Platão estabelece a distinção fundamental entre *persuasão* e *sabedoria*. Ser *persuasivo* não significa ter *sabedoria* mas apenas dotes oratórios; a *retórica* não implica o conhecimento sobre a verdade das coisas (...) Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS in PLATÃO, *Górgias*, pág. 16.

⁴⁶ PLATÃO, *Górgias*, tradução de Margarida Leão, 3ª Edição, Lisboa, Lisboa Editora, 1997, 175 págs.

⁴⁷ Não precisa a retórica de conhecer a natureza das coisas, mas tão – somente de encontrar um meio qualquer de *persuasão* que faça aparecer aos olhos dos ignorantes como mais entendida do que os entendidos. PLATÃO, *Górgias*, págs. 62 e 63.

⁴⁸ (...) O primeiro era constituído pelos *sophos*, os sábios, e deles faziam parte os que conheciam todas as coisas (...) Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um Outro Olhar sobre o Mundo: Ensino Secundário, Filosofia*, 10º Ano, pág. 17.

Esta estratégia teve como objectivo alargar a especificidade da entrada no conceito, não de modo a levar os alunos a aceitar uma definição legítima sem mais, do que possa constituir uma entre muitas Filosofias, mas antes tornar a experiência de intuitivamente a irem individualmente definindo de um modo consensualizável que lhes permita não apenas actualizar o seu conhecimento do tema, em qualquer momento lectivo, mas também fazê-lo em conjunto com a turma.

Se um primeiro momento de contextualização dos alunos no conceito de Filosofia e nas questões que lhe são próprias, nos introduziu uma distinção da *racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade*, impõe-se agora ao aluno ser capaz de: *identificar as principais áreas e problemas da Filosofia*.

Mas antes de nos debruçarmos a fundo na forma como o candidato ajudou os alunos a concretizar esse objectivo geral do programa no *domínio cognitivo*,⁴⁹ importa delinear um segundo momento de trabalho a realizar com a turma no que a este módulo inicial do programa se refere. Esse momento é o *Momento de Iniciação ao Trabalho Filosófico* e é constituído por três outros momentos.⁵⁰

No que se refere ao momento de *Iniciação ao Trabalho Filosófico*, o candidato optou por propor aos alunos, no âmbito da *realização de pequenos trabalhos escritos: de iniciação à clarificação conceptual*; a construção, por meio da consulta de compêndios usuais de Filosofia, de um pequeno glossário com a definição dos seguintes conceitos: *Epistemologia; Ontologia; Metafísica; e Gnosiologia*. Esta tarefa foi proposta como trabalho de casa e tinha os seguintes objectivos: 1º - obrigar os alunos a consultarem entradas nucleares para a compreensão do conteúdo programático que se avizinha, a saber: *Quais são as questões da Filosofia? – Alguns Exemplos*; e 2º - Criar condições para que os alunos, em aula, estabelecessem uma ponte conceptual entre as entradas consultadas e o momento histórico – filosófico onde elas surgem ou têm um carácter mais pertinente.⁵¹

Foi por isso fundamental para o candidato colocar os alunos em contacto com este carácter indagador do fazer e aprender filosofia, mas essa tarefa revelou-se difícil quer pelo facto de os alunos, na sua esmagadora maioria, terem recorrido à consulta de entradas em enciclopédias online desprovidas de rigor científico, mesmo quando o candidato os advertiu para que não o fizessem, quer no recurso informático à digitalização/impressão de textos para apresentarem os seus trabalhos, mesmo quando o candidato solicitou para que os apresentassem à mão e em papel pautado.

O objectivo de desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual⁵² no domínio das *Questões da Filosofia*, era munir os alunos da capacidade de *identificar as principais características e diferenças de cada uma delas e enumerar os seus objectos de estudo*,⁵³ bem como compreender em que medida todas elas são “filosóficas”. No âmbito dos *Objectivos Gerais* do Programa, os alunos deveriam manifestar-se no final do estudo dos dois primeiros conteúdos da sub – unidade⁵⁴ providos das seguintes competências: 2.5. *Adquirir e utilizar de forma progressiva e correcta os conceitos operatórios – transversais da Filosofia* e 2.1. *Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de Filosofar*.⁵⁵

Contudo, a solução para uma previsível impreparação por parte dos alunos no cumprimento dos objectivos atrás descritos, exigiu do candidato uma estratégia que consistiu em colocar os alunos a

⁴⁹ 1.6. *Identificar as principais áreas e problemas da Filosofia*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9

⁵⁰ - *Momento da oralidade – Realização de trabalhos guiados, em pequeno grupo, de iniciação à problematização. (...) Momento de leitura – Realização de trabalhos sobre diferentes tipos de textos, relacionados com as questões anteriormente enunciadas, visando o desenvolvimento de competências de análise (...) Momento de Escrita – Realização de pequenos trabalhos escritos (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

⁵¹ Ver Anexo 12.

⁵² *Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10 e 11º Anos, Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

⁵³ Ver Anexo 13.

⁵⁴ 1.1. *O que é a Filosofia? – uma resposta inicial*.

1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano, Cursos Científico – Humanísticos, Formação Geral*, pág. 12.

⁵⁵ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

trabalharam em três grandes núcleos no que ao estudo do conteúdo - 1.2. *Quais as Questões da Filosofia? Alguns Exemplos* – diziam respeito: *Questões Relativas ao Ser; Questões Relativas ao Conhecer; Questões Relativas ao Agir*. Os alunos acabariam então por eles próprios, de encontrar a forma mais correcta de arrumarem, por estes três núcleos, cada uma das questões ou dimensões problemáticas da Filosofia, invocadas na construção do glossário. Seriam os assuntos aos quais a *Metafísica*, a *Ontologia*, a *Gnosiologia*, a *Epistemologia*, se reportariam respectivamente, que determinariam essa arrumação. Contudo, o candidato excluiu desta tríade nuclear algumas das questões que o manual escolar adoptado: *Um outro olhar sobre o mundo*; considera “filosóficas”, mas que são supérfluas e desprovidas desse teor, no que a essa mesma arrumação diria respeito.⁵⁶ São exemplos: “cosmologia racional”; “psicologia racional”; “teologia racional”; que podendo ainda terem repetido o que de essencial se encontraria no âmbito da *ontologia* não o fazem efectivamente porque esses termos nada têm a ver com questões relativas ao *Ente* (Ontologia) ou ao que se encontra para além dele (Metafísica). Antes, procuram ser designações generalistas de realidades que tendem a subjectivar o que de essencialmente ôntico estas questões acabariam por ter.

No que pudemos trabalhar com os alunos, nas *Questões da Filosofia*, e relativamente ao tópico do *Conhecimento*, o manual escolar adoptado mostrou-se cientificamente rigoroso e foi uma oportunidade de o candidato o rentabilizar com os alunos, pois a clara distinção que é feita entre *Epistemologia* e *Gnosiologia*, e que será recuperada no Programa de Filosofia do 11º ano,⁵⁷ estabelece claramente o que é do domínio da relação entre *Sujeito* e *Objecto*, tido de um modo geral (Teoria do Conhecimento) e aquilo que é do domínio da relação do *Sujeito Cognoscitivo* com um determinado tipo de conhecimento, que é o *conhecimento científico* (Epistemologia).

Em relação ao núcleo que nos *reportaria às questões filosóficas do agir* em vez de requerermos aos alunos a procura de entradas em usuais nesse domínio, optámos por distribuir aos alunos um texto de Paul Ricoeur, intitulado: *Qual a diferença entre a Ética e a Moral?*⁵⁸, através do qual eles pudessem exercer a sua própria autonomia cognitiva, analisando e interpretando em aula as questões referentes a uma distinção entre a *Ética* e a *Moral*, mas propondo aos alunos que, em casa, respondessem a duas questões referentes ao texto,⁵⁹ das quais destacamos não só as diferenças e o que as caracteriza individualmente, mas também a razão que motiva Ricoeur a defender o primado de uma sobre a outra, neste caso da *Ética* sobre a *Moral*. Cumpre-se com esta tarefa, a abordagem ao último dos núcleos das *Questões Filosóficas*, a recordar: *Questões relativas ao agir*; mas cuja tarefa de *análise e interpretação* do texto de Paul Ricoeur, levou os alunos a adquirirem por si só informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção,⁶⁰ mas excluindo com isso as incorrecções supérfluas que o manual escolar faz de, por exemplo, arrumar no núcleo das *Questões relativas ao agir*, disciplinas ou dimensões filosóficas como a *Estética*, que tem a ver com o estudo dos sentimentos, conceitos, e juízos resultantes da nossa apreciação das artes, ou da classe mais geral dos objectos considerados tocantes, belos ou sublimes, e não com a *axiologia*,⁶¹ pois a pura contemplação estética nada tem, ou poder sequer ter a

⁵⁶ *A cosmologia racional, em que os filósofos se questionam acerca da natureza do mundo (cosmos), da essência da matéria da vida, da natureza do espaço e do tempo, etc. A Psicologia Racional, em que os filósofos se interrogam acerca da alma (psiché), se existe ou não existe, em que é que ela consiste, qual a sua origem, qual o seu destino, etc. A teologia racional, em que os filósofos se interrogam sobre Deus (theos), discutindo a sua existência, a sua natureza, os seus atributos, etc.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o Mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 25.

⁵⁷ IV – O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica. 1 – Descrição e interpretação cognoscitiva. 1.1 – Estrutura do acto de conhecer. 2 – Estatuto do conhecimento científico. 2.1 – Conhecimento Vulgar e Conhecimento Científico. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 13.

⁵⁸ RICOEUR, P. *Éthique et Moral*, Revista Portuguesa de Filosofia, nº 51, in: Arêdes, J. *A Chave do Agir*, 1ª edição, Lisboa, Texto Editora, 1997, pág. 123.

⁵⁹ Ver Anexo 14.

⁶⁰ *Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos valores, da ciência e da técnica.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

⁶¹ *Mas a vida processa-se também no seio de objectos e de acontecimentos que o homem aprecia em termos de beleza. Dentro da axiologia, surge então a estética como área privilegiada em que se trata do*

ver,⁶² com o âmbito da *Moral*. No caso da *Religião*, o *sagrado* que acerca desta pudéssemos estudar em Filosofia, não passaria por um tratamento antropológico como o manual escolar adoptado o procura fazer,⁶³ mas passaria sim por um tratamento mais metafísico do fenómeno, embora podendo-se contemplar as particularidades específicas e culturais de cada uma das grandes Religiões.

Iniciou-se em seguida o estudo do segundo conteúdo da sub – unidade: *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar*, a saber: 1.2 – *Quais são as questões da Filosofia? – Alguns Exemplos*. Foram introduzidas na aprendizagem dos alunos, as quatro grandes características que tornam a Filosofia um saber tão específico: *Universalidade; Radicalidade; Autonomia; Historicidade*. Para realizar esta tarefa, com o corpo discente, optou-se por recorrer a dois instrumentos de trabalho: O Manual Escolar: *Pensar Azul*⁶⁴ de autoria do Professor José Arêdes⁶⁵ e que se mostrou ao longo da *Prática Profissional Supervisionada*, uma ferramenta de trabalho alternativa ao manual escolar adoptado pelo Grupo de Filosofia da Escola Secundária Manuel Cargaleiro, a saber: *Um outro olhar sobre o Mundo*⁶⁶; e o excerto da obra de Platão, *República* (514a – 517c)⁶⁷.

Contudo, a leitura do excerto da *República* (514a – 517c)⁶⁸ de Platão, só se mostrou eficaz se os alunos pudessem transpor a *alegoria da caverna* para a sua hipotética situação de obscurantismo antes de iniciarem o estudo da disciplina de Filosofia. Para tal, a par de uma leitura do excerto de texto,⁶⁹ o candidato optou por representar pictoricamente a *distopia* platónica recorrendo à projecção em PowerPoint de desenhos ilustrativos dessa mesma alegoria, dando contudo especial enfoque a uma representação em particular,⁷⁰ presente numa obra de referência no domínio do *cepticismo*⁷¹, a saber: *Like a Splinter in Your Mind: The Philosophy Behind the Matrix Trilogy*.⁷²

O objectivo fundamental da leitura do excerto de texto de Platão referente à chamada *Alegoria da Caverna* foi o de encontrar com os alunos, nessa mesma passagem platónica, as características fundamentais da Filosofia, para além de, mais uma vez, se legitimar um encontro na 1ª pessoa com um Filósofo Clássico. Ainda assim, houve o cuidado de reencontrar essa mesma alegoria através do cinema por forma a que os alunos notassem que os temas filosóficos nos quais eles têm de ser avaliados podem ser encontrados numa ida ao cinema com os amigos, ou num filme em particular e pelo qual eles nutram particular preferência.

Apesar da impossibilidade de se visionar uma cena ou outra na qual a *Alegoria da Caverna* de Platão fosse reconhecível, o candidato sugeriu o visionamento de um ou outro exemplo fílmico,⁷³ conferindo-se por isso

belo, do feio, da arte, da natureza do belo e da arte. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo*, pág. 26.

⁶² *O homem que efectivamente teme, porque ele encontra em si a razão para tal, enquanto é auto - consciente de com a sua condenável atitude ofender um poder, cuja vontade é irresistível e ao mesmo tempo justa, não se encontra absolutamente na postura mental para admirar a grandeza divina, para o que são requeridos uma disposição à calma, contemplação e um juízo totalmente livre*. Immanuel KANT, *Crítica da Faculdade do Juízo*, pág. 161.

⁶³ *O modo como o homem se comporta e as escolhas que faz ao longo da sua vida dependem largamente da forma como encara o sagrado. No campo da religião, reflecte-se sobre o sagrado, sobre as modalidades que pode assumir, sobre as relações que o homem mantém com a divindade, etc*. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo*, pág. 26.

⁶⁴ Arêdes, J. *Pensar Azul: Filosofia - 10º Ano, 1ª edição*, Lisboa, Texto Editores, 2007, 288 páginas.

⁶⁵ *Licenciado e Mestre em Filosofia, docente no departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta, membro do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Leccionou na Esc. Sec. D. Pedro V, onde foi delegado de grupo, membro do conselho Pedagógico e Presidente da Assembleia de Escola*, José Arêdes, *Pensar Azul*, pág. 1.

⁶⁶ Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, 10º Ano de Escolaridade, 2ª Edição*, s.l, Edições Asa, 303 págs.

⁶⁷ PLATÃO, *República*, tradução de Maria Helena da Rocha Pereira, 1ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, s.d, 550 págs.

⁶⁸ PLATÃO, *República*, págs. 317 – 321.

⁶⁹ Ver Anexo 15.

⁷⁰ Ver Anexo 16.

⁷¹ (...) *negação de que o conhecimento ou sequer a crença racional sejam possíveis(...)* in Simon BLACKBURN, *Dicionário de Filosofia*, pág. 63.

⁷² LAWRENCE, M. *Like a Splinter in Your Mind: The Philosophy Behind The Matrix Trilogy*, 1ª edição, s.l, Blackwell Publishing, 2004, 224 págs.

⁷³ Ver Anexo 17.

um teor mais lúdico a um tema filosófico que geralmente é tratado com alguma formalidade, tornando-se a aula menos aprazível e interessante na óptica do aluno.

O que se impõe em seguida é demonstrar de que forma a *Especificidade da Filosofia* a torna um saber capaz de retirar aquele que a estuda ou a pratica, do “fundo da caverna”.

No que se refere à *Historicidade* é fundamental que os alunos percebam que os chamados *Paradigmas* condicionaram as metodologias da Filosofia, trazendo em si não apenas a marca da Época de um determinado autor, mas também de um dado sistema Filosófico, muito embora seja de realçar que as suas questões (da Filosofia, entenda-se) sejam atemporais e universais.

No que se refere à *Universalidade*, é fundamental que os alunos percebam que apesar das suas metodologias e assuntos poderem ter um enfoque histórico e paradigmático que determine as escolas e sistemas filosóficos em voga numa dada *Era*, a reflexão que no essencial a Filosofia nos propõe, leva-nos a distanciar-nos criticamente do *concreto* e do *vivido* e a ultrapassar por isso o *circunstancial* e o *contingente*.

Em relação à *Autonomia*, os alunos devem perceber que em Filosofia não se aceita de forma passiva e crítica, qualquer fórmula ou verdade sem que esta passe pelo exercício pessoal da Razão, tornando-nos por isso livres face ao pré-estabelecido e ao comum.

E finalmente, no que diz respeito à *Radicalidade*, os alunos devem estar aptos, no final desta unidade temática a compreender que o exercício pessoal da razão que a Filosofia nos exige, não pode senão traduzir-se numa atitude *existencial* de tudo questionar e problematizar, de tudo compreender, não tomando por isso como certo o que os homens comuns acriticamente aceitam como tal.

O candidato deverá concluir o estudo acerca da *Especificidade da Filosofia*, recorrendo à projecção em aula de um organograma conceptual que sintetizará o carácter específico da Filosofia e do filosofar. O Recurso a esta estratégia permite a síntese do nuclear e do incontornável para a compreensão da matéria leccionada, permite ainda aos alunos terem uma panorâmica conceptual geral e que é fundamental para se invocarem novamente os conteúdos quando houver um maior distanciamento face ao que para trás foi dado.

1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico.⁷⁴

Finalmente, no 3º conteúdo da sub – unidade: *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar*, inserida no I – Módulo Inicial – *Iniciação à Actividade Filosófica*, a saber: 1.3 – *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*; os alunos deveriam ser munidos de competências em dois grandes domínios de *Objectivos Gerais* do Programa: A – *Domínio Cognitivo*; C – *No Domínio das Competências, métodos e instrumentos*.⁷⁵

No *Domínio Cognitivo*, os alunos deveriam ser capazes de reconhecer, no final do estudo desse conteúdo e da unidade temática em geral, o trabalho filosófico como actividade *Interpretativa* e *Argumentativa*.⁷⁶ Para isso, deveriam: *Compreender que a Crítica e que a Radicalidade da Filosofia se processam mediante o Pensamento Argumentativo*.

O candidato optou por unir uma componente teórica a uma componente prática, na leccionação deste 3º conteúdo. Neste sentido, o tema em si da *argumentação* foi explanado com os alunos através da análise e da interpretação de um texto de Anthony Weston:⁷⁷ *Para que serve Argumentar?*⁷⁸ O objectivo é prestar um auxílio aos alunos na distinção entre um argumento filosófico e uma mera Opinião (Doxa).

O candidato prosseguiria assim a leccionação deste conteúdo frisando que o método da Filosofia era o *método argumentativo*, pois em face da impossibilidade de testarmos empiricamente conceitos ou grandezas como as que são trabalhadas, por excelência, em Filosofia, grandezas e conceitos esses como *existência*,

⁷⁴ Estes conteúdos referem-se à 2ª, à 3ª e à 6ª aula, da 1ª Parte da Prática Profissional Supervisionada, 1º semestre, ano lectivo de 2010/2011.

⁷⁵ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, págs. 9 e 10.

⁷⁶ 1.2) *Reconhecer o Trabalho Filosófico como actividade Interpretativa e Argumentativa*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9

⁷⁷ Ver Anexo 18.

⁷⁸ WESTON, A. *A Arte de Argumentar*, tradução de Desidério Murcho, 1ª edição, Lisboa, Gradiva, 1996, 45 págs.

possibilidade, substância,⁷⁹ não podemos senão recorrer à *argumentação* para comprovarmos racionalmente o que afirmamos.

O candidato não pôde contudo esquecer no *3º Momento de Iniciação ao Trabalho Filosófico*, o *Momento de Oralidade*.⁸⁰ A estratégia passou não tanto por seguir cega e acriticamente o Programa, no que diz respeito a este momento,⁸¹ mas antes tornar o estudo da *Argumentação Filosófica* mais épico e profundo, e pôr os alunos em contacto com a civilização grega, na qual a democracia ateniense privilegiou o carácter argumentativo da participação democrática, unicamente possível num regime político semelhante. Pretende-se com esta abordagem do clássico, efectuar uma ponte com um dos *Objectivos Gerais* do programa a saber,⁸² e que só é possível se os alunos conhecerem a fundo a origem desta democracia que a sua contemporaneidade lhes está a legar.

O candidato delineou assim como *estratégia individual de trabalho*, relacionar não apenas a *democracia ateniense* com a necessidade de debater ideias e de argumentá-las (o que é evidentemente fruto de um regime político onde os cidadãos de igual para igual podem debater livremente as suas ideias e sujeitá-las à aprovação, ou não, da maioria) mas também com a especificidade do discurso argumentativo. Mas como fazê-lo em concreto? Recorrendo à exposição das três metodologias discursivas e às quais é possível recorrer em Filosofia: *O Método Dialógico*; *O Método Expositivo*; e *o Método Argumentativo*.

Relativamente ao *Método Dialógico*, o candidato deverá estar apto a transmitir aos alunos a ideia de que o carácter oral de transmissão de saber está relacionado com a exigência argumentativa que a Filosofia paradigmaticamente clássica nos exigia. O *Método Expositivo* deverá ser tratado como o tipo de metodologia discursiva que se espera que os alunos possuam em cenário de *avaliação sumativa* pois trata-se de um tipo de discurso filosófico através do qual expomos a nossa posição face a um determinado assunto apresentando os pressupostos dos nossos argumentos, não esperando no imediato, a sua contra-argumentação. E finalmente o *Método Argumentativo* que não se encontrando ausente nas outras duas metodologias discursivas, anteriormente, não pode senão consistir numa sequência lógica e causal entre as teses propostas e os argumentos que as sustentam, mas que ganha uma maior evidência pela mão do chamado *Silogismo*.

Assim, na delineação desta *estratégia individual de trabalho*, o candidato procurou cumprir com os alunos, referente a este *conteúdo programático*,⁸³ o *Objectivo Educacional* incluso no *Domínio das Competências, Métodos e Instrumentos*.⁸⁴

Ainda deste modo, o candidato pôde ir mais longe no que à profundidade do tratamento do tema se exige, pois o candidato não se preocupou meramente com a leccionação dos conteúdos programáticos sem mais, referentes ao *discurso argumentativo*, mas com a respectiva *problematização racional* dos mesmos, ou seja, somente mediante a possibilidade de tratarmos com os alunos, o discurso argumentativo como um problema filosófico e não apenas como uma mera ferramenta metodológica de labor filosófico, é que se pode elevar os conteúdos programáticos, ao estatuto de efectivos problemas filosóficos. Como fazê-lo?

Optámos por dar um maior enfoque à forma do *Silogismo*, procurando associar às proposições (as chamadas premissas) as *razões*⁸⁵ que justificam uma dada tese (à qual poderemos associar a *conclusão* do

⁷⁹ *Os conceitos filosóficos, pelo contrário, não têm esse privilégio. Como representar intuitivamente conceitos como existência, possibilidade, substância ...? (...) Leonel RIBEIRO DOS SANTOS, A razão sensível: Estudos Kantianos; pág. 185.*

⁸⁰ *Realização de trabalhos guiados, em pequeno grupo, de iniciação à problematização.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

⁸¹ *Estes trabalhos podem ser feitos com base num conjunto de enunciados comuns ou ditados populares, de programas televisivos ou de jogos de computadores, solicitando-se a identificação de problemas subjacentes.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

⁸² *2.5 – Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

⁸³ *1.3. A Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, pág. 12.

⁸⁴ *3.3. Analisar a estrutura lógico – argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

silogismo) e de com isso ilustrar a forma clássica argumentativa. Uma breve referência preambular a Aristóteles e ao papel histórico que este teve no desenvolvimento da *Lógica*, antecederia uma entrada nos silogismos que o candidato, a partir de Lewis Carroll, adaptou ao nível de escolaridade em questão. Pretendia-se ilustrar, de forma lúdica e divertida, o carácter argumentativo da Filosofia, mas nessa tarefa a adaptação só foi possível, recorrendo-se ao auxílio de um manual de exercícios de lógica no qual foi mais simples e eficaz partir-se de premissas dadas previamente, sendo que na base das regras de validação silogística,⁸⁶ o próprio candidato acabou por construir, de uma forma adequada, silogismos que pudessem ter uma sonoridade mais simples a alunos do 10º ano de escolaridade.

O objectivo foi o de mostrar aos alunos meramente a composição argumentativa do Silogismo sem aflorar as regras de validação silogística, o que não impede contudo, de se fazer uma breve referência à propriedade qualitativa da qual está dependente o *argumento*: a *validade*. Como fazê-lo?

Recorrendo a silogismos referentes à obra de Lewis Carroll, e que foram adaptados pelo candidato ao contexto programático em questão. Foram também alvo do cuidado do candidato ilustrações com cenas referentes às *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, para que Silogismos e Imagens suscitasse a atenção dos alunos. Ainda assim, esta estratégia teve por base o intuito de se mostrar ao público discente que o *argumento* poderá ter, muito para além de um mero formalismo expositivo, uma dimensão oral, o chamado *debate*,⁸⁷ que surgindo na forma de um diálogo em que dois ou mais intervenientes confrontam as suas ideias, não despreza com isso a *validade do raciocínio*.

O candidato mostrou ainda a importância de, num debate, seja ele de âmbito filosófico ou não, devermos: - *ouvir a exposição dos argumentos alheios*; - *apresentar argumentos válidos*; - *contra – argumentar*. Mas o que se impõe ainda realçar aos alunos é que o carácter oral das situações dialógicas exige - nos também: - Uma sequencialidade – *Ou seja, uma ausência de repetições, que em nada contribuem para a clarificação de ideias, torna não apenas o discurso mais apelativo no âmbito da retórica, pois à parte de ser uma dimensão distinta da validade argumentativa não deixa contudo de influir numa melhor perceptibilidade dos argumentos, como contribui também para a sua validade, tendo em conta que a repetição exaustiva das mesmas ideias ou argumentos poderá torná-los susceptíveis a falácias*; - A necessidade de mudar a tese que defendemos – *Quando confrontados com a invalidade dos nossos argumentos*.

Focámos assim, colectivamente, a atenção na importância do “debate filosófico” para compreendermos uma das formas argumentativas em filosofia: o *Diálogo*. Para esta tarefa, a passagem da obra de Platão: *A República*; revelou-se bastante pertinente, pois não só nos permite estudar, em conjunto, as *questões da filosofia*, os seus problemas, e as suas *características fundamentais*; directamente de uma das fontes clássicas, como também, entrar em contacto com um dos métodos privilegiados para o efeito (o diálogo) e que foi em concreto estudado pelos alunos, através do sub – tema: *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*.

II - Acção Humana – E os Valores.

3 – Dimensão da acção humana e dos valores. – 3.1.1 – Intenção Ética e Norma Moral⁸⁸

Um percurso possível para se iniciar o estudo do 1º conteúdo (3.1.1 – *Intenção Ética e Norma Moral*) da 3ª sub-unidade temática, a saber: *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência*

⁸⁵ Neste Livro “argumentar” quer dizer oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão. Anthony WESTON, *A arte de argumentar*, pág. 13.

⁸⁶ Regra 1: TM tem que ocorrer distribuído pelo menos uma vez nas premissas. Regra 2: Nenhum termo pode ocorrer distribuído na conclusão sem que tenha ocorrido distribuído na premissa de que faz parte. Regra 3: De duas premissas com o predicado distribuído não se segue qualquer conclusão. Regra 4: Se uma das premissas tem o predicado distribuído então a conclusão tem que ter o predicado distribuído e conversamente. Regra 5: De duas premissas cujo sujeito não esteja distribuído não se segue qualquer conclusão. Se uma das premissas não tem o sujeito distribuído, então a conclusão tão – pouco tem o sujeito distribuído. António ZILHÃO, *Lógica*: 40 Lições de Lógica Elementar, pág. 29.

⁸⁷ Reconhecer o carácter linguístico – retórico e lógico – argumentativo da Filosofia. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

⁸⁸ Este conteúdo refere-se à 1ª aula da 1ª Parte da Prática Profissional Supervisionada, 1º semestre do ano lectivo de 2009/2010.

convivencial, incluída na 2ª Unidade Temática: *Ação Humana e os Valores*⁸⁹; é uma *distinção conceptual entre a moral e a ética*; e uma distinção conceptual entre a *intenção* e a *norma*.⁹⁰

O objectivo passará, num primeiro momento, por levar os alunos a *distinguir a dimensão Ética da Dimensão Moral* no agir Humano. Procurar-se-á abordar, por isso, uma breve distinção entre ambas mas a partir do manual escolar adoptado, com o intuito de levar o aluno a compreender quando se age determinado pela *intenção pessoal*⁹¹ e quando se age de acordo com *ditames sociais*.⁹²

Contudo, o recurso simplista ao Manual Escolar não nos será suficiente se o candidato tiver estabelecido, como estratégia nuclear do seu trabalho, uma radicalização etimológica e histórica dos termos: *Ética* e *Moral*. A distinção entre uma e outra, e que o aluno deveria ser capaz de levar a cabo, só poderia ser bem sucedida se os alunos se tornassem cónscios de que à palavra *Ética*, que deriva do grego *ethos*, significando por isso *comportamento*, está associada a uma preocupação com a intenção e com a Finalidade dos nossos actos,⁹³ e que à palavra *Moral*, que deriva do latim *mores*, significando por isso os *costumes*, está associada uma preocupação em se respeitar um conjunto de normas ou de códigos que nos são impostos, isto é, o que deve ou não deve ser feito em termos de *Lei*.⁹⁴

A distinção conceptual entre *moral* e *ética*⁹⁵ ganha com isso um maior rigor se essa mesma distinção for estabelecida genealógica e etimologicamente. O candidato deve por isso evidenciar aos alunos que os conceitos de *Ética* e de *Moral* se referem a dimensões distintas da acção humana mas que é já no seu contexto histórico onde surgem ambas as palavras (a Grécia e a Roma Antigas) que é estabelecida a sua raiz etimológica, e com isso, a craveira axiológica de uma e de outra. Contudo, esta abordagem deveria ter o propósito de ajudar o aluno a perceber quando se age determinado pela *intenção pessoal* e quando se age de acordo com *ditames sociais*, mas ainda assim, o reconhecimento da importância da *norma moral*, no processo de socialização, não se pode substituir à importância da autonomia do agente, na acção humana, porque o objectivo é sensibilizar os alunos para a possibilidade da *teleologia da acção ética* poder entrar muitas vezes em conflito com a *deontologia da acção moral*, se esta última, para salvaguardar a *Lei*, entrar em conflito com o *Bem*.

Foi também fundamental, introduzir os alunos no conceito de *Deontologia* a fim de eles se inteirarem do carácter normativo da Moral no Agir Humano. Este conceito (o de *Deontologia*, entenda-se) deve ser de igual forma explanado ao nível da sua raiz etimológica e da sua genealogia.⁹⁶ O candidato deve evidenciar também aos alunos, a dimensão prática da *Deontologia*, entendida como o conjunto de princípios e regras de conduta

⁸⁹ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

⁹⁰ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

⁹¹ *Ética – Reflexão sobre os actos humanos e sobre as regras morais que os norteiam para lhes determinar o fundamento que permite avaliá-los em termos de bem e de mal*. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 119.

⁹² *Moral – Corpo de normas ou de regras que regem os comportamentos dos indivíduos de modo a procederem de harmonia com o que numa sociedade é tido como dever ou como bem*. Maria ABRUNHOSA, *Um outro olhar sobre o mundo, Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 118.

⁹³ *O termo ética deriva do grego ethos, também relacionado com os costumes (sic!) mas apontando para uma dimensão mais interior. (sic!) Remetendo igualmente para acção, o ethos grego apresenta um significado mais conotado com a intenção ou com a finalidade dos actos do homem virtuoso*. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 118.

⁹⁴ *O termo moral deriva do termo latino mores, que significa costumes. Entre os Romanos, o termo mores referia-se especialmente aos códigos sociais que exteriores e impostos pela comunidade, definiam o que os indivíduos deviam ou não fazer. De acordo com a etimologia (sic!), a moral diz respeito ao conjunto de regras que exprimem o modo de ver, pensar e sentir normalizados de uma sociedade e que orientam os indivíduos na prática do que se considera ser bom ou desejável*. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 118.

⁹⁵ *Distinção conceptual entre moral e ética, intenção e norma*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

⁹⁶ *Deontologia (grego deontos/dever + logos) – designa a teoria moral do dever; refere-se também ao conjunto de deveres de um grupo profissional; ex: a deontologia dos médicos ou dos jornalistas, etc*. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia, 10º Ano*, pág. 110.

que determinam ou adestram uma certa postura no seio de uma dada prática profissional (Ex: O código deontológico dos Jornalistas). Com esta dimensão mais prática da fundamentação moral, o candidato considerou que cumpriu um dos *Objectivos Gerais do Programa*⁹⁷ no domínio das competências, métodos e instrumentos,⁹⁸ dado o adestramento prático – profissional que a deontologia assegura no seio de uma dada profissão.

Contudo, o candidato também deveria introduzir os alunos ao conceito de *Teleologia* no que ao agir humano diz respeito, para que estes se inteirassem do carácter intencional da acção ética, mas explanando-o (o conceito, entenda-se), de igual modo, a partir da sua raiz etimológica.⁹⁹

Nesta abordagem de se distinguir o carácter deontológico da *Moral* do carácter teleológico da *Ética*, os alunos deverão ainda compreender, através do recurso a duas grandes e distintas linhas no âmbito da Filosofia Moral: os chamados *Inatistas*¹⁰⁰; e os filósofos que consideram a consciência como se tratando de uma instância adquirida; que a *Moral* é fundamental para a construção da *pessoa humana*.¹⁰¹

A transmissão de conteúdos decorreu, num momento inicial, apelando-se como recurso, a uma abordagem prévia de figuras históricas de renome no panorama Ético e Humano e que deveria suscitar nos alunos um motivo para se reflectir sobre as *normas morais*, entendidas como mero processo de socialização e não tanto como um processo de autonomização do *agir humano*, ao qual associamos claramente a dimensão Ética e racional do Agir-Humano. Tratando-se de figuras que estão inevitavelmente ligadas à luta pelos direitos humanos, a saber: *Martin Luther King* (1929 – 1968); *Nelson Mandela* (1918 -); *Mahatma Ghandi* (1869 – 1948); *Liu Xiabo* (1955 -); considerou-se que o candidato munuiu os alunos de competências no domínio das atitudes e valores,¹⁰² mas a partir do que fundamentalmente racional está inerente à Ética no domínio da acção.

Mas coloca-se uma questão fundamental: como leccionar esta unidade temática sem com isso tornar superficial um tema que já de si nos exige, tendo em conta o Programa, que se estabeleça uma ponte com a contemporaneidade, na qual os alunos estão contextualizados?¹⁰³

O que importa neste âmbito é procurar que os alunos reconheçam que não existe uma total incapacidade entre a *teleologia* de um *agir autónomo* em *Ética* e a franca necessidade que o Programa deixa antever de os alunos serem instruídos para uma certa teleoforiedade moral e política, do qual parece depender o seu processo de socialização.¹⁰⁴

⁹⁷ 2.6. Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

⁹⁸ Manuela BASTOS DE ALMEIDA, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

⁹⁹ *Teleologia – O estudo dos fins ou do designio das coisas. A palavra deriva do grego Teleo que significa o fim, e lógia que significa a ciência ou o saber. (Teleologia – Ciência que estuda o fim último das coisas). No que diz respeito à Ética, a palavra teleologia refere-se aos objectivos que os homens colocam às suas acções.* Simon BLACKBURN, *Dicionário de Filosofia*, pág. 422.

¹⁰⁰ *As correntes inatistas que concebem a consciência moral como algo de inato, isto é, como uma instância universal que todos os homens possuem pelo facto de existirem e que é inerente à sua natureza.* José ARÊDES, *Chave do Agir: Introdução à Filosofia*, 10º Ano, pág. 107.

¹⁰¹ *Outros filósofos concebem a consciência moral como uma instância adquirida no decurso do processo de socialização do indivíduo, dependente do contexto histórico e cultural.* José ARÊDES, *A Chave do Agir: Introdução à Filosofia* 10º Ano, pág. 107.

¹⁰² 2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁰³ *Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético – político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁰⁴ *Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos, e Cursos Tecnológicos Formação Geral*, pág. 9.

Podemos então afirmar que a forma como o Programa coloca a questão do conhecimento em Filosofia é a partir de “um fora” para o qual ele deveria convergir em termos de causalidade e resultados práticos e que lhe permite decidir se aquilo que conhecemos é ou não determinante para os efeitos que pretendemos. No que diz respeito ao estudo da 2ª Unidade Temática: *A Acção Humana e os Valores*; é notória a prioridade do Programa em levar o aluno a reconhecer que, por um lado, politicamente, a disciplina de Filosofia deve munir o corpo discente de competências dialógicas que o predisponham a aceitar o paradigma político em que está inserido¹⁰⁵, e por outro, numa predisposição ao reconhecimento da importância do diálogo intercultural e da aceitação trans-subjectiva da diversidade axiológica.¹⁰⁶

Não é o caso que não estejamos de acordo com *Os Objectivos Gerais* que o Programa propõe ao estudo desta Unidade Temática, pois o recurso a temas como a Xenofobia ou a intolerância Étnico – Religiosa e que bebem nas figuras militantes pelo reconhecimento dos direitos humanos, como *Ghandi* ou *Mandela*, a sua origem ou máxima significação, deixam antever, por parte do candidato, uma intenção em educar eticamente¹⁰⁷ os alunos para questões que não podem senão ser tratadas como Universais¹⁰⁸. Mas o que nos preocupa fundamentalmente é a ligeireza com que se nega à própria Filosofia, na sua essência, a capacidade de já nas suas raízes clássicas, a *Ética* constituir essencialmente a reflexão ou a fundamentação necessárias e suficientes para problematizar qualquer realidade política e/ou cultural, seja ela contemporânea ou não.

A Pessoa – Humana deverá ser por isso definida não apenas à luz da *dimensão ética do agir humano*, mas deve também ser definida no domínio cognitivo, na atribuição de características que a tornam capaz de “aprender valores” e portanto capazes de distinguir o *Bem* do *Mal*, o *Correcto* do *Incorrecto*.

O candidato optou então não tanto por uma excessiva centralização nas competências de âmbito ético – convivencial,¹⁰⁹ mas antes em munir os alunos de competências de âmbito ético – racional e que possam assim ser transferíveis para outras aquisições de cariz mais contingente, político e social, nos quais a Filosofia não pode ser esgotada num acto superficial. Procurou-se então partir directamente para uma reflexão profunda sobre a fundamentação da moral através da *Ética Formal* de Kant.¹¹⁰

O objectivo é levar os alunos a reconhecerem que o domínio Ético da Acção – Humana tem um fundamento racional.¹¹¹ Daí, a importância fundamental de se estudar a *deontologia* da acção ética kantiana a

¹⁰⁵ (...) contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁰⁶ Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência. (...) 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁰⁷ 2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁰⁸ (...) à participação e ao reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como seus princípios legitimadores. Manuela BASTOS DE ALMEIDA, (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁰⁹ Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições do agir ético. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

¹¹⁰ Questionamento da fundamentação moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos. Propõe-se a análise comparativa de duas perspectivas e o confronto de duas perspectivas clássicas, ou duas contemporâneas, ou de uma perspectiva clássica e uma contemporânea. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

¹¹¹ A metafísica divide-se em metafísica de uso especulativo e metafísica de uso prático da razão pura e é portanto ou metafísica da natureza ou metafísica dos costumes. A primeira contém todos os princípios da razão derivados, de simples conceitos (portanto com exclusão da matemática), relativos ao

fundo, porque os alunos não podem ficar cientes que o *formalismo* de semelhante modelo ético se coaduna com um exercício puramente contingente e axiológico da acção humana, sem mais, isto é, sem que os valores tenham a sua origem na Razão. A par desta valorização racional do agir humano,¹¹² o candidato deverá proceder a uma breve genealogia da Ética, procurando com isso contextualizar a Ética Formal de Kant no domínio ético – intencional, por oposição às éticas de carácter *consequencialista* ou *teleológico* que têm um propósito meramente *material* no agir humano.

O sucesso avaliativo e nuclear dos alunos, no estudo desta unidade temática, passou essencialmente pela capacidade de distinguirem os diferentes tipos de Ética, ao longo da História da Filosofia, identificando dois grandes grupos: as de carácter *consequencialista*, ou também as chamadas éticas *teleológicas*; e as de carácter *intencional* ou *deontológico*. Contudo, esta formalização racional do agir humano não poderia estar terminada se os alunos não fossem munidos da capacidade de reconhecer na Ética Formal de Kant, uma eticização *deontológica* da Acção Humana, e de serem capazes de reconhecer na Ética Material de Stuart Mill, uma eticização *teleológica* da Acção Humana.

3.1.2. – A dimensão pessoal e social da Ética – o si mesmo, o outro e as instituições.¹¹³

O estudo deste conteúdo programático deverá começar com uma actividade prática de Análise e Interpretação de Texto. O candidato seleccionou da obra: *O que quer dizer tudo isto?*¹¹⁴; um texto, a saber: *Certo e Errado*¹¹⁵, e que deverá recuperar o exercício de competências, munidas anteriormente, no *domínio cognitivo*¹¹⁶ e no *domínio das competências, métodos e instrumentos*¹¹⁷. Não houve com isso necessidade de descomprometer da reflexão ético – institucional¹¹⁸, a dicotomia *formalista* e *consequencialista* que o candidato estabeleceu no início do estudo da unidade temática: *A Acção Humana e os Valores*.

No trabalho de análise e de interpretação de texto,¹¹⁹ o candidato deverá propor aos alunos que elaborem uma distinção entre o conceito de *Ética* e o conceito de *Moral*, contornando por isso questões, como por exemplo o tema da *Amizade*, que podendo ser encaradas como mais ou menos pertinentes à luz da Ética Aristotélica,¹²⁰ não são essenciais à compreensão do texto de Nagel.

conhecimento teórico de todas as coisas; a segunda, os princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o não fazer. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

¹¹² *Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, torne a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹¹³ Este conteúdo refere-se à 2ª aula da Prática Profissional Supervisionada, 1º semestre do Ano Lectivo de 2009/2010.

¹¹⁴ NAGEL. T. *O que quer dizer tudo isto?* Uma Iniciação à Filosofia, tradução de Teresa Marques, 1ª edição, Lisboa, Gradiva, 1995, 91 págs.

¹¹⁵ Thomas NAGEL, *Certo e Errado*, in *O que quer dizer tudo isto?* Uma iniciação à Filosofia, págs. 56-70.

¹¹⁶ 1.2. *Reconhecer o trabalho filosófico como actividade interpretativa e argumentativa.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9

¹¹⁷ 3.1. *Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) respostas que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.* 3.2 – *Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.* 3.3. *Analisar a estrutura lógica – argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo de um texto, explorando possíveis objecções e refutações.* 3.4. *Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.* 3.5. *Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

¹¹⁸ 3.1.2. *A dimensão pessoal e social da Ética, o si mesmo, o outro e as instituições.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

¹¹⁹ Ver Anexo 19.

¹²⁰ *De facto, trata-se de uma certa excelência, ou algo de estreitamente ligado à excelência; além disso, é do que mais necessário há para a vida. Pois ninguém há-de querer viver sem amigos, mesmo tendo os restantes bens.* Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1155a1, Livro VIII, pág. 180.

O objectivo principal não era apenas realçar a importância de se respeitar o carácter normativo, social e institucional das regras e princípios que regem os comportamentos dos indivíduos em sociedade, mas de, mediante uma vontade de se agir por forma a se respeitar essas mesmas normas e princípios, reflectir também se ao agir livre e voluntariamente de acordo com essas normas morais, estou a agir de acordo com os fundamentos que determinam e que me permitem avaliar as minhas acções, não em termos de *correção* ou *incorreção*, de *legalidade* ou *ilegalidade*, mas antes de acordo com o *Bem* ou com o *Mal*, tidos universalmente.

O candidato, mais uma vez, optou assim por tratar com os alunos os conteúdos programáticos, indo à raiz dos problemas filosóficos e neste caso em particular, procurando um pouco à maneira de Paul Ricoeur, subsumir a *Moral* à *Ética*, contornando assim questões de âmbito mais circunstancial e contingente que, para além de não nos interessarem para o cumprimento do Programa, relativizam uma ênfase formal que considerámos essencial à leccionação da sub-unidade temática: *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial*.¹²¹

A análise e a interpretação do texto de Thomas Nagel teve o intuito de sensibilizar os alunos para a importância de reconhecermos que os valores, sem uma consciência que os torne em nós, efectivamente morais, perdem a função coerciva que naturalmente lhes atribuímos. A *moralização da consciência* deverá por isso ser trabalhada, ao nível do *domínio ético*, como uma dimensão do agir humano muito mais cognitivo – racional do que meramente institucional e social, e no *domínio moral* como uma dimensão do agir humano muito mais jurídico – política do que propriamente deontológica, uma vez que tanto o Programa como o Manual Escolar adoptado,¹²² dão um enfoque decisivo à necessidade de reconhecer no(s) outro(s) um relativismo axiológico¹²³ e cultural¹²⁴ mas sem com isso se falar no papel que a Razão Humana tem na fundamentação moral.¹²⁵

Neste sentido, rejeitámos a bipolarização da deontologia da Moral na qual os alunos são convidados a traçar um hiato que distinga uma *relação directa*¹²⁶ de uma *relação indirecta*¹²⁷ que eles eventualmente possam ter com os valores que lhes coarctem a acção. Contudo, através desta rejeição do carácter social e institucional de o *agir heterónimo*, o candidato não deixou ainda assim de munir os alunos de uma competência fundamental que os *objectivos gerais* do programa enunciam,¹²⁸ mas sem com isso se reduzir o estudo da acção humana a um subjectivismo cultural.

¹²¹ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

¹²² *Mostrar que os valores variam em função do grupo social e da cultura. Argumentar a favor da necessidade de encontrar critérios trans – subjectivos de valoração.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º ano*, pág. 84.

¹²³ *Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹²⁴ *Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹²⁵ *Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico – cultural.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹²⁶ *O outro identifica-se em primeiro lugar, com aquele com que eu convivo presencialmente. Entre ambos, processa-se uma troca de influência que vai modelando as suas maneiras de ser e de reagir (sic!). O outro é, neste caso, uma figura com rosto identificável, a interagir com o eu.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 126.

¹²⁷ *O outro pode assumir uma outra forma em relação ao eu, que determina um relacionamento de ordem diversa. Trata-se de um outro entendido como uma terceira pessoa, que desconheço, mas que eu sei que existe e com quem me relaciono de modo institucional.* Maria BARBOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 127.

¹²⁸ 2.4. *Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

Assim, a consciência racional deverá ser tida como essencial ao processo de socialização do indivíduo, tratando-se não apenas de um problema axiológico,¹²⁹ sem mais, mas tratando-se essencialmente de uma questão de *domínio cognitivo*, porque a *metafísica de uso prático da razão pura*,¹³⁰ garante que o uso racional que da moral é feito, permita ao indivíduo agir, não tanto de acordo com questões de âmbito *cultural*¹³¹ ou de acordo com *critérios valorativos*, mas sim com o âmbito mais essencialista e racional do agir humano.¹³²

Procurámos assim munir os alunos da capacidade de um agir crítico que podendo parecer indiferente à diversidade valorativa e cultural da pós-modernidade, propõe englobar essa mesma variedade axiológica e elementos culturais num domínio prático da razão cognitiva.

3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.¹³³

O candidato procurou trabalhar dois modelos éticos essenciais para o estudo e compreensão da Moral. São eles: *A Ética Formal de Kant* e o *Utilitarismo de Stuart Mill*. O candidato não desprezou com isso a abordagem histórica destes modelos éticos, procurando incluí-los, cronologicamente, em dois grandes grupos de éticas, a saber: as de carácter *teleológico* e as de carácter *deontológico*. Para isso, o candidato procedeu ao estabelecimento de duas pontes conceptuais entre o teor *deontológico* e *teleológico* da *ética formal de Kant* e da *ética consequencialista de Stuart Mill*, respectivamente; com os modelos éticos clássicos, a saber: *a Ética Estoicista* e *a Ética Epicurista*. O candidato procedeu a esta ligação visando com isso conectar não apenas a *Era Moderna* à *Era Clássica* no que ao agir humano diz respeito, mas levar os alunos a reconhecer conceptualmente que o *prazer* ou a *ausência de sofrimento* que um modelo ético clássico como o Epicurismo¹³⁴ contém de essencial em si, está também contido “numa” ética consequencialista de Stuart Mill e que o teor resignatário de uma vida moral tomada como critério,¹³⁵ pode ser encontrado na *ética formal de Kant*, tendo em conta que a acção, neste modelo ético, é praticada por respeito ao *dever moral*, seja este ou não vantajoso para o agente moral.

Neste sentido, o candidato considerou que o apuramento de uma *sensibilidade ética*¹³⁶ com os alunos, como o programa assim propõe, e que constituía um dos *objectivos gerais* para o estudo desta unidade temática: *A Acção Humana e os Valores*; passaria muito mais por uma abordagem histórica e filosófica dos quatro modelos éticos atrás descritos e por uma análise das suas características comuns, apesar de distarem cronologicamente entre si, do que um enfoque demasiado significativo em questões de âmbito puramente

¹²⁹ 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹³⁰ (...) ou *metafísica dos costumes*. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

¹³¹ 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹³² 2.2. Questionar filosoficamente as pseudo – evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas. Manuela BASTOS DE ALMEIDA, (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

¹³³ Este conteúdo refere-se à 3ª aula e 4ª aula de *Prática Profissional Supervisionada* 1º semestre de 2009 e que corresponderam a um total de 180 minutos do período lectivo (90 minutos cada uma das aulas).

¹³⁴ O epicurismo (sic!) é uma filosofia que se integra bem nas tendências da época (sic!) preocupadas na definição de um modo de vida capaz de libertar o homem da angústia e de o encaminhar na busca da felicidade. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 136.

¹³⁵ *Éticas Estoicistas. Os estóicos fazem da resignação um critério de vida moral. É na aceitação da inevitabilidade da dor, do sofrimento e das contrariedades que reside o segredo da vida moral.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 134.

¹³⁶ 2.3. Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

cultural ou axiologicamente relativas, que podendo ter um sucesso relativo em outros domínios de cariz social e humano, não podem ser confundidos com um saber verdadeiramente filosófico.

Ainda assim, é possível que a *assumpção de posições pessoais*¹³⁷ que o Programa propõe, seja possível somente no final do estudo desta unidade temática, dada então uma maior capacidade de os alunos compreenderem globalmente os quatro modelos éticos. O objectivo passará então por associar à *Moral Epicurista* e ao *Utilitarismo de Stuart Mill*, a ideia de que o valor dos actos morais se determina pela observação dos seus fins, resultados ou consequências, designando-se então esta(s) Ética(s) de Teleológica(s). E associar à *Ética Estoicista* e à *Ética Formal de Kant* a ideia de que o valor da acção se pauta pelo respeito ao dever, ajudando-se com isso os alunos a agrupar as diferentes éticas agora não em função do seu surgimento histórico, mas em função do que de essencialmente filosófico as aglutina entre si.

O candidato optou então por dar um enfoque à autonomia do sujeito moral no que de intencional a sua acção ética possui, para, ao se introduzir o estudo dos diferentes modelos éticos, os alunos compreenderem que o respeito acríptico pelas normas morais não faz de nós, sujeitos necessariamente morais, mas talvez mais sujeitos jurídicos dado que a conduta que nos é imposta por um fora, pressupõe agir de acordo com um conjunto de ditames sociais que, podendo ainda assim o seu respeito estar de acordo com a intenção ética do sujeito moral (à luz de uma concepção moral da acção humana kantiana),¹³⁸ não deixam de lhe retirar a liberdade de se constituir agente moral, fora desse mesmo corpo deontológico e normativo.

O candidato procurou então estabelecer uma distinção, com os alunos, entre o carácter livre e intencional de se agir de acordo com as normas morais (no âmbito da Ética), e o carácter normativo e deontológico de se agir por harmonia aos costumes sociais.

Neste sentido, a *Deontologia* e a *Teleologia* da *Ética Racional de Kant* e da *Ética Utilitarista de Stuart Mill*, respectivamente, foram ambas trabalhadas em aula, em confronto, pois a ideia fundamental que deve estar presente são as características que as determinam e que as fazem pertencer a um grupo ou a outro (às *Éticas Materiais* ou às *Éticas Formais*, entenda-se). A reflexão filosófica foi proposta no âmbito de dois autores: Immanuel Kant (1724 – 1804) e Stuart Mill (1806 – 1873). No que diz respeito à Ética Kantiana, o objectivo será leccioná-la por forma a que os alunos sejam munidos de competências não apenas no domínio das *atitudes e valores* mas também nas competências ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, dado o carácter arquitectónico da *Razão Pura* e na qual também incluímos a *Metafísica*,¹³⁹ em particular a *Metafísica dos Costumes*, da qual é alvo a obra de reflexão ética do autor (*Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e que data de 1785).

Contudo, o que nos parece revelador de que houve sempre um cuidado por parte do candidato em desenvolver com os alunos um pensamento crítico, informado, e metodicamente racional,¹⁴⁰ é o confronto constante entre ambas as teorias éticas (o *Utilitarismo de Stuart Mill* e a *Ética Racional de Kant*) no que de mais forte e no que de mais fraco ambas as teorias também têm.¹⁴¹ Não se visa com isto mostrar a incoerência

¹³⁷ 1.5. *Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹³⁸ *A acção por dever – É o caso do comerciante que não vende caro porque sabe que é esse o seu dever. Acções como esta são, segundo Kant, as verdadeiras acções morais, pois o valor reside na própria acção. Sendo praticadas por respeito ao dever, elas são um fim em si mesmas e não um meio de obter uma recompensa*. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 141.

¹³⁹ *A metafísica divide-se em metafísica de uso especulativo e metafísica de uso prático da razão pura e é, portanto, ou metafísica da natureza ou metafísica dos costumes. A primeira contém todos os princípios da razão, derivados de simples conceitos (portanto com exclusão da matemática), relativos ao conhecimento teórico de todas as coisas; a segunda, os princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o não fazer*. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

¹⁴⁰ 2.1. *Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9

¹⁴¹ *A teoria ética de Kant, e sobretudo a sua noção de universalizabilidade (sic!) dos juízos morais, é por vezes criticada por ser vazia. Isto significa que a sua teoria só nos oferece um enquadramento que revela a estrutura dos juízos morais sem ajudar em nada os que estão perante tomadas de decisões morais efectivas (...) Apesar de grande parte da teoria de Kant ser plausível – especialmente a ideia de respeitar os interesses das outras pessoas –, tem alguns aspectos implausíveis. Em primeiro lugar parece justificar*

de um dado autor ou de uma dada teoria, mas sensibilizar os alunos para usarem cada uma das teorias como ferramentas de trabalho, consoante a situação ou dilema ético com que se deparem.

No que diz respeito ao *Utilitarismo*, dada a especificidade desta teoria ética quanto ao tratamento cronológico que o candidato procurou levar a cabo com os alunos, tendo em conta que a transição do *utilitarismo clássico* de Jeremy Bentham para o *utilitarismo* de Stuart Mill, levou-nos a realçar algumas das críticas apontadas à forma mais clássica de Utilitarismo (a de Bentham, entenda-se), estabelecendo-se com isso, no *Utilitarismo* de Stuart Mill, a distinção que este modelo ético faz dos *prazeres espirituais*¹⁴² dos *prazeres sensoriais*,¹⁴³ sensibilizando-se os alunos para a franca superioridade desta forma de *Utilitarismo*, face à antecessora que não tendo estabelecido uma diferenciação qualitativa entre os *prazeres espirituais*, e os *prazeres sensoriais*, identificou a felicidade meramente com o prazer ou com a ausência de sofrimento, o que evidentemente nos oferecia uma visão muito redutora do que possa constituir a felicidade.¹⁴⁴

A natureza temática dos conteúdos programáticos a leccionar exigir-nos-ia, quer no próprio Programa de Filosofia, no que ao 10º ano de escolaridade se refere, quer no que de essencial está presente no manual escolar adoptado pela Escola Secundária Manuel Cargaleiro: *Um outro olhar sobre o mundo*; um enfoque mais significativo no domínio cultural, social, político, circunstancial e paradigmaticamente axiológico¹⁴⁵, do que propriamente num agir humano *crítico* e *racional*, à boa maneira do projecto arquitectónico da razão pura. Ainda assim, o candidato revelou-se apto a levar os alunos a ultrapassarem o *nível do senso comum na abordagem dos problemas*¹⁴⁶, tratando-se contudo de um *objectivo geral* do programa que poderia ser mais evidente em conteúdos programáticos de âmbito mais *lógico* ou *epistémico*, mas que se tornou possível concretizar mediante a exequibilidade das seguintes estratégias: - recorrendo – se a duas ilustrações, em PowerPoint, do dilema ético: *Trolley Problem*; a clássica e outras que eventualmente possam ser mais recentes mas que antecipam simultaneamente, algumas das críticas feitas ao *Utilitarismo*.

Procurou-se com esta estratégia levar os alunos a reflectirem, através das imagens apresentadas em PowerPoint¹⁴⁷ nos problemas que um *Utilitarismo Radical* poderia suscitar no seio da própria Ética. Serão estas dúvidas suscitadas nos alunos, neste domínio programático, que invocaram uma necessidade de exercício autónomo da razão humana,¹⁴⁸ mesmo num tema filosófico que, podendo em vez disso suscitar uma

algumas acções absurdas, tal como dizer a um louco com um machado onde o nosso amigo se encontra, em vez de o afastar, mentindo-lhe. Em segundo lugar, o papel que a teoria dá a emoções tais como a compaixão, a simpatia e a piedade, parece inadequado. Kant afasta tais emoções como irrelevantes para a Moral: a única motivação apropriada para a acção moral é o sentido do dever. (...) A teoria de Kant não consegue dar facilmente conta do conflito entre deveres. Se, por exemplo, eu tenho o dever de dizer sempre a verdade e também o de proteger os meus amigos, a teoria de Kant não me poderá mostrar o que deverei fazer quando estes deveres entrarem em conflito. (...) Em terceiro lugar, a teoria não dá atenção às consequências da acção. Isto significa que idiotas bem intencionados que, involuntariamente, causem várias mortes em função da sua incompetência, podem ser moralmente inocentes à luz da teoria de Kant, uma vez que seriam primeiramente julgados pelas suas intenções. Nigel WARBURTON, *Elementos Básicos de Filosofia*, págs. 77- 80.

¹⁴² Os prazeres espirituais ligados a necessidades intelectuais, sociais, morais, estéticas, etc., como o prazer de apreciar um pôr-do-sol ou uma obra de arte, o prazer de descobrir/criar ou de partilhar afectos e conhecimentos ou de ajudar os outros. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia*, 10º Ano, pág. 122.

¹⁴³ Os prazeres sensoriais ligados às necessidades físicas, como beber, comer, sexo. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia*, 10º Ano, pág. 122.

¹⁴⁴ A identificação do bem com a felicidade, e desta com o prazer e ausência de sofrimento foi um dos aspectos mais polémicos do utilitarismo clássico, quer por o conceito de prazer poder ser interpretado em termos puramente físicos, quer por ser um conceito vago e difícil de avaliar. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia* 10º Ano, pág. 122.

¹⁴⁵ 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral, pág. 9.

¹⁴⁶ Questionar filosoficamente as pseudo – evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso - comum na abordagem dos problemas, Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral, pág. 10.

¹⁴⁷ Ver Anexo 20.

¹⁴⁸ 2.3. Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas e pessoais, construtivas e

culturalização parcelar e meramente axiológica do agir humano,¹⁴⁹ não deixou de exigir dos alunos um exercício crítico e racional que os tornava aptos a trabalhar a um nível de racionalidade ética mais profundo e no qual a *cultura* e *os valores* não seriam mais do que uma mera superfície atópica desprovida de um verdadeiro teor racional. Mas como fazê-lo?

O candidato elaborou um slide de PowerPoint no qual, após um outro com a representação pictórica do dilema ético em questão (*Trolley Problem*),¹⁵⁰ se descreve a situação dilacerante e perante a qual os alunos são colocados, a fim de decidirem qual a melhor solução para a resolução do dilema. As vantagens desta estratégia foram notórias pois não só a aula se tornou mais participativa como os alunos exerceram a sua cognição na tentativa de encontrarem uma solução plausível. De destacar que neste momento inicial da aula ainda não se tinham dado quaisquer conteúdos referentes ao utilitarismo de Stuart Mill, pois o objectivo era justamente captar a atenção dos alunos e levá-los a reflectir sobre uma hipotética solução ao dilema, sem estarem condicionados ao modelo ético propriamente dito, na tomada da sua decisão.

Os alunos deverão ser confrontados com as suas respostas iniciais, e que foram dadas antes de conhecerem o modelo ético a fundo, para então, tendo conhecimento do mesmo, reflectirem em conjunto com o candidato, se manteriam as mesmas opções tomadas inicialmente, nomeadamente: *a de salvarem cinco pessoas em detrimento de uma pessoa; ou a de sacrificarem cinco pessoas para salvarem uma.*

Podemos, no entanto, encontrar no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*, uma inconsciente separação entre o âmbito ético – ontológico do ser-se humano no séc. XXI e o conhecimento técnico, que segundo os próprios autores coincidiu com uma desumanização do mundo contemporâneo.¹⁵¹ Ora, o que o candidato tem procurado justamente demonstrar é que o ensino da Ética só pode estar de acordo com os *Objectivos Gerais* do programa, nomeadamente: *2.1. Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas; 2.3. Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas;*¹⁵² se for capaz de fundar o Ser ético nas fontes gerais da razão de onde resulta não só a *Crítica*, enquanto faculdade, mas também a *metafísica dos costumes* que, contendo em si todos os princípios que determinam *a priori* e tornam necessários o fazer e o não fazer, asseguram ao agir humano um verdadeiro fundamento racional e não tanto uma *liberdade de pensamento* que, desprovida de uma referência à razão humana e à *autonomia* que a mesma confere ao agente moral, funda o seu agir ético meramente em *sentimentos* e numa *imaginação* que aparenta ser decisiva ao agir do indivíduo,¹⁵³ mas que despreza tão – somente o papel decisivo que a Razão possui para a acção humana, tornando-se então este

abertas. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁴⁹ *Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

¹⁵⁰ (...) *Um comboio ou um eléctrico desgovernado aproxima-se de uma bifurcação da linha. Num dos ramais está uma pessoa a trabalhar e no outro estão cinco; e o eléctrico matará de certeza quem estiver no ramal que percorrer. Para a maior parte das pessoas, o maquinista deverá virar para o ramal que tem menos pessoas. Mas agora suponha-se que, entregue a si mesmo, o eléctrico entrará pelo ramal que tem cinco pessoas e que o leitor, que estava a passar pelo local, pode interferir, direccionando os carris de modo a que ele entre pelo outro ramal. É recto, obrigatório ou sequer admissível que o leitor faça isso, sendo então aparentemente responsável pela morte da pessoa que estava no outro ramal? Afinal, quem teria o leitor lesado se tivesse deixado o comboio seguir o seu curso normal? (...)* Simon BLACKBURN, *O Problema do Eléctrico, Dicionário de Filosofia*, pág. 359.

¹⁵¹ *O relatório Aprender a Ser (1972) exprime no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica.* Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 99.

¹⁵² Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9

¹⁵³ *Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolverem os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.* Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 100.

mesmo agir humano pós-moderno, meramente axiológico e culturalmente relativo, dado o teor supérfluo que se passou a conferir à Razão.

Neste sentido, podemos afirmar que o que opera num sistema alienante e tido como hostil não é tanto a evolução da técnica mas o uso que dela é feito, pois é justamente num domínio cognitivo que tanto o *saber fazer*, como o *saber ser*, operam, isto, porque se já não encaramos o acto de conferir competências de um modo tradicional, ou seja, direccionado meramente para a produção técnica, mas antes para uma participação mais informal no seu desenvolvimento (da técnica, entenda-se)¹⁵⁴, então o âmbito ôntico do ser – ético e/ou moral, só pode ser encarado por alunos e candidato, não como tendo uma participação informal no desenvolvimento mas sim como uma dimensão humana fundamental para se assegurar a formalidade desse mesmo desenvolvimento, técnico e material,¹⁵⁵ que numa concepção mais tradicional de transmissão de competências mais importaria ao indivíduo, uma vez que tanto o desenvolvimento da personalidade e do agir à altura dessa mesma personalidade, assim como a compreensão do outro e dos seus valores plurais, influem directamente nesse mesmo desenvolvimento técnico e na evolução material do homem, porque a Educação do indivíduo sem um cuidado *ético* e *moral* não só tornaria esse indivíduo incapaz de decidir e agir crítica e autonomamente nas diferentes circunstâncias da vida e nas quais também podemos incluir as que estão relacionadas com o seu *labor* profissional, como também a ausência de uma sensibilização *ética* e *moral* na educação do indivíduo, tornaria o mesmo incapaz de realizar projectos comuns com o outro e preparar-se para gerir conflitos, tendo obviamente influência na produção técnica e material, tida tradicionalmente. Nas estratégias que o candidato tem apresentado ao longo desta unidade temática, a saber: *A Acção Humana e os Valores*; é manifesta a importância que o próprio conferiu ao *saber fazer* no estudo desta mesma unidade temática, pois o estudo da *Ética* e da *Moral*, no agir humano, não pode ser encarado como um simples desenvolvimento axiológico, pluralista, e relativista¹⁵⁶ do agir humano, dado o carácter circunstancial e contingente que uma sensibilidade meramente cultural influi no agir ético do indivíduo,¹⁵⁷ mas também porque o candidato considera fundamental proporcionar aos alunos, *instrumentos necessários ao exercício pessoal da razão*,¹⁵⁸ mesmo quando se trata de um tema a que tradicionalmente associamos a fundamentação axiológica e o cultivo de hábitos e valores sociais, sem mais.¹⁵⁹

Assim, o candidato considerou que *desenvolver uma consciência crítica e responsável* com os alunos, que lhes permitisse *tomar a seu cargo o cuidado ético pelo futuro*,¹⁶⁰ passaria por muni-los de competências no

¹⁵⁴ Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objectivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI, pág. 96.

¹⁵⁵ Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. (...) A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pág. 95.

¹⁵⁶ (...) – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI, pág. 102.

¹⁵⁷ (...) contribuindo para a compreensão da riqueza da (...) diversidade cultural (...) como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 8.

¹⁵⁸ Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 8.

¹⁵⁹ 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

¹⁶⁰ 2.4. Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamental da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

domínio cognitivo,¹⁶¹ em vez de somente *no domínio das atitudes e dos valores*,¹⁶² pois só trabalhando na raiz dos *princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o não fazer* (arquitectónica da razão pura) é possível superar o carácter moralizador e contingente da acção humana na qual o Programa propõe que os alunos sejam formados.¹⁶³ Não se defende com esta metodologia que, os alunos não devem ser munidos da competência de compreenderem o outro no seu relativismo axiológico, mas antes que esta competência não deve preceder o *uso prático* que *da razão pura* o candidato deve procurar ensinar os alunos a fazer, mesmo que essa tarefa possa ficar aquém do desejado, dado o progresso natural do conhecimento humano.¹⁶⁴

3.1.4. Ética, Direito, e Política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças: justiça e equidade.¹⁶⁵ - O modelo ético – político secularizador e tolerante de John Locke.

A leccionação desta sub – unidade temática foi iniciada com o objectivo nuclear de sensibilizar os alunos para a insuficiência da Ética na construção de uma harmonia social. Os alunos deverão compreender as principais razões pelas quais a *fundamentação da moral* não é suficiente para harmonizar as relações dos indivíduos em sociedade e de como em alternativa, há que redireccionar da esfera individual do agir humano para a sociedade, a *dimensão ética do agir humano*, mas fazendo-a passar pelo crivo da *lei* a fim de a tornar (a acção humana entenda-se), imperativa e menos ambígua na forma como interpretamos o *dever moral* que a coarcta.

O cumprimento deste objectivo começaria então por ser concretizado, levando os alunos a compreenderem a distinção entre a *Ética* e a *Política* por forma a que sejam capazes de vir a distinguir as características das *normas jurídicas* em oposição às *normas morais*. É neste sentido que Aristóteles adquire um papel fundamental ao se dar a conhecer aos alunos que se é certo que *a dimensão ética do agir humano* e a *fundamentação da moral* nos dão a conhecer a *Virtude* do agir humano, há que colocá-la em prática e essa prática só é possível mediante o peso jurídico das leis,¹⁶⁶ isto é, mediante a fundação de um outro campo da

¹⁶¹ 2. Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

¹⁶² 2. Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

¹⁶³ 1. Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento (...) cognitivo, pessoal e social. (...) 2. Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores. (...) 2.1 Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. 2.5 Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

¹⁶⁴ Pois, dado que o progresso natural do conhecimento humano é de tal natureza que, em primeiro lugar, forma-se o entendimento até chegar, mediante a experiência, a juízos intuitivos e, mediante estes, a conceitos, e que estes conceitos são, em seguida conhecidos mediante a razão em relação com os seus fundamentos e conseqüências, e, finalmente, são conhecidos num todo ordenado mediante a ciência, assim a instrução terá de seguir precisamente o mesmo caminho. Por conseguinte, de um professor, espera-se que, nos seus ouvintes, forme, primeiramente, o homem que entende, depois o que raciocina e, finalmente, o sábio. Um tal procedimento tem a seguinte vantagem: mesmo que o estudante não chegue a atingir o último grau, como geralmente acontece, terá no entanto tirado proveito da instrução e ter-se-á tornado mais hábil e prudente, se não para a escola, pelo menos para a vida. Immanuel KANT, Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765 – 1766, in Leonel RIBEIRO DOS SANTOS, A Razão Sensível: Estudos Kantianos, pág. 188.

¹⁶⁵ Duração: 14 aulas de 90 minutos cada uma, o que perfaz um total de 1260 minutos (a 5ª aula e a 6ª aula de Prática Profissional Supervisionada do 1º semestre de 2010 ou seja Introdução à Prática Profissional I, e as 12 aulas de 90 minutos cada, da 4ª parte da Prática Profissional Supervisionada, ou seja da Introdução à Prática Profissional IV).

¹⁶⁶ Na verdade, de nada aproveitará uma legislação, por muito útil que seja aprovada unanimemente por todos os cidadãos, se estes não adquirem os hábitos nem forem educados segundo o espírito do regime estabelecido. Com efeito, se a indisciplina é apanágio de um indivíduo, o mesmo se passa na

educação deontológica (a política). Os alunos deverão então ser colocados no seio de uma perspectiva jurídica para então repensarem a *Ética* como uma ferramenta teórica que ainda assim, podendo lhes dar a conhecer a *Virtude*, não nos garante por si só, que ajam virtuosamente se a isso não forem coarctados (juridicamente).

Estabelecemos por isso uma distinção entre o plano Ético/Moral e o plano Jurídico/Político da acção humana na qual, seja perceptível aos alunos a quem se destinam ambas e quais os seus objectivos (da Ética/Moral e da Justiça/Política, respectivamente, entenda-se). Os alunos deverão então estar aptos, com esta distinção, a concluir que a Ética/Moral, procura no agir humano, uma justiça natural e espontânea e que a Política procura no agir humano, uma justiça por convenção, mas sem antes fazer-lhes entender que sem a presença Jurídica do Estado, essa justiça por convenção não seria possível. O candidato deve por isso proceder a uma breve genealogia do Estado, na qual se procure traçar diferentes paradigmas de Justiça para que eles consigam somente identificar na *Revolução Francesa de 14 de Julho de 1789*, o modelo político – jurídico que Atenas instaurou, mas que só com a queda dos regimes absolutistas na Europa e com a abertura ao *Liberalismo Político* dos sécs. XVII e XVIII, foi possível reencontrá-lo, falamos portanto da *democracia*.

Através desse traçar genealógico do *Estado*, os alunos deverão simultaneamente conhecer o âmbito histórico, mediante o qual a Política evoluiu dos regimes absolutistas para as democracias liberais modernas, mas tendo como referência e princípio que foi com a *democracia ateniense* que, na verdade, essa organização comum, em torno da figura do Estado, nasceu. O objectivo não é apenas sensibilizar os alunos para o franco avanço civilizacional, ético e político que Atenas já representava no Ocidente, mas também sensibilizar os alunos para o evidente valor mas também para a fragilidade da *democracia*.¹⁶⁷ Pretende-se com esta estratégia assumir com o corpo discente que a democracia é o referente último da vida comunitária,¹⁶⁸ mas que nem sempre a igualdade, a justiça e paz que ela apregoa, se concretizam, como poderemos constatar mais à frente, segundo uma concepção minimalista de Estado (Robert Nozick).

Relativamente aos paradigmas políticos que antecederam as democracias liberais, valerá a pena revisitar a concepção de monarquia em Maquiavel (1469 – 1527) que surgiria como um princípio agregador das repúblicas italianas e como solução à corrupção e às intrigas diplomáticas que, apesar de tudo, associamos com alguma frequência, à democracia. No que diz respeito a este paradigma político será o *Príncipe* a assumir o papel do Estado, suscitando por isso um certo espanto e admiração nos alunos perante o facto de, nem sempre essa “figura jurídica” (o Estado, entenda-se) estar associada ao modo de organização comunitário no qual a colectividade é superior ao indivíduo e com isso o bem comum francamente superior ao bem particular. Há contudo de realçar ainda aos alunos que, apesar da deflexão desses princípios (os de se respeitar o *bem comum* em detrimento do *bem individual* e que caracteriza a organização democrática em torno do Estado), estar frequentemente associado à figura do Estadista, nem sempre o poder político se tem imiscuído de, mediante a figura jurídica do Estado, exercer ele próprio um poder autoritário centrado sobre si mesmo. O candidato poderia neste ponto dar exemplos dos grandes modelos políticos ditatoriais do séc. XX que tiveram por base a figura do Estado: *Nacional-socialismo Alemão* e *Socialismo Revolucionário Soviético*.

Ainda podendo ser explanado na *Monarquia*, o poder divino que o Rei representa num plano terreno, é importante realçar aos alunos que imediata e anteriormente aos princípios laicos que determinariam a fundação moderna das democracias europeias, não haveria segundo a égide do Tribunal do Santo Ofício uma clara separação entre as leis ditas *divinas* e as *leis civis* ou entre os assuntos que deveriam ser da competência do *Estado Civil*, como John Locke, mais à frente nos irá denunciar, e os assuntos que deveriam ser meramente de domínio religioso.

Finalmente, e muito embora o candidato opte mais à frente por trabalhar com os alunos a dimensão mais alegórica da concepção de *Estado de Natureza*, por forma a que eles se possam consciencializar que é mediante esta mesma concepção alegórica que lhes é possível pensar o próprio *Estado Civil*, o primeiro não deverá deixar de ser leccionado remetendo-se para o segundo como um balizamento histórico e político que

cidade. Educar em conformidade com o regime consiste em atingir não o que satisfaz as veleidades dos oligarcas ou dos partidários da democracia, mas atingir, sim, o que capacita aqueles a governar de modo oligárquico, e estes democraticamente. Aristóteles, *Política*, in José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia* 10º Ano, pág. 149.

¹⁶⁷ 2.3) *Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁶⁸ (...) *reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária (...).* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

podendo ainda assim não ter brotado da situação metafórica que constitui o *Estado de Natureza*, não deixa de antever um estabelecimento contratual que sem o qual não seria possível salvaguardar a liberdade colectiva e a propriedade privada de cada um dos cidadãos.

O candidato optou então por cumprir alguns dos *objectivos gerais* que nas suas planificações, referentes à Unidade Temática: *A Acção Humana e os Valores*; nomeadamente no labor inerente à leccionação da sub – unidade temática, a saber: 3.1.4. *Ética, Direito e Política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças: justiça e equidade*: haveria se proposto a cumprir,¹⁶⁹ mas sem partir da contemporaneidade política como referencial consciencializador dos alunos, antes, rejeitando o que de mais doutrinador, moralista, e isento de valor filosófico, o manual escolar propõe aos alunos e docentes,¹⁷⁰ podendo ainda assim correr-se o risco de aumentar o fosso entre uma concepção de Filosofia como um mero “exercício formal” e o “pensar a vida que o programa propõe”, mas garantindo, contudo, que o desenvolvimento ético e político que se proporciona aos alunos se concretiza a partir da própria Filosofia ela mesma e não a partir de contingências histórico – políticas contemporâneas e supérfluas.

Desenvolvida uma pequena genealogia desde a antiguidade clássica até à *Era Moderna*, na qual se evidenciem as características e a evolução do conceito de Estado à luz da contemporaneidade, deveria ser nesta última que o candidato procederia à distinção de duas fases fundamentais na fundação moderna e pós-moderna do conceito de Estado: *O Estado de Direito* e o *Estado Social de Direito*.¹⁷¹ Os alunos deveriam por isso perceber que à *1ª geração de Reconhecimento de Direitos Humanos*¹⁷² está associada uma concepção de *Estado de Direito*,¹⁷³ parcialmente incompatível com a concepção de *Estado Social* que o *reconhecimento da 2ª geração de direitos*¹⁷⁴ determinou.¹⁷⁵

Optámos por integrar nas nossas estratégias de leccionação, no âmbito da Filosofia Política; uma referência, não à obra de John Locke: *Ensaio sobre a verdadeira Origem e Fim do Governo Civil*; embora ela seja uma obra referida no Manual Escolar com o qual trabalhámos, no que se refere à leccionação deste

¹⁶⁹ 2.5) *Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁷⁰ *Na terceira geração, relativamente recente, luta-se por direitos básicos muito gerais, mas sem os quais o exercício dos direitos anteriores ficaria comprometido. Trata-se de direitos relacionados com: viver numa sociedade em estado de paz; desenvolver-se num meio ambiente ecologicamente saudável. (...) É neste sentido que se constitui em 1919 a Sociedade das Nações. Por melhores que fossem as suas intenções, a Sociedade das Nações manteve-se durante pouco tempo e mostrou ineficácia, em virtude da dificuldade de as grandes potências chegarem a acordo unânime, sem o qual não se podiam pôr em prática as resoluções tomadas. Por outro lado, não dispunha de sanções que pudesse impor aos países que infringissem as suas recomendações. Com este espírito organizativo, funda-se em 1944 a Organização das Nações Unidas. A ONU tornou-se uma organização paradigmática no que respeita às relações internacionais, possuindo um mesmo Tribunal Internacional de Justiça para julgar os conflitos surgidos entre os povos. Tem-se mantido activa desde a sua fundação, tendo dado origem a toda uma série de organizações especializadas. (...) Maria ABRUNHOSA e Miguel Leitão, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia 10º Ano*, pág. 150.*

¹⁷¹ *Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: liberdade e justiça social.* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

¹⁷² *1ª geração - direito à vida e à integridade física; direito às liberdades de pensamento e de consciência; garantia da possibilidade de defesa em caso de ser acusado; direito à intimidade e ao bom nome; direito de propriedade privada; direito de eleger governantes através do Voto.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 148.

¹⁷³ *Sistema político que respeita as liberdades básicas de tal modo que ninguém se encontra acima da lei, nem mesmo o próprio Estado.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um Outro olhar sobre o Mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 149.

¹⁷⁴ *2ª geração – direito à educação; direito à assistência na doença; direito à protecção no desemprego; direito a um Salário Digno; direito ao descanso e ao lazer; direito a uma reforma digna; direito de acesso aos bens culturais.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 149.

¹⁷⁵ *Sistema político que respeita, além da igualdade dos cidadãos perante a lei, o direito de acesso aos bens básicos para poderem participar na vida política e cultural.* Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 149.

conteúdo programático: o pensamento político de John Locke; a saber: *Pensar Azul*; mas antes, indo directamente às fontes de uma outra obra do Filósofo Inglês: *Carta sobre a Tolerância*;¹⁷⁶ que se tratando de uma obra menos extensa e também mais adequada ao ano de escolaridade em questão e aos objectivos programáticos,¹⁷⁷ foi encarada pelo docente como uma obra essencial para balizar o *contratualismo inglês* que os alunos deverão compreender. A razão pela qual o candidato optou por recorrer a esta obra para leccionar o pensamento político de John Locke, no que se refere ao tema do *contratualismo civil*, é o facto de se tratar não apenas da obra que inaugura uma época de transição histórica e política fundamental, balizando por isso uma *Era* onde a laicização do Estado e o reconhecimento dos direitos inalienáveis ao ser – humano passariam, a pouco e pouco, a constituir uma realidade “palpável”,¹⁷⁸ como também, tratando-se de uma obra que, para além de prever ou antecipar a Pós – Modernidade, no que de tolerância religiosa e não – religiosa diria respeito, assegura que, ao ser estudada, se labora numa correcta hermenêutica de *contrato social* sem que se tenha que recorrer à ferramenta conceptual do *Estado de Natureza* como algo de real e historicamente possível. Para além de se tratar de uma obra que marca o pensamento filosófico e político da cultura ocidental, até aos nossos dias, e de uma forma decisiva, é uma obra cuja influência luterana nos situa inevitavelmente numa época cuja transição não passaria de forma alguma por se tratar de uma transição entre o *Estado de Natureza* para o *Estado Civil*,¹⁷⁹ mas antes de uma transição de uma Europa profundamente intolerante e marcada por práticas decadentes da Igreja de então para uma Europa que motivada pela *Reforma Luterana* (1517) e mais tarde pela *Guerra Civil Inglesa* (1642 -1649) que acabaria por resultar na *Revolução Inglesa* de 1688, (um ano antes da publicação da *Carta sobre a Tolerância*; o que faz de Locke um autor da Revolução), inaugura finalmente uma *tolerância* que haveria de ser decisiva não apenas política e religiosamente,¹⁸⁰ mas também cientificamente, uma vez que não podemos ignorar o facto de a laicização do Estado, promover também um ambiente de tolerância, propício a profundas transformações intelectuais.¹⁸¹

Assim, é fundamental partirmos com os alunos da situação histórica que a obra do autor (*Carta sobre a Tolerância*) privilegia porque não só partindo de excertos de texto da obra: *Ensaio sobre a verdadeira Origem, Fim e Extensão do Governo Civil*, como o manual escolar: *Pensar Azul*; propõe, no que ao estudo desta sub – unidade diz respeito, levaria a que candidato e alunos se centrassem necessariamente numa concepção de *Estado de Natureza* tida como real e prévia ao *Estado Civil*,¹⁸² como também implicaria uma dificuldade

¹⁷⁶ LOCKE, J *Carta sobre a tolerância*, tradução de Berta Bustorff Silva, 2ª edição, Lisboa, Lisboa Editora, 2001, 112 págs.

¹⁷⁷ *Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral, pág. 9.

¹⁷⁸ (...) *revolução inglesa de 1688 na qual o povo se insurge contra o rei que governa apenas no seu próprio interesse*. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 8.

¹⁷⁹ *Ou seja, no Estado de Natureza ninguém tinha poder para garantir o cumprimento da lei natural, nem existia nenhuma autoridade para julgar com imparcialidade os transgressores; por isso, os indivíduos decidiram abdicar de certas liberdades e celebrar um Contrato Social através do qual cedem o seu poder ao Estado, incumbindo-o de fazer e executar as leis necessárias à preservação dos direitos de todos, constituindo assim a Sociedade Civil e o Estado*. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia - 10º Ano*, pág. 153.

¹⁸⁰ *Daqui se depreende que o fundamento racional e teórico da concepção de tolerância, em Locke, está inequivocamente na noção de igualdade básica de direitos entre todos os cidadãos; se uns possuem liberdade religiosa, os outros, qualquer que seja a sua igreja, luteranos, anglicanos ou presbiterianos, possuem os mesmos direitos e deveres*. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS in, John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 21.

¹⁸¹ *No ano seguinte, Galileu Galilei, em Roma, será obrigado pela Igreja Católica a não divulgar ou a ensinar as suas concepções cosmológicas e a renegar a hipótese heliocêntrica elaborada por Copérnico. Em toda a Europa se vive um período particularmente agitado e conturbado. A Igreja Católica, através da sua instituição do Santo Ofício, vulgarmente designado Inquisição, mantém um grande fechamento intelectual, perseguindo e condenando todos aqueles que são considerados hereges*. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 6

¹⁸² *Para se poder entender o poder político, derivá-lo da sua origem, devemos saber qual é o estado natural do Homem (...)* John LOCKE, *Ensaio sobre a verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, in José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia – 10º Ano*, pág. 152.

acentuada em cumprir um dos objectivos fundamentais do programa,¹⁸³ no *domínio das atitudes e valores*, dada a influência significativa que a *Carta sobre a Tolerância* teve sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, nomeadamente através da defesa do direito à liberdade de crença e de culto religioso que nos legando um poderoso contributo para afirmação da liberdade de consciência e de expressão como direitos fundamentais e inalienáveis do cidadão, não deixa de constituir um momento na história da luta pelos direitos humanos, mas ainda assim crucial.

O candidato considerou com isto cumprir outro dos *objectivos gerais* do programa tido como nuclear no *domínio cognitivo*¹⁸⁴ e que inconscientemente se tenderia a ignorar numa sub – unidade como esta¹⁸⁵ caso se pretendesse partir, quer no caso do *pensamento político de John Locke*; da obra: *Ensaio sobre a verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, na qual teríamos de trabalhar com os alunos o *Estado de Natureza* como um valor que estando datado teria dado necessariamente origem ao *contratualismo civil*, quer da concepção *dialógica com a realidade social* que tende a situar os problemas filosóficos na realidade social¹⁸⁶ e cultural¹⁸⁷ e que o próprio programa reconhece estar em constante transformação,¹⁸⁸ o que não se coadunaria de todo com a abordagem racional da *Ética* que o candidato procuraria alcançar com os alunos.

Em vez disso, e plenamente consciente que ainda assim houve uma necessidade de, no *domínio cognitivo*, situar os problemas no seu contexto *histórico e cultural*,¹⁸⁹ por forma a que os alunos pudessem reconhecer na *Reforma Luterana* e na *Guerra Civil Inglesa*, a fauna histórico – política propícia a um pensamento secularizador, a forma como o candidato o procurou fazer foi indo directamente a uma fonte de informação cujos conteúdos, essencialmente adaptados ao ano de escolaridade em questão (10º ano), colocariam os alunos em contacto com uma realidade histórica e política certamente transferível para a sua realidade contemporânea, dada não só a intemporalidade e universalidade das aspirações políticas que a *Carta sobre a Tolerância* de John Locke manifesta, mas também dada a distância abissal que o mundo contemporâneo, e que o manual escolar adoptado pelo grupo de Filosofia da Escola Secundária Manuel Cargaleiro, assim como o Programa de Filosofia do 10º ano de Escolaridade tanto enfoque parecem dar, expressa, face a essas mesmas aspirações lockianas.

O recurso a uma obra de Locke, por forma a munir os alunos de uma sensibilidade ética e política acerca da importância dos direitos humanos, muito embora através do candidato como mediador entre os alunos e essa mesma obra, teve como finalidade o cumprimento de um dos objectivos educacionais no *domínio das competências, métodos e instrumentos* que o programa contempla: o de conhecer e ajudar a conhecer a filosofia directamente das fontes, alcançando com isso o que de essencial e nuclear está inerente em cada posição filosófica.¹⁹⁰

¹⁸³ *Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁸⁴ 2.2) *Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁸⁵ 3.1.4. *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

¹⁸⁶ (...) *para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁸⁷ *Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁸⁸ (...) *em profundo processo de transformação* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

¹⁸⁹ *Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico – cultural.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁹⁰ *Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

Assim, o candidato poderá afirmar que a sensibilização dos alunos para os *direitos humanos* e para a *responsabilização pelas gerações vindouras*¹⁹¹ só se poderia cumprir se os alunos reconhecessem a necessidade de legislar a tolerância a fim de ela se tornar não apenas um *direito* mas um *dever* de todos, uma vez que muito mais do que a salvaguardamos no domínio *ético*, há que a assegurar no domínio *jurídico*. É neste sentido que se apelará aos alunos que, ao reconhecerem o imperativo da lei no assegurar da tolerância, reconheçam em tal legislação os mesmos motivos que levaram Aristóteles a traçar a distinção entre o que é do domínio *ético* e o que é do domínio *político*.

De destacar ainda que, outra das razões pela qual o candidato se centrou na obra: *Carta Sobre a Tolerância*; para leccionar o pensamento político de John Locke, é porque se trata de uma obra com uma repercussão pragmática significativa, uma vez que, a par de outros tratados de Filosofia Política, esta epístola contribuiu para uma progressiva consciencialização dos direitos humanos e do respeito pela liberdade individual, sendo que tal facto só haveria de se tornar evidente, em 1789, no início da *Revolução Francesa*, com o surgimento da *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, marcando decisivamente constituições futuras à qual, por exemplo, a primeira constituição portuguesa de 1822, não foi imune.¹⁹²

Assim, e partindo da ideia de Hegel de que a história consiste no processo de realização da liberdade humana, o candidato procurou desenvolver com os alunos, a auto – consciência dessa mesma liberdade mas recorrendo a uma declaração de princípios racionais e políticos na qual, através de uma fundamentação da natureza dos limites da *Igreja* e do *Estado*, se superasse a pura conceptualidade inerente ao conceito de *Estado de Natureza* e se introduzisse os alunos numa verdadeira auscultação da realidade histórica e política que está inerente ao *contratualismo social*.¹⁹³ O estudo e leccionação parcial da *Carta sobre a Tolerância* assegura, por um lado, que o candidato proceda a um estabelecimento histórico a partir do qual lhe possa ser possível traçar um hiato entre uma época onde o poder da Igreja interferia nas questões civis e o estabelecimento do *contrato social*. Por outro lado, o estudo desta obra assegura que a ter de existir necessariamente uma consciencialização política no seio discente, ela se constrói de acordo com os mesmos princípios racionais, epistémicos e universais, que presidiram a *Prática Profissional Supervisionada* e a redacção deste mesmo *Relatório* que agora o candidato apresenta, pois ao contrário do que algumas constituições, nomeadamente a Americana que, tendo realçado um conjunto de direitos fundamentais não deixava de coabitar com a existência de escravatura de negros, cuja abolição tardará ainda a se concretizar, a abordagem filosófico – política que o estudo desta epístola (a *Carta sobre a Tolerância*, entenda-se) assegura, é que a educação filosófico – política que candidato administra aos alunos está de acordo com princípios universais e não com uma pretensa defesa da identidade cultural, social e económica, que de suma importância, não podem justificar uma supressão dos direitos humanos,¹⁹⁴ ou tão pouco relativizá-los à luz da(s) cultura(s) ou dos grupos sociais.¹⁹⁵

Como fazê-lo?

O candidato procurou recorrer, após a releitura da obra de John Locke, à excelente análise, resumo e à introdução que antecipa a escritura lockiana, de autoria de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, a fim de adequar correctamente os assuntos políticos tratados, aos alunos. Com este trabalho, o candidato garantiu

¹⁹¹ 4 – *Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: (...) - salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

¹⁹² *Este texto vem marcar de uma forma decisiva inúmeras constituições futuras, nomeadamente a primeira constituição portuguesa de 1822.* Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Os Direitos Humanos*, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 45.

¹⁹³ *Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico – cultural.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁹⁴ (...) *alegando razões de natureza cultural, social e económica. É verdade que a defesa da identidade cultural e do bem estar dos povos são coisas de suma importância, mas nunca justificam a superação dos direitos humanos.* Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 45.

¹⁹⁵ *Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos como reveladora do sentido da existência.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

que a educação *ético – política* que o programa preconiza se encontra universalmente de acordo com o que indirectamente a *Carta Sobre a Tolerância* de John Locke acabou por dar origem, entre outras epístolas políticas e respectivas repercussões histórico – políticas: *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*; pois não só a *Carta sobre a Tolerância* influi directamente na constituição portuguesa de 1822, nomeadamente no reconhecimento de alguns dos direitos que são manifestos em alguns dos artigos, nomeadamente: *o direito à presunção de inocência, o direito à justiça, o direito de reconhecimento da pessoa humana, o direito da igualdade de todos os cidadãos perante a lei, o direito da protecção da vida privada, etc.*, como também garantiu uma introdução dos alunos no domínio que tanto o *Programa de Filosofia*, assim como o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*, propõem que se concretize no ensino: *o aprender a fazer*; mas aqui recuperando uma noção de competência, que como vimos anteriormente, não pode continuar a ter meramente um *significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada*, ou para fazer esse alguém *participar no fabrico de alguma coisa*, mas antes, reconsiderar essa mesma noção de competência no que de indirectamente a noção de *tolerância*, assim como a repercussão cívica e humana que semelhante obra do pensador inglês teve na constituição portuguesa de 1822,¹⁹⁶ teve para o desenvolvimento humano mas também cognitivo dos alunos, dado o papel fundador da faculdade da Razão – Humana na consciencialização ética e moral do indivíduo.

O balizamento, no que à tolerância e ao processo de secularização se refere, com dois acontecimentos históricos e políticos de significativa importância: *A Reforma Luterana (1517)*; e a *Guerra Civil Inglesa (1642 – 1649)* assim como a *Revolução de 1688*, não podem substituir-se ao estabelecimento de uma diferença entre o *Direito Positivo* e o *Direito Natural* mas sem que se torne também evidente aos alunos que os motivos que levaram os homens a um estabelecimento contratual, nomeadamente: *a preservação da sua vida* e a *posse dos bens privados*, estaria tão presente numa situação hipotético – alegórica e meramente conceptual de um *Estado de Natureza*, como o esteve presente na matriz histórico – política que antecedeu uma laicização do Estado e secularização da Europa.

O candidato deverá ainda evidenciar aos alunos a cedência de direitos e liberdades (individuais e naturais) em troca de garantias na determinação do poder do Estado, que a consagração do *Contrato Social* nos exige. Podendo ainda assim servir apenas para questionar os alunos de como seriam as coisas sem ele (sem o *Estado Civil*, entenda-se) o *Estado de Natureza* é uma boa forma para levarmos os alunos a compreenderem as razões que nos levaram a ceder a nossa liberdade natural e individual, em troca das garantias que o *Estado Civil* aufere.¹⁹⁷

Só agora candidato e alunos estarão aptos a trabalhar, em conjunto, o âmbito mais filosófico do pensamento político de John Locke. Inaugurada a *Modernidade* no que ao pensamento político diz respeito, há agora que proceder a uma reflexão sobre o *conceito de tolerância* mas a partir da própria religião cristã, tendo em conta que ela própria, na sua génese, e que a *Reforma Luterana* visava recuperar, se nutre da ideia de *Tolerância*, de *Amor* e de *Caridade*. Há contudo de fazer entender aos alunos que essa mesma reforma no seio do cristianismo só poderia ser concretizada se fossem distintos os respectivos limites entre aquilo que é de *Natureza Civil* e o que é de *Natureza Divina* para que assim se suprimisse, definitivamente, as perseguições religiosas alegando razões de Estado. É neste sentido que os alunos deverão compreender que é na verdade com *Martim Lutero* que a *tolerância* se inicia e que as *95 teses contra a indulgência*, afixadas nas portas do Castelo de Vitemberga pelo próprio, já tinham em si algo da epístola lockiana no que diz respeito à *tolerância*, tendo em conta que o *voluntarismo público* e *livre* de adorar a Deus, pressupõe necessariamente que, no seio de si própria (da Igreja, entenda-se), não ocorra uma intromissão por parte do magistrado em assuntos de religião mas que, essencialmente, o culto que em si se presta, seja um direito e não um dever, pois os testemunhos de fé só tem valor quando feitos de boa vontade e de acordo com a consciência, tornando-se por isso supérfluas as sanções na sociedade religiosa.

Contudo, a pergunta de retórica que o candidatou formulou e que mais pesou na leccionação destes conteúdos programáticos foi: *se a legitimidade do poder do magistrado não é de natureza divina como poderá*

¹⁹⁶ Artigo 16º (Regime e sentido dos direitos fundamentais) (...) 2. Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Os direitos humanos*, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 45.

¹⁹⁷ *Um Ponto de Partida Natural para pensar sobre o estado é perguntar: como seriam as coisas sem ele? Para compreendermos a razão por que temos alguma coisa, considerar a sua inexistência é frequentemente uma boa tática.* Jonathan WOLF, *Introdução à Filosofia Política*, pág. 19.

garantir o magistrado o exercício e a autoridade deste poder? A resposta que, candidato e alunos se poderão esforçar por dar em uníssono é: *encontrando um princípio que nascendo do acordo entre o magistrado e cidadãos se abdique de parte da liberdade natural de cada um em troca da protecção das suas vidas e da garantia da preservação dos seus bens; em suma: através do chamado Contrato Social.*

O Igualitarismo da Teoria da Justiça de John Rawls.

No que se refere ao estudo do modelo ético – político de John Rawls: *Uma Teoria da Justiça*; o candidato optou por iniciar o trabalho com os alunos, tornando-lhes evidente o carácter deontológico desta teoria política em oposição à teoria ética consequencialista de Stuart Mill. As afinidades de âmbito deontológico cuja *Teoria da Justiça* de Rawls compartilha com o formalismo da Ética kantiana, invocariam uma necessidade de a rever a (*Ética Racional de Kant*, entenda-se) mas à luz dos *Princípios de Justiça* que Rawls agora introduz. É neste sentido que o candidato deverá partir de algumas das mais acérrimas críticas que o *Utilitarismo de Stuart Mill* foi alvo, nomeadamente, a de que esta teoria ética (o *utilitarismo*, entenda-se) promove a *instrumentalização do indivíduo*, dada a falta de um princípio absoluto que servisse de critério universal para decidir o que é justo e o que é injusto, deixando por isso que o indivíduo seja subordinado a interesses sociais não lhe reconhecendo também os direitos fundamentais e invioláveis do ser humano, assim como o fim, e não o meio, que o ser humano em si mesmo já é.¹⁹⁸

A Razão pela qual o candidato considera fundamental os alunos traçarem um paralelismo com a *Ética Formal de Kant*, é porque à semelhança da Ética kantiana, muito embora o domínio ético – moral do agir humano se debruce sobre *os princípios aplicáveis aos indivíduos e à sua acção em circunstâncias determinadas*¹⁹⁹, e não aos princípios que devem *presidir à atribuição de direitos e deveres nas instituições*,²⁰⁰ também a *Teoria da Justiça* de John Rawls, reconhece às instituições um teor deontológico, porque são estas que na verdade fixam *um sistema público de regras que determinam funções e posições*, delineando por isso *respectivos direitos e deveres, bem como poderes e imunidades*.²⁰¹

É notório por isso o *enforcement* que Rawls imprime à deontologia institucional do agir colectivo porque o próprio autor, em oposição às concepções utilitaristas de Justiça, reconhece que é somente mediante um critério universal de justiça que é possível salvaguardar a integridade e a liberdade do indivíduo sem que este possa incorrer na possibilidade de servir de meio a um fim (instrumentalização do indivíduo) que podendo ainda assim favorecer a felicidade e o bem – estar da maioria, não deixaria de incorrer num desrespeito total pela própria liberdade e direitos inalienáveis do Ser Humano.

Mas contudo, esta ideia já poderia estar mais ou menos implícita aos alunos, ao terem gladiado a *Ética Formal de Kant* com o *Consequencialismo de Stuart Mill*. O que não está implícito nem pode ser, de forma alguma, passivo aos alunos, é a forma já de si injusta, à luz de Rawls, como o *Contrato Social*, no qual entre outras teorias éticas e políticas associamos também *Uma Teoria da Justiça*,²⁰² foi estabelecido, porque brotando naturalmente de uma situação ilegal, a chamada *Revolução*, e aqui poderemos dar um enfoque histórico à *Revolução Francesa* de 1789 uma vez que é através dela que se põe finalmente termo aos regimes absolutistas na Europa para se abrir as portas às democracias liberais, propõe-nos, não é tanto aplicar a estrutura do *Contrato Social* aos princípios básicos da *Justiça*, mas antes esses princípios à estrutura do *Contrato Social*, pois só assim se assegura que o que irá pautar o estabelecimento do *Contrato Social* são os

¹⁹⁸ *Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

¹⁹⁹ *Mas não se devem, porém, confundir os princípios da justiça relativos às instituições com os princípios aplicáveis aos indivíduos e à sua acção em circunstâncias determinadas.* John RAWLS, *Uma Teoria da Justiça*, pág. 63.

²⁰⁰ *Vimos que estes princípios devem presidir à atribuição de direitos e deveres nestas instituições e determinar a distribuição apropriada de encargos e benefícios da vida social.* John RAWLS, *Uma Teoria da Justiça*, pág. 63.

²⁰¹ *Defino instituição como sendo um sistema público de regras que determina funções e posições, fixando, por exemplo, os respectivos direitos e deveres, bem como poderes e imunidades.* John RAWLS, *Uma Teoria da Justiça*, pág. 63.

²⁰² *O meu objectivo é apresentar uma concepção de Justiça que generalize e eleve a um nível superior a conhecida teoria do contrato social, desenvolvida entre outros, por Locke, Rousseau e Kant.* John RAWLS, *Uma teoria da Justiça*, pág. 33.

princípios que uma dada comunidade contratual tiver decidido prévia e equitativamente e não o teor revolucionário da estrutura contratualista que é naturalmente imposta pela situação ilegal que auferem.

Como fazê-lo?

O candidato deverá partir de uma versão do *Trolley Problem* onde a *instrumentalização do indivíduo* enquanto crítica apontada ao *utilitarismo*, seja mais notória e evidente do que a versão mais clássica e tradicional deste dilema.²⁰³ O objectivo deste exercício, de análise e interpretação icónica, é levar os alunos a compreenderem que, em Rawls, as *liberdades básicas*²⁰⁴ devem prevalecer sobre a utilidade social. O recurso ao dilema ético *Trolley Problem* teve por finalidade sensibilizar os alunos para a concepção da humanidade como teleologicamente livre e homogénea em si mesma e não como um instrumento determinado pelo cálculo de qualquer tipo de consequências.²⁰⁵

Para a realização deste trabalho com os alunos, deverá pesquisar o estudo das *3 grandes críticas que Rawls* teceu ao *Utilitarismo de Stuart Mill*, a saber: a) *a falta de um princípio absoluto que servisse de critério universal para decidir o que é justo e o que é injusto*; b) *a subordinação do indivíduo a interesses sociais, não lhe reconhecendo direitos fundamentais invioláveis*; c) *que o Utilitarismo não tivesse em consideração a forma justa ou injusta como a felicidade é distribuída*.²⁰⁶

O candidato procedeu ainda à realização de um esquema no qual os alunos, através de duas pirâmides: uma 1ª pirâmide invertida e uma 2ª pirâmide normal, divididas ambas em três partes,²⁰⁷ pudessem perceber, no caso da 1ª pirâmide, o âmbito ilegal do qual brota a contratualidade histórica, razão pela qual nos levou por isso a invertê-la, dado que a partir do *Acordo Original* de Rawls, são os princípios básicos da Justiça que devem ser aplicados à estrutura do *Contrato Social*, e não o contrário. Os alunos deveriam por isso reter que, em vez de uma situação revolucionária, Rawls, propõe um acordo imparcial que deva pautar, previamente, o estabelecimento contratual, e não o inverso. A leitura da 2ª pirâmide só surtirá efeito se for lida no seguimento da 1ª pirâmide pois será na base da 2ª pirâmide que os alunos deverão concluir que, o que Rawls nos propõe, não é tão – somente o estabelecimento de um *Contrato Social* sem mais, mas antes uma forma de cooperação em sociedade que antecipe a atribuição de direitos e deveres básicos que caracterizam esse mesmo *Contrato Social*. Assim, os alunos deverão compreender que só estaremos efectivamente na presença de uma sociedade justa se essa sociedade tiver decidido prévia e equitativamente os princípios que irão determinar essa mesma Justiça, o que é bem diferente quando se procura aplicar a estrutura do *Contrato Social* aos princípios básicos da Justiça, o que redundaria necessariamente na situação ilegal que a *Revolução* descreve.

Mas como é possível acordar imparcial e equitativamente os princípios que devem presidir a Justiça numa dada sociedade?

O autor descreve uma situação hipotética na qual os sujeitos que se reuniram para decidir os princípios da Justiça que, necessariamente teriam de pautar o *Contrato Social* se encontrassem simultaneamente numa posição de *igualdade, liberdade, imparcialidade e racionalidade*. O autor considera que a única forma de garantir uma decisão justa e imparcial acerca de quais os princípios que devem reger juridicamente uma dada sociedade, era se somente aqueles que acerca desses princípios decidissem, nada soubessem acerca de si próprios ou acerca de quem com eles decidisse. Esta situação hipotética que o autor descreve ganha na sua obra a designação de *Acordo Original* que é tão – somente uma situação hipotético – metafórica que serve para descrever uma das principais características que devem constituir os sujeitos *livres e racionais* que decidiram sobre os princípios de Justiça: *a imparcialidade*.

Contudo, o que deve ser alvo de atenção é antes a estratégia que o candidato imprimiu no tratamento deste conceito, com os alunos. É semelhante do que ocorreu com o estudo do conceito de *Estado de Natureza*

²⁰³ *Iniciar à leitura da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

²⁰⁴ (...) *liberdade política, de religião, de reunião de pensamento e de opinião, liberdade de expressão, etc.; a liberdade da pessoa (direito à integridade pessoal, à propriedade; protecção face à detenção e prisão arbitrárias)*. José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia - 10º Ano*, pág. 163.

²⁰⁵ *Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²⁰⁶ José ARÊDES, *Pensar Azul: Filosofia – 10º Ano*, pág. 161.

²⁰⁷ Ver Anexo 21.

em John Locke, o candidato optou por trabalhá-lo (o conceito de *Acordo Original*, entenda-se) também como se tratasse meramente de uma ferramenta conceptual que nos permitiria pensar com os alunos o estabelecimento de uma forma de cooperação em sociedade que seja efectivamente justa, mas remetendo – a para uma situação hipotética na qual os alunos possam mais facilmente estabelecer um ponto entre a realidade jurídica estabelecida contratualmente (aquela da qual fazemos parte), e o *Acordo Original* que Rawls nos propõe. Esta estratégia salvaguardaria não apenas que os alunos estabelecessem uma analogia metafórica e conceptual entre o conceito de *Acordo Original* em John Rawls e o conceito de *Estado de Natureza* em John Locke,²⁰⁸ como também semelhante abordagem nos permitiria fazer, com os alunos, um tratamento mais sério de uma teoria política que podendo ser teoricamente consistente não deixa de se apresentar como uma Utopia dadas as propostas altamente impraticáveis que à luz da contemporaneidade propõe. Não se trata com isso de negar essa mesma Teoria, mas apenas se propõe que à semelhança do *Estado de Natureza* (quer em Locke quer em Rousseau) se recorra também à *Utopia*, na *Posição Original* como uma ferramenta conceptual para se trabalhar com os alunos o *contratualismo social e político*.

Contudo, os alunos deverão perceber que a prévia decisão comum e imparcial, ao estabelecimento contratual, desses mesmos princípios da Justiça, garantiriam que a fundação de um *Estado de Direito*, não brotasse de uma situação ilegal (a Revolução) nem que as leis jurídicas tivessem meramente um carácter deontológico e normativo, mas que antes salvaguardariam um retorno ao domínio ético/teleológico do agir humano há muito perdido, talvez há tanto perdido como a eventual e hipotética liberdade natural e individual que o homem gozaria num *Estado de Natureza*.

Os alunos deverão por isso estar aptos a concluir que a *Teoria da Justiça* de John Rawls propõe um modelo de sociedade justa, com base no desenvolvimento teórico do contrato social e que tal não se encontra de todo distante do cumprimento de um dos *objectivos gerais* do que no estudo do pensamento político de John Locke, já nos tinha sido possível cumprir *no domínio das atitudes e dos valores*.²⁰⁹ O candidato considera ainda que foi possível, com o estudo de *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls, analisar o *direito* e a *política* à luz do imperativo de: *universalidade da justiça e direito à igualdade*.²¹⁰

Robert Nozick: Uma Concepção Minimalista de Estado.

Para, finalmente, o candidato cumprir a última parcela do 4º ponto das *Sugestões de Desenvolvimento Programático*²¹¹ no que se refere ao sub – tema: *A dimensão ético – política – análise e compreensão da experiência convivencial*, a saber: *Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz do imperativo de: universalidade da justiça e direito à diferença*; o candidato optou por recorrer à Filosofia Política de Robert Nozick.

Neste âmbito do estudo da *Teoria da Justiça* de John Rawls, o candidato procedeu a uma apresentação de críticas à *Teoria da Justiça* de John Rawls. A “concepção minimalista de Estado”, de Robert Nozick foi o foco principal de atenção por parte do candidato mas sem esquecer a introdução de críticas de outros autores da Filosofia Política: *Michael Sandel* (1953 -) *Michael Wazel* (1935 -).

²⁰⁸ 2.1. *Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições de conhecimento*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²⁰⁹ 2.6. *Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²¹⁰ 4 - *Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: liberdade e justiça social; universalidade da justiça e direito à igualdade; universalidade da justiça e direito à diferença; salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

²¹¹ 4 – *Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: - liberdade e justiça social; universalidade da justiça e direito à igualdade; universalidade da justiça e direito à diferença; salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.

O objectivo do estudo de uma concepção minimalista de Estado a partir da obra política de Robert Nozick: *Anarchy, State, and Utopia*.²¹² A estratégia do docente passou então por apontar a inconsistência das teses igualitaristas não apenas a partir da Ética, da Moral, ou da Política, mas a partir também do domínio epistemológico. Quando desejamos mostrar a inconsistência de uma determinada teoria, preparar os alunos para aprofundarem e justificarem as razões que alegam, indo inclusivamente a outros domínios filosóficos que não aquele que alegadamente estão a trabalhar em aula, é prepará-los para uma argumentação mais abrangente e profunda do que aquela que os levaria apenas a pensar e a trabalhar filosofia, no seio de um determinado campo ou domínio filosófico, neste caso: o domínio ético – político do agir humano. Como fazê-lo?

O candidato não deverá partir apenas das duas críticas conhecidas de Nozick contra as teses igualitaristas de Rawls, a saber: *1ª – O salário deve ser proporcional ao desempenho profissional da pessoa, motivando-a a fazer mais e melhor e que a equidade do preguiçoso ao arguto nada tem de justo; 2ª E a ideia de que para além de ninguém possuir o direito de redistribuir seja o que for em nome de quem for, um método de distribuição igualitário não seria tão justo quanto um método de distribuição individual do dinheiro pois uma vez que as pessoas são diferentes entre si têm individualmente carências diferentes e por isso necessitam de mais dinheiro consoante essas mesmas carências*. Como alternativa, em vez do candidato recorrer às típicas críticas que acusam o igualitarismo de Rawls de “um neo – conservadorismo de esquerda”,²¹³ o candidato optou por recorrer ao *princípio dos indiscerníveis* de Leibniz quanto à impossibilidade de existirem duas substâncias iguais na natureza para legitimar a fraca consistência do igualitarismo, no que à distribuição equitativa da riqueza diz respeito, uma vez que se tão improvável é que as substâncias se repitam na natureza, partir de uma concepção de igualdade na distribuição da riqueza será igualmente improvável uma vez que, se as pessoas também são diferentes entre si, então têm motivações distintas na produção dessa mesma riqueza.

O candidato foi sensível aos interesses de âmbito científico por parte dos alunos e recorreu ao exemplo da clonagem, nas questões éticas que levanta, mas também na sua improbabilidade, dada a sensibilidade filosófica que o candidato demonstrou ter em recorrer à Filosofia de Leibniz para trabalhar o igualitarismo. Esta estratégia permitiu, por um lado, que os alunos pudessem transferir para outros domínios cognitivos,²¹⁴ mas essencialmente, outros domínios cognitivos no seio da própria Filosofia (ex: Epistemologia, Gnosiologia, etc.), as competências que adquiriam no domínio ético – político, que tendencialmente na sua aprendizagem pela mão de um qualquer outro candidato ou docente, reduzir-se-iam exclusivamente ao domínio ético – político.

O candidato deverá então apresentar a *3ª crítica* que Nozick tece contra as teses igualitaristas: *O objectivo da redistribuição equitativa do dinheiro viola o direito de preservar a nossa própria propriedade legalmente adquirida o que contraria os pressupostos do estabelecimento do Contrato Social*. O objectivo passará por mostrar que: *a distribuição dos benefícios sociais de acordo com uma regra ou fórmula geral – um padrão – exige sempre o uso ilegítimo da força e da coerção*; é no essencial contrária ao direito à propriedade privada que o *Contrato Social* contempla. O candidato foi ainda sensível ao facto de a liberdade e a tolerância que o *Estado Civil* contém na sua génese, serem incompatíveis com os padrões de distribuição que as sociedades impõem, uma vez que as livres escolhas dos indivíduos perturbam sempre necessariamente esses mesmos padrões de distribuição.

Relativamente à *4ª crítica* que Robert Nozick teceu ao conceito da Justiça de Rawls, a saber: *O Estado não tem direito de violar o direito de propriedade em nome de uma hipotética Justiça Distributiva*; os alunos deverão compreender que Nozick, com esta crítica, defende que cada um de nós tem o direito ao que herdou, recebeu, ou ganhou legitimamente. É neste sentido que os alunos deverão compreender que, segundo o que Robert Nozick nos propõe, *a redistribuição da riqueza não é legítima quando a pobreza de alguns se deve ao facto de pura e simplesmente não quererem trabalhar nem contribuir para o Bem – Comum da sociedade*.

Os alunos deverão por isso estar aptos a concluir que é imoral que o *Estado* me force a partilhar o fruto do meu trabalho e a minha propriedade com os outros, assim como tudo o que legitimamente adquiri,

²¹² NOZICK, R. *Anarchy, State and Utopia*, 1ª edição, New Jersey, Blackwell Publishing, 1971, 442 págs.

²¹³ (...) que fazia das preocupações sociais uma mera correcção a um fatalismo das supostas leis de mercado. Philippe CORCUFF, *Filosofia Política*, pág. 99.

²¹⁴ 2.1. *Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

sobretudo quando *nem sempre retirar aos mais desfavorecidos constitui efectivamente Justiça*. Esta conclusão deverá contudo ser tida em diálogo com a *Teoria da Justiça* de Rawls e não isoladamente, porque esta estratégia (a de colocar dois autores distintos em diálogo no que às vantagens e desvantagens de ambas as teorias diz respeito, entenda-se), obriga-nos tanto a nós, candidatos, como alunos, a colocarmo-nos no exterior dos modelos ético – políticos em análise para assim nos podermos pronunciar reflexivamente acerca dessas mesmas teorias e propostas filosóficas. Os alunos deverão ainda mostrar-se seguros em afirmar, após o que em conjunto todos acabamos por concluir, que Nozick é um autor que promove a ideia de que uma sociedade justa é aquela que for uma sociedade desigual, mas não através de meios injustos, entenda-se.

Em síntese: o candidato considerou que esta estratégia de leccionação permitiu munir os alunos de competências e de cumprir com eles *objectivos gerais* do Programa que tendem a ser esquecidos, sobretudo quando leccionamos uma unidade temática do Programa como a *Ética, o direito e a política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças, justiça e equidade*. Falamos portanto de competências no *domínio cognitivo*,²¹⁵ dada a necessidade que o candidato sempre manifestou em leccionar e em trabalhar com os alunos a dimensão ético – política do agir humano, mas a partir dos *princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o não fazer* (metafísica dos costumes),²¹⁶ muito embora, para segurança do Júri que avalia este trabalho e dos hipotéticos leitores, esse cuidado em trabalhar a *Ética* e a *Política* a partir da Razão Humana, se tenha manifestado em concreto na explanação da incoerência das teses igualitaristas de John Rawls, mas recorrendo à improbabilidade de se encontrarem duas substâncias idênticas na natureza a partir de uma perspectiva leibniziana. O candidato considera ainda que, mediante esta estratégia, muniu os alunos de instrumentos no domínio cognitivo, fundamentais para a Filosofia mas certamente transferíveis para outras aquisições cognitivas.²¹⁷

O enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar tendo por base os conhecimentos científicos de referência, e o contexto mais geral do saber e da sociedade actual.

O enfoque que o candidato deu à sub – unidade temática: *3. Dimensões da acção humana e dos valores*,²¹⁸ revelou um cuidado pelo cumprimento de um dos *objectivos gerais* do Programa no *domínio das atitudes e dos valores*.²¹⁹ É por isso evidente que o candidato tenha optado por leccionar a epístola política: *Carta sobre a Tolerância*; de John Locke, dada a necessidade de os alunos serem instruídos num quadro de competências fundamentais à sua participação cívica e democrática.²²⁰

Impõe-se por isso revisitarmos dois períodos distintos, no que à Educação diz respeito, de forma a perscrutarmos o papel que, no essencial, a Filosofia tem representado, enquanto parcela do currículo, na instrução dos alunos no quadro axiológico. Falamos do *Dec – Lei nº 46 / 86 de 14 de Outubro* e do *Dec – Lei nº 7/ 2001 de 18 de Janeiro* que haveria pouco tempo depois de ser suspenso para dar lugar ao *Dec – Lei nº 156/2002* de 20 de Junho, por motivos políticos.

²¹⁵ 1.5. Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico – cultural. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos; Formação Geral*, pág. 9.

²¹⁶ A metafísica divide-se em metafísica de uso especulativo e metafísica do uso prático da razão pura e é, portanto, ou metafísica da natureza ou metafísica dos costumes. A primeira contém todos os princípios da razão, derivados de simples conceitos (portanto com exclusão da matemática), relativos ao conhecimento teórico de todas as coisas; a segunda, os princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o não fazer. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

²¹⁷ 2.1. Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²¹⁸ 3.1. A dimensão ético – política – Análise e Compreensão da Experiência Convivencial. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

²¹⁹ 2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos Humanos. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²²⁰ 2.5. Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, pág. 10.

É notória, na análise destes documentos, uma preocupação constante na instrução dos jovens no *domínio das atitudes e dos valores*. Tem sido uma preocupação que, para além de intemporal, uma vez que a notamos tanto no *Decreto – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*,²²¹ como também a notamos no *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro*,²²² tem-se revelado Universal.²²³

O desafio que, de alguma forma, foi lançado ao candidato pelo programa, foi munir os alunos das competências programáticas que os diferentes documentos propõem aos docentes,²²⁴ neste caso em particular, no Ensino da Filosofia, mas recorrendo à própria Filosofia como pioneira dessa mesma instauração axiológica, preservando-lhe a natureza clássica, permanente e racional, que lhe está associada. Foi fundamental para o candidato ter apostado num maior enfoque no domínio político, pois é nesta área do conhecimento filosófico que mais encontramos possibilidades de adequar a pedagogia desses valores humanos e racionais, aos propósitos desses documentos, mas que quer em 1986²²⁵ quer em 2001,²²⁶ já auferiam competências no quadro axiológico, tidas como nucleares pelo sistema educativo.

O candidato considerou contudo um risco a interrogação massiva por parte das ciências sociais e humanas e por parte dos documentos que o docente de Filosofia deve ter em conta na sua leccionação. São por demais conhecidas as interrogações críticas por parte das ciências sociais, que se advogando de procedimentos empíricos, consideram algumas das ferramentas conceptuais da Filosofia, “ficções teóricas”.²²⁷

Foi um pouco na esteira do que Leo Strauss (1899 – 1973) disse quanto à perda de consistência humana que o relativismo moral inaugurou,²²⁸ que o candidato optou por trabalhar os *direitos humanos* como uma filosofia da natureza humana sobre a qual não pode haver hesitação em considerá-la imutável e universal, em oposição às leituras relativistas que tendem a considerar que a *Justiça* é relativa ao ponto de vista do sujeito (*Direito*). A leccionação da dimensão *Ética e Política* do agir – humano tem também um papel fundamental na rentabilização prática e profissional da educação dos jovens. Tem-se reconhecido contudo, pouca importância à instrução destes no domínio nuclear do currículo na sua assumpção como uma competência fundamental a adquirir, pois não é apenas notório no *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro*, que tende a reduzir o âmbito axiológico da instrução dos jovens para os valores da *cidadania*, da *solidariedade* e do *voluntariado* na acção humana, a “actividades de enriquecimento curricular”,²²⁹ de natureza eminentemente facultativa, a sua

²²¹ *Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)* Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*: Capítulo I, Artigo 3º: (Princípios Organizativos), pág. 2.

²²² *O diploma consagra a Educação para a cidadania (...)* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*, pág. 265.

²²³ *A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da inter – dependência entre todos os seres humanos do planeta.* Jacques DELORS (Org.), *Educação, Um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI., pág. 97.

²²⁴ Relatório Delors, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Programa de Filosofia 10º e 11º Anos.

²²⁵ *A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberta ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.* Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*: Artigo 3º, Capítulo I (Princípios Organizativos), pág. 2.

²²⁶ *A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino secundário.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 6º (Formações Transdisciplinares), pág. 268.

²²⁷ *As análises das ciências sociais passam em geral pelo estudo empírico de sociedades concretas, enquanto que (sic!) as antropologias filosóficas eram frequentemente ficções teóricas (do tipo de um “estado de natureza” imaginado).* Philippe CORCUFF, *Filosofia Política*, pág. 58.

²²⁸ *O actual abandono do direito natural conduz ao nihilismo.* Leo STRAUSS, in Philippe CORCUFF, *Filosofia Política*, pág. 61.

²²⁹ *As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente cultural, incidindo, nomeadamente nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 7º (Actividades de Enriquecimento do Currículo), pág.268.

secundarização na transdisciplinaridade do currículo; como também tem sido notória, ainda que contrariando as orientações traçadas pelo *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.*,²³⁰ uma sobrevalorização do ensino/aprendizagem articulado com o mundo do trabalho.

É neste sentido que o candidato se depara com um dilema: por um lado, é evidente a necessidade de partirmos de uma realidade efectiva e necessária para legitimarmos e reconhecermos a dignidade inerente a *todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis*, e sobre os quais não pode haver dúvidas quanto à importância da constituição e fundamentação da liberdade, da justiça, e da paz no mundo; por outro lado, partir de uma realidade efectiva e necessária para fundamentar a existência de um poder coercivo do Estado: a de que o que legitima a origem e o limite secular do poder deste não é o fim do *Estado de Natureza* mas sim o fim da origem divina para a autoridade do magistrado,²³¹ poderá levar-nos a incorrer numa leitura historicista dos *direitos humanos* reconhecendo-lhes por isso um valor mutável e meramente contextual.²³² Seguir por outro caminho, contudo, levar-nos ia a conferir uma leitura mítica da realidade contratual, uma vez que esta podendo ainda assim ser racional,²³³ face à predominância das leituras historicistas que inclusive até da Filosofia são feitas, não deixaria de ser proveniente de um conceito (o *Estado de Natureza*, entenda-se) que é muitas vezes tido como uma ferramenta meramente conceptual que nos permite avaliar a realidade política contratual.²³⁴ Por um lado, o candidato aproximar-se das leituras empíricas e históricas das ciências sociais e humanas pressuporia a assumpção de um momento absoluto na história, um pouco à maneira hegeliana, na qual toda a filosofia se apresentaria como a expressão conceptual do espírito do seu tempo, negando-se por isso que possa existir uma Justiça por natureza mas afirmando sim, que a há, mas apenas por convenção.²³⁵ Por outro lado, trabalhar a noção de *direito natural* com os alunos, como uma filosofia da natureza humana, poderá significar trabalhar com os mesmos um conjunto de características comuns, permanentes ou eternas, que tornam essa mesma natureza uniforme e invariável, mas que ainda assim reduziriam a moderna fundação do *Estado Civil*, a uma origem mítica e metafórica. Contudo, dada a necessidade de articularmos a disciplina de Filosofia com a necessidade de pensarmos a vida num espírito de compreensão, integração, e transformação do mundo e da sociedade,²³⁶ a *contratualidade civil* não pode ser tratada apenas como um conceito filosófico a reter, e revela-se por isso determinante, numa lógica de articular a faculdade da razão com a actividade de pensar a vida no âmbito da participação cívica e democrática,²³⁷ que o candidato a assuma e a localize historicamente perante os alunos.

²³⁰ *Aprender a fazer não pode, pois, (sic!) continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.* Jacques DELORS (Org.), *A Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 93.

²³¹ (...) *todo o poder do Estado se refere apenas aos interesses temporais dos homens, confina-se ao cuidado das coisas deste mundo e nada tem a ver com o mundo que há – de vir.* John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 63.

²³² (...) *the historical school asserted that the local and the temporal have a higher value than the universal,* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, págs. 14 e 15.

²³³ *Some of the greatest natural right teachers have argued that, precisely if natural right is rational, its discovery presupposes the cultivation of reason (...)* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág.9.

²³⁴ *Um ponto de partida natural para pensar sobre o estado (sic!) é perguntar: como seriam as coisas sem ele? Para compreendermos a razão porque temos alguma coisa, considerar a sua inexistência é frequentemente uma boa tática.* Jonathan WOLF, *Introdução à Filosofia Política*, pág. 18.

²³⁵ *Alguns pensam que a Justiça é por convenção, porque o que é por natureza é imutável e tem o mesmo poder em toda a parte – por exemplo, o fogo arde aqui e na Pérsia -, por outro lado, vêem a justiça sempre a alterar-se.* Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1134 b 24 – 25, pág. 121.

²³⁶ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal (...) mas ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

²³⁷ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

Neste sentido, o candidato considerou que a contribuição da Filosofia, enquanto parcela do currículo, no que diz respeito a uma educação para a cidadania,²³⁸ passaria por identificá-la e localizá-la historicamente. Procedendo deste modo, não só o candidato incluiu necessariamente os alunos numa educação para a cidadania, como um retorno à epístola lockiana salvaguardaria uma verdadeira instrução no valor da *tolerância*,²³⁹ o que inclui em si a pretensa “cidadania” e não o contrário. É na base de uma consciencialização de que a igualdade política que a obra de Locke inaugura, que os alunos poderão estar aptos a reconhecer a *participação cívica* não apenas como um direito mas como um dever, e neste sentido a disciplina assim como o estudo da sub – unidade da *Acção Humana*,²⁴⁰ revelaram-se fundamentais à sensibilização e consciencialização dos alunos.

Contudo, não deixa de ser notória uma aparente contradição que o Programa de Filosofia deixa antever: se por um lado, o candidato está ciente que um tratamento histórico da contratualidade civil favorecia uma compreensão dos valores da democracia, da liberdade, da igualdade e da tolerância, como uma construção humana empírica, o certo também é que *o reconhecimento da democracia* que o Programa contempla,²⁴¹ não pode ver nela o *referente último da vida comunitária*,²⁴² justamente por uma postura historicista nos levar a empreender uma variedade indefinida de noções de *Direito e Justiça*²⁴³ contextualizadas aos momentos na história onde ocorrem e somente aí, sendo por isso mutáveis com a própria história.²⁴⁴

O âmbito dos valores e da cidadania continua a merecer destaque no Artigo 6º²⁴⁵ no que se refere às Formações transdisciplinares, mas ter reconhecido ao currículo uma “trans – responsabilidade”, muito embora podendo ser análoga (extra – curricular) e facultativa, na tarefa de rentabilizar os valores éticos e humanos na *dimensão – humana* do trabalho e na educação para a cidadania, só revelou o quão importante e nuclear foi a leccionação desta unidade temática: *A acção humana e os valores*; em particular o estudo do pensamento político de John Locke, o qual incluímos na *dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial*.²⁴⁶ É notório contudo, que tanto na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 como na de 2001, se associavam intimamente as finalidades que devem presidir o sistema educativo, no que aos valores éticos e

²³⁸ *Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares (...)* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – 1 Série – A*: Artigo 3º (Princípios Orientadores) pág. 267.

²³⁹ *Suprimi a injusta discriminação de direitos, mudai as leis, suprimi a pena de tortura e tudo ficará protegido e em segurança; os quais têm uma religião diferente da do magistrado pensarão que devem tanto mais contribuir para a paz no Estado quando neste for melhor a sua condição do que em qualquer outra parte.* John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 104.

²⁴⁰ 3.1.4. *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

²⁴¹ *Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético – político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

²⁴² *It seems to show that all human thought is dependent on unique historical contexts (...)* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág. 19.

²⁴³ (...) *but history (including Anthropology) teaches us that no such right exists; instead of the supposed uniformity, we find an indefinite variety of notions of right or justice.* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág. 9.

²⁴⁴ *The assumption of an absolute moment in history is essential to historicism.* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág. 29.

²⁴⁵ *A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino secundário.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – 1 Série – A*: Artigo 6º (Formações transdisciplinares), pág. 268.

²⁴⁶ *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade,* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

à cidadania dizem respeito, à necessidade de dar uma resposta activa às realidades sociais no domínio dos valores éticos e morais, por parte da educação.²⁴⁷

Não sendo só pela unidade temática privilegiada que o candidato leccionou mas também pela própria génese da Filosofia, que o estudo do pensamento político de John Locke se revelou fundamental no acto de conferir ao currículo o papel de desenvolver um *espírito democrático e pluralista* nos alunos. É inegável também a participação decisiva que obra de John Locke tem na história da luta pelos direitos humanos, como também é graças à Filosofia que ela está associada, pela mão do empirista Inglês, que o reconhecimento da Educação como um direito Universal e Inalienável ao Ser – Humano, passou a ser uma realidade.²⁴⁸ É neste sentido que é importante reconhecer à Filosofia não apenas a valorização da democratização do ensino, como através dela a educação para os direitos humanos nos quais a cidadania é só uma parcela do que deve constituir a formação Ética e Racional do Ser – Humano.

Mas é contudo evidente, uma desvalorização da disciplina da Filosofia no papel que esta poderia eventualmente ter ao nível do Ensino Secundário, que é certamente onde ela poderia substituir o período lectivo reservado às actividades de enriquecimento curricular²⁴⁹ tendo em conta que não só a disciplina de Filosofia é transversal, no *Ensino Secundário*, a todo o plano curricular, (Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos),²⁵⁰ como também o âmbito temático que ela privilegia no Programa²⁵¹ cumpriria certamente as finalidades que se aspiram alcançar no âmbito do ensino secundário: *e) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares;*²⁵² *a) A componente de formação geral, comum aos cursos gerais e aos cursos tecnológicos, visa contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens, através do reforço das suas competências de comunicação e de reflexão crítica, e do seu equilíbrio psíquico e motor.*²⁵³ Tal valorização de uma parcela curricular (a disciplina de Filosofia, entenda-se) resultaria certamente num maior aproveitamento e rentabilização dos recursos, que já de si são escassos, numa valorização ética, moral e política do currículo que, quer na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986²⁵⁴ quer na de 2001,²⁵⁵ são evidentes, muito embora na de 1986, uma preocupação com a

²⁴⁷ *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 e valorizando a dimensão humana do trabalho.* Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Artigo 2º (Princípios Gerais), pág. 1.

²⁴⁸ *Artigo 26º Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.* Declaração Universal dos Direitos Humanos, in JOHN LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 50.

²⁴⁹ *As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*, artigo 7º (Actividades de enriquecimento do currículo), pág. 268.

²⁵⁰ *4.1.1.3. Filosofia, permitindo que todos os alunos aprendam a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação da realidade. As questões de desenvolvimento da ciência, da arte e da tecnologia, numa sociedade em mudança permanente, devem constituir motivo de análise, de interpretação e reflexão;* Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Revisão Curricular, Ensino Secundário*, págs. 19, 24 e 29.

²⁵¹ *2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²⁵² Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – 1 Série – A*, Artigo 3º, pág. 267.

²⁵³ Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – 1 Série – A*, Artigo 5º, pág. 267.

²⁵⁴ *b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.* Dec – Lei 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Artigo 3º (Princípios Organizativos), pág. 2.

dimensão humana e política do agir humano, assim como uma educação para os valores morais, seja mais notória e valorizada do que na de 2001, que dá um maior enfoque à dimensão organizativa do trabalho escolar e não tanto ao enfoque axiológico e ético do mesmo.²⁵⁶

É evidente que este trabalho só pode ser concretizado no domínio filosófico, entendendo – o necessariamente como saber que na sua génese é prévio e francamente superior a estas questões políticas e programáticas que serão certamente menos perenes²⁵⁷ que a Filosofia, se, ainda assim, a tivermos que a localizar na História, nomeadamente: na inscrição de John Locke e respectiva obra na *Época* à qual o autor desenvolveu a sua reflexão, pois a Tolerância só poderá eventualmente ser respeitada e valorizada enquanto *lei* (uma vez que se trata simultaneamente de um direito e de um dever) se os alunos a ela se puderem reportar histórica e empiricamente. No entanto, contextualizar historicamente a reflexão que em Locke foi possível somente na e graças à *Razão Humana*, que se quer *intemporal* e *universal*, é estar-lhe também a conferir uma génese histórica e não tanto epistémica, como seria desejável.

É na verdade com a proposta do Programa de Filosofia de a concebermos (a Filosofia, entenda-se) como *uma actividade de pensar a vida*²⁵⁸ que a dicotomia: *Razão/História*; passou a invocar para o candidato algo muito menos passivo do que *o desenvolvimento de uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado*²⁵⁹ pois foi na verdade essa invocação que não pôde deixar o candidato e os docentes de Filosofia insensíveis e indiferentes quanto ao facto de passarem a ter de reforçar histórica e empiricamente o que de alguma forma já estava e sempre esteve contido no seu projecto clássico de *pensar a vida*, racional e universalmente: *os valores éticos e humanos*. É neste sentido que o Programa é uma “faca de dois gumes” a quem mediante a grandiosidade da Filosofia procura valorizar as aspirações educativas que têm necessariamente de estar presentes na leccionação, se por um lado, o ensino da *Ética* não pode cultivar dúvidas quanto aos valores da *cidadania*²⁶⁰ e da *tolerância*,²⁶¹ assim como o respeito pelos distintos e diversos contextos culturais, o certo também é que tal dimensão ou campo da Filosofia pressupõe uma adequação aos princípios imutáveis e eternos de uma *Justiça* uniforme.²⁶²

²⁵⁵ *O diploma consagra a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho, (...) Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – 1 série – A, pág. 265.*

²⁵⁶ *Este processo, tal como referido no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário, desenvolveu-se, tendo em conta que a escola ocupa um lugar central na concretização das políticas educativas, num quadro de crescente autonomia na gestão dos seus recursos humanos e materiais. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – 1 Série – A, pág. 265.*

²⁵⁷ *Considera o XV Governo Constitucional não estarem reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática desta revisão curricular e, acima de tudo, para dela extrair todos os efeitos inerentes a uma verdadeira opção estratégica nacional para o ensino secundário, opção essa em que uma tal revisão curricular não pode deixar de constituir – se. Por isso, conforme o Governo deixou expresso no seu programa de governo para a educação, a actual revisão curricular do ensino secundário tem de ser suspensa, para permitir sanar importantes lacunas que a afectam e, assim mesmo, acrescentar-lhe as condições para o seu sucesso, enquanto elemento estratégico de uma política de educação determinada em obter resultados efectivos e sustentados na qualificação dos jovens portugueses para os desafios actuais do desenvolvimento individual e social. Dec – Lei nº 156/2002 de 20 de Junho, Diário da República – I Série – A, pág. 4898.*

²⁵⁸ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 5.*

²⁵⁹ (...) *mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 5.*

²⁶⁰ *1 – A educação para a cidadania (...) no âmbito do ensino secundário. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – 1ª Série – A, pág. 265.*

²⁶¹ *Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; (...) Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, pág. 2.*

²⁶² (...) *instead of the supposed uniformity, we find an indefinite variety of notions of right or justice. Leo STRAUSS, Natural Right and History, pág.9.*

Foi fundamental que os alunos percebessem que o conceito de *tolerância* para além de estar na base da moderna concepção de *Estado de Direito*, contrariando assim a tendência generalizada para o associar a um domínio estritamente formal, na medida em que trabalhado em estreita relação com a *Lei Natural* poder-se-ia cair no erro de lhe conferir uma origem meramente conceptual e não tanto histórica, se bem que ainda assim racional, não contradiz o facto de podendo ter tido um papel decisivo no desenrolar dos acontecimentos histórico – políticos da Pós - Modernidade, não deixasse ainda assim de ser um conceito político fundamentado na Razão Humana.²⁶³ É neste sentido que a forma como candidato pôde superar a dicotomia *Razão/História* que o Programa introduz, foi demonstrando aos alunos que não é tanto a dimensão empírico – concreta que foi propícia a um pensamento secularizador e assente nos princípios da tolerância, foi antes nos fundamentos da Razão Humana que a tolerância e a laicização da sociedade acabaram por influir directamente na História e na realidade política e concreta dos factos.

O candidato não considera por isso que o seu trabalho de leccionação da *dimensão ético – política* do agir humano tenha tido por base esse *relativismo cultural* e *moral* que parece, também ele historicamente, ter sido assumido como um valor.²⁶⁴ O candidato considerou contudo possível, ainda assim, encerrar esse diálogo absolutamente supérfluo e profícuo com as realidades institucionais, políticas e educacionais, e cujos documentos que adestram, de algum modo, a docência do candidato e docentes que devem ser tidos em conta, não cedendo acriticamente aos objectivos educacionais gerais, quer no currículo quer na disciplina de Filosofia em concreto, mas procurando valorizar a Filosofia no que ela pode cumprir desses mesmos objectivos e finalidades. Neste caso em particular da leccionação: *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial*.

O sistema educativo, em particular ao nível do Ensino Secundário, deve assegurar e consolidar a formação cívica e moral dos jovens que se esperava contínua desde que eles iniciaram a sua formação, mas revelou-se fundamental que o candidato tivesse recorrido a uma inclusão dos jovens alunos nos valores tidos como essenciais à sua instrução, a partir das *fontes gerais da razão*²⁶⁵. Relembrando as palavras de Kant, o autor considera que é na moralidade que se encontra a *conformidade das acções à lei*, e que por essa razão, dela os princípios que podem ser derivados como determinando e tornando necessários o *fazer* e o *não fazer*, só podem ser considerados *apriori*. Por essa razão, a *metafísica* do uso prático da razão pura a que o cidadão de Königsberg designa de *metafísica dos costumes*, é onde não se toma por fundamento nenhuma Antropologia ou condição empírica, mas antes a *aprioridade* e a *necessidade* que devem pesar no agir – humano.²⁶⁶ A forma como o candidato procurou realizar esta estratégia foi justamente desmistificando um pouco o carácter empírico e contextual das leituras antropológicas e sociológicas que o Programa de Filosofia²⁶⁷ e o Manual Escolar²⁶⁸ adoptado pelo Grupo de Filosofia da Escola Secundária Manuel Cargaleiro²⁶⁹ privilegiam, e articular o

²⁶³ Para este autor, a tolerância é um conceito – chave, não enquanto um bom costume, nem enquanto no domínio de uma moralidade, mas como um conceito político com fundamentos de estrita racionalidade. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Vida e Obra de John Locke*, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 9.

²⁶⁴ Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si e da interpretação dos textos, das mensagens dos media, das produções científicas e tecnológicas das instituições, em suma, da(s) cultura(s). Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

²⁶⁵ (...) os princípios que determinam *apriori* e tornam necessários o *fazer* e o *não fazer*. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

²⁶⁶ Ora a moralidade é a única conformidade das acções à lei, que pode ser derivada inteiramente *apriori* de princípios. Por isso, a *metafísica dos costumes* é, propriamente, a *moral pura*, onde não se toma por fundamento nenhuma antropologia (nenhuma condição empírica). Kant IMMANUEL, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

²⁶⁷ Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural (...) contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural (...) como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 8.

²⁶⁸ Por elementos de cultura entendemos toda uma diversidade de valores, padrões, instrumentos, símbolos, conhecimentos, etc., que, integrados num determinado sistema, contribuem para a resolução de problemas dos indivíduos e dos grupos, para fomentar a coesão social e para a determinação da sua identidade própria. Malinowski distingue duas categorias de elementos culturais: os instrumentais e os

uso formal da razão com os conteúdos programáticos a leccionar esteja ou não essa tarefa articulada, num primeiro momento, com *uma actividade de pensar a vida e de determinar um posicionamento compreensivo e integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.*²⁷⁰

O candidato notou por isso um perigo ao procurar respeitar acriticamente e contextualmente o Programa de Filosofia no que ao domínio ético – político diria respeito. Proceder por um caminho que podendo estar de acordo com um tratamento mais empírico das sociedades ou comunidades contratuais,²⁷¹ não deixa contudo de negar o que invariável e imutável o estudo da Filosofia Política devia conter em si: a noção de que a *Justiça* deveria ter o seu fundamento na natureza (*direito natural*),²⁷² e não na convenção (*direito positivo*).

Contudo, é ainda latente o dilema de a escola historicista ter brotado como reacção à *Revolução Francesa* de 1789²⁷³ e às doutrinas do *direito natural* que prepararam esse cataclismo, o que certamente contradiz uma perspectiva da *Carta sobre a Tolerância* de John Locke que, apesar de a sua importância constituir apenas um momento na história da luta pelos direitos humanos,²⁷⁴ não deixou contudo de influir, se bem que indirectamente, no início dessa mesma revolução (a francesa, entenda-se), na *declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Mais uma vez a dicotomia: *História/Razão*; parece ter um papel decisivo no estabelecimento de uma aporia que, para o candidato parece vital ser superada para assim se presidir à leccionação da unidade temática em análise, mas o que é merecedor de invocação neste ponto, é que essa dicotomia já não ocorre no seio do Programa de Filosofia ou nos documentos análogos que atrás analisamos sem mais, parece sim que, se por um lado, a *Justiça* não pode ser por *convenção* mas sim por *natureza*, por outro lado, a defesa do *direito à liberdade de crença e de culto religioso*, nos lega um reconhecimento do direito à *liberdade de consciência* e de *expressão* como direitos fundamentais e inalienáveis do cidadão, e que não poderiam ter ocorrido noutra momento da História que não no período que precedeu a *Revolução Francesa*. Neste sentido, a *Razão Humana*, já terá um fundamento histórico e com isso a assumpção de um momento absoluto (e por isso acabado)²⁷⁵ da Razão, ou pelo contrário, a História é que se revelou arbitrária e contingente quanto á Razão – Humana?

A solução que o candidato procurou encontrar para esta reflexão passou então, não por negar o papel efectivo que a Razão, contida no género humano, acabou por desempenhar na História, sobretudo naquela que no estudo desta sub – unidade temática diz respeito: *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial*,²⁷⁶ a História da luta pelos direitos humanos; mas sim em conceber essa faculdade

ideológicos. Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um outro olhar sobre o Mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano*, pág. 100.

²⁶⁹ Maria ABRUNHOSA e Miguel LEITÃO, *Um Outro Olhar sobre o Mundo: Ensino Secundário, Filosofia, 10º Ano, 2ª Edição*, s.l, Edições Asa, 2009, 303 págs.

²⁷⁰ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, 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*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

²⁷¹ 2.1. *Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

²⁷² *The thesis that right and justice are conventional meant that right and justice have no basis in nature (...)* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág. 11.

²⁷³ *The historical school emerged in reaction to the French Revolution and to the natural right doctrines that had prepared that cataclysm*. Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág.13.

²⁷⁴ *Apesar da sua importância, a carta constitui apenas um momento na história da luta pelos direitos humanos*. Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Direitos Humanos*, in John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pag. 44.

²⁷⁵ *The assumption of an absolute moment in history is essential to historicism*. Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág.29.

²⁷⁶ *Dimensões da acção humana e dos valores*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

humana (a Razão, entenda-se) como só se cumprindo historicamente,²⁷⁷ o que certamente é bem diferente de lhe estabelecer somente, na Homologação de 22/02/2001 (O Programa de Filosofia), uma pretensa “convergência de perspectivas”²⁷⁸ como se a realização da razão humana na história negasse a sua prévia semente na natureza humana.

É neste sentido que leccionação da unidade temática em análise não poderia passar senão por uma abordagem naturalista da própria razão, e não tanto histórica (entendida meramente a partir de um ponto de vista de uma realização contextual da razão humana) pois só o candidato indo à uniformidade e imutabilidade de uma razão natural é possível assegurar que, por um lado, a *Ética* na qual os alunos foram instruídos esteja de acordo com os princípios que determinam a priori o *fazer* e o *não – fazer* e não tanto com “uma moral” que nada tendo a ver com a conformidade das ações à lei,²⁷⁹ assenta meramente num normativismo moralista de instruir os alunos, ora no *reconhecimento de distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração*, ora impondo aos alunos o *desenvolvimento de uma consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização* que para além de nada terem a ver com o labor filosófico propriamente dito, mas antes com o estudo antropológico das realidades empíricas e que têm certamente o espaço próprio nas restantes disciplinas do currículo como a *História*, a *Sociologia*, a *Psicologia*, etc., abrem também as portas ao niilismo,²⁸⁰ que de tão temido passou a ser, dada a tendência de o associar à História Contemporânea na Europa, devia exigir daqueles que o temem um maior cuidado no tratamento dessa pretensa Razão, tendo em conta que em vez de integradora e viabilizadora, deveria ser inquiridora, pois o risco de assumir esse relativismo como paradigma, é tomar por passivas certas situações culturais e contextuais, como por exemplo a *excisão feminina* ou a *marginalização da mulher* em sociedades étnico – religiosas primitivas, em nome da Cultura.

O resultado, no que ao ensino da Filosofia diz respeito, foi reduzi-la a um produto cultural²⁸¹ mas cujos elementos teóricos que dela é necessário conhecer, tornam possível um trabalho de síntese pessoal e uma clarificação conceptual mais fácil e acessível, mas sem exigir aos alunos o trabalho aporético que caracteriza este saber. É por isso notória, no Programa, uma troca dessa aporia por uma culturalização da Filosofia que visando estabelecer um canal de comunicação mais imediato com os alunos, peca por perder a sua riqueza epistémica e a sua dimensão racional, equiparando-a por isso aos saberes mais contingentes e arbitrários tidos como referenciais, quer no currículo escolar quer na sociedade no seu todo. As “vantagens” desta culturalização da Filosofia foram notórias, sobretudo no que à *aquisição de dados informativos*,²⁸² o Programa

²⁷⁷ (...) *leva Kant a pensar a história como um processo de educação do homem pelo homem num contexto teleológico, anterior à própria finalidade ética ou política que os homens possam impor às suas ações, anterior portanto à própria realização da razão, e que, em último termo, reenvia para uma teleoforiedade da natureza no que concerne ao modo como esta dotou a espécie humana.* Leonel RIBEIRO DOS SANTOS, *A Razão Sensível: Estudos Kantianos*, pág. 78.

²⁷⁸ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como actividade de pensar a vida e não com um mero exercício formal; (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

²⁷⁹ *Ora, a moralidade é a única conformidade das ações à lei, que pode ser derivada inteiramente a priori de princípios.* Kant IMMANUEL, *Crítica da Razão Pura*, pág. 663.

²⁸⁰ *Historicism culminated in nihilism. (...) The nihilistic consequence of historicism could have suggested a return to the older, pre – historic view. History as history seems to present to us the depressing spectacle of the passing – away of every thought and belief ever held by men. It seems to show that all human thought is dependent on unique historical contexts that are preceded by more or less different contexts and that emerge out of their antecedents in a fundamentally unpredictable way: the foundations of human thought are laid by unpredictable experiences or decisions.* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág.19.

²⁸¹ *Dito por outras palavras, tem-se como ideia reguladora a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

²⁸² *Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos no sentido da clarificação conceptual e rigor argumentativo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

diz respeito, mas ainda assim não estiveram senão perto de bordejar meramente a sua própria concepção (de Filosofia, entenda-se) em vez de evidenciar antes a sua própria essência aporética de se definir a si própria enquanto saber, isto, falando claramente da unidade temática: *1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar.*²⁸³

É por estas razões que alguns dos Filósofos Políticos como Leo Strauss (1899 – 1973) preconizam um retorno à noção de *direito natural*, alegando que o historicismo, ao qual as *Ciências Sociais e Humanas* e a *Antropologia* nos reduziram, pela mão das suas análises empíricas, não apenas ao niilismo, mas segundo Philippe Corcuf (1960 -), à ideia de que a essência humana está na verdade determinada pelas relações sociais e económicas, a partir de uma perspectiva marxista,²⁸⁴ apenas contribuíram para tornar presente no homem a fraca e profícua consistência do ser-se humano.

Não podemos por isso afirmar que o Sistema Educativo Português tenha tratado bem a Filosofia que, sendo uma disciplina com estatuto firmado no “Ensino Secundário” desde a *Reforma Pombalina*,²⁸⁵ revelou aqui possuir um papel fundamental, à luz do *Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro* e do *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro*, na orientação e cumprimento dos objectivos e finalidades da disciplina na formação intelectual e ético – moral dos jovens. É por isso fundamental perceber-se que apesar de a *Reforma do Sistema Educativo Português* ter minimizado o Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário e de ter colocado irremediavelmente em causa o seu ensino nas escolas,²⁸⁶ é inegável à luz do que atrás ficou dito, acerca da leccionação da unidade temática: *A Acção Humana e os Valores*; a importância vital de se instruir os alunos nos valores *éticos* e *morais* por forma a se informar e a modelar nos jovens, hábitos sociais e constitutivos de um respeito pelo outro e pelas instituições, e fundamentalmente num respeito por si próprios.²⁸⁷

Por um lado, reconhece-se a necessidade de se instruir para os valores, por outro lado minimiza-se a importância que esta disciplina tem no currículo, sendo que é através dela que uma verdadeira educação ético – moral é possível.

Estamos certos que a unidade leccionada e as estratégias a que recorreremos para a transmitirmos aos alunos, contribuíram para uma maior formação ética e racional dos jovens adolescentes que agora iniciam esta

²⁸³ *1. Momento de Contexto – Dada a especificidade deste módulo (ver p. 19), recomenda-se que, neste primeiro momento, se proceda a uma informação simples e simplificada do conceito de Filosofia e das suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

²⁸⁴ *Um outro antepassado importante da sociologia, Marx, tinha indicado, numa das suas formulações menos naturalista, que a essência humana [...] é, na sua realidade o conjunto das relações sociais (...).* Philippe CORCUFF, *Filosofia Política*, pág. 59.

²⁸⁵ *Na realidade, no contexto da Reforma Pombalina, começou a ensinar-se Filosofia, no que designaríamos hoje por educação secundária, desde 1791, ou seja, há mais de dois séculos (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 4.

²⁸⁶ *Confrontado com certas atitudes, assumidas pelo Sistema Educativo Português, sobre o estatuto da Filosofia no Ensino Secundário, sinto alguma perplexidade e desencanto. Não consigo entender que, orientando-se abertamente, os objectivos e as finalidades do exercício da actividade filosófica para a formação das atitudes intelectuais e ético – morais, a Nova Reforma do Sistema Educativo Português não só minimiza o Estatuto da Filosofia, como parece nutrir alguns preconceitos ideológicos em relação ao seu ensino nas escolas.* Manuel de JESUS COURACEIRO, *O Valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 208.

²⁸⁷ *Hoje, perante uma sociedade mergulhada na ambiência da pós – modernidade, onde tudo parece nivelar-se e homogeneizar-se na vulgaridade do consumismo irracional e do espectáculo exibicionista e atrevido, ninguém deve demitir-se de pensar. O exercício escolar da actividade filosófica, ou seja, a presença da Filosofia no Ensino Secundário, justifica-se, no mínimo, pelas seguintes razões, de carácter formador e pedagógico. (...) – A crise de valores que as sociedades atravessam é geradora de um crescendo de manifestações e de comportamentos nas escolas, de certo modo, perturbadores e marginais ao processo de ensino/aprendizagem, designadamente: os fenómenos de violência, de droga, de racismo e de xenofobia. (...)* Manuel de JESUS COURACEIRO, *O Valor Pedagógico da Filosofia*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os Actuais Programas de Filosofia do secundário: Balanços e Perspectivas*, págs. 208 e 209.

fase de transição tão importante como o é o Ensino Secundário.²⁸⁸ Contudo, o ensino da Filosofia, no que à unidade temática: *II - Acção Humana e os Valores*; diz respeito, não pode ser acusada de não ter operado no mesmo sítio do aparelho cognitivo humano onde os demais saberes operam: a *Razão Humana*; sendo que muita da minimização e desvalorização que ela (A Filosofia e não a Razão Humana, entenda-se, muito embora uma só seja possível mediante a outra) tem sido sujeita, se deve em grande parte, a uma menor utilidade que os alunos e os demais agentes educativos lhe reconhecem em comparação com outros saberes mais técnicos e instrumentais, como por exemplo: *A Física, a Química, a Matemática, a Biologia*; ciências, todas elas outrora contidas na Ciência de todas as Ciências: A Filosofia; mas que é hoje encarada como um discurso inútil à luz das perspectivas mas tecnocráticas e científicas do conhecimento.²⁸⁹

A ideia de que a Filosofia tem uma menor utilidade no ensino do que as demais disciplinas do currículo, das quais são de destacar, com frequência, as disciplinas de cariz mais técnico e científico, leva-nos novamente à questão anteriormente explanada no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*, e que é a de que o ensino não se pode continuar a pautar pela simples preparação dos alunos, em tarefas materiais bem determinadas ou para tarefas rotineiras, sem que se tenha em conta todo o espectro das relações inter – pessoais e nas quais o ensino da *Ética* e da *Moral* acaba por influir directamente.²⁹⁰ Mas também não é de desprezar o facto anteriormente explanado, a partir da obra de Ortega Y Gasset, de que a união do rigor dedutivo da matemática à observação sensível dos factos que a modernidade introduz, resulta na instrumentalização do conhecimento.²⁹¹ Tal facto coincidiu também com o predomínio de um certo tipo de homem – o chamado burguês – que rejeitando a dimensão teórico – contemplativa desse mesmo conhecimento, e que sempre foi apanágio da Filosofia Clássica na qual esta fertilidade utilitária²⁹² que o *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro* assume como prioritário (não em relação à Filosofia sem mais, entenda-se, mas em relação a todo o currículo),²⁹³ não teria tido uma influência decisiva sobre os espíritos, acaba por o levar a intervir e a operar nesse mundo, em vez de o compreender.

Em síntese: podemos constatar que a formação ético – moral e política dos alunos tem tido um papel primordial na educação à luz do Programa de Filosofia e é uma preocupação fulcral na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 e na de 2001, respectivamente. Mas se compararmos uma e outra notamos que na de 1986 ainda há um espaço para uma perspectiva *regional* e *nacional* dos valores e pela cultura portuguesa e a instrução axiológica passaria muito mais por uma sensibilização dos alunos para se instruírem numa perspectiva de resolução dos problemas do País, sendo que só no final da *alínea d* do *artigo 9º (Objectivos)* há uma referência aos problemas da comunidade internacional.²⁹⁴ Contudo, podendo ainda assim a *Lei de Bases do Sistema Educativo de 2001* ter um cuidado pela instrução dos valores numa concepção mais cosmopolita e

²⁸⁸ (...) *tanto para o ensino superior como para a entrada no mundo do trabalho*. Jacques DELORS (Org.), *Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, pág. 134.

²⁸⁹ *A Filosofia ainda é, para muitos cidadãos, um discurso esotérico e carente de qualquer utilidade social. A recente reforma do Sistema Educativo, ao minimizar o seu ensino, parece partilhar deste preconceito ideológico sobre a Filosofia*. Manuel de JESUS COURACEIRO, *O Valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES, *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanços e Perspectivas*, pág. 210.

²⁹⁰ *Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem*. Jacques DELORS (Org.) *Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 95.

²⁹¹ (...) *pela primeira vez existia um conhecimento que obtido mediante deduções exactas, era, ao mesmo tempo confirmado pela observação sensível dos factos; isto é, que tolerava um duplo critério de certeza – o puro raciocínio pelo qual acreditamos chegar a certas conclusões e a simples percepção que confirma essas conclusões de pura teoria*. Ortega Y GASSET, *O que é a Filosofia?* pág. 31.

²⁹² *Na Grécia esta fertilidade utilitária não teria alcançado uma influência decisiva sobre os espíritos, mas na Europa coincidiu com o predomínio de um tipo de homem – o chamado Burguês – que não sentia uma vocação contemplativa teórica mas prática*. Ortega Y GASSET, *O que é a Filosofia?* pág. 32.

²⁹³ *O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho*, (...) *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – I Série – A*, pág. 266.

²⁹⁴ *Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional*. *Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo: Artigo 9º (Objectivos Gerais)*, pág. 6.

universal da cidadania, não havendo com isso necessidade em se referir a educação numa lógica de delinear os problemas regionais, dos nacionais e internacionais, considera-se que a Educação tomada num prisma universal nos propõe que instruímos os alunos para os valores *éticos* e *morais*, mas abordados segundo uma concepção filosófica e política muito mais de acordo com uma *metafísica dos costumes*, à maneira de Kant, do que propriamente com o carácter local e regional *da alínea d* do *artigo 9º* ou do Programa que tende a assumir a Filosofia como um produto cultural.²⁹⁵ Neste sentido, o candidato considera ser tão possível trabalhar racionalmente os valores éticos e morais a partir de 2001 (na parcela que cabe à Filosofia rentabilizar os valores da cidadania no currículo) como o foi possível na assumpção histórica da *declaração dos direitos do homem e do cidadão* aquando o início da *Revolução Francesa* de 1789, uma vez que a forma como candidato procurou superar a dicotomia *História/Razão* foi reconhecendo à laicização do Estado, a que a *Carta sobre a Tolerância* de John Locke deu origem indirectamente, uma influência da Razão Humana nesses acontecimentos e não uma realização contextual da Razão Humana nesses mesmos acontecimentos, sendo que o preço a pagar por tal abordagem seria estarmos a reconhecer à Filosofia e às noções de *Direito* e *Justiça* que a partir dela trabalhamos com os alunos, meras convenções e produtos culturais que, podendo tornar o estudo do homem (Antropologia) empírico e facilitando as aquisições cognitivas dos alunos, em contexto educativo, não deixam de redundar num puro niilismo.

Metodologias e Técnicas de Avaliação Utilizadas.

O candidato considerou fundamental a laboração dos conteúdos programáticos a partir de uma aula centrada num papel activo por parte do docente. É certo que o Programa de Filosofia dá conta de uma metodologia centrada, ora no trabalho de turma,²⁹⁶ ora no trabalho do docente,²⁹⁷ mas ainda assim o candidato considerou que dada a natureza de uma das unidades temáticas trabalhadas, a saber: *I – Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica*,²⁹⁸ o candidato deveria iniciar o trabalho na disciplina, com os alunos, dando um maior enfoque à dimensão teórica e expositiva dos conteúdos e reservar para o estudo da segunda unidade temática: *II – A acção humana e os Valores*; uma participação mais prática e activa por parte dos alunos.

Se verificamos a 1ª Planificação da 1ª aula que corresponde à *Prática Profissional Supervisionada III*, no que diz respeito à coluna que corresponde às *Estratégias de Trabalho*, poderemos constatar que recorreremos ao diálogo não tanto para centrar o trabalho prático, que neste momento só poderia inexistir dado o parco grau de teoria, para não dizer antes a total ausência de conhecimentos teóricos sobre a disciplina que os alunos possuem, mas antes para melhor conhecer a turma e dar um enfoque à necessidade de participação oral que a disciplina acaba por exigir.²⁹⁹ Ainda assim, foi fundamental que o candidato transmitisse aos alunos que o *debate filosófico* não pode ser confundido com meras opiniões desprovidas de rigor e carácter epistémico, valorizando por isso, desde o início, a importância do estudo da sub – unidade temática: *1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Com esta metodologia, o candidato garantiu desde o início da sua *Prática Profissional Supervisionada* que o Programa de Filosofia não deixaria de ser rentabilizado ao máximo.

²⁹⁵ *Dito por outras palavras, tem-se como ideia reguladora a aula como um espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

²⁹⁶ *O trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

²⁹⁷ (...) *mas também um papel activo por parte dos docentes.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

²⁹⁸ *1. Abordagem Introdutória à Filosofia e ao filosofar,* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

²⁹⁹ *O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como o debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

Contudo, demos ainda azo, nessa 1ª aula, a um certo distanciamento inicial face à turma que teve por base não apenas conhecê-la melhor mas garantir que nesta 1ª fase inicial do trabalho lectivo, a atenção deve estar focada na exposição oral do candidato.

É contudo na 2ª aula da *Prática Profissional III* que, no que diz respeito, às *Estratégias de Trabalho*, o diálogo (...) pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e a alunos e alunas, ganhou maior relevo, sobretudo no que diz respeito à *análise crítica*, à *interpretação e compreensão dos temas* e sem esquecer, embora o Programa não faça referência no que se refere aos *princípios metodológicos* a ter em conta, ao carácter argumentativo da Filosofia, que o candidato considerou fundamental não apenas no ganho de autonomia³⁰⁰ por parte do aluno em relação aos demais agentes educativos envolvidos no cenário escolar (candidato, docente, colegas, familiares) mas em relação aos demais saberes e áreas curriculares na fundação progressiva de um conhecimento sólido e consistente.

O Programa dá ainda um enfoque significativo ao estabelecimento da racionalidade através de um pensar com o outro, num *acto de alteridade*³⁰¹ ao qual o candidato deu apenas atenção no acto, não tanto de se encontrar convergências de opinião, mas antes de se encontrar um diálogo entre o candidato e alunos, a fim de se superar as dificuldades inerentes aos exercícios de análise e interpretação de textos.

O programa dá enfoque a três grandes princípios que regulariam o plano das aprendizagens em decurso: *o princípio da progressividade de aprendizagens; o princípio da diferenciação das estratégias; o princípio da diversidade de recursos.*

O *princípio da diferenciação de estratégias* dá enfoque à necessidade de cuidar da especificidade que o ensino da Filosofia contém em si, chamando por isso a atenção do candidato e docentes para a realidade do seu ensino, que apesar de necessariamente dinâmica não deixa de ser complexa e não – linear. O programa, neste sentido, considera que o candidato deve definir precedências nas aprendizagens não só no curso que estas devem seguir como na recolha dos materiais que devem ser tidos na base dessas precedências assim como a melhor forma de veicular essas fontes na leccionação dos conteúdos programáticos.

É sugerido então ao candidato e docentes, a realização de um teste diagnóstico aos alunos e que tenha por base o averiguar das competências discursivas e reflexivas.³⁰² Relativamente a este tópico metodológico, o candidato considerou que ocupar uma das dez aulas, que corresponderiam à *Prática Profissional Supervisionada III*, com um exercício de diagnóstico que poderemos considerar infértil, dada a total ausência de competências auferidas no âmbito da disciplina de Filosofia, seria ocupar demasiado tempo lectivo, já de si escasso, sobretudo quando o candidato tinha como prioridade tarefa de concretizar o sucesso sumativo dos alunos.³⁰³

O candidato optou então por redireccionar para um exercício de *avaliação formativa*³⁰⁴ o diagnosticar de competências que se espera que os alunos delas já estejam munidos antes do exercício de *avaliação sumativa*. Partindo do pressuposto que essas competências ainda não tinham sido adquiridas, o candidato optou por transmiti-las de origem aos alunos, aproveitando por isso os conteúdos programáticos que se começaram por leccionar nesta 3ª parte da *Prática Profissional Supervisionada*,³⁰⁵ rentabilizando-se com isso o Programa, que pressupõe uma iniciação ao trabalho filosófico.³⁰⁶

³⁰⁰ (...) *factor imprescindível na aprendizagem da Filosofia*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³⁰¹ (...) *pensar com ou pensar a partir de*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³⁰² a) *na importância no rigor da avaliação diagnóstica, sobretudo da inicial, especialmente, das competências discursivas e reflexivas*; Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³⁰³ 1. *Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação*. (...) 2. *Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação*. (...) *Iniciar às competências de análise e interpretações de textos e à composição filosófica*. (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁰⁴ Ver Anexo 22.

³⁰⁵ I - *Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica* (...) 1.3. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

³⁰⁶ 3. *Momento de Iniciação ao trabalho filosófico*.

Os objectivos traçados passaram por capacitar os alunos de competências *linguístico – retóricas e lógico – argumentativas*,³⁰⁷ a fim de, no momento de avaliação sumativa, conseguirem *comentar filosoficamente um texto*³⁰⁸ e reconhecerem na *argumentação discursiva* a consistência do seu próprio pensamento.

É sugerido ainda ao candidato, pelo Programa de Filosofia, que se privilegie uma lógica de ensino/aprendizagem³⁰⁹ no ensino da mesma, o que confere necessariamente importância a uma outra dimensão do Programa: *o princípio da diferenciação das estratégias*.³¹⁰ Este princípio decorre de duas exigências que o candidato teve em conta: a) *uma sensibilização perante os diferentes estilos de aprendizagens próprios de cada jovem*,³¹¹ b) *a diversidade de objectivos que o programa propõe*.³¹² Contudo, o candidato optando por dar mais atenção a esta última exigência preferiu que fosse o próprio programa a determinar essa mesma diferenciação de estratégias que cada um dos conteúdos programáticos assim determinaria mas sem com isso deixar de proceder a um esforço de particularizar o seu ensino em função de dois grandes domínios estratégicos que, não tendo por base uma diferenciação de estratégias baseada em cada um dos diferentes estilos de aprendizagem que tivessem em causa no cenário lectivo, favoreceu uma comunicação entre o candidato e os demais alunos num mesmo plano de inteligibilidade e labor: um registo expositivo/oral que se revezaria a uma participação colectiva nas diferentes actividades e exercícios que tivessem por base o exercício do domínio cognitivo/instrumental e um redireccionar do trabalho que cada um dos conteúdos programáticos exigiria, ao corpo discente para que ele assim pudesse ir ganhando a autonomia de estudo e trabalho que o programa contempla.³¹³

Apesar de o candidato considerar inexequível *ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem* num período de *Prática Profissional Supervisionada* que decorreria entre oito a dez aulas supervisionadas em cada semestre, nas quais duas delas teriam que ser reservadas à avaliação formativa e à avaliação sumativa dos alunos e respectivas correcções, foi por demais evidente, não apenas o peso determinante que as avaliações adquirem no calendário escolar e de como em paralelo com o Programa de Filosofia, elas condicionaram a prática de leccionação, mas também a dificuldade de dar conta dessa tarefa num curto período de tempo como ao que correspondia à *Prática Profissional*. O candidato optou então por,

- *Momento da oralidade – Realização de trabalhos guiados, em pequeno grupo, de iniciação à problematização. (...) Momento de leitura – Realização de trabalhos sobre diferentes tipos de textos, (...) visando o desenvolvimento de competências de análise: identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam; discussão/apreciação da coerência dos argumentos. Momento de escrita – Realização de pequenos trabalhos escritos: de iniciação à clarificação conceptual – construção, por meio da consulta de um dicionário de Filosofia, de definições de conceitos previamente seleccionados; de iniciação à argumentação – esboço da construção de argumentos a favor e resposta a uma questão anteriormente apresentada.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA, (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 27.

³⁰⁷ 1.3. *Reconhecer o carácter linguístico – retórico e lógico – argumentativo do discurso filosófico.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

³⁰⁸ Ver Anexo 23.

³⁰⁹ (...) b) *no papel dos docentes e de alunos e alunas, privilegiando uma lógica da aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino*, Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³¹⁰ *Transportada para o plano das aprendizagens, esta ideia reguladora, obriga à configuração de um processo sustentado por três princípios: (...) o princípio da diferenciação das estratégias.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

³¹¹ (...) a) *por um lado, o privilegiar de uma lógica de aprendizagem, que tenha em conta os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem, sendo imperioso que as professoras e os professores recorram a formas diversificadas de abordar e fundamentar as questões para que os estudantes mais analíticos ou mais intuitivos, por exemplo, não sejam sempre beneficiados ou prejudicados; (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 17.

³¹² b) *por outro lado a diferenciação de estratégias é uma consequência directa da diversidade dos objectivos que o programa propõe.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 17.

³¹³ 1.1) *Adquirir hábitos de estudo e trabalho autónomo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

nas *Estratégias de Trabalho*, recorrer a uma componente de ensino mais prática que passaria por motivar o diálogo entre os alunos e não tanto com o candidato, embora este não se imiscuisse de participar activamente com eles na resolução de problemas e dilemas ético – filosóficos. As tarefas consistiram por isso em duas frentes: uma primeira consistiria numa revisão em cada aula da matéria que foi leccionada pelo candidato, na qual, através de um exercício de escolha múltipla que os alunos traziam previamente elaborado de casa em PowerPoint,³¹⁴ interpelavam os demais alunos da turma quanto à resposta correcta referente às questões que eram colocadas. Esta metodologia assegurava que, por um lado, os alunos tinham uma participação activa nas aulas como essa participação daria necessariamente lugar a uma dimensão *expositiva* e *oral* por parte dos mesmos o que se revelou absolutamente essencial, sobretudo num ano de iniciação à actividade filosófica, no qual os alunos, a par do reconhecimento linguístico – retórico e lógico - argumentativo do discurso filosófico,³¹⁵ têm de desenvolver uma oralidade consistente com as exigências da disciplina.³¹⁶

O recurso aos meios áudio e visuais: vantagens e controvérsias.

Relativamente à forma como se procurou veicular os conteúdos programáticos a serem transmitidos, o candidato procurou recorrer ao princípio de que são as situações que devem determinar os recursos mais adequados à transmissão desses conteúdos.³¹⁷

No entanto, é inegável a importância que a Educação dá ao papel das novas tecnologias da informação e da comunicação. Desde a *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986, que o papel das novas tecnologias parece estar presente nas preocupações educativas,³¹⁸ mas é com a de 2001 que a sua importância no ensino é mais evidente, pois ela não deve apenas constituir um princípio orientador³¹⁹ do ensino do professor como também passa a ser reconhecida como formação transdisciplinar, isto é, como passando a ser tida como competência que os alunos necessitam adquirir, em todo o currículo.³²⁰ É neste sentido que a Filosofia poderá rentabilizar as competências que aúfere, mas no papel que podem desempenhar no carácter transdisciplinar do currículo, tendo em conta que sendo frequentemente uma disciplina minimizada e mal aceite pela generalidade da comunidade educativa,³²¹ poderá ter aqui uma oportunidade de desempenhar um papel efectivo na transmissão de competências comuns ao currículo.

³¹⁴ Ver Anexo 24.

³¹⁵ 1.3. *Reconhecer o carácter linguístico – retórico e lógico – argumentativo do discurso filosófico.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

³¹⁶ 1.1. *Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico – sintácticas e à análise dos procedimentos retórico – argumentativos.* 1.2. *Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³¹⁷ *A sua suposição implica que as aulas devem assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 17.

³¹⁸ (...) f) *Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.* Dec – Lei 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo: Artigo 9º (Objectivos)* pág. 6.

³¹⁹ (...) j) *Valorização da diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias da informação e da comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A: Artigo 3º (Princípios Orientadores)*, pág. 267.

³²⁰ 2 – *Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, por forma a aprofundar as competências adquiridas, neste domínio, no decurso da escolaridade obrigatória.* Dec – Lei nº 7/2001, *Diário da República – 1 Série – A: Artigo 6º (Formações transdisciplinares)*, pág. 268.

³²¹ *Consonante com este princípio, pretendo somente reflectir sobre o facto da Filosofia, enquanto prática lectiva, não é (sic!) bem aceite pela generalidade da comunidade educativa, minimizando a sua natureza e estatuto.* Manuel de JESUS COUCEIRO, *O Valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais Programas de Filosofia do Ensino Secundário: Balanços e Perspectivas*, pág. 205.

Foi no acto de perspectivar a melhor forma de o candidato chegar aos alunos que, o recurso ao PowerPoint, na leccionação do candidato, ocupou maioritariamente o tempo de preparação dos conteúdos que antecediam as aulas. É neste sentido que o recurso às tecnologias da informação pode ser uma forma de veicular a informação e de comunicar com os alunos numa linguagem comum e que lhes é, apesar de tudo, mais familiar a eles do que seria desejável,³²² em comparação com outras que não podem ficar de fora do Ensino da Filosofia e que o candidato também não desprezou da sua prática profissional.³²³

É neste sentido que é importante frisar que o recurso às novas tecnologias por parte do candidato não se substituiu ao recurso às fontes dos textos filosóficos que devem estar na base do ensino da Filosofia.³²⁴ É contudo de realçar que, as novas tecnologias permitem mais facilmente veicular informações, através de meios que tendencialmente usados no lazer podem contribuir para *um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal* e de comunicação entre as competências a adquirir e os alunos³²⁵. O que é bem diferente, certamente, é confundir-se os meios de difusão desses conteúdos com uma hipotética desvalorização das fontes filosóficas, o que nunca ocorreu durante a *Prática Profissional Supervisionada do Candidato*, dada a tendência que temos em associar o recurso às novas tecnologias da informação à *perturbação dos laços de solidariedade* entre pares e ao dinamizar-se uma metodologia que quando transposta para o âmbito do lazer, tem sido responsável por um crescente isolamento do *indivíduo diante do computador*, [o que prejudica um pensar racional com o outro³²⁶ (mas não numa lógica de optarmos por potenciar ao máximo as novas tecnologias se pensarmos no caso da Internet que facilita esse pensar racional com o outro mais rápida e distantemente³²⁷)], e por uma perda de sentido de realidade que se traduz numa perturbação da aprendizagem nos sistemas formais de conhecimento.³²⁸

Ora, muitas das críticas que podem ser tecidas a docentes que leccionam as suas aulas mediante os meios áudio e visuais, de que se sobrevaloriza demasiado o recurso às tecnologias da informação em nome de um hipotético deteriorar do exercício de *análise* e de *interpretação* das fontes textuais da Filosofia, são contudo, críticas infundadas dado que, para além dos meios áudio e visuais poderem ser objecto de múltiplas

³²² *Esta revolução tecnológica constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições da identidade individual e colectiva. A extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas simultaneamente reforça as tendências de cada um para se fechar sobre si mesmo e se isolar.* Jacques DELORS (Org.), Educação, *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o séc. XXI.*, pág. 64.

³²³ *Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados, as Histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³²⁴ (...) a) *Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 17.

³²⁵ *As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores (sic!) privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente.* Jacques DELORS (Org.), Educação, *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 66.

³²⁶ (...) *contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

³²⁷ *Por exemplo, a partir de 1988 a Internet duplica todos os anos os números de usuários e de redes assim como o volume do tráfego. Está ligada a mais de cinco milhões de computadores e calcula-se que já tenha 20 milhões de usuários. (...) A Extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial (...)* Jacques DELORS (Org.), Educação, *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, págs. 64 e 65.

³²⁸ *A perspectiva de uma evolução deste tipo faz surgir alguns receios: o acesso ao mundo virtual, pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de esperar uma certa perturbação da aprendizagem e do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educativos formais.* Jacques DELORS (Org.), Educação, *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, pág. 65.

utilizações na sala de aula e de com isso potenciarem, entre múltiplas competências transdisciplinares, uma preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho,³²⁹ assim como o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação contínua ao longo da vida,³³⁰ o recurso a essas mesmas tecnologias de informação não se substitui à assumpção dos textos filosóficos e manual escolar, no ensino e na aprendizagem da Filosofia, como certamente não se substituíam o *recurso a transparências*³³¹ ou ao *visionamento de (...) filmes*, ou de *fragmentos filmicos*,³³² a esses mesmos textos filosóficos e manuais escolares, quando as escolas portuguesas ainda não tinham sido alvo do investimento tecnológico na educação.

O que o candidato pretende evidenciar é que a rentabilização dos meios áudio e visuais pode ser objecto de múltiplas utilizações mas nenhuma delas se visa substituir ao *exercício pessoal da razão* ou ao trabalho textual de *análise e interpretação* dos textos filosóficos, ou até de se substituir ao cuidado, por parte do candidato, em munir os alunos de competências *no domínio dos métodos e instrumentos*.³³³ Antes procuram sim, potenciar ao máximo a capacidade dos alunos adquirirem essas mesmas competências uma vez que o próprio Programa de Filosofia os reconhece (os meios áudio e visuais, entenda-se)³³⁴ como potenciadores dessas mesmas capacidades.³³⁵ Contudo, o candidato considerou que uma excessiva informatização do trabalho filosófico redundaria, certamente, na manutenção das parcas capacidades de expressão *escrita e oral* que muitas vezes os alunos revelam trazer, e se considerarmos que superar essas dificuldades é tido como nuclear na tarefa de *ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação*,³³⁶ o recurso às tecnologias de informação não se pode substituir à consulta³³⁷ e utilização³³⁸ das fontes e textos

³²⁹ (...) f) favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; (...) Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*: Artigo 9º (Objectivos), pág. 6.

³³⁰ (...) Valorização da diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e de actividades de aprendizagem, em particular com o recurso a tecnologias da informação e da comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. Dec – Lei, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 3º (Princípios orientadores), pág. 267.

³³¹ O recurso a transparências, como apoio à apresentação de exposições, de esquemas integradores dos percursos conceptuais, ou para exibir a estrutura argumentativa de textos, reveste-se de importância indispensável. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³³² O visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios actuais. A exibição de spots publicitários, de excertos de intervenções políticas e de fragmentos filmicos, poderá constituir oportunidade privilegiada para o exercício da crítica social e política. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³³³ 1.3. Iniciar ao (sic!) conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³³⁴ Por fim, mas não em último lugar, o computador. O computador adquiriu definitivamente um lugar privilegiado entre os recursos de aprendizagem. Para além de meio instrumental para o processamento de texto e de outras informações e também para a comunicação inter – individual e em rede, ele abre portas às mais diferentes fontes de informação, com destaque para os cd – rom’s e a Internet. A elaboração de trabalhos escolares e a necessária pesquisa de informações têm no computador um espaço e oportunidades cada vez mais potenciados, com possibilidades ilimitadas. Professores e professoras têm aqui um dos seus mais importantes desafios e alunos e alunas uma das mais profícuas possibilidades. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, págs. 18 e 19.

³³⁵ (...) designadamente obras de referência e novas tecnologias. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³³⁶ 1.6. Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³³⁷ 1.3. Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

filosóficos. Para além disso, o carácter lógico – argumentativo e linguístico - retórico do discurso filosófico que se pretenda que os alunos possuam,³³⁹ não se adquire solicitando a digitalização dos seus trabalhos ou o recurso à consulta *online* para se investigar um determinado tema ou assunto filosófico, antes levá-los a *dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a auto – formação e educação permanente.*³⁴⁰

Mas como foi possível ao candidato munir os alunos destas competências?

O candidato optou por orientar os alunos na *leitura*, na *análise*, na *interpretação* e na *discussão* de textos filosóficos previamente distribuídos: *Para que serve argumentar?*³⁴¹ *Qual a diferença entre a Moral e a Ética?*³⁴² *A Alegoria da Caverna*,³⁴³ *Certo e Errado*,³⁴⁴ visando com isso trabalhar com os alunos a sua capacidade de *problematização*³⁴⁵ e *conceptualização*,³⁴⁶ e sobre as quais assenta necessariamente um texto e o “fazer filosófico” bem como a sua estrutura lógico – argumentativa³⁴⁷ confrontando as teses entre si³⁴⁸ e sugerindo argumentos alternativos e sobre os quais possa assumir uma posição pessoal.³⁴⁹ Claro que este trabalho com o aluno não seria de todo útil se ele, assumindo a sua posição pessoal acerca de temas/problemas do programa, não fosse munido de competências *discursivas* e *argumentativas*³⁵⁰ que lhe permitisse redigir as suas próprias composições de análise e de interpretação de textos.³⁵¹

³³⁸ *Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados, as histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³³⁹ *Reconhecer o carácter linguístico – retórico e lógico – argumentativo do discurso filosófico.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 9.

³⁴⁰ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴¹ WESTON, A. *Para que serve argumentar?* Tradução de Desidério Murcho, 2ª edição, Lisboa, Gradiva, 1996, 145 págs.

³⁴² RICOEUR, P. *Éthique et Moral*: Revista Portuguesa de Filosofia, nº 51. in ARÊDES, J. *A chave do agir*: Introdução à Filosofia 10º Ano, pág. 123.

³⁴³ PLATÃO, *A República*, tradução de Maria Helena da Rocha Pereira, 1ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, s.d, 500 págs.

³⁴⁴ NAGEL, T. *Que quer dizer tudo Isto?* Uma iniciação à Filosofia, Tradução de Teresa Marques, 1ª Edição, Lisboa, Gradiva, 1995, 92 págs.

³⁴⁵ 3.1. *Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defendeu ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou as respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴⁶ 3.2. *Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴⁷ 3.3. *Analisar a estrutura lógico – argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴⁸ 3.4. *Confrontar teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁴⁹ 3.5. *Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁵⁰ 1.6. *Desenvolver práticas de exposição [...] e escrita] (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

³⁵¹ 3.6. *Redigir composições de análise e de interpretações de textos que incidem sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvidos em aulas.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programas de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

No que diz respeito ao princípio da diversidade de recursos, há um terceiro tópico ou alínea que dá conta de a utilização de textos literários como recurso favorável ao exercício filosófico.³⁵² Ainda assim, e apesar de o candidato ter recorrido muitas vezes, inconscientemente, a esse recurso para ilustrar uma determinada ideia como indutora dos conteúdos programáticos a serem leccionados, o candidato considerou mais importante e decisivo rentabilizar o programa numa lógica de auto – subsistência da Filosofia enquanto saber, mas também enquanto disciplina curricular, face a todos os outros domínios do currículo, embora a Filosofia no seu seio não se imiscua de problematizar e colocar questões a outros domínios de saber ou de expressão humana. A razão que levou o candidato a proceder como tal é porque já é demasiado evidente a intromissão de distintas áreas curriculares e do saber geral e/ou específico, numa disciplina e num saber que parece minimizado em relação aos demais saberes e disciplinas curriculares.³⁵³ Neste sentido, que responsabilidades deve ter o docente de Filosofia em rentabilizar, num período lectivo que é no fundo seu e dos seus alunos, e que corresponde à leccionação da sua disciplina, outros saberes ou domínios curriculares que podendo ainda assim favorecer a compreensão dos alunos para uma determinada ideia, não deixa de se tratar de um estabelecimento dialógico com outras áreas do conhecimento humano para o qual a Filosofia nunca esteve fechada?

Numa lógica de que o ruído criado provém de outros saberes e domínios do conhecimento face à Filosofia e não tanto da Filosofia face a estes últimos, as situações onde se procurou proceder a “bengalas” indutoras de ideias foram minimizadas por forma a que a atenção dos alunos se centrasse ao máximo na Filosofia propriamente dita, dada a profícua carga horária que ela (a disciplina de Filosofia, entenda-se) ainda goza face a disciplinas que o candidato considera francamente menores em comparação com a disciplina que leccionou.³⁵⁴

Contudo, o candidato não deixou de recomendar aos alunos obras que o próprio considerou sugestivas para se proceder a uma iniciação filosófica, mas tendo obrigatoriamente estas sugestões que ver com alguma ideia ou conteúdo programático, abordado em aula, pois de outra forma não faria sentido sugeri-las.³⁵⁵

Os elementos de avaliação

A avaliação constitui para qualquer docente de Filosofia um problema complexo, dada a especificidade que a cognição desta disciplina exige dos alunos.³⁵⁶ É um pouco na esteira do que atrás foi dito, relativamente à atenção e à desconfiança que recai sobre esta disciplina, por parte dos alunos, famílias, demais agentes educativos na escola (técnicos e outros docentes), assim como das demais ideologias políticas que se vão revezando no poder,³⁵⁷ que o processo avaliativo deve merecer por parte do candidato e/ou docentes, uma atenção e um cuidado redobrados.

³⁵² (...) c) *A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir – se como matéria mesma sobre a qual a actividade filosófica como actividade interpretativa, se pode exercer.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³⁵³ (...), *a Nova Reforma do Sistema Educativo Português não só minimiza o estatuto da Filosofia, como parece nutrir alguns preconceitos ideológicos em relação ao seu ensino nas escolas.* Manuel de JESUS COURACEIRO, *O Valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanços e Perspectivas*, pág. 208.

³⁵⁴ Ver Anexo 25.

³⁵⁵ Ver Anexo 26.

³⁵⁶ *Em Filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas a intervenção sensata, o cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 21.

³⁵⁷ *Consonante com este princípio, pretendo somente reflectir sobre o facto de que a Filosofia, enquanto prática lectiva, não é (sic!) bem aceite pela generalidade da comunidade educativa, minimizando a sua natureza e estatuto.* Manuel de JESUS COURACEIRO, *O valor Pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanços e Perspectivas*, pág. 205.

É neste sentido que o candidato apresenta aqui o procedimento de *Avaliação Sumativa* e que se baseou nos critérios que resultam da intervenção dos professores que integram o *Conselho de Turma* e dos serviços centrais do *Ministério da Educação*.³⁵⁸ Esses critérios de natureza matricial³⁵⁹ foram comunicados ao candidato pelo *Grupo de Filosofia da Escola Secundária Manuel Cargaleiro*, nomeadamente através do *Orientador da Prática Profissional Supervisionada*, e revelaram-se fundamentais no trabalho de avaliação dos alunos por parte do candidato.

A avaliação que o candidato procedeu com os alunos esteve de acordo com o que no Artigo 11º do *Decreto - Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro* é dito sobre efeitos de avaliação.³⁶⁰ Contraindo-se na avaliação formativa, a natureza diagnóstica que deveria presidir o início do trabalho prático – profissional do candidato com os alunos e apostou-se mais num aproveitamento do tempo que incluiria uma avaliação diagnóstica para munir os alunos das competências *linguístico – retóricas e lógico – argumentativas* do discurso filosófico.³⁶¹

A avaliação formativa goza de um carácter contínuo e sistemático e tem como finalidades a regulação do ensino e da aprendizagem³⁶² mas tem também um carácter de diagnóstico uma vez que o candidato rentabilizou-a (a avaliação formativa, entenda-se) por forma a perscrutar com os alunos as suas dificuldades ao nível de: *os conteúdos programáticos*;³⁶³ era fundamental que os alunos não mantivessem reservas quanto à colocação de dúvidas, sendo que se trabalhava ao longo do período que ia da 1ª aula que o candidato leccionava até à 8ª ou 10ª (consoante a *Prática Profissional* em questão) por forma a que os alunos já não revelassem dificuldades ou dúvidas no exercício formativo, para tal, este nunca deveria preceder o *Exercício de Avaliação Sumativa* em menos do que uma semana por forma a que o candidato e alunos pudessem reagir a tempo às dificuldades e dúvidas que o *Exercício Formativo* pudesse evidenciar (daí o candidato também lhe reconhecer uma natureza diagnóstica),³⁶⁴ e nunca em mais do que semana e meia pois o candidato considerou que elaborar com a turma uma avaliação formativa numa data demasiado díspar face à sumativa, não iria certamente reproduzir fielmente as situações avaliativas que ao nível sumativo pudessem surgir, nem tão pouco estaria de acordo com os conteúdos a serem testados dado que o curto período de tempo que presidia a *Prática Profissional* não permitia ao candidato concluir a sua leccionação da unidade temática completa, muito antecipadamente face às avaliações formativas e sumativas em questão; e ao nível das competências básicas do *discurso* e da *interpretação*.³⁶⁵

Para se proceder a uma avaliação justa e equitativa é necessário recorrer a critérios *bem explícitos e transparentes*. Mas como recorrer a critérios *bem explícitos e transparentes* para avaliar os alunos numa disciplina que é tida muitas vezes, quer pelos próprios alunos, quer pelos demais agentes educativos, como pouco explícita e subjectiva?

³⁵⁸ 2 – Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm os professores que integram o conselho de turma, assim como serviços centrais do Ministério da Educação, de acordo com o dispositivo na legislação aplicável. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Capítulo III, Artigo 10º (Avaliação das Aprendizagens), pág. 268.

³⁵⁹ Ver Anexo 27.

³⁶⁰ A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, incidindo sobre todas as disciplinas e áreas curriculares. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 11º (Modalidades), pág. 269.

³⁶¹ 1.5. Reconhecer o carácter linguístico – retórico e lógico – argumentativo do discurso filosófico. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

³⁶² 3 – A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 11º (Modalidades), pág. 269.

³⁶³ Avaliação formativa – Deve ser dominante (...) devido ao seu papel fundamental de regulação do ensino e da aprendizagem (...) Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário*: Documento orientador da Revisão Curricular, Ensino Secundário, pág. 30.

³⁶⁴ (...) diagnosticar dificuldades de aprendizagem, fornecer um feedback efectivo ao aluno (...) Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário*: Documento orientador da Revisão Curricular, Ensino Secundário, pág. 30.

³⁶⁵ 1.1. Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico – sintácticas e à análise dos procedimentos retórico – argumentativos. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 10.

Em primeiro lugar é preciso ter presente que apesar de se desejar uma *avaliação contínua* a chamada *avaliação sumativa*, em conformidade com o *Documento de Revisão Curricular*, assume um papel crucial na avaliação dos alunos.³⁶⁶ De natureza eminentemente quantitativa, o candidato realizou três *exercícios de avaliação sumativa* que corresponderam a cada um dos momentos de *Prática Profissional Supervisionada* (*Introdução à Prática Profissional I; Introdução à Prática Profissional II; Introdução à Prática Profissional III*), e não a *três momentos previstos no calendário escolar*, como está referido no documento de Revisão Curricular, dada a condição de formando do candidato, o que o obrigava a partilhar o calendário escolar com o professor orientador e com os demais colegas candidatos.

Como procedeu o Candidato na *Avaliação Sumativa* dos alunos?

Em primeiro lugar, o trabalho de avaliar os alunos quantitativamente exige do candidato duas fases distintas: *a) Proceder a uma realização da prova ou exercício de avaliação sumativa tendo em conta a Matriz do teste Sumativo de Filosofia que foi previamente acordada pelo Conselho de Turma, de acordo com os trâmites legais;*³⁶⁷ *b) proceder a uma correcção de cada um dos testes dos alunos de acordo com critérios de correcção previamente estipulados pelo candidato de acordo com a Matriz do Teste Sumativo de Filosofia, por forma a não contaminar parcialmente o trabalho dos alunos com critérios definidos a posteriori e/ou pouco claros.*

A Matriz do Teste Sumativo de Filosofia está por isso dividida em quatro colunas: *1ª – a primeira dá conta da Estrutura da Prova e é nesta que deve constar o tipo de questões que serão colocadas aos alunos, no caso desta Matriz os alunos teriam de ser avaliados num 1º grupo, no qual constariam dez itens de escolha múltipla ou de Verdadeiro (V) ou Falso (F), num 2º grupo que seria constituído por dois itens de resposta curta, e num 3º grupo constituído por três itens de resposta longa, a 2ª coluna dá conta dos Temas a serem avaliados e estes variariam, evidentemente, com base no período da Prática Profissional Supervisionada onde nos encontraríamos (Introdução à Prática Profissional I, Introdução à Prática Profissional III, Introdução à Prática Profissional IV); a 3ª coluna dá conta das competências a serem testadas: no caso do 1º grupo seriam testadas competências de compreensão, de aplicação e de análise; no 2º grupo seriam testadas competências de compreensão, de aplicação e de análise tendo como ponto de partida um texto; e no 3º grupo seriam testadas competências de compreensão, de aplicação, de análise e síntese; e finalmente na 3ª coluna constariam as cotações a serem distribuídas pelos três grupos: ao 1º grupo caberiam 80 pontos (8 x 10 = 80 pontos) ao 2º grupo caberiam 40 pontos (2 x 20 = 40 pontos) e ao 3º grupo caberiam 80 pontos: [(1 x 30 = 30) + (1 x 20 = 20 pontos) + (1 x 30 = 30 pontos) = 80 pontos]; o que perfaz um total de **200 pontos**.*

O candidato deveria por isso partir da *Matriz do Teste Sumativo de Filosofia* e construir as respostas com os conteúdos nos quais os alunos têm de ser avaliados respeitando, por um lado, o tipo de exercício com base na 1ª coluna, no que se refere ao tipo de exercícios que o *Exercício de Avaliação Sumativa* deve possuir, respeitando os *Temas* e *Sub – Temas* nos quais os alunos serão avaliados e que foram previamente leccionados, tendo por base as competências nas quais os alunos têm de ser testados, procurando com isso distribuir o total dos **200 pontos (20 valores)** por cada um dos conteúdos que cada uma das respostas do *Exercício de Avaliação Sumativa* deve conter, por forma a que assim, mediante os trâmites legais,³⁶⁸ se possam avaliar os alunos quantitativa e imparcialmente.³⁶⁹

A Correcção era feita com base nos *critérios de correcção do exercício de avaliação sumativa* que o candidato previamente tinha estipulado, com base na *Matriz do Teste Sumativo de Filosofia* que, sendo comum a todos os docentes de Filosofia da *Escola Secundária Manuel Cargaleiro*, não inviabilizava que o candidato, ao proceder à realização do *Exercício de Avaliação Sumativa*, a ser entregue aos alunos na data acordada, não pudesse, aliás não devesse, incutir a sua personalidade, no que se refere à forma como o próprio

³⁶⁶ 5.1.3. *Avaliação sumativa interna – De natureza quantitativa, a realizar nos três momentos previstos no calendário escolar.* Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário: Documento da Revisão Curricular, Ensino Secundário*, pág. 30.

³⁶⁷ 2 – *Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm os professores que integram o conselho de turma, assim como serviços centrais do Ministério da Educação, de acordo com o disposto na legislação aplicável.* Decreto – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República. I Série – A: Capítulo III, Artigo 10º (Avaliação das aprendizagens)* pág. 268.

³⁶⁸ 1 – *A aprovação do aluno numa dada disciplina ou área curricular e, ainda, no caso dos cursos tecnológicos, na prova de aptidão tecnológica, depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores.* Dec – Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A: Artigo 14º (Aprovação e transição)*, pág. 269.

³⁶⁹ Ver Anexo 28.

solicitava aos alunos que respondessem ao que lhes era pedido, ou ainda distribuir os temas pela estrutura do exercício de modo a dar mais enfoque (uma cotação mais elevada) a um dado conteúdo mais importante no Programa, ou inclusive a redireccionar para os exercícios de *resposta curta* ou de *escolha múltipla*, sub – temas que, apesar de menores em comparação com aspectos nucleares de uma dada temática, ainda assim teriam de ser avaliados pelo candidato.³⁷⁰

É por demais evidente a preocupação que a generalidade da comunidade educativa: *órgãos escolares, docentes, candidatos a docentes, alunos, encarregados de educação, famílias, técnicos*, etc., dá à *avaliação sumativa*, de carácter interno e eminentemente quantitativo, pois são os resultados que nela os alunos alcançam que, a par da *avaliação sumativa externa*,³⁷¹ determinam quantitativamente o seu sucesso académico e que lhes permite não apenas concluir o *Ensino Secundário* e ingressar no Ensino Superior, como também entrarem no Mercado de Trabalho.

É por estes motivos que a *Avaliação Sumativa* é uma tarefa do labor docente, envolta de particular dificuldade, ainda mais, tratando – se de uma disciplina de cariz humanístico como o é a Filosofia, sendo que o critério de “*numerus – clausus*” que a ela está necessariamente inerente,³⁷² dado o seu estatuto curricular, contrasta com um certo “*lirismo*” da *avaliação contínua* que, ainda que legítimo, dada muitas vezes o carácter inumano e selectivo de uma avaliação eminentemente quantitativa,³⁷³ não deixa de ser pouco significativa perante a convergência estritamente numérica que a avaliação do aluno, quer no final do *Ensino Secundário* quer no ingresso ao *Ensino Superior*, acaba por ter.

Serão, em seguida, foco de análise, os resultados obtidos em dois dos três elementos de avaliação sumativa que presidiram a *Prática Profissional Supervisionada* do candidato e que o mesmo considera de maior relevância, dado tratarem – se de elementos de avaliação que testaram as competências adquiridas pelos alunos no ano de conclusão da *Prática Profissional Supervisionada* do mesmo.

No 1º elemento de *Avaliação Sumativa*, que se incluiu na *Introdução à Prática Profissional III*, foram testados os sub - temas referentes ao tema: *I – Módulo Inicial – Iniciação à Actividade Filosófica*;³⁷⁴ dos quais destacamos: *O que é a Filosofia? Caracterização da atitude filosófica, do filosofar e da Filosofia; O que torna o interrogar, filosófico? A importância da dúvida; Quais são as Questões Filosóficas?*³⁷⁵ *O Valor da Filosofia? Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico.*³⁷⁶

No 1º Grupo de Questões [escolha entre Verdadeiro (V) e Falso (F)] do *Exercício de Avaliação Sumativa*, que visava testar competências de *compreensão*, de *aplicação* e de *análise*, os alunos foram testados essencialmente no âmbito do conteúdo programático: *1.1. O que é a Filosofia? – Uma resposta Inicial*. No 2º grupo, que visava testar competências de *compreensão*, de *aplicação* e de *análise*, no qual constavam dois

³⁷⁰ Ver Anexo 29.

³⁷¹ 8 – *A avaliação sumativa externa compreende a realização de exames nacionais (...) incidindo sobre as aprendizagens essenciais e estruturantes correspondentes aos anos de escolaridade em que a disciplina é leccionada*. Dec – Lei nº 7/2001, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 11º (Modalidades), pág. 269.

³⁷² 2 – *A transição do aluno do 10º ano para o 11º ano de escolaridade está dependente da obtenção de uma classificação de frequência igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas e áreas curriculares (...)* 3 – *A transição do aluno do 11º ano para o 12º ano de escolaridade está dependente da obtenção de uma classificação de frequência igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas e áreas curriculares (...)*. Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A*: Artigo 13º (Classificações), pág. 269.

³⁷³ *Perspectivada por muitos como peça – chave dos sistemas educativos para o exercício sempre controverso de controlo e da selecção sociais (...)* *Porque o processo de avaliação vai ter repercussões sobre seres humanos únicos e concretos, ainda por cima muito diferentes uns dos outros, com origens sociais e culturais muito díspares (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 21.

³⁷⁴ 1. *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao filosofar*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

³⁷⁵ 1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

³⁷⁶ 1.3.1. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

itens de resposta curta, os alunos foram ainda testados no conteúdo programático: 1.1. *O que é a Filosofia?* e no conteúdo programático: 1.3. *Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*.³⁷⁷ No 3º grupo, no qual constavam três itens de resposta longa, que visava testar competências de compreensão, de aplicação, de análise e síntese, os alunos foram essencialmente avaliados no conteúdo programático: 1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos*; e no conteúdo programático: 1.3. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*.³⁷⁸

O *Exercício de Avaliação Sumativa* foi corrigido pelo candidato, por forma a que se procedesse a uma análise de cada uma das respostas dadas individualmente, por cada um dos alunos, a cada um dos itens de resposta e que constituiria a estrutura do *Exercício de Avaliação Sumativa*. Comparando cada uma das respostas dos alunos, a constarem numa folha norma – padrão fornecida pela escola e devidamente encabeçada pelo logótipo do estabelecimento de ensino em questão, com os *Critérios de Correção do Exercício de Avaliação Sumativa* devidamente estabelecidos e cotados, antes ainda de se proceder à formulação das questões a constarem no enunciado do *Exercício de Avaliação Sumativa*, por forma a garantir total imparcialidade por parte do candidato, chegar-se-ia à cotação que cada aluno tinha alcançado no seu desempenho, sendo que obtida a cotação máxima significaria que o aluno teria satisfeito todos os critérios de correção estabelecidos pelo candidato e de acordo com a *Matriz do Teste Sumativo de Filosofia*.³⁷⁹ O trabalho de correção do *Exercício de Avaliação Sumativa*, por parte do candidato, consistiria por isso em cotar os *Exercícios de Avaliação Sumativa* de cada um dos alunos do 10º Ano da Turma E, a partir dos *Critérios de Correção do Teste*, chegando por isso à nota quantitativa de cada um deles, e de acordo com os trâmites legais.³⁸⁰

Os resultados alcançados neste primeiro elemento de *Avaliação Sumativa*, incluído na *Prática Profissional III* foram: **Quinze (15) Exercícios de Avaliação Sumativa com nota positiva**, isto é, com nota igual ou superior a **dez (10) valores**;³⁸¹ e **Sete (7) Exercícios de Avaliação Sumativa com nota negativa**, isto é, com nota inferior a **dez (10) valores**, numa turma de **vinte e dois (22) alunos**,³⁸² o que revela a qualidade e a consistência do trabalho do candidato com os alunos, pois para além de se tratar de uma situação de parca temporalidade lectiva no sentido de preparar uma turma de 10º ano de escolaridade para a *Avaliação Sumativa*, dada a condição de formando do candidato, foi ao próprio que coube a árdua tarefa, não só de lhes introduzir uma disciplina nova e tendencialmente difícil, como lhe coube também a tarefa igualmente árdua de os munir de competências *no domínio das competências, métodos e instrumentos*³⁸³ e de lhes fazer reconhecer no *Domínio*

³⁷⁷ 1.3. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

³⁷⁸ 1.2. *Quais são as questões da Filosofia? – Alguns exemplos*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 18.

³⁷⁹ Ver Anexo 27.

³⁸⁰ 1 – *Em todas as disciplinas e áreas curriculares constantes dos planos de estudo são atribuídas classificações numa escala de 0 a 20 valores. 2 – Para efeitos do número anterior, podem ser consideradas as seguintes classificações: a) Classificações de frequência de cada disciplina e área curricular, da responsabilidade do conselho de turma, sob a proposta do respectivo professor; (...)* Dec – Lei nº 7/2001 de 15 de Janeiro, *Diário da República – I Série – A: Artigo 13º (Classificações)*, pág. 269.

³⁸¹ 1 – *Em todas as disciplinas e áreas curriculares constantes dos planos de estudo são atribuídas classificações numa escala de 0 a 20 valores.* Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro: *Diário da República – I Série – A: Artigo 13º (Classificações)*, pág. 269.

³⁸² Ver Anexo 30.

³⁸³ 1.1. *Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico – sintáticas e à análise dos procedimentos retórico – argumentativos. 1.2 Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão oral, de comunicação e de diálogo. 1.5. Dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas (...)* 1.6. *Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) (...)* 2.2. *Questionar filosoficamente as pseudo – evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas. 2.3 Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos. 2.4. Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação. (...)* 2.6. *Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa. 2.7. Desenvolver*

Cognitivo³⁸⁴ o carácter *linguístico – retórico e lógico – argumentativo* do discurso filosófico. Reafirmamo-la como uma tarefa árdua, porque é por demais evidente a parca preparação que os alunos trazem de outros anos de escolaridade, ao entrarem no *Ensino Secundário*, nomeadamente dificuldades de âmbito linguístico – sintáctico e retórico – argumentativo. Qualquer outro candidato que prosseguisse o trabalho com os alunos da turma E do 10º Ano de Escolaridade, que o candidato iniciou no ano lectivo de 2010/2011, em *Introdução à Prática Profissional III*, teria certamente o seu trabalho facilitado no domínio das competências que, em rodapé citamos do Programa, porque não só o que de essencialmente mais difícil estava cumprido: a compreensão da base definatória de uma disciplina que se quer crítica e interrogativa, mas de um modo filosófico; como também os hábitos de trabalho no que se refere ao *domínio das competências, métodos e instrumentos*³⁸⁵ já estavam incutidos nos alunos.

No 2º elemento de *Avaliação Sumativa*, que se incluiu na *Introdução à Prática Profissional IV*, foram testados os sub – temas referentes ao tema: *II – A Acção Humana e os Valores*;³⁸⁶ dos quais destacamos: *A Ética de Kant; Uma teoria consequencialista: a ética utilitarista de Stuart Mill; As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo Aristóteles; A distinção entre a Ética e a Moral; Ética, Direito e Política*³⁸⁷; *Liberdade e Justiça Social*.³⁸⁸

No 1º Grupo de Questões [escolha entre Verdadeiro (V) e Falso (F)] *do Exercício de Avaliação Sumativa*, que visava testar competências de compreensão, de aplicação e de análise, os alunos foram essencialmente testados no âmbito dos conteúdos programáticos: 3.1.3. *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*; 3.1.4. *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade*. No 2º Grupo de Questões no qual constavam dois itens de resposta curta que visava testar competências de compreensão, de aplicação e de análise tendo como ponto de partida um texto, os alunos foram ainda testados no conteúdo programático: 3.1.3. *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*. No 3º Grupo de Questões, que visava testar competências de compreensão, de aplicação, de análise e síntese, os alunos ainda foram testados no conteúdo programático: 3.1.3. *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*; e no conteúdo programático: *Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade*.³⁸⁹

O que seria agora de destacar, uma vez que a correcção a que o candidato procedeu em contexto de *Prática Profissional Supervisionada IV* foi idêntica à que procedeu em contexto de *Prática Profissional III*, é o

actividades de análise e confronto de argumentos. 3.1. Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) respostas que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta. 3.2 Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações. 3.3 Analisar a estrutura lógico – argumentativo de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações. 3. 4. Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos. (...) Redigir composições de análise e interpretação de textos que incidam sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvido nas aulas. (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 10.

³⁸⁴ 1. *Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 9.

³⁸⁵ 1. *Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação. (...) 2. Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação. (...) 3. Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 10.*

³⁸⁶ 3.1. *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 12.

³⁸⁷ 3.1.4. *Ética, direito e política (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 12.*

³⁸⁸ (...) – *liberdade e justiça social – (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, pág. 12.*

³⁸⁹ Ver Anexo 27.

modo como o candidato corrigiu com os alunos, em aula, o exercício de *Avaliação Sumativa*. O candidato optou por proceder a uma digitalização prévia, em PowerPoint,³⁹⁰ e devidamente programada para que as respostas surgissem no projector, somente depois dos alunos se poderem confrontar primeiramente com os enunciados, para assim se exercitar a capacidade de recuperar, através da memória colectiva, os conteúdos anteriormente leccionados. Para tal contribuiu o facto de o candidato só ter entregue os testes posteriormente à correcção para que assim, os alunos que confrontados com um hipotético insucesso avaliativo, não desviassem a sua atenção de um momento crucial da aula: o de aprenderem um pouco mais e reverem a matéria até à data leccionada numa lógica de aprendizagem contínua. E finalmente, no que se refere às questões de curto e médio/longo desenvolvimento (Grupo II e Grupo III), o candidato procurou evidenciar o *Aspecto Formal* que as respostas dos alunos deveriam ter, sensibilizando – os assim para todo o espectro discursivo, anteriormente abordado e constantemente reinvocado,³⁹¹ que, para além dos *Conteúdos*, é fundamental para que os alunos expressem os seus conhecimentos em contexto avaliativo.

Relativamente aos resultados do *Exercício de Avaliação Sumativa* que visava testar os alunos no âmbito da unidade temática: *II – A Acção Humana e os Valores*; estes foram: **Catorze (14) Exercícios de Avaliação Sumativa com nota positiva**, isto é, com nota igual ou superior a **dez (10) valores**; e **oito (8) Exercícios de Avaliação Sumativa com nota negativa**, isto é, com nota inferior a **dez (10)** numa turma de **vinte e dois (22)** alunos. Podemos, numa primeira leitura, afirmar que houve um decréscimo mínimo, isto é, um decréscimo de **Quinze (15) Exercícios de Avaliação Sumativa com nota positiva** para **Catorze (14)**, com consequente aumento em **Um (1) Exercício de Avaliação Sumativa com nota negativa**, em relação ao *Exercício de Avaliação Sumativa* incluso na *Prática Profissional Supervisionada III*.³⁹² A explicação de tal decréscimo, reside na falta de assiduidade e comparência que muitas vezes os alunos, apesar das suas potencialidades, insistem em manter em face das suas responsabilidades lectivas e que, em função da condição de formandos, nos foi impossível contornar com os demais agentes educativos envolvidos. Mas o que em contraste gostaríamos de valorizar foi a recuperação de notas quantitativas bastante baixas (na ordem dos **7,7 valores**) para notas quantitativas positivas a rondar os **treze (13) valores**, o que só poderia ter sido possível com o esforço dos alunos, mas também com a ajuda e com uma atenção mais personalizada que o candidato deu aos alunos individualmente em contexto de aula, no início na *Prática Profissional Supervisionada IV*. Podemos afirmar ainda que, de um modo geral, os alunos que tinham alcançado nota positiva no *Exercício de Avaliação Sumativa*, efectuado no final da *Prática Profissional III* subiram consideravelmente as suas notas alcançando, em alguns casos, valores na ordem dos **dezoito (18) valores**, o que evidentemente deve ser de valorizar, dado o aumento aritmético global da turma.³⁹³

Em jeito de conclusão: A *Avaliação* revela-se um problema complexo para o docente de Filosofia, não pela dificuldade e complexidade da tarefa de avaliar os alunos, mas porque ao se tratar de um saber que tendo também expressão no domínio curricular tem de ser ensinado, aprendido, e consequentemente avaliado em função de um calendário escolar e não tanto em função da estrutura etário – cognitiva do aluno.³⁹⁴ É neste sentido que se coloca um desafio ao docente de Filosofia: o procurar adequar a aprendizagem do aluno, que já de si vem negligenciada de outros anos, tendo em conta que a *aprendizagem contínua* é muitas vezes encarada como contínua mas apenas durante o ano lectivo corrente e que convergirá numa qualquer situação de *Avaliação Sumativa Externa*,³⁹⁵ ao teor avaliativo (de natureza quantitativa), que a expressão curricular da Filosofia no Ensino Secundário tem de ter em si necessariamente inerente. A *Avaliação* invoca por isso o contra-senso da designação curricular da disciplina: *Filosofia*; o que suporia ser-se critério (*einsicht*) não seria a

³⁹⁰ Ver Anexo 31.

³⁹¹ 1.3. *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10^o e 11^o Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

³⁹² Ver Anexo 32

³⁹³ Ver Anexo 33

³⁹⁴ *Assim sendo, Kant assinala a discrepância entre um saber exigido pelo ensino de ordem curricular e um saber adquirido naturalmente em função da estrutura etária – cognitiva do indivíduo*. Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário.*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.) *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 409.

³⁹⁵ *A Avaliação externa compreende os seguintes exames nacionais obrigatórios. (sic!) (...) Filosofia (...)* Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular, Ensino Secundário*, pág. 31.

“aprendizagem de pensamentos” ou da História das Ideias, mas antes *o saber Filosofar*, pois caso assim não fosse, faria muito mais sentido designá-la curricularmente de: *História da Filosofia*.³⁹⁶ O problema fundamental reside mais uma vez na dicotomia: *História/Razão*, que anteriormente abordamos. Se a Filosofia é parte integrante do currículo, então o docente é forçado a auferir, qualitativa e/ou numericamente, as competências que o aluno revela nas diferentes temáticas que se vão leccionando ao longo do ano, mas ainda assim, mais uma vez, não estamos senão a bordejar historicamente e empiricamente o que numa perspectiva *iluminista* de ensino da Filosofia que, neste Relatório procuramos relançar para o debate teria de ser auscultado: *o desabrochar filosófico dos alunos*.³⁹⁷

Reflexões e Considerações Finais.

Eis que nos surge um momento de reflexão conclusiva e de procurar encontrar num mesmo traçado comum ou plano de inteligibilidade, uma ideia que sintetize todo o trabalho desenvolvido pelo candidato, não apenas em contexto prático e profissional mas também na reflexão que acerca do mesmo foi levada a cabo.

Num 1º momento, podemos afirmar que o candidato se esforçou por reflectir se, mediante os documentos e demais dispositivos análogos no seio educativo, era possível recuperar um projecto marcadamente iluminista ou mais erudito de Ensino da Filosofia no *Ensino Secundário*. Num 2º momento, procuramos evidenciar de como essa perspectiva iluminista de ensino, contida quer nas *Estratégias de Leccionação* quer ainda nos *Princípios Metodológicos* adoptados, não foi de todo incompatível com o *Programa de Filosofia para o 10º Ano de Escolaridade* e respectivos *Objectivos Gerais* e *Finalidades* do mesmo.

Recuperando então o trabalho iniciado neste Relatório, no que diz respeito à *Justificação das estratégias de Ensino*, o candidato revelou sempre um claro aprofundamento dos temas e sub – temas bem como os conteúdos programáticos no seu ensino, por forma a que, por um lado, os alunos fossem munidos das competências que contextualmente o Programa reconhece como estritamente essenciais para um diálogo racional com as demais realidades contemporâneas, mas salvaguardando por outro lado, mesmo na leccionação de temas que, tendencial e passivamente, os demais docentes e candidatos tendem a leccionar meramente de acordo com uma perspectiva relativista da *Moral* e culturalmente reducionista da Filosofia, uma componente racional e cognitiva que lhes permitisse estabelecer não apenas um diálogo com o mundo contemporâneo mas que garantisse que o que veiculava esse diálogo não fosse marcada e previamente condicionado pelas leituras relativistas e empíricas das ciências sociais e humanas, mas antes um diálogo fundado nos alicerces da *Razão Humana*, permitindo assim ao aluno ser instruído, quer ética quer racionalmente, no que de essencialmente filosófico o Programa anda deixa antever nas suas entrelinhas.

Neste sentido, o candidato deparou-se com uma aporia cuja reflexão o mesmo considera que até à data se revelou singular face aos demais trabalhos de natureza eminentemente didáctica e pedagógica, que têm acompanhado a finalização do *Mestrado em Ensino da Filosofia*, dos demais candidatos: a de que a natureza eminentemente avaliativa de um saber que, gozando de expressão curricular no Ensino Secundário (a Filosofia), assim como o claro hiato que o Programa insiste em traçar entre uma Razão dita formal e uma Razão de natureza dialógica com o mundo contemporâneo, numa lógica integradora e viabilizadora de transformação do mundo e da vida,³⁹⁸ contribuem por um lado, no caso da avaliação, para subsumir o ritmo

³⁹⁶ Logo a filosofia não consistirá na aprendizagem de pensamentos mas sim numa aprendizagem do que é específico da própria natureza da filosofia, que é o saber filosofar. Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 411.

³⁹⁷ Os programas designam a filosofia (sic!) como disciplina e não como História da Filosofia ou História das Ideias. E é aqui que está um dos pólos do problema: se a filosofia não se reduz à sua história como é possível, então, objectivar em termos qualitativos ou numéricos, a aptidão mais ou menos consciente, que o aluno revela para uma dada problemática? Ou auscultar a pertinência do seu consciente desabrochar filosófico? Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 14.

³⁹⁸ Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, 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

da aprendizagem, não ao desenvolvimento do entendimento cognitivo do aluno, mas sim à calendarização da *Avaliação Sumativa Interna e Externa*, tornando por isso inviável a assumpção de uma vertente iluminista de ensino da Filosofia³⁹⁹ na qual fosse possível auscultar o *desabrochar filosófico do aluno*,⁴⁰⁰ que recusando aos alunos uma instrução na matriz da Filosofia: o aprender a pensar, a reflectir criticamente sobre o senso comum; a reduz a uma “aprendizagem de pensamentos”, historicamente localizados, mas que “favorece”, por um lado, a aquisição cognitiva dos alunos e a respectiva avaliação,⁴⁰¹ o que é em tudo contrário, não apenas à designação que o currículo lhe aufere: *Filosofia* e não *História da Filosofia* ou *História das Ideias*, entenda-se,⁴⁰² mas também, contrário à essência iluminista que aqui procuramos recuperar para o debate sobre o que deva ser ou não o ensino da Filosofia. Por outro lado, a ideia de que a Filosofia deve realizar contextualmente a Razão Humana como um diálogo integrador e viabilizador de transformação do mundo contribui não só para uma culturalização da Filosofia,⁴⁰³ que ainda assim, podendo facilitar as aquisições cognitivas dos alunos, não está de acordo com o propósito clássico mas também curricular que este saber aufere: o de ensinar os alunos a pensar crítica e autonomamente sobre o senso comum; mas também contribui para cultivar uma negação da semente da Razão em toda a génese humana, como se esse diálogo contextual da Razão com a vida não estivesse contido na Filosofia desde o seu surgimento clássico.

As *Estratégias de Ensino* revelaram um cuidado numa rentabilização do desenvolvimento cognitivo e racional do aluno numa unidade temática: *II – A Acção Humana e os Valores*,⁴⁰⁴ que não pôde ser tida

mundo. Tal paradigma supõe que “pensar por si mesmo” a vida obriga a uma discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate, e, simultaneamente, dimensiona-se numa vocação de universalidade da razão. Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

³⁹⁹ *Pois, dado o que o progresso natural do conhecimento humano é de tal natureza que, em primeiro lugar, forma-se até chegar, mediante a experiência, a juízos intuitivos e, mediante estes, a conceitos e que estes conceitos são em seguida, conhecidos mediante a razão em relação com os seus fundamentos e consequências, e, finalmente, são conhecidos num todo ordenado mediante a ciência, assim a instrução terá de seguir precisamente o mesmo caminho. (...) Um tal procedimento tem a seguinte vantagem: mesmo que o estudante não chegue a atingir o último grau, como geralmente acontece, terá no entanto tirado proveito da instrução e ter-se-á tornado mais hábil e prudente, se não para a escola, pelo menos para a vida. (...) mas tudo isso conforme com aquela capacidade de entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente produzido nele, e não segundo aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir também no seu ouvinte. Em poucas palavras ele não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo.* Immanuel KANT, *Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765 – 1766*, in: Leonel RIBEIRO DOS SANTOS: *A Razão Sensível: Estudos Kantianos*, págs. 188 e 189.

⁴⁰⁰ (...) *Ou auscultar a pertinência do seu consciente desabrochar filosófico?* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in: Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 414.

⁴⁰¹ *Logo a filosofia não consistirá na aprendizagem de pensamentos mas sim numa aprendizagem do que é específico da própria natureza da filosofia, que é o saber filosofar.* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e a Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in: Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 409.

⁴⁰² *Os programas designam a filosofia como disciplina e não como História da Filosofia ou História das Ideias.* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in: Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanços e Perspectivas*, pág.414.

⁴⁰³ *Dito por outras palavras, tem-se como ideia reguladora a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer. Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos sobretudo no sentido da clarificação conceptual e de rigor argumentativo.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 16.

⁴⁰⁴ *3.1. A dimensão ético – política – Análise e compreensão da experiência convivencial.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

contextual e acriticamente como o Programa sugeria, pois os propósitos do candidato não passavam por desenvolver um quadro *coerente e fundamentado de valores* sem mais, mas antes que esse desenvolvimento axiológico se encontraria de acordo com os princípios fundamentais da Razão Humana, tornando-os por isso (aos alunos, entenda - se) independentes no seu agir humano face ao relativismo axiológico, cultural e até jurídico a que o programa reduziu o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.⁴⁰⁵ No que diz respeito à leccionação da 1ª unidade temática: *I – Módulo inicial – Iniciação à Actividade Filosófica*; procurou-se alicerçar *as competências básicas do discurso (...) da interpretação, (...) argumentação (...) e composição filosófica*⁴⁰⁶ dos alunos, por forma a que se proporcionasse aos mesmos, os instrumentos necessários ao seu exercício pessoal da razão, não apenas visando a leccionação da unidade temática que se havia de seguir (*II – A Acção Humana e os Valores*) mas antes garantindo a formalidade da Razão, que o Programa de Filosofia, aparentemente, aspira suprimir,⁴⁰⁷ e que é fundamental ao trabalho filosófico sem que se tenha por base esse diálogo integrador e viabilizador de distintas posições em debate, mas antes considerando que essa lógica de universalidade da razão que o Programa, apesar de tudo contempla,⁴⁰⁸ é incompatível com uma concepção de Razão que simultaneamente desenvolva nos alunos uma atitude de suspeita crítica sobre o real como dado e ainda assim procure levar esses mesmos alunos a estabelecer uma posição compreensiva, integradora e de diálogo com esse mesmo mundo.

Foi neste sentido que o candidato se esforçou por superar a aporia de ter que se leccionar Filosofia a partir da dicotomia: *História/Razão*; que a realização contextual da Razão acaba por aclamar no seio do Programa,⁴⁰⁹ tendo em conta até que essa dicotomia não parece ter a sua origem somente no Programa (Homologação de 22/02/2001) mas sim no próprio debate filosófico que se gerou em torno da *Lei Natural* e da *História* e que Leo Strauss nos deu a conhecer na sua obra: *Natural Right and History*; a propósito da controvérsia gerada em torno do historicismo que o *Contrato Social* invoca.⁴¹⁰

A forma como o candidato procurou superar essa aporia (a de ter que leccionar *Ética* realizando contextualmente este domínio filosófico no diálogo integrador e viabilizador com o mundo contemporâneo e com a vida, mas não perdendo como senda orientadora a natureza racional que caracteriza este saber: a Filosofia, entenda-se), foi procurando resolver na *História* o processo teleológico natural para o qual a natureza humana acaba por convergir: a realização da Razão Humana em acto;⁴¹¹ mas que não pode ignorar a

⁴⁰⁵ *Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético – político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores. (...) 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração. 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais. (...) 2.5. Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, págs. 8 e 9.

⁴⁰⁶ Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 10.

⁴⁰⁷ (...) *ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴⁰⁸ (...) *dimensiona-se (sic!) numa vocação de universalidade da razão.* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴⁰⁹ (...) *uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴¹⁰ *The conclusion from the variety of notions of right to the nonexistence of natural right is as old as political philosophy itself. Political philosophy seems to begin with the contention that the variety of notions of right proves the nonexistence of natural right or the conventional character of all right.* Leo Strauss, *Natural Right and History*, pág. 10.

⁴¹¹ *É esta aguda consciência da condição de “paradoxo que afecta quase todas as coisas humanas” que leva Kant a pensar a história como um processo de educação do homem pelo homem num contexto teleológico, anterior à própria finalidade ética ou política que os homens possam impor às suas acções, anterior, portanto, à própria realização da razão, e que, em último termo, reenvia para uma teleoforiedade da natureza no que concerne ao modo como esta dotou a espécie humana.* Leonel RIBEIROS DOS SANTOS, *A Razão Sensível: Estudos Kantianos*, pág. 179.

sua gênese no homem antes mesmo dessa realização contextual que o Programa aparenta sobrevalorizar em demasia,⁴¹² encerrando por isso demasiado cedo um diálogo que já de si se tem manifestado profícuo, em alguns momentos da história da Filosofia nos quais se evidencia um certo declínio da Razão,⁴¹³ com essa gênese racional que, em potência, se encontra no Homem mas que, aparenta ser somente perceptível com a finalidade ético – política que neste relatório procurámos dar enfoque.⁴¹⁴

Foi por isso fundamental revisitar o que, mediante a legislação, tem sido possível conhecer acerca do que se tem feito em Educação num país onde historicamente a Filosofia é reconhecida na instrução desde 1791.⁴¹⁵ Para isso, o candidato procedeu a uma análise e interpretação de dois decretos – lei tidos como paradigmaticamente nucleares para se compreender a Educação recente em Portugal. Falamos do *Dec – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro* e do *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro* e nos quais foi evidente o reconhecimento da importância da instrução no *Ensino Secundário* ser acompanhada de uma educação para os valores da cidadania em todas as componentes curriculares,⁴¹⁶ mas cujo reconhecimento trans – curricular dessa instrução para os valores, para além de secundarizada e subjectivada em 2001, contrasta com uma Reforma Curricular que acabaria por minimizar a importância e o papel que a Filosofia poderia desempenhar na formação ética e moral dos jovens em contexto educativo.⁴¹⁷ O enfoque que em 2001 se dá ao âmbito organizacional do currículo em detrimento de uma educação para os valores que acaba por ser subjectivada e/ou secundarizada nas *Formações transdisciplinares* ou nas *Actividades de enriquecimento do currículo*, a par de um reconhecimento simultâneo da importância da instrução dos jovens nos valores da cidadania,⁴¹⁸ da solidariedade social e do voluntariado,⁴¹⁹ ainda que subjectivamente, permitem uma rentabilização da formação ética e moral dos estudantes de Filosofia, de acordo com que deles até deve ser esperado num plano trans – curricular, mas salvaguardando também ao docente de Filosofia um aprofundamento ético e racional dos valores e dos princípios morais que lhe permita incluir a tal “cidadania” e “solidariedade” no verdadeiro papel universal que a *Ação Humana* deve desempenhar.

⁴¹² *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal;* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Ano: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴¹³ *Hegel had taught that every philosophy is the conceptual expression of the spirit of its time, and yet he maintained the absolute truth of his own system of philosophy by ascribing absolute character to his own time; he assumed that his own time was the end of history and hence the absolute moment.* Leo Strauss, *Natural Right and History*, pág. 29.

⁴¹⁴ *A Carta Sobre a Tolerância é um texto marcante no pensamento filosófico e político da cultura ocidental. Não estamos perante um tratado mas perante uma declaração de princípios racionais (...)* Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Vida e Obra de John Locke*, in: John LOCKE, *Carta sobre a Tolerância*, pág. 8.

⁴¹⁵ *Na realidade, no contexto da Reforma Pombalina, começou a ensinar-se Filosofia, no que designaríamos hoje por educação secundária, desde 1791, ou seja, há mais de dois séculos (...)* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 4.

⁴¹⁶ (...) e *Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares;* (...) *Dec – Lei nº 7/2001, Diário da República – I Série – A: Artigo 3º (Princípios Orientadores)*, pág. 267.

⁴¹⁷ *4.1.2.1.1. Das disciplinas – Para além da frequência obrigatória das disciplinas da formação geral, a área projecto no 12º ano e da disciplina trienal estruturante do seu curso, o aluno poderá escolher, na componente específica: (...) Uma disciplina anual no 12º Ano, que complete as aprendizagens da disciplina bienal estruturante iniciada no 10º ano, ou que reoriente as suas opções iniciais ou, ainda, que enriqueça a sua formação em área não específica do seu curso.* Ministério da Educação, *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular, Ensino Secundário*, pág. 20.

⁴¹⁸ *1 – A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino secundário.* *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República – I Série – A: Artigo 6º (Formações Transdisciplinares)*, pág. 268.

⁴¹⁹ *As escolas, no seu desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de (...) ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.* *Dec – Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro: Diário da República – I Série – A; Artigo 7º (Actividades de enriquecimento do currículo)*, pág. 268.

Foi neste sentido que, na leccionação do *contratualismo inglês*, o candidato tenha optado por recorrer à *Carta sobre a tolerância* de John Locke, para firmar que o acordo que nasce do *Contrato* entre o magistrado e os seus súbditos, não brota de o pretensão fim de uma situação idílica e hipotética como o era o *Estado de Natureza*, mas antes que o contrato no qual estes últimos aceitam abdicar de parte da sua liberdade em troca de protecção das suas vidas e da garantia de preservação dos seus bens, nasceu de uma realização contextual da razão humana na história, influenciando decisivamente esta última no que de política e juridicamente a Europa havia de dar a conhecer ao mundo: *A Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão* (1789).

Não pôde por isso existir dúvidas quanto ao profundo humanismo que a epístola lockiana continha em si e que portanto, a defesa da liberdade de consciência individual e de expressão como direitos fundamentais e inalienáveis do cidadão, só poderiam efectivamente ser valorizados pelos alunos se a esses direitos eles se pudessem reportar histórica e empiricamente para assim os poderem reconhecer também como seus e do outro com o qual os compartilham. O que de realização contextual poderia aqui ter a Razão Humana, na esteira da dicotomia: *História/Razão*; instaurada pelos autores do Programa de Filosofia (Homologação de 22/02/2001)⁴²⁰ foi superada pelo candidato na lógica de que essa mesma realização contextual só foi possível porque a génese da Razão Humana só se desenvolve e só se cumpre historicamente, isto é, ela só pôde influir directamente no “acontecer histórico”, como o foi claramente na liberdade lockiana,⁴²¹ se a potência que ela (a Razão, entenda-se) o for na génese humana, se puder realizar em acto, o que é totalmente diferente de assumir como princípio e fim de si mesma em acto sem mais, pois a *convenção*⁴²² que essa realização contextual da Razão abriria azo, permitiria, a partir de uma dada concepção do que deva ou não deva ser essa Razão, inquirir o que essa Razão tem sido ou não ao longo da História, o que é claramente contraditório com uma Razão Humana coerentemente articulada entre todos os sistemas filosóficos, mas que nos permita ainda assim pensar para além deles. Ao que daríamos enfoque, seria mesmo à *Avaliação*, pois é justamente aqui que o docente de Filosofia mais dificuldades encontra em levar a cabo um Ensino/Aprendizagem que se encontre de acordo com uma recuperação da concepção iluminista de Ensino da Filosofia, que os demais autores da didáctica relançaram para o debate, aquando a reformulação do Programa de Filosofia,⁴²³ uma vez que a necessidade de avaliar os alunos *interna* e *externamente*,⁴²⁴ subsume o entendimento dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem à calendarização escolar no que à *Avaliação Sumativa* diz respeito, o que é em tudo contrário quer à designação que o próprio currículo conferiu à disciplina⁴²⁵ quer à própria proposta kantiana de educação.⁴²⁶

⁴²⁰ *Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal;* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴²¹ *Portugal pode orgulhar-se de ser um dos países cuja Constituição – que se encontra, tal como preconizava John Locke, acima de todos os poderes – tem como princípio fundamental e orientador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, princípio que se manifesta no conteúdo de vários dos seus artigos, como é o caso da presunção de inocência, do direito à justiça, do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, da igualdade de todos os cidadãos perante a lei, da protecção da vida privada (...)* Marcello FERNANDES e Nazaré BARROS, *Os direitos humanos in John LOCKE, Carta sobre a Tolerância*, pág. 45.

⁴²² *The Thesis that right and justice are conventional meant that right and justice have no basis in nature, that they are ultimately against nature, and that they have their ground in arbitrary decisions, explicit or implicit, of communities: they have no basis but some kind of a agreement, and agreement may produce peace but it cannot produce truth.* Leo STRAUSS, *Natural Right and History*, pág. 11.

⁴²³ (...) o Programa de Filosofia, que agora se apresenta à comunidade docente, bem como às alunas e alunos a quem se destina, situa-se numa dupla relação com o Programa de Introdução à Filosofia, aprovado em 1991, pelo Despacho nº 24/ME/91, de 31 de Julho (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 5.

⁴²⁴ *As provas globais e os exames nacionais, institucionalizados no nosso sistema de ensino, são uma consequência, considerada lógica, do processo de aprendizagem, servem para coroar (se os resultados forem considerados satisfatórios) a linha directriz do processo em si.* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 413.

⁴²⁵ *Os programas designam a filosofia como disciplina e não como História da Filosofia ou História das Ideias (...)* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*,

Em Síntese: o *Relatório de Prática Profissional Supervisionada* espelha um esforço contínuo, por parte do candidato, em superar a discrepância que ocorre entre: uma institucionalização curricular de um saber que, sofre uma obrigatoriedade de instrução dos alunos numa lógica trans – curricular; e a necessidade de se valorizar o ensino da Filosofia numa vertente iluminista na qual se procure respeitar o ritmo da aprendizagem do aluno para que ele adquira no seu estudo filosófico, bem mais do que meras ideias e pensamentos de autores e/ou sistemas de Filosofia, ou seja, que o aluno aprenda a pensar por si mesmo de forma crítica e autónoma, em suma, que aprenda a filosofar e não que aprenda a Filosofia sem mais. Coube por isso ao candidato, através da recolha de materiais análogos ao manual escolar, através da inclusão activa dos alunos na realização das tarefas, e através de uma veiculação da informação mediante as Tecnologias da Informação, a valorização do domínio cognitivo e racional do Programa, mesmo na leccionação de uma unidade temática: // - *A Acção Humana e os Valores*⁴²⁷ que tendencialmente é leccionada sem ter por base o que de essencialmente epistémico está contido na confrontação de duas das muitas perspectivas filosóficas que é possível comparar na sub – unidade temática: 3.1. *A dimensão ético – política – Análise comparativa de duas perspectivas filosóficas:*⁴²⁸ a *Ética Formal de Kant* e o *Utilitarismo de Stuart Mill*.

in: Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.) *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, pág. 414.

⁴²⁶ *Kant propõe que qualquer programa de aprendizagem obedeça ao ritmo do aluno e não ao do professor instalando uma progressividade que tenha início nos conceitos da experiência com o treino da sensibilidade e passando posteriormente para juízos concretos até desembocar nos juízos abstractos. Logo a Filosofia não consistirá na aprendizagem de pensamentos mas sim numa aprendizagem do que é específico da própria natureza da filosofia, que é o saber filosofar. E a questão altera-se, doravante será legítimo encarar uma nova problematização: como se pode então ensinar a pensar? Poder – se – á, e de modo imediato, considerar que se aprende a pensar, pensando. Esta é a vertente iluminista do que é o ensino, pensar por si mesmo, conduzir-se pela sua própria razão.* Cristina PESSOA, *Ensinar, Avaliar e Avaliação de Programas de Filosofia no Ensino Secundário*, in: Manuela BASTOS DE ALMEIDA e Fernanda HENRIQUES (Org.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, págs. 410 e 411.

⁴²⁷ 3.1. *A dimensão ético – política – Análise e compreensão da Experiência Convivencial.* Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 12.

⁴²⁸ (...) *Propõe-se a análise comparativa e o confronto de duas perspectivas clássicas, ou de duas perspectivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma perspectiva clássica e uma contemporânea.* (...) Manuela BASTOS DE ALMEIDA (Org.) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos: Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, pág. 29.