

ENSINAR A APRENDER

Cátia Lopes

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2011



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Cátia Lopes

Ensinar a Aprender

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Lisboa

2011

Relatório apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora de estágio - Dra. Ana Bela Braga - pela constante partilha,
contribuindo para o meu enriquecimento pessoal e profissional;

Aos alunos das turmas do 10º F e 11º G da Escola Secundária da Ramada, por
tornarem este meu primeiro ano a leccionar tão gratificante e por me fazerem acreditar que
vale a pena ser-se professor;

Ao Doutor Luís Andrade, meu orientador da Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas, pelo acompanhamento aquando da redacção do presente relatório de estágio;

À minha família pelo apoio e amor incondicional;

Aos meus verdadeiros amigos.

RESUMO

ABSTRACT

ENSINAR A APRENDER

TEACHING HOW LEARN

CÁTIA LOPES

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO, APRENDIZAGEM, FILOSOFIA, TEXTO FILOSÓFICO.

KEY-WORDS: TEACHING, LEARNING, PHILOSOPHY, PHILOSOPHIC TEXT.

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada da estagiária Cátia Lopes na Escola Secundária da Ramada durante o ano lectivo de 2010/2011. O presente relatório divide-se em duas partes: na primeira parte é descrita a experiência da estagiária na escola, tendo em conta as suas observações e a prática lectiva; a segunda parte tem como temática o texto filosófico, constituindo o ponto de partida para uma reflexão sobre o seu papel no ensino da filosofia.

This report refers to Catia Lopes MA in teaching as a teacher of philosophy at the secondary school of Ramada, in the school year of 2010/2011. This report is divided into two parts: the first one is an account of Catia Lopes activity as a trainee teacher, bearing in mind her classroom observations and her teaching practice; the second part is concerned about the philosophic text, being the beginning to reflect upon its importance in teaching philosophy.

Errar, errar sempre, errar sempre melhor.

Samuel Beckett

Índice

Introdução.....	1
I - Prática de ensino supervisionada.....	3
I.1 - Escola Secundária da Ramada: “30 anos pela qualidade”.....	3
I.2 - Núcleo de estágio.....	5
I.3 - Plano anual de actividades.....	6
I.4 - Turmas.....	9
I.5 - Visitas de estudo.....	11
I.6 - Apoio aos alunos.....	12
I.7 - Aulas assistidas.....	13
I.7.1 - Aulas assistidas da Dra. Ana Bela Braga.....	13
I.7.2 - Aulas da estagiária Sandra Santana.....	14
I.8 - Planificações.....	16
I.9 - Aulas leccionadas.....	19
I.10 - Avaliação.....	23
II - Análise da prática de ensino supervisionada.....	26
II.1 - O texto filosófico: a importância do texto no ensino da filosofia.....	26
II.2 - Comentário e análise do texto filosófico.....	32
II.3 - Critérios de escolha do texto filosófico.....	42
Conclusão.....	48
Bibliografia.....	49
Anexos.....	I
Anexo I – Planificações de unidade de 10 e 11º ano.....	I
Anexo II – Planificações de aula de 10 e 11º ano.....	XXVII

Introdução

Considerando que vivemos num mundo em constante globalização e que é definido, cada vez mais, a partir da sua relação com as novas tecnologias, que transportam consigo diversas transformações sociais-económico-políticas, partimos da perspectiva de que é importante que a educação trabalhe a par com estas transformações. Trata-se de pensar o que se pretende com a educação e, neste caso mais concreto, com o ensino da filosofia.

O relato que se segue tem como objectivo a descrição e reflexão sobre a experiência da estagiária Cátia Lopes durante o ano lectivo de 2010/2011 na Escola Secundária da Ramada e é subordinado ao tema *Ensinar a Aprender*. O presente relatório divide-se em dois capítulos: no primeiro capítulo será descrita a experiência da estagiária no seu primeiro ano de docência, tendo em conta todas as actividades em que esteve envolvida; no segundo capítulo será feita uma reflexão acerca da questão: *Como fazer com que o texto se torne pretexto para o filosofar do aluno?*

Considerando que o estudo está associado ao acto da leitura, através da qual se aprende e se consolida o que se vai aprendendo, será um dos propósitos dos docentes estimular e desenvolver nos discentes esta competência básica e indispensável, até porque é na compreensão/análise dos textos que reside um dos maiores problemas da aprendizagem.

Desde o início da prática de ensino supervisionada que a estagiária reconhece a importância do texto filosófico, ponte entre autor e leitor, e se debruça na reflexão acerca do seu papel no ensino da filosofia, considerando que nada é mais favorável à aprendizagem do que o proporcionar aos alunos um contacto directo com os textos dos próprios autores, legado este que torna possível a comunicação entre leitor e autor.

Mas, ainda assim, e como lhe foi possível verificar aquando do presente ano lectivo, muitas são as questões que aqui estão implícitas, pois um texto, por si só, não cumpre as suas funções se não for utilizado da forma correcta.

A selecção do texto e o modo como este é analisado, e neste processo há que ter em conta um vasto leque de estratégias e metodologias, são determinantes para a compreensão textual e é desta consciência, cada vez mais alargada no decorrer do presente ano lectivo, que advém a escolha da questão a ser trabalhada no segundo capítulo do presente relatório.

Como é sabido, a importância do papel do docente vai para além da transmissão de conteúdos programáticos implementados pelo Ministério da Educação. Ser-se professor é preparar o aluno para viver de forma responsável e consciente numa sociedade em constante mudança, à qual nos temos que adaptar diariamente. A filosofia desempenha um papel muito importante nesta formação ética do discente.

Pretendemos que este relatório seja um objecto de reflexão ao qual a estagiária possa recorrer futuramente enquanto professora, de modo a que possa estabelecer comparações entre a prática desenvolvida durante este ano de ensino supervisionado e a que poderá adoptar para a sua futura vida como docente. Este relatório é, assim, o ponto de partida para a futura actividade da docência.

I

Prática de Ensino Supervisionada

I.1- Escola Secundária da Ramada: “30 anos pela qualidade”

A Escola Secundária da Ramada localiza-se numa zona eminentemente urbana, apesar das freguesias de Caneças e Famões, vizinhas da Ramada, terem traços rurais. Esta freguesia pertence ao concelho de Odivelas e ao distrito de Bons Dias e situa-se na Serra da Amoreira, zona esta onde se desfruta de um belo panorama sobre o concelho de Odivelas, Lisboa e Margem Sul.

A escola foi construída em 1980 devido ao aumento populacional em Odivelas, existindo, assim, há 30 anos, sendo o lema do seu Projecto Educativo, desde 2006, “Pela Qualidade”.

Sendo uma escola bem localizada e por primar pela qualidade, é procurada por diversos alunos residentes nas várias freguesias de Odivelas e até nos conselhos vizinhos. Por ser uma escola com bastante procura e por receber alunos desde o 3º ciclo ao ensino secundário é cada vez maior a dificuldade que a escola tem em dar resposta aos alunos que a pretendem frequentar, funcionando no limite quer em relação ao espaço escolar quer em relação a alunos por turma.

Importa referir que esta escola foi uma das trintas escolas portuguesas englobadas na Rede Europeia de Escolas Inovadoras - *European Schoolnet* -, sendo também a escola que representou Portugal nos três Conselhos de Ministros da Juventude para o Ambiente, organizados pela Direcção-Geral do Ambiente da Comissão Europeia em Bruxelas.

A Escola Secundária da Ramada é constituída pelo pavilhão desportivo, pavilhão administrativo, pavilhão C, *buffet*, pavilhão A, pavilhão B, T.O, pavilhão E, pavilhão D e recinto desportivo. A escola possui uma excelente biblioteca, que é actualizada todos

os anos, e onde decorrem diversas actividades durante o ano lectivo; um gabinete de psicologia e orientação, ao dispor dos alunos e de toda a comunidade educativa; é uma escola ampla e repleta de espaços verdes. Para além disto, a escola conta com o Moinho das Covas, herança cultural de Loures e uma referência da freguesia da Ramada. Este moinho vestido de branco e azul foi recuperado no dia 25 de Abril de 1996, após vários meses de trabalho, e embora esteja a cargo da Escola Secundária da Ramada recebe durante o ano várias visitas de outras escolas, principalmente de alunos do 1º ciclo.

Podemos considerar que estamos perante uma escola segura, havendo um constante controlo das entradas e saídas através do cartão magnético, que trava a entrada na escola a pessoas exteriores à comunidade educativa.

No que diz respeito à relação entre os elementos da comunidade educativa, mais propriamente entre pares e entre docente/discente, pode considerar-se que não existem casos de violência nem de indisciplina graves, predominando uma boa ambiência e um espírito de equipa e companheirismo.

Pertencer à comunidade educativa da Escola Secundária da Ramada foi para a estagiária motivo de grande satisfação, não apenas devido à localização da escola e à sua qualidade em termos educativos como também graças aos indivíduos que a constituem (alunos, colegas e auxiliares da acção educativa) e que contribuem para que a escola tenha um ambiente agradável e propício à aprendizagem.

Para finalizar, apraz-nos mencionar que a Escola Secundária da Ramada e os seus membros constituintes receberam as estagiárias Cátia Lopes e Sandra Santana da melhor forma, acolhendo-as com agrado nesta casa de saber, possibilitando às estagiárias a continuação da sua formação.

A presença da estagiária Cátia Lopes na Escola Secundária da Ramada contribuiu para a sua evolução não apenas em termos profissionais como pessoais.

I.2- Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio é constituído pela Dra. Ana Bela Braga, orientadora de estágio, e pelas estagiárias Cátia Lopes e Sandra Santana, ficando acordado entre os três elementos do núcleo, desde o início do ano lectivo, a realização de reuniões semanais, que inicialmente tinham lugar à quarta-feira pelas dez horas e que posteriormente passaram a ter lugar à terça-feira, pelas doze e trinta, na Escola Secundária da Ramada.

De todas as reuniões realizadas durante o ano lectivo de 2010/2011 foram elaboradas actas, sendo sempre efectuada uma leitura conjunta destas na semana seguinte, antes de se dar início à reunião, constando as mencionadas actas nos *dossiês* da prática de ensino supervisionado de ambas as estagiárias.

Estas reuniões concretizadas durante o presente ano lectivo teriam como propósito dar conta de tudo o que fora anteriormente executado pelas estagiárias, sendo sempre feita uma análise cuidada do trabalho realizado, na tentativa de se ir progressivamente melhorando.

As reuniões de núcleo incidiram principalmente nas aulas leccionadas pelas estagiárias, sendo feita uma reflexão conjunta e um levantamento de questões acerca do trabalho anteriormente efectuado no contexto de sala de aula. Posteriormente era feito um comentário por parte da orientadora, tendo em conta o cumprimento ou o não cumprimento dos objectivos, a qualidade das estratégias e a forma como eram explicitados os conteúdos.

O intuito destas reuniões seria, através da análise do anteriormente realizado, verificar o que havia a melhorar, tanto em termos científicos como no que diz respeito às estratégias, métodos utilizados e às formas de relação entre docente e discente.

É facto assente que sempre foi concedida às estagiárias a oportunidade de exporem as suas dúvidas, estando a orientadora de estágio totalmente disponível para

lhes prestar o devido esclarecimento, ajudando as estagiárias a traçar um caminho com vista à melhoria do seu trabalho.

Podemos considerar que a relação entre a orientadora e as estagiárias teve como base a cordialidade, o respeito e o entendimento mútuo, sendo crescente o sentimento de companheirismo, partilha e amizade entre os elementos do núcleo.

Estes encontros semanais foram de extrema importância por proporcionarem às estagiárias uma oportunidade de esclarecimento de dúvidas quanto à leccionação, à elaboração das planificações e à escolha das estratégias e dos materiais a serem utilizados em aula, o que possibilitou às estagiárias uma maior confiança na prática de ensino supervisionada.

I.3- Plano Anual de Actividades

Durante o ano lectivo de 2010/2011 foram realizadas pelo núcleo de estágio três actividades referentes à semana da filosofia, em Novembro, tendo a escolha destas sido fruto do diálogo e da reflexão conjunta.

A primeira actividade realizada consistiu na ida das estagiárias às salas de aula de todas as turmas de 9º ano da escola, com vista a uma clarificação sobre aquilo que pode ser considerada a filosofia e o filosofar. Para esta exposição cada uma das estagiárias preparou o seu próprio texto e discurso, havendo, ainda assim, partilha e troca de informação.

Esta actividade teve como objectivo tornar possível aos alunos do 9º ano de escolaridade, que até então ainda não tinham frequentado aulas de filosofia, um primeiro contacto com a disciplina.

Pode considerar-se que esta actividade correu da melhor forma pois os alunos mostraram-se interessados e participativos, sendo que as estagiárias foram bem recebidas tanto pelas turmas como pelos colegas.

A segunda actividade realizada consistiu na reunião de filosofemas por parte dos alunos, orientadora e estagiárias, e na sua posterior leitura e explicação, a cargo de alunos voluntários das quatro turmas das estagiárias, aos colegas e restantes elementos da comunidade educativa.

Esta actividade teve como objectivo conceder aos alunos a oportunidade de conceberem a sua própria pesquisa, ainda que orientados pelas professoras, desenvolvendo as suas capacidades de identificação e interpretação de frases com conteúdo filosófico bem como fomentar a interacção dos alunos com os seus pares, não apenas com os colegas de turma como também com os restantes colegas da escola e outros elementos pertencentes à comunidade educativa.

Esta actividade correu muito bem visto que a maior parte dos alunos mostraram interesse e entusiasmo. Podemos constatar que foi favorável aos alunos terem a noção de que algumas frases que utilizam no seu dia-a-dia são consideradas frases filosóficas. Estes perceberam que a ligação da filosofia com o real é verificável.

Por fim, a terceira actividade concernente à semana da filosofia consistiu na preparação e na exposição de uma conferência, que contou com a participaram não apenas dos alunos e das estagiárias, desempenhando o papel de moderadoras, mas também com a participação de dois convidados a cargo do núcleo de estágio: o Doutor Luís Crespo de Andrade, professor de ambas as estagiárias e orientador dos mestrados em ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e o Doutor Paulo Borges, professor da estagiária Cátia Lopes na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Esta conferência teve como temáticas, por um lado a filosofia e a importância do seu estudo, através da questão debatida: “Será que vale a pena estudar filosofia?” e, por outro, as touradas e sua legitimidade, através da questão “Serão as touradas legítimas?”. A escolha da primeira questão trabalhada prende-se ao facto de estarmos perante a semana da filosofia e a segunda ao facto de um dos nossos convidados, o Doutor Paulo Borges, ser o presidente do Partido pelos Animais e pela Natureza.

Já que estas questões foram trabalhadas em aula, e com vista a uma maior participação dos discentes nas actividades escolares, foram escolhidos alguns alunos das quatro turmas para lerem os seus trabalhos em forma de *quaestio* acerca das temáticas tidas em conta.

Os convidados discursaram sobre a filosofia, o filosofar e a importância de se estudar filosofia, sendo feito um levantamento daquilo que a filosofia nos oferece no nosso dia-a-dia; os alunos fizeram a leitura dos seus trabalhos acerca das duas questões tidas em conta, sendo importante referir que tiveram uma participação bastante pertinente, mostrando interesse, pesquisa e trabalho.

O objectivo desta actividade foi não apenas motivar os alunos para a aprendizagem desta forma específica de trabalhar as questões filosóficas, que consiste na *quaestio* medieval, como também permitir o desenvolvimento da competência da escrita e da oralidade.

Importa referir que durante o colóquio, e após as intervenções de um e outro convidado, foram levantadas algumas questões pelos alunos.

Pode considerar-se que, de um modo geral, estas actividades levadas a cabo pelo núcleo de estágio correram bem, proporcionando aos alunos uma situação de aprendizagem fora da sala de aula. Estes foram bastante participativos e interessados, motivo de grande contentamento para as estagiárias e para a Dra. Ana Bela Braga.

Apraz-nos ainda mencionar que estas actividades fomentaram a aproximação entre docente/discente, dando lugar a um contexto de ensino/aprendizagem menos monótono.

Esta possibilidade que o professor tem de pensar em estratégias e preparar actividades que possibilitem uma aprendizagem não apenas na sala de aula mas também na escola, e em contacto com pessoas exteriores à turma, remete-nos para uma reflexão acerca do papel do professor.

O professor é aquele que tem como missão proporcionar aos alunos a oportunidade de irem mais além, pondo à prova as suas próprias capacidades e uma das formas de tornar isto possível é precisamente dar impulso para que os alunos possam participar em actividades que lhe fomentem o desenvolvimento de novas competências.

Desta forma os alunos passam a ser atores intervenientes não apenas na aula mas também na escola da qual fazem parte. Isto gera nos alunos um sentimento de pertença na comunidade educativa e desenvolve um espírito de equipa e companheirismo, indispensável para uma vivência em sociedade, em que é fundamental ter em conta não somente o papel do próprio mas também o do outro.

I.4- Caraterização das Turmas

Tal como o previsto no plano do mestrado em ensino de filosofia no ensino secundário foram atribuídas a cada uma das estagiárias duas turmas da orientadora, sendo que estagiária Cátia Lopes ficou encarregue da lecionação dos alunos do 10º F e do 11º G, ambas as turmas pertencentes ao agrupamento das Línguas e Humanidades.

O primeiro contacto da estagiária Cátia Lopes com os alunos do 10º F ocorreu no dia dezasseis de Setembro e com os alunos do 11º G no dia vinte e um de Setembro de 2010. Este primeiro contacto com as turmas deu-se através da apresentação da estagiária aos alunos, que a receberam da melhor forma, mostrando-se curiosos com esta situação de terem duas professoras durante o presente ano lectivo.

A turma do 10ºF era constituída inicialmente por vinte e sete alunos, passando posteriormente a ser constituída por vinte seis alunos, devido à desistência de um dos alunos na disciplina de filosofia. Dois destes alunos inscreveram-se na disciplina com o objetivo de fazerem melhoria, sendo verificável, principalmente no início das aulas, uma maior participação por parte destes alunos.

A turma do 11º G era constituída por vinte e dois alunos, sendo que nesta turma não houve nenhuma desistência durante o ano. Todos os alunos do 11º G frequentavam este segundo ano da disciplina pela primeira vez, não estando nenhum dos alunos a fazer melhoria.

Pode considerar-se que não houve, durante todo o ano lectivo e nas duas turmas, nenhum problema no que concerne ao domínio das atitudes e valores. A maior parte dos alunos mostraram-se participativos e interessados, assíduos e pontuais, desempenhando na sala uma postura de ordem e um comportamento adequado. Os alunos mostraram-se, na maior parte das aulas, participativos nas actividades propostas pela estagiária, voluntariando-se para a leitura e interpretação dos textos, questionando, contrapondo e criando exemplos.

O entusiasmo em aprender era uma constante na sala de aula mas, ainda assim, e no que diz respeito ao domínio cognitivo e metodológico, algumas eram as dificuldades

visíveis nos alunos, principalmente na produção oral e escrita, já que grande parte dos alunos mostrou dificuldades na elaboração de respostas reflectidas, sendo encontradas algumas falhas na forma como transmitiam a informação recolhida. Principalmente no início do ano lectivo, tanto no 10º como no 11º ano, os alunos sentiam dificuldades na análise de textos de carácter argumentativo, bem como no confronto de teses, sendo o intuito da estagiária insistir no trabalho de desenvolvimento destas competências.

As estratégias utilizadas pela estagiária, que iremos anunciar no tópico referente às suas aulas leccionadas, foram semelhantes em ambas as turmas, visto resultarem e serem bem recebidas pelos alunos.

Foi motivo de grande contentamento para a estagiária verificar que os alunos inicialmente menos participativos, embora fossem uma minoria, chegaram ao final do ano lectivo com uma postura bastante diferente, intervindo sem serem solicitados.

Apraz-nos mencionar que a relação da estagiária com os alunos do 10º e do 11º ano baseou-se no respeito, entendimento mútuo, espírito de equipa e sentimento de partilha, sendo criadas alturas para a explicitação da matéria, de forma cuidada e séria, mas também alturas para conversas entre docente/discente, fomentando o lado humano e a componente relacional, não menos importante no contexto de sala de aula.

Importa referir que a estagiária contou, desde o início ao final da prática de ensino supervisionada, com um grande apoio por parte dos alunos, o que facilitou o seu primeiro ano a leccionar.

I.5- Visitas de Estudo

Durante o presente ano lectivo a estagiária Cátia Lopes apenas acompanhou uma das suas turmas a uma visita de estudo no âmbito da disciplina de História (ainda que tenha também acompanhado uma das turmas da estagiária Sandra Santana ao teatro da Malaposta, em Odivelas), sendo a sua presença na visita de estudo fruto do convite feito pelos alunos do 11º G.

A visita de estudo, ocorrida a vinte e cinco de Outubro de 2010, teve como destino o convento de Mafra, sendo o seu objectivo proporcionar aos alunos um contacto com o estilo Barroco, florescido entre o final do século XVI a meados do século XVIII. Importa referir que apenas um aluno não esteve presente na referida visita de estudo.

Tendo em conta o papel da estagiária na escola a sua presença na visita de estudo não teve como propósito a responsabilização pelos alunos mas sim o proporcionar de um maior contacto com a turma, o que foi bastante vantajoso.

Durante a visita ao convento de Mafra os alunos mostraram-se interessados e atentos, respondendo a inúmeras questões enumeradas pela guia, e levantando eles próprios questões recorrendo ao anteriormente aprendido nas aulas.

Ainda que a visita de estudo tivesse como base a disciplina de história a estagiária aproveitou a oportunidade para contextualizar os alunos quanto à filosofia destes séculos, remetendo para o explicitado nas aulas, ainda que esta conversa tenha sido breve e feita de modo informal.

Esta ida ao convento de Mafra foi para a estagiária motivo de contentamento, não apenas por poder averiguar o bom comportamento da turma, o seu interesse e vontade de aprender, mas também por sentir incluída, quer pelos colegas quer pelos alunos, com quem teve o prazer de conversar bastante durante toda a visita de estudo, nomeadamente com alunos com quem tinha até então contactado pouco durante as aulas, proporcionando este dia uma aproximação entre docente/discente.

Neste sentido, e como nos foi possível de verificar, as visitas de estudo são uma óptima estratégia pois permitem que a turma contacte com outros horizontes que não somente a escola e a sala de aula, possibilitando uma aprendizagem menos monótona.

I.6- Apoio aos alunos

O apoio aos alunos é de extrema importância pois para além de promover um maior sucesso escolar proporciona uma aproximação entre docente/discente.

O apoio escolar referente à disciplina de filosofia das turmas da estagiária ocorre às segundas-feiras pelas doze horas na sala de filosofia, no Pavilhão B. A estagiária Cátia Lopes participa nesta hora dedicada aos alunos sempre na companhia da sua orientadora de estágio.

No início do ano lectivo, e como seria de esperar, era raro que os alunos aparecessem na hora de apoio, sendo as suas presenças crescentes com o passar das semanas e principalmente nas vésperas de teste, ainda que, mesmo nestas alturas, tenham aparecido sempre os mesmos alunos.

A participação da estagiária no apoio aos alunos foi crescendo ao longo do ano lectivo, pois inicialmente o seu papel era apenas o de acompanhar a orientadora, com o objectivo de observar e aprender. Estas observações foram-lhe muito úteis. Com o decorrer do tempo, e principalmente na altura em que começou a leccionar, a estagiária passou a ter um papel mais activo, interagindo com os alunos, que cada vez mais a solicitavam para o esclarecimento de dúvidas.

A estratégia utilizada pela estagiária era a seguinte: primeiro era concedida a palavra aos alunos, que um por um iam expondo as suas dúvidas; de seguida eram esclarecidas cada uma destas dúvidas, à medida que ia sendo feita uma revisão de toda a matéria (concernente ao módulo tido em conta); finalmente eram enunciadas diversas questões, com o objectivo de se perceber até que ponto as dúvidas tinham sido

efectivamente dissipadas. No decorrer do ano lectivo esta estratégia foi permanecendo, já que era favorável aos alunos.

Podemos constatar que o apoio escolar é benéfico tanto para o aluno, que tem a oportunidade de expor as suas dúvidas e colocar questões, o que muitas vezes não acontece durante a aula, como para o professor, que tem uma maior possibilidade de se aperceber das dúvidas existentes na turma, já que existe a possibilidade contatar mais de perto com cada aluno.

I.7- Aulas assistidas

I.7.1- Aulas da Dra. Ana Bela Braga

Nos primeiros dois meses da prática de ensino supervisionada a estagiária Cátia Lopes limitava-se a observar as aulas da Dra. Ana Bela. Durante as observações a estagiária prestava atenção aos métodos, às estratégias utilizadas e às formas de explicitação dos conteúdos, bem como ao comportamento dos alunos e à forma como estes respondiam ao que lhes ia sendo solicitado.

A partir destas observações, principalmente no início do ano lectivo, eram elaborados relatórios, a constar no *dossiê* da prática de ensino supervisionada.

Embora recorresse ao manual, A Dra. Ana Bela tinha como principal estratégia o diálogo com a turma, a recorrência ao quadro, no qual fazia esquemas aquando da explicitação da matéria, a leitura e análise de textos, os trabalhos de casa, que na generalidade eram realizados pelos alunos e a verificação dos cadernos diários, que lhe permitia verificar se os alunos faziam apontamentos durante as aulas e se tinham, assim, materiais para estudarem para as fichas de avaliação sumativa.

Aquando da observação feita pela estagiária, foi possível constatar que os alunos desejavam ser ouvidos e o facto de a professora Ana Bela lhes proporcionar esse momento fazia com que as aulas fossem aliciantes e pouco monótonas, sendo a relação entre professora e alunos excelente, baseada no respeito mútuo e na vontade de ensinar e aprender.

Com o passar do tempo a estagiária Cátia Lopes foi intervindo cada vez mais nas aulas, inicialmente na turma de 10º ano, posteriormente na turma do 11º ano, começando com a mera escrita dos sumários no quadro, passando para a verificação dos trabalhos de casa e, depois, para a leitura de textos a serem analisados pela turma. Esta crescente participação da estagiária nas aulas tornou cada vez mais sólida a sua relação com ambas as turmas, sendo isto favorável para a sua posterior leccionação.

Neste sentido, a oportunidade de observação das aulas da orientadora foi uma ferramenta muito útil porque proporcionou à estagiária a oportunidade de aprender estratégias e métodos de ensino. Para além disso, estas observações tornaram possível à estagiária um maior conhecimento do mecanismo próprio de cada turma, o que lhe facilitou o trabalho quando começou a leccionar.

I.7.2- Aulas da estagiária Sandra Santana

Tal como foi mencionado, foram atribuídas a cada das estagiárias duas turmas da Dra. Ana Bela, assim sendo a estagiária Sandra Santana ficou encarregue do 10º A e do 11º A, ambas as turmas pertencentes ao agrupamento de Científico Natural.

Apraz-nos mencionar que a distribuição das turmas teve como critério os horários de cada turma e a disponibilidade das estagiárias, ficando ambas satisfeitas com o horário que lhes foi atribuído.

A estagiária Sandra Santana iniciou as suas primeiras aulas à turma do 10º A na mesma altura que a estagiária Cátia Lopes iniciou as suas aulas à turma do 10º F, isto é,

em Novembro de 2010, ambas as estagiárias lecionando toda a unidade didáctica correspondente à “Acção Humana e os Valores”.

As primeiras aulas leccionadas pela estagiária Sandra Santana correram da melhor forma pois embora sentisse um certo nervosismo, visto estar pela primeira vez frente aos alunos, controlou-o de forma que este não interferisse na prática de ensino.

A estagiária Sandra Santana recorria nas suas aulas às seguintes estratégias: uso do *powerpoint*, elaboração de esquemas no quadro, revisão das aulas anteriores, e leitura e análise de textos, não apenas do manual como também advindos da sua pesquisa pessoal, mostrando conhecimento e cuidado na escolha dos materiais a utilizar. Neste sentido, podemos referir que a estagiária possui bastante domínio cognitivo e é aplicada, preparando as aulas tendo em conta e agrupamento ao qual os seus alunos pertencem.

Apraz-nos mencionar que o facto de a estagiária Sandra Santana recorrer a bons exemplos facilitou bastante a aprendizagem dos alunos, ajudando-os na compreensão dos conteúdos e autores, já que, como nos foi possível verificar, através dos exemplos os alunos mais facilmente ligavam a filosofia e os seus conceitos e conteúdos ao mundo real.

Ainda assim, e após as primeiras semanas de aulas da estagiária, foi verificável algum desinteresse por parte de alguns alunos, principalmente da turma do 11º ano, mostrando-se estes pouco dispostos a participarem na aula, nomeadamente na leitura e análise de textos, não se voluntariando para tal e fazendo com que as aulas se tornassem monótonas, provocando este repentino desinteresse dos alunos algum nervosismo e desmotivação na estagiária, tornando a relação entre docente/discente revoltosa.

Mas, apesar disto, e com o decorrer do tempo, a estagiária Sandra Santana teve a capacidade de contornar esta situação da melhor forma, recorrendo a outras estratégias, tais como a correcção dos trabalhos de casa e a elaboração de fichas de trabalho. Passou a ser dada mais vezes a palavra aos alunos e houve uma aproximação entre docente/discente.

Tendo em conta o presente ano lectivo podemos aferir que a estagiária Sandra Santana tem efectivamente vocação pedagógica, mostrando uma extrema capacidade de

adaptação aos alunos bem como uma capacidade de improviso, sendo a sua relação com os alunos boa e baseada no respeito mútuo.

Como se verificou, os alunos de ambas as estagiárias mostraram-se muito diferentes entre si, tendo objectivos e motivações diferentes (nomeadamente por pertencerem a agrupamentos distintos), sendo que as estratégias que resultavam nas turmas da estagiária Cátia Lopes poderiam nem sempre resultavam nas turmas da estagiária Cátia Lopes, nomeadamente no que diz respeito à leitura e análise de texto.

Esta constatação intensifica a ideia de que cada turma, e em última instância cada aluno, tem uma forma única de ser, de estar e de agir, devendo o professor ter em conta essa individualidade na preparação das suas aulas. Neste sentido cada professor deve planificar as suas próprias aulas, devendo estas ser elaboradas tendo em conta os alunos, os seus interesses pessoais, a bagagem que trazem, as suas capacidades e os seus objectivos. A planificação, embora seja o guia do professor, deverá ser elaborada para o aluno.

I.8- Planificações

Planificar é dos momentos mais criativos da prática pedagógica. Pensar e preparar uma aula ou um conjunto de aulas é o momento em que se conjuga conhecimento e criatividade e o professor é posto à prova.

A planificação expressa o ser único de cada professor e o modo como este vive a filosofia e as temáticas que a esta dizem respeito e ainda que seja possível planificar em conjunto podemos considerar que as planificações alheias, embora possam servir de referência, esclarecendo dúvidas, dificilmente podem ser adoptadas como planificações a serem usadas por quem não as elaborou, já que o acto de planificar dá conta da individualidade de cada um.

Como nos foi possível verificar aquando do decorrer da prática de ensino supervisionada ainda que uma boa planificação não seja sinónimo de uma boa aula, já que cada aula traz consigo um vasto leque de acontecimentos que não são possíveis de prever, planificar é indispensável pois aponta o caminho que o professor deverá trilhar, dando um rumo e um sentido à sua aula.

No que diz respeito aos tipos de planificação, era pretendido que fossem elaboradas pelas estagiárias as planificações de unidade e as planificações de aula, que deveriam dar conta dos objectivos gerais e específicos, das competências gerais e específicas, dos conceitos, dos materiais, das estratégias, do tempo dispensado para a explicitação de cada conteúdo e finalmente das formas de avaliação.

As planificações de unidade dariam conta de todos os conteúdos programáticos a serem leccionados, sendo estes desenvolvidos na planificação de aula, ferramenta bastante útil no decorrer da aula, como pode ser constatado posteriormente. Foi pedido a ambas as estagiárias a elaboração de todas as planificações de unidade de 10º e 11º ano (**Anexo I**) e as planificações apenas das aulas que iriam leccionar. (**Anexo II**)

A primeira planificação de unidade elaborada pelas estagiárias incidiu sobre o primeiro módulo do programa de 10º ano, concernente à “Introdução à Filosofia e ao Filosofar”, seguindo-se a planificação de 11º ano, correspondente à “Racionalidade Argumentativa e Filosofia”, e posteriormente a planificação correspondente à “Dimensão da ação humana e dos valores” e assim consecutivamente, de acordo com o programa de filosofia, devendo estas planificações de unidade serem acompanhadas pelos sumários, já que estamos a falar de planificações de aulas que nenhuma das estagiárias iria leccionar.

Embora a estagiária Cátia Lopes já obtivesse alguma preparação em relação à elaboração de planificações, visto ter frequentado a disciplina de Didáctica da Filosofia I no ano anterior à prática de ensino supervisionada, algumas eram as dificuldades inicialmente sentidas. A falta de experiência fazia com que a realização de cada planificação fosse demorada, nomeadamente no que concerne ao preenchimento dos objectivos (gerais e específicos) e das competências (gerais e específicas).

Inicialmente a estagiária sentia dificuldades no levantamento dos verbos a serem utilizados, quer nos objectivos quer nas competências, já que muitas das vezes utilizava

verbos tais como “compreender”, “remeter”, “sensibilizar”, entre outros, cujo cumprimento não era possível de ser verificado. Para além disso, e nas primeiras planificações, muitas eram as competências visadas cujo desenvolvimento não era possível nos 90 minutos de aula.

Uma outra dificuldade sentida prendia-se com o levantamento do tempo ambicionado para a explicitação dos conteúdos programáticos e para a leitura e interpretação dos textos. Dada a sua falta de experiência a estagiária sentia dificuldade em calcular *a priori* o tempo dispensado para cada momento de explicação da matéria, até porque o que a prática lhe mostrava é que não havia duas aulas iguais.

As primeiras planificações, quer de unidade quer de aula, estão muito mais incompletas do que as restantes, sendo a tendência da estagiária a utilização de tópicos vagos nos conteúdos.

Após as suas primeiras aulas, imediatamente a estagiária encontrou na planificação e no acto de planificar o seu maior aliado, sendo cada vez mais fácil visualizar a aula enquanto a planificava, tendo em conta as turmas para as quais planificava. Era compreendida a máxima importância de uma planificação completa, elaborada, clara e precisa, pois quanto melhor a aula for planificada melhor correrá: quando é traçado o fio condutor mais facilidade há em o seguir!

No decorrer do ano lectivo a estagiária foi superando as suas dificuldades, percebeu a importância de um bom levantamento de objectivos, cujo cumprimento possa ser verificado, assim como o levantamento das competências possíveis de desenvolver através dos objectivos e possíveis de ser verificadas, tendo em conta o elevado número de alunos por turma e os 180 minutos semanais da disciplina. A estagiária compreendeu que a importância está não em enunciar muitos objectivos para cada aula mas sim cumprir os poucos objectivos aos quais se propõe.

A estagiária foi tendo uma noção cada vez mais alargada, com o decorrer do ano lectivo, da importância de dar sentido a cada aula e isto só seria possível se a própria aula e os seus conteúdos tivessem sentido para si. Assim, passou a ser feita uma maior pesquisa e investigação antes do leccionar de cada aula, e passou a ser utilizada a

estratégia da integração¹ dos novos conceitos nos anteriores, sendo o objectivo fazer da matéria um todo integrado e não um conjunto de conceitos vagos, imprecisos e dispersos.

Com o decorrer do ano lectivo e dada a sua crescente prática a estagiária foi adquirindo uma maior noção daquilo que é uma boa preparação de aula e podemos considerar que planificar foi para si algo bastante prazeroso, desafiante e motivador.

O facto de cada vez ter um melhor conhecimento dos alunos de ambas as turmas foi bastante benéfico, principalmente porque isto contribuiu para uma maior facilidade na escolha das estratégias e dos materiais de trabalho, sempre estes elegidos a pensar não apenas no programa a cumprir mas também nos alunos com os quais contactava diariamente e aos quais se propunha a ensinar. A tentativa era a de ir ao encontro dos alunos, das suas preferências, gostos, motivações, interesses e capacidades, aproveitando aquilo que cada aluno tem a dar.

I.9- Aulas leccionadas

*Aquele que verdadeiramente ensina
não ensina mais nada que não seja a aprender.*

Martin Heidegger

A educação, como é sabido, visa o desenvolvimento de saberes, competências, atitudes e valores indispensáveis para a formação das novas gerações e é precisamente aqui que reside a responsabilidade do professor.

¹ Recorremos, aqui, a Ausubel, que confere bastante importância a este processo *designado de reconciliação integradora, ou seja, a inclusão dos novos conceitos em conceitos já conhecidos, recombinao os elementos já existentes na estrutura cognitiva, de modo a poder tornar significativa a aprendizagem da novidade*. MARNOTO, Isabel, *Didática da Filosofia I*, universidade aberta, Lisboa, pp. 104.

Como nos foi possível verificar aquando da prática de ensino supervisionada, ser-se professor não é apenas transmitir conhecimentos, cumprir objectivos programáticos e desenvolver competências ao nível dos saberes. Mais do que isto, ser-se professor é preparar os alunos para viverem e saberem viver em sociedade, dando-lhe ferramentas para que estes tenham a noção dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Esta transmissão de valores sociais e esta preparação para a possibilidade de um agir consciente e responsável não é tarefa fácil por inúmeras razões: a duração do ano lectivo, o elevado número de alunos por turma, o facto de as aulas de filosofia ocorrerem apenas dois dias por semana e as diferentes realidades sociais e económicas destes alunos. Tido isto, muitas das vezes o professor somente consegue chegar aos alunos quando o ano lectivo já está a chegar ao fim e, neste sentido, a principal preocupação da estagiária Cátia Lopes residia precisamente no receio de não conseguir chegar aos alunos, transmitindo o pretendido, quer ao nível do conhecimento quer a um nível ético: do domínio das atitudes e valores.

Para além das mencionadas preocupações, a estagiária deparou-se com o seguinte dilema: se, por um lado tinha como principal ferramenta de trabalho um manual imposto pela escola², que ditava conteúdos pré-definidos, a serem ensinados a todos os alunos e turmas de filosofia, por outro estava perante diversas pessoas com diferentes capacidades, necessidades, problemas e objectivos e, por conseguinte, com ritmos distintos de aprendizagem.

Tendo em conta as preocupações inicialmente experienciadas nas suas primeiras aulas algumas eram as dificuldades sentidas, não apenas no que concerne à transmissão dos conteúdos, isto é, a nível científico, como também no que diz respeito à tentativa do cumprimento da planificação, nomeadamente, e como já foi mencionado, no que respeita ao tempo previsto para a explicitação de cada tópico da matéria. Importa salguardar que, ainda que o tempo anunciado na planificação não fosse algumas vezes cumprido, principalmente nas primeiras aulas, era cumprida a matéria prevista para cada aula, sendo raras as vezes que isto não acontecia.

² ALVES, Fátima, ARÊDES, José, CARVALHO, José, *Pensar Azul*, Filosofia 10º ano e 11º ano, Texto Editores, Lisboa, 2009.

Nas suas duas primeiras aulas, em ambas as turmas, os objectivos previstos foram cumpridos mais rapidamente do que era esperado e numa das aulas de 11º ano a estagiária deparou-se com a constrangedora situação de terminar a explicitação da matéria meia hora antes do tempo da aula chegar ao fim, até porque os alunos tiveram bastante facilidade na compreensão dos conteúdos e não foram levantadas questões. Na tentativa de resolver esta situação a estagiária optou por adoptar a estratégia da revisão da matéria. Essa situação imprevista serviu de alerta pois a partir de então foi dada especial atenção à importância de dispor de várias alternativas para cada aula.

Apraz-nos mencionar que com o decorrer da prática de ensino supervisionada as questões inicialmente colocadas foram sendo resolvidas, assim como os dilemas e as preocupações sentidas.

Com a plena consciência de que ensinar exige não apenas a arte de se ser criativo e inovador como também a técnica de se saber estar em sala de aula, cumprindo o programa previsto para os noventa minutos de aula, assim como a ciência de se ter efectivamente conhecimento daquilo que se transmite,³ a estagiária tentou alternar as formas de expor a matéria, tentando gerir as diferenças, as capacidades e as motivações individuais dos alunos.

Adoptou-se pelo equilíbrio entre a utilização do manual, importante ferramenta de estudo, e o fornecimento de textos de autor não disponível do manual, os quais eram escolhidos pela estagiária, tendo em conta diversos critérios, que passaremos a enumerar e sobre os quais refletiremos no capítulo II do presente relatório.

Após as primeiras aulas, e tendo já a consciência da importância da planificação de aula, a estagiária compreendeu que as estratégias utilizadas são essenciais para o decorrer de uma boa aula bem como para o cumprimento dos objectivos previstos, quer gerais quer específicos, assim como para o desenvolvimento das competências indispensáveis.

Na maior parte das aulas, quer de 10º quer de 11º ano, foram lidos e analisados textos, sendo que a maior parte dos alunos, no decorrer do ano lectivo, tiveram a oportunidade de proceder à leitura dos textos. Após uma primeira leitura, a cargo de um

³ A este respeito consultar a seguinte obra: MARNOTO, Isabel, *Didática da Filosofia 1*, Universidade Aberta, Lisboa, pp. 23.

ou de vários alunos, era feita uma segunda leitura, desta vez pela estagiária, e à medida que procedia à leitura ia alertando a turma para os principais conceitos a retirar do texto, as metáforas utilizadas e a corrente filosófica na qual o texto e o autor se insere.

O comentário de texto era sempre feito em conjunto, sendo que a professora ia orientando a turma para uma distinção entre a tese, o tema, o problema e os argumentos presentes no texto.

Esta estratégia parece-nos uma boa ferramenta a ser utilizada em aula, primeiro porque é importante desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação de textos e segundo porque nos parece importantíssimo proporcionar aos alunos, sempre que possível, a possibilidade de compreensão de um tema ou de um autor através do contacto directo com a sua obra, que de certa forma justifica aquilo que é explicado pela professora. Para além disto, o contacto com o texto de autor confere aos alunos bagagem filosófica. Desta forma a estagiária tentou fazer chegar aos alunos os grandes filósofos da história da filosofia, dependendo da matéria em questão.

Outra estratégia bastante usada em ambas as turmas, para além do habitual uso do quadro, foi o recorrer ao *powerpoint*, através de esquemas, tabelas e resumos da matéria, sendo pedido aos alunos para copiarem alguns tópicos considerados resumos da matéria para os cadernos diários, sendo a cópia utilizada como uma ferramenta para a aprendizagem, já que auxilia na memorização.

Todos os diapositivos de *powerpoint* eram posteriormente enviados por *mail*, a ambas as turmas, principalmente porque muitos dos textos filosóficos trabalhados não estavam presentes no manual e nesse sentido era fundamental ser facultado aos alunos os materiais indispensáveis para o seu estudo.

Para além das estratégias acima mencionadas houve ainda a oportunidade de se recorrer à *internet* na turma do 11º ano. Foram escolhidos alguns vídeos do *youtube* que incidiam na matéria e autor estudados (neste caso David Hume) sendo que estes, após a sua visualização, foram analisados conjuntamente. Como a turma em questão ainda não tinha tido contactado com os meios audiovisuais nas aulas de filosofia esta estratégia despertou um grande entusiasmo na turma e pode considerar-se que resultou bastante bem.

Apraz-nos mencionar que todas estas estratégias utilizadas, excepto a criação de uma página correspondente à disciplina de filosofia no *Moodle*, o qual os alunos não estavam habituados a utilizar, foram bem recebidas pelos alunos, principalmente a revisão da aula anterior e o levantamento de questões no início de cada aula bem como a análise de textos, que era reconhecida pelo alunos como uma estratégia que ajudava em larga escala no desenvolvimento das suas capacidades de análise e de leitura de texto.

Importa-nos mencionar que a estagiária se sentiu bastante realizada ao assistir a um crescente entusiasmo por parte dos alunos de ambas as turmas, sendo este visível numa crescente participação, nomeadamente de alunos que inicialmente se mostravam pouco interessados e distantes do contexto de sala de aula.

Visto a relação com ambas as turmas ser semelhante, as estratégias utilizadas nas duas turmas foram idênticas, ainda assim não deixa de ser reconhecida pela estagiária a importância da adopção de estratégias consoante a turma e a unidade didáctica em questão.

I.10- Avaliação

Um momento de grande importância no acto de ensinar é a altura da verificação daquilo que efetivamente se ensinou. Como é sabido existem uma série de conteúdos a explicitar durante o ano lectivo, assim como diversas competências a desenvolver e diversos objectivos a cumprir e para se avaliar o aluno é necessário avaliar os resultados da aprendizagem.

Ainda que a avaliação se dirija aos alunos, a estagiária desde o início da prática de ensino supervisionada que parte da perspectiva de que esta avalia não apenas quem aprende mas também quem ensina, já que a forma como se transmite o conhecimento é preponderante para a aquisição desse mesmo conhecimento.

Apesar de os alunos serem avaliados diariamente, tendo em conta o seu comportamento, a sua participação, os cadernos diários e os trabalhos de casa, é sabido que é nas fichas de avaliação sumativa que reside a verdadeira avaliação, isto é, o autêntico testar do conhecimento dos alunos.

No momento da avaliação existem três passos a dar: a elaboração da matriz, a passagem da matriz para a ficha de avaliação sumativa e a correcção da ficha de avaliação sumativa.

A matriz deve abranger um vasto leque de questões, desde questões de mera aquisição e definição a questões de relação, distinção e comentário, todas elas com o intuito de responderem a finalidades diferentes. Na matriz deve constar os tópicos da matéria e a percentagem que vale cada questão já que é posto ao dispor ao aluno, pois é uma excelente ferramenta de estudo, já que fornece ao aluno as indicações para as diferentes formas de estudo consoante a matéria e de acordo com as questões.

Uma das dificuldades inicialmente sentidas pela estagiária dizia respeito à distribuição das percentagens de acordo com as questões tidas em conta, pois apesar de ter conhecimento do critério a seguir muitas das vezes deixava-se influenciar pelas suas preferências no que concerne aos conteúdos, questões e autores, facto este que foi sendo contornado e superado com o decorrer do ano lectivo, dada a sua experiência crescente tanto no elaborar como na correcção das fichas de avaliação sumativas.

Depois da realização da matriz procede-se para a elaboração da ficha de avaliação sumativa. Como nos foi possível verificar a mesma matriz pode originar testes completamente diferentes. Numa das vezes foi fornecida pela orientadora a mesma matriz a ambas as estagiárias e embora tenham trabalhado em conjunto da mesma matriz surgiram testes completamente diferentes, até porque o teste traduz a forma que cada professor tem de lecionar, que pode ser semelhante entre si mas jamais igual.

Como nos foi possível verificar a escolha das questões a levantar não é feita ao acaso, já que existem perguntas mais adequadas do que outras para avaliar determinado tipo de aprendizagem, neste sentido, o professor deve ter bastante cuidado e rigor na elaboração da ficha sumativa, tendo consciência daquilo que ensinou durante as aulas, daquilo que pretende avaliar no aluno e do tempo que exige cada resposta (de acordo com as respostas curtas ou longas).

Durante o ano letivo a estagiária Cátia Lopes elaborou para cada unidade didáctica uma ou duas fichas de avaliação sumativa, das quais os alunos realizaram duas fichas de avaliação.

Para além das fichas formativas, foram elaboradas e realizadas pelos alunos algumas fichas de trabalho, cuja avaliação era qualitativa, servindo estas fichas de preparação para a avaliação final.

A correcção das fichas de avaliação sumativa foi algo que a estagiária realizou com bastante empenho e entusiasmo, surpreendendo-se por não sentir dificuldades em atribuir cotações e corrigir respostas.

Apesar de a estagiária ter apenas um dia para verificar e corrigir os testes, já que a entrega se dava sempre na aula seguinte, fez cada correcção de forma calma, com o objectivo de analisar cuidadosamente cada resposta sempre em comparação com as restantes.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, apraz-nos mencionar que, de um modo geral e tendo em conta ambas as turmas, os resultados das fichas de avaliação sumativa foram positivos.

Dados os resultados das fichas de avaliação sumativa é feito um balanço entre as aprendizagem feitas e as pretendidas, e através da verificação das fichas de avaliação a estagiária passou a ter uma maior percepção de quais as grandes dificuldades sentidas pelos alunos e foi-lhe possível verificar quais as futuras estratégias a utilizar.

Assim, e pelo que foi dito anteriormente, é fundamental poder avaliar aquilo que se ensinou pois a avaliação confere tanto ao professor como ao aluno uma informação importantíssima acerca daquilo que é necessário alterar para que se consiga melhores resultados.

II

Análise da prática de ensino supervisionada

II.1- O texto filosófico: a importância do texto no ensino da filosofia

Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler. Dar é impossível quando se dá o que não se tem, mas essa impossibilidade é a condição mesma da ética: a ética do dom: dar o que não se tem.

Larrosa

Como é sabido é através do discurso oral e escrito que se chega ao outro, sendo que em todas as sociedades a produção do discurso é organizada, redistribuída e seleccionada. Esta capacidade que o homem tem de discursar, seleccionando, compondo, interligando e relacionando ideias, de forma organizada e consistente, advém da sua capacidade reflexiva. A palavra reflexão vem do verbo latino *reflettere*, o que significa “voltar atrás”, ou seja, repensar o pensado. Pode considerar-se que só se obtém um bom discurso se houver um repensar do pensado, pois só assim se reflecte. Se, por um lado, toda a reflexão é pensamento, por outro, nem todo o pensamento é reflexão, pois para haver reflexão é necessária uma consciência de que se está efectivamente a pensar.

A filosofia, por ser um constante questionar e interpretar aquilo que nos rodeia, assenta, fundamentalmente, na reflexão. Só a partir da reflexão se desenvolvem teses, e é a partir da reflexão que estas são sustentadas e fundamentadas, através da criação de argumentos coerentes e dotados de sentido.

Dada a consciência do seu papel na escola enquanto docente da disciplina de filosofia, e tendo em conta o seu primeiro ano a leccionar, desde o início do ano lectivo de 2010/2011 que esta questão, concernente ao texto filosófico, é tema de reflexão para a estagiária.

O texto filosófico serve de suporte didático – metodológico mas se, por um lado, se faz filosofia recorrendo à leitura e análise de textos, por outro, muitas são as questões que giram em torno do texto filosófico, nomeadamente no que concerne ao método de análise e interpretação do texto.

São os textos filosóficos, nas suas mais variadas formas, que tornam possível um contacto com a tradição filosófica, oferecendo ao leitor a possibilidade de dialogar com diversos autores.

Num âmbito de sala de aula, este contacto com os textos filosóficos, e a sua posterior leitura, análise e interpretação, se for feita de forma eficaz, deixa em aberto a oportunidade de desenvolvimento de variadas competências, nomeadamente a capacidade reflexiva e crítica, bem com a capacidade de escrita, tornando os alunos mais autónomos, criativos e com uma maior facilidade em utilizar de forma correta e eficaz a capacidade argumentativa.

“É necessário aprender a ler” é uma máxima tida em conta desde que se aprende a juntar as palavras, e ainda que a leitura faça parte do quotidiano nem sempre os alunos chegam ao secundário com esta competência básica e sem a qual todo o resto se torna infrutífero desenvolvida. Ler ultrapassa a mera junção de palavras: ler é compreender, é descodificar e decifrar mensagens, é apropriar-se daquilo que é lido. Aquando da leitura, o leitor vai sendo posto em sobressalto, sendo desafiado continuamente, unindo-se ou separando-se do autor, conforma vai contatando com a polifonia de vozes que constitui o texto.

É necessário saber-se ler para proceder à leitura do texto filosófico. E saber-se ler é ter a capacidade de desenrolar o fio condutor da obra, já que o texto desenvolve códigos que não se vêm imediatamente, aquando de uma primeira leitura, mas que vão sendo percebidos, através da análise cuidada e atenta, análise esta que cabe ao leitor fazer, pois embora existam várias máquinas para escrever textos, não existem máquinas para ler o sentido ao texto, sendo que este que vai para além do sentido literal.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento de determinadas competências, que servirão de base para a construção de um futuro, e partindo do pressuposto de que a leitura e análise de texto contribui para o desenvolver dessas mesmas competências, um dos grandes objectivos da estagiária sempre foi a disponibilização aos alunos, sempre que possível, de textos filosóficos, sendo o seu objectivo fazer do texto um pretexto para o filosofar.

As formas de o fazer foram sendo pensadas e repensadas durante todo o ano lectivo e muitas são, ainda, as questões que vão sendo enunciadas e sobre as quais se reflecte, nomeadamente no que diz respeito ao método de comentário de texto.

É importante ter em conta tanto no texto filosófico como no texto literário ou científico o tempo específico em que foi construído. A consciência deste tempo específico da construção do texto é imprescindível aquando da sua leitura e interpretação.

Em qualquer que seja o texto filosófico, o leitor deverá procurar nele a função unificante, que fornece as bases indispensáveis para a sua leitura. Como é sabido o texto dispõe de título, tema, problema, tese e argumentos, e tudo isto é coordenado e organizado de forma una e coerente por esta função unificante, que torna o texto compreensível.

Quando um leitor tem uma obra ao seu dispor encontra no prefácio e no início do primeiro capítulo pistas para a sua posterior leitura, já que estes lhe fornecem o tema e a problemática a ser abordada na obra filosófica. Mas como sabemos nas escolas e neste caso mais concreto no ensino da filosofia de 10º e 11ºanos o professor tem como objectivo cumprir um programa implementado pelo Ministério da Educação e embora possa recorrer a excertos de textos infelizmente não existe a possibilidade de serem analisadas obras integralmente. Assim, o aluno não contacta com o prefácio nem com o primeiro capítulo das obras, sendo no próprio excerto que tem de encontrar elementos para a sua compreensão.

É neste sentido que surge a importância do título do texto, que aparece como o inventário da matéria a tratar, fornecendo pistas sobre o que se segue. Para além disto, muitas das vezes é o título que motiva à leitura, por se tornar atraente para o leitor, já

que o título tem uma função enunciativa, desempenhando um importante papel no cenário filosófico.

Durante a prática de ensino supervisionada a estagiária teve desde o início a preocupação de propor aos alunos exercícios que pusessem à prova não apenas a sua capacidade de interpretar os títulos como também de os criar, sendo possível a professor verificar, de acordo com o título conferido ao excerto, até que ponto este fora compreendido.

No que concerne ao tema do texto, são de extrema importância os elementos tematizados, sendo que a sua compreensão dita o entendimento do excerto em análise. A tematização exige que no interior dos enunciados se possa distinguir aquilo de que se diz algo de aquilo que dele se diz. Aquilo que se diz de algo é o suporte ou tema (“o ser”), e aquilo que dele se diz é o contributo informativo, designado de rema, (“o que é” em “o que é o ser” e “é” em “o ser é”). Estes operadores fornecem aos filósofos uma forma destes trabalharem os enunciados que levam às proposições, reorganizar os seus constituintes e valorizar alguns deles, pois como é referido por Cossuta a simples afirmação: *Pensamos com as palavras* vê inflectir a sua significação para: *É com as palavras que pensamos*,⁴ ou seja, a linguagem é muito mais do que um mero utensílio de expressão daquilo que é pensado, já que é que com as palavras que pensamos, não sendo estas uma mera tradução do pensamento.

Ainda que haja um conjunto de elementos que caracterizem o texto filosófico bem como uma série de elementos enunciativos que ajudem na sua compreensão, pode considerar-se que não é fácil falar-se de um método de análise de texto sendo a questão que se coloca se existirá um método único englobando todos os textos ou se existirão tantos métodos quantos os textos filosóficos e quantos os professores de filosofia. Será possível uma ciência organizada do discurso filosófico aplicável a todos os textos? Que ciência e baseada em quê? Semiológica, pragmática, lexicológica?

Folscheid e Wunenburger compararam a aprendizagem da leitura e da escrita com a prática de natação. Se um homem aprende os movimentos do acto de nadar fora de água, simulando-os em cima de um banco, quando entra na água terá que reconstruir

⁴ COSSUTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Tradução de José Eufrazio, Abril de 1998, Lisboa, pp. 227.

o aprendido, fazendo esta passagem da teoria para a prática. Talvez se o treino tivesse sido feito dentro de água esta passagem da teoria para a prática fosse mais fácil. Analogamente, ler e escrever devem ser consideradas partes do mesmo processo. Voltando à reflexão filosófica, podemos considerar que esta se concretiza no acto da escrita e, segundo os autores, até porque não existe método em filosofia, escrita e reflexão devem trabalhar em conjunto, facilitando a passagem da teoria para a prática.

Como já mencionamos é importante a existência de um método que nos forneça instrumentos que possibilitem uma boa análise de texto, contrariando uma leitura feita ao acaso e sem pontos de referência interpretativos, pois será possível proceder à leitura sem método? Será que os elementos enunciativos mencionados a nível geral, e sobre os quais iremos refletir na continuação deste relatório, nos fornecem um método de análise?

É certo que cada obra filosófica elabora as suas próprias condições e regras, que ditam a sua validade e enunciam as suas regras próprias de leitura. Várias são as obras filosóficas em que é o autor que orienta o leitor, não apenas através dos referentes internos e externos, sobre os quais refletiremos de seguida, mas também através da palavra directa, tal como poderemos verificar no *Tratado Lógico – Filosófico de Wittgenstein*⁵, onde o filósofo menciona que as suas proposições são elucidativas, pelo facto de que aquele que as compreende as reconhece, afinal, como falhas de sentido, quando por elas se elevou para lá delas. Se, por um lado, contamos com leis gerais, por outro percebemos que existem leis mutáveis, segundo cada obra.

Por outro lado, e tendo em conta que o método pode ser considerado o conjunto de receitas e modos de agir, a verdade é que o professor, encarado na sua individualidade, tem um papel preponderante nesta questão do método, já que, por mais que tente evitá-lo, é sempre feita uma generalização dos seus hábitos próprios sendo que estes vão sendo inculcados nos alunos.

Do que foi afirmado anteriormente, e dadas as dificuldades filosóficas e linguísticas, podemos considerar que o problema do método se mantém. O fato de não se saber qual o método mais correto e eficaz de leitura e interpretação, ou de não se saber se existe

⁵ COSSUTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Tradução de José Eufrazio, Abril de 1998, Lisboa, pp. 42; *Tractatus lógico-philosophicus*, Gallimard, p. 46 (WITTGENSTEIN, op. Cit. P. 53).

efectivamente um método e uma ciência única e válida universalmente, remete-nos para a especificidade da filosofia. E poderemos ainda enunciar a seguinte questão: existe a filosofia ou filosofias? E ensina-se a filosofia ou o filosofar?

Apesar da existência de diversos géneros filosóficos, os quais abordaremos no seguinte capítulo, assim como diversas correntes e teses filosóficas, isto é, variadas formas de ser fazer filosofia, não apenas consoante os tempos como também os autores, importa-nos referir que existem funções gerais determinantes para se considerar um texto filosófico ou não.

Num texto filosófico existe sempre uma relação do particular com o universal, ou seja, é o particular que é pensado mas para haver filosofia é necessário a universalização do pensamento. Esta relação entre o particular e o universal é encontrada pelo leitor aquando do seu contacto com as inúmeras obras filosóficas, ficando este familiarizado com o texto se a sua leitura tiver em conta as operações que lhe conferem sentido, tornando-o uno e coerente. Isto reforça mais uma vez a ideia de que é necessário saber ler para se entender o que é transmitido pelo autor no texto, sendo este a ponte entre autor e leitor, existindo sempre o diálogo, já que um leitor que não dialoga com o texto, que não questiona, que não contrapõe e que não reflecte a partir da leitura, isto é, que não se torna seu discípulo ou seu adversário, é um falso leitor, isto é, é aquele que sabe juntar palavras mas que não entende o seu significado, indo contra a função comunicativa do texto.

No texto filosófico existem referentes internos e externos que ajudam na leitura e que garantem unidade e coesão textual. A coesão interna diz respeito ao conjunto dos referentes que tornam possível um encadeamento linear da leitura, ajudando o leitor a decifrar o texto. E estes referentes, que ligam passagens separadas, trabalham juntamente com a capacidade de memória do leitor.

Todo o texto filosófico é determinado a partir de um referendo enunciativo, que garante a unidade conferida pelo nome próprio, pela função de autor, pela voz que subjaz ao texto sendo o objectivo ajudar na compreensão da forma como se organizam e são apresentadas as palavras, frases e ideias e, em última instância, teorias, teses e argumentos. Este referente enunciador, que remete não apenas para o leitor individual mas para o geral, tem como objectivo distribuir as falas e coordenar os elementos de

análise tendo em vista a unidade. Como nos é possível verificar aquando da leitura de textos filosóficos, no mesmo texto podem existir vários referentes enunciativos e pois variadas são as formas que existem para conferir unidade ao texto mas, ainda assim, existe sempre a subordinação, em cada texto, a um regime enunciativo, que é aquele que aparece com mais frequência e tem um maior contributo para a unidade textual.

A unidade textual garante a coerência, torna possível desmontar o texto, separá-lo por parágrafos, ideias, problemas e teses, e voltar a interligá-lo e a reconstruí-lo, verificando-se que a unidade jamais se perde.

II.2- Comentário e análise do texto filosófico

Um livro pode ser nosso sem nos pertencer.

Só um livro lido nos pertence realmente.

Eno T. Wanke

Como já verificamos anteriormente embora não seja possível falarmos de um método universal para a leitura e análise de texto existem mecanismos que ajudam na sua compreensão.

Comentar é comparar, discutir e criticar. O conhecimento crítico de um texto filosófico pressupõe o conhecimento e a mobilização de outros textos e posições filosóficas sobre um tema ou um problema, não podendo limitar-se a uma mera

apreciação com base em lugares comuns ou impressões subjectivas. O comentário de um texto exige, como prévio metodológico, a análise metódica.

O comentário e análise de texto é uma tarefa importantíssima no ensino da filosofia, já que este traduz até que ponto o texto foi verdadeiramente compreendido, desenvolvendo não apenas a capacidade hermenêutica como também a de escrita. Para se fazer um bom comentário de texto é, como já foi mencionado, necessário dialogar com o texto, recriando-o quando do comentário, dando lugar a dois textos: o texto original, que é lido, e o texto criado a partir da leitura e de uma posterior reflexão sobre esta.

Não há reflexão nem trabalho filosófico sem conceptualização. Elevar ideias e noções vagas ao nível do conceito é a exigência de todo o pensamento filosófico e, por conseguinte, rigoroso.

Os conceitos filosóficos, inerentes ao texto, são de extrema importância. É facto assente que toda a filosofia é do conceito, se houvesse uma filosofia do não conceito estaríamos ainda assim a criar um novo conceito de filosofia. A importância do conceito filosófico reside no facto deste organizar a ordem interna do discurso. Isto remete-nos para a ideia de que se não há uma compreensão dos conceitos residentes no texto filosófico então dificilmente haverá um entendimento do texto.

Durante a prática do ensino supervisionada e principalmente na elaboração das planificações de aula, a estagiária sempre dedicou especial atenção aos conceitos chaves a explicitar na aula, já que estes, na sua união, dão lugar a correntes, teorias e teses filosóficas.

O conceito poderá ser definido como o objecto do pensamento, construído na ordem da representação, pelo qual tentamos determinar, de modo unívoco e explícito, a significação que pretendemos dar às palavras, coisas e à relação entre ambas. O conceito filosófico integra o ser no domínio do dizível e para tal deve articular o termo significante, o sentido e a referência, constituintes do seu núcleo definicional.

O núcleo definicional deverá conter o termo significante, o sentido e a referência. Importa referir que o conceito tem uma função significante, ou seja, na relação predicativa o leitor deve entender o sentido das expressões utilizadas, é como se

cada filósofo reinventasse uma linguagem própria, o que significa que o mesmo conceito é ou poderá ser variável de filósofo para filósofo, pelo que é importante estar bastante atento aquando a leitura não apenas ao que é dito e como o é dito mas também ao autor do texto, à corrente filosófica que se insere e ao contexto histórico-filosófico. E aqui reside a importância quer da semântica conceptual quer da filosófica. A semântica conceptual é o conjunto das operações pelas quais o filósofo explicita a significação das expressões que utiliza e a semântica filosófica consiste no trabalho de definição, a escolha dos termos e as regras de utilização, que instaura a conceptualidade de uma doutrina.

No que concerne ao termo significante, sentido e referência, constituintes do núcleo definicional do conceito, apraz-nos referir que estes são articulados pela definição, que identifica o termo significante, constrói o sentido e descreve a referência. A definição identifica o conceito e dá-lhe um nome, tornando-o capaz de ser reconhecido. Tendo em conta o importante papel da definição no conceito apraz-nos questionar: o que é definir?

Definir é delimitar, a definição associa o termo significante aos seus correlativos semânticos e referencias e não existe definição filosófica independentemente de uma doutrina. O facto de haver um vocabulário próprio da filosofia (vocabulário técnico), sendo diferente de autor para autor e assumindo diferentes formas até no mesmo autor, torna, muitas das vezes, o discurso de difícil acesso para o leitor, até para os leitores mais experientes, sendo esta uma das grandes dificuldades encontradas na leitura de textos filosóficos, que por vezes parecem obscuros e dirigidos apenas a alguns. E isto porque quando estamos inseridos em determinado universo de pensamento sentimos dificuldade em adaptarmo-nos a outro. Este universo de pensamento não diz respeito propriamente à época à qual o autor pertence mas sim à sua forma de discursividade filosófica: *O filósofo constrói um universo definido e ordenado de palavras e de frases que desanima o leitor e provoca um sentimento de incompreensão, por perda de orientação e de ilegibilidade. Sentimo-nos perdidos porque, para nós, os termos*

conservam resíduo de significação mais ou menos confusos, que há que afastar em proveito de uma determinação rigorosa do sentido. (...) ⁶

Esta dificuldade de se entrar no universo filosófico tem dois motivos: primeiro, o facto de o filósofo utilizar determinadas expressões e termos aparentemente ilegíveis e que o leitor desconhece, sentindo-se perdido; segundo, a densidade e abstracção dos textos filosóficos, que grande parte das vezes parecem distante do domínio do observável, com o qual o leitor os necessita relacionar para lhes dar sentido e os compreender.

Em ambos os casos o leitor é confrontado com uma opacidade textual, resultante de uma clausura referencial, o que nos remete para o problema inerente ao facto da filosofia ser acusada de verbalismo. ⁷

Como já vimos a filosofia tem um vocabulário próprio e específico, composto por um vasto leque de conceitos e definições, mas este universo filosófico repleto de idealidades tem a sua origem do domínio do possível e contacta com o real, relacionando pedagogia com ontologia. O substrato ontológico de uma doutrina produz no seu seio efeitos do real que permitem que a filosofia escape ao nível da ficção. O papel da referência é precisamente esse: unir termo significante e sentido à coisa, ao real, ao acontecimento, permitindo que o universo filosófico tenha em vista o mundo exterior.

De facto, é por se debruçar no real tornando-o inteligível, é por refletir acerca daquilo que é aparentemente óbvio e rotineiro, que a filosofia tem legitimidade: é essa reflexão e essa forma de o fazer, é esse universo terminológico específico, cuja obscuridade pode ser ultrapassada, que torna a filosofia legítima.

Existem vários exercícios que podem ser utilizados, no âmbito da conceptualização com o objectivo de se verificar até que ponto o alunos, após a leitura de determinado texto, repleto de um universo filosófico específico segundo o seu autor,

⁶ COSSUTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Tradução de José Eufrazio, Abril de 1998, Lisboa, pp. 72.

⁷ A este respeito Cossuta refere-nos que: *Uma tal acusação pode vir do "exterior", como forma dos profanos demonstrarem a sua recusa ou impotência em partilharem esta real dificuldade dos textos filosóficos. Mas pode também surgir do "interior" da disciplina, quer da acusação de obscuridade faça parte duma constante da atividade polémica, quer dependa duma verdadeira posição teórica (...).* COSSUTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Tradução de José Eufrazio, Abril de 1998, Lisboa, pp. 73.

compreenderam efetivamente o anteriormente lido. Solicitar ao aluno que clarifique o significado de conceitos, definindo-os (como por exemplo ciência normal em Kuhn ou racionalismo) ou solicitar-lhe que distinga pares de conceitos (como por exemplo realismo e idealismo ou verificação e refutação) permitem que o docente verifique se o texto foi compreendido. O facto do aluno aquando da leitura ter sublinhado e destacado os elementos mais importantes no texto ajudará na realização dos mencionados exercícios de conceptualização.

Após termos reflectido acerca do papel do conceito e da definição no texto filosófico, e termos compreendido a sua importância para uma boa análise e comentário textual, refletiremos agora sobre a função dos exemplos e das metáforas no texto filosófico.

No que concerne ao exemplo, podemos afirmar que este poderá assumir num texto filosófico uma função didáctica, ontológica, heurística e de validação.

No que diz respeito à função didáctica, aprez-nos mencionar que, embora o exemplo não justifique por si só os casos particulares, tem um papel importante pois assegura uma alteração no ponto de vista inicial do leitor, o que facilita em muito a sua compreensão daquilo que lê.

Na prática de ensino supervisionada a recorrência ao exemplo mostrou-se fundamental por contribuir para o esclarecimento dos alunos sobre determinada matéria, aparentemente mais complexa, obscura e sem ligação com o real. Através do exemplo a filosofia era trazida para a vida real dos alunos, que não apenas solicitavam à estagiária o recorrer a exemplos como eles próprios, no decorrer das aulas, procuravam encontrar exemplos práticos, facilitando a compreensão da matéria.

No que diz respeito à função ontológica, podemos considerar que os casos particulares mencionados ao longo do texto são dotados de um cariz ontológico, pois têm uma base empírica que faz com que haja uma relação do discurso com o mundo exterior, ou seja, o mundo é trazido para a ordem do discurso.

Isto pressupõe a presença de três domínios de referência: o universo inter-referencial pressuposto pelos referentes enunciativos, o universo denotativo quase-referencial, e o universo textual auto-referencial, que é proposto pelo ato enunciativo.

No que diz respeito à função heurística, podemos afirmar que o exemplo, por ser apresentado de forma natural e quase antereflexiva, torna-se o suporte descritivo mediante o qual se erguem os conceitos. Como já vimos anteriormente só se conceptualiza encontrando na particularidade marcar gerais.

Finalmente, no que concerne à função de validação, podemos aferir que os exemplos oferecem um duplo registo de validação. Antes de mais não podemos esquecer que a filosofia tende para a verdade, buscando-a, sendo que esta validação supõe a demonstração e a evidência fatural. Os casos particulares contribuem para a validação porque, por um lado, se apresentam como um facto irrecusável a presença fora das preposições dum referente que as confirme, por outro, supõem a partilha e a ligação entre o autor e o leitor, que dialogam, partilhando a mesma experiência.

Assim, podemos perceber a importância dos exemplos nos textos filosóficos sendo-nos possível afirmar que estes, juntamente com as metáforas, sobre as quais reflectiremos de seguida, combatem a ideia de que os textos filosóficos são obscuros e repletos de conceitos complexos não correlacionados com o mundo real. Neste sentido, os exemplos servem de ponte entre o mundo e o discurso, contribuindo para a consolidação ontológica da doutrina, tornando-a próxima da vida, bem como para a validação, pois dá conta de factos evidentes. E, como já vimos, é esta recorrência ao particular que instaura o conceito, transformando o abstracto no concreto.

A filosofia construiu-se, no Ocidente, pressupondo uma antinomia entre o esforço da inteligibilidade e o recorrer às imagens, que estava fortemente relacionada ao irracional. Neste sentido, o combate contra o uso metafórico, mítico ou místico da linguagem, teria em vista uma filosofia clara e não obscura, e muitos foram e são os filósofos que descredibilizam o uso, o papel, e a importância da metáfora.

Ainda assim, poderemos constatar que até em textos considerados abstractos encontramos um recorrer ao uso da metáfora, e daqui poderemos retirar a ideia de que o uso da metáfora é quase inevitável, já que a linguagem, por advir do mundo real e se dirigir a este, comporta necessariamente imagens.

A metáfora, tal como o exemplo, está estreitamente ligada ao campo conceptual, contribuindo para uma construção ontológica das doutrinas.

As funções desempenhadas pelas metáforas vão muito além das funções persuasivas e de adorno. É certo que as metáforas contribuem para uma maior compreensão do texto, mas o seu papel não se esgota aí, em Nietzsche, por exemplo, nas palavras de Zaratustra, encontramos na metáfora um meio para se chegar à verdade. Ainda assim, também em filósofos que conferem importância à metáfora, não deixamos de encontrar a ideia de que a imagem acarreta consigo um estatuto filosófico ambíguo.

A metáfora irrompe do abstracto, substituindo-o pela utilização de imagens, que oferecem a possibilidade de serem analisadas e interpretadas. Pode considerar-se que o recurso à metáfora está ligado à elaboração filosófica, e muitas são as regras que estão implícitas na sua utilização. Ainda assim é possível enumerar os tipos de operações metafóricas e entender quais as suas funções e o seu sentido, no âmbito da conceptualização, sendo que esta possibilidade ajuda a combater a ambiguidade encontrada na recorrência às imagens.

Poderemos definir a operação metafórica como a passagem de propriedade que pertencem a um domínio de referência concreto e figurado para a cadeia textual abstracta e dominante. Variadas são as operações metafóricas que podem ser postas em uso no texto, assim como as suas regras de utilização: a imagem, a metáfora, a analogia, a comparação, a alegoria, o mito e a fábula. Todas elas derivam do mesmo princípio e criam inferências no seio de um texto filosófico mas, ainda assim, são diferentes entre si. De seguida analisaremos cada uma delas, tentando compreender a sua importância e papel no texto filosófico.

A imagem advém da fusão do plano concreto com o abstracto, havendo uma substituição, e ocorre quando existe entre eles uma relação de identidade; a metáfora, propriamente dita, aproxima contiguamente elementos análogos, havendo uma substituição do termo comparado pelo que compara; a analogia baseia-se na semelhança de uma relação, tratando-se de uma relação entre relações (A está para B assim como B está para C); a comparação é uma analogia, também ela se baseando na semelhança de uma relação, mas neste caso apenas sobre dois termos (A é semelhante a B); o modelo metafórico, que é distinto da metáfora, transpõe um sistema de relações (e não apenas uma relação de um plano para outro) pertencentes ao domínio concreto-figurado (Platão substitui as relações existentes entre a mão do artista e o seu instrumento para as

relações entre corpo e alma); o símbolo personifica a ideia que representa, desenvolvendo uma narrativa para a colocar em cena, havendo uma passagem de elementos práticos para o âmbito do imaginário e da mitologia (como podemos verificar na Alegoria da Caverna, por exemplo); por fim, a fábula sintetiza uma construção abstracta explicitada eventualmente para uma moral. Conhecer estas operações textuais permite-nos conseguir identificá-las aquando da leitura e reconhecer as suas funções no texto.

No que concerne ao funcionamento metafórico, podemos considerar que a linguagem filosófica utiliza suportes concretos e figurados para designar ideias gerais. Estas designações metafóricas latentes ajudam na construção textual filosófica, pois pressupõem a existência de imagens, numa espécie de arquivo inconsciente, que se vão mostrando durante a escrita filosófica, e que são designadas de metáforas gastas, cuja utilização não visa um efeito específico mas sim, e por ser inconsciente, um efeito residual.

As metáforas utilizadas nos textos filosóficos não casuais não surgem ao acaso e de forma irreflectida, pelo contrário, estão interligadas com as doutrinas em questão e, nesse sentido, no entanto podemos considerar que existem vários níveis metafóricos, desempenhando funções diferentes, e para compreender estas funções deveremos, antes, reflectir acerca dos critérios que determinam a importância das metáforas.

O primeiro critério diz respeito à importância quantitativa, ou seja, a descoberta da ligação e da relação entre os temas filosóficos e os metafóricos; o segundo critério diz respeito ao aspeto filosófico que é metaforizado, sendo que toda a filosofia poderá ser transformada em imagens, tratando-se de saber se este aspecto é principal ou secundário em determinada doutrina; o terceiro critério concerne à regulação metafórica ou conceptual, pois há em cada texto uma operação dominante e que confere sentido ao processo textual sendo que essa dominância poderá ser efectivada pela metáfora (regulação metafórica); finalmente, o quarto critério diz respeito à delimitação do estatuto filosófico da metáfora, isto é, para abordarmos a função textual da metáfora devemos ter em conta o seu estatuto filosófico, no sentido de se compreender como é que a doutrina tida em conta avalia o uso das metáforas, já que, como já foi afirmado anteriormente, este uso das metáforas advém sempre de um processo de reflexão.

Tido isto, e após as nossas considerações anteriores, apraz-nos questionar e refletir acerca da significação geral da metáfora filosófica.

Quer desempenhe um papel central no texto filosófico quer não, podendo o discurso construir-se tentando dominá-la, podemos considerar que a metáfora realiza um papel estrutural no seio do discurso filosófico.

Em ambos os casos a metáfora é uma fonte de tensão, havendo o risco de desintegração do texto. Por provir do simbólico e por dar origem a imagens (que por seu lugar originam outras imagens e assim consecutivamente) e analogias muitas das vezes vagas, entre outras operações metafóricas, como já vimos anteriormente, a metáfora poderá ir contra os conceitos implícitos nos textos, que não admitem a polissemia e as demonstrações vagas e abstratas, tornando-os, assim, incoerentes. A metáfora poderá produzir efeitos indesejados no leitor, a construção de equivalências imprecisas ou incorretas pode dar origem a contradições ou imprecisões que “destruam” a ideia central do texto. Este risco poderá ser minimizado através de diversos processos de integração que submetem as imagens à construção de teses, mas isto resolverá efetivamente o problema?

Como nos é possível de verificar através do que tem sido dito, a filosofia depara-se com um dilema: por um lado existe a possibilidade de controlar a metáfora, por outro existe a hipótese de aceitá-la. A primeira possibilidade acarreta consigo a possibilidade do desuso da metáfora, a segunda a dissolução do campo conceptual e, assim sendo, nenhuma das hipóteses nos parece favorável. Para resolver este problema é necessário captar a dinâmica criativa da metáfora, reprimindo os seus efeitos negativos através de uma explicitação teórica da sua forma de utilização no seio de uma filosofia, isto é, de uma doutrina. Na tentativa de aprendermos a lidar com a metáfora, de forma positiva e que ajude efetivamente no entendimento do texto filosófico, iremos, de seguida, fazer um levantamento das suas regras de utilização. Até porque, como sabemos, a metáfora nunca é pura, pois corre o risco de recair em estereótipos, por isso existe a necessidade de explicar as suas regras de utilização.

No que concerne à metafísica, podemos considerar que, nas suas desconstruções, a metáfora dá-nos a possibilidade de instaurar uma nova relação entre o ser e o dizer, clareando o discurso abstrato e distante da realidade.

O processo metametafórico é indissociável da metaforização. Quando se explica o mundo de forma metafórica está a construir-se um modo de inteligibilidade do real e este é e só poderá ser considerado integralmente.

Como já foi afirmado, a metáfora correr o risco de se dissolver no silêncio, porque muitas das vezes existe a contaminação da imagem pelo conceito. De facto, encontrar uma forma para exprimir um conceito, recorrendo à imagem, acarreta consigo dificuldades, quer devido às palavras, cujo significado nem sempre é claro e preciso, quer devido à dificuldade de nivelar o ser e o dizer. Daqui resulta uma oscilação entre a tentação do silêncio e a de uma série de metáforas que resultam das metáforas e assim consecutivamente. Mas será possível dissociar o pensamento da palavra?

Como sabemos é necessário expressar aquilo que se pensa para se fazer filosofia. Sem pensamento, sem reflexão e sem a expressão disto, a filosofia deixa de existir para o mundo, deixando, assim, de existir em e para cada um de nós.

A metáfora, como já foi visto, pode considerar-se inerente não apenas ao discurso escrito como ao oral e poderá ser concebida como uma operação quase inconsciente, à qual recorreremos sem nos darmos conta, na tentativa de explicar o mundo e dar imagem aos conceitos, aproximando-os da realidade. Resta-nos, assim, encontrar uma forma apropriada de linguagem que torne possível a mediação figurada estabilizar-se entre o indizível e o dizível e é precisamente tendo em conta este intuito que recorreremos à poesia ou à linguagem poética.

A poesia e a sua linguagem própria poderia substituir os conceitos filosóficos, assegurando um desvelamento do ser que, assim, se ofereceria de forma originária no mundo poético. Esta inclinação poética, este recorrer à linguagem não apenas poética como também profética ou mítica, faria com que o texto se criasse assente na sua própria impossibilidade, podendo isto renovar a filosofia e trazer uma outra visão do que ela é, sendo que poderemos questionar até que ponto é ou não positiva a dita renovação, dando esta questão azo, mais uma vez, a um questionar da relação entre significado e significante no texto filosófico.

Tendo em conta este breve estudo e reflexão acerca da metáfora e do seu papel no texto filosófico, poderemos considerar que, quer ela seja mediadora do ser em direção ao discurso, quer o seja do discurso em direção ao ser, ou ainda mediadora entre

partes ou formas de discurso, é fato assente de que a metáfora desempenha um papel fundamental no texto filosófico, apesar dos problemas que acarreta consigo. O uso das metáforas no texto filosófico, se for feito de forma correta, tendo em conta uma ponderação e um levantamento de todos os inúmeros riscos que poderá provocar, na tentativa de os amenizar e não os deixar entrar no texto, conduz a uma unidade textual filosófica mas se e apenas se tivermos em conta o conjunto do campo metafórico.

II.3- Critérios de escolha do texto filosófico

O professor de filosofia tem ao seu dispor um vasto leque de obras filosóficas, de inúmeros autores e correntes filosóficas distintas.

Como já vimos anteriormente, a forma como se analisa um texto é determinante para a sua compreensão, mas se não houver cuidado na escolha do excerto e do autor nem a melhor metodologia de análise facultará a compreensão do que é lido.

No momento da selecção de um texto deverá ser tido em conta o seu contexto histórico, a sua linguagem, a sua rede conceptual, o seu autor, a corrente filosófica a que este pertence, a temática do texto, a forma como nele é levantado o problema e como é tratado, o género de texto filosófico, consoante aquilo que se pretende explorar, analisar e desenvolver no aluno e, por fim, o destinatário.

O papel do outro é muito importante no cenário filosófico, para além do destinatário, isto é, a segunda pessoa, ser o alvo a visar é também o mediador entre a fonte enunciativa e a comunidade para a qual anuncia. Neste sentido, podemos afirmar que o destinatário desempenha um papel activo opondo a resistência potencial da sua incompreensão, dos seus preconceitos, e até das suas objeções. Isto porque o sujeito, aquele que lê e a quem o texto se dirige, dialoga com o autor, o qual expressa o seu pensamento através das palavras, interligadas coerentemente, que constituem o texto, tornando-se o destinatário seu discípulo ou seu opositor, concordando ou discordando, sempre analisando criticamente aquilo que lê. O exterior é sempre integrado na

consciência interior, sendo através do outro que o destinatário reflete, questiona, analisa e interpreta, tornando ou não exterior o seu pensamento.

É atribuída extrema importância ao destinatário no cenário filosófico porque é através deste que existe uma recepção do texto filosófico tanto no cenário social como institucional bem como uma estruturação interior, dado que é através desta estruturação que são definidas as condições para a legibilidade. O destinatário, mediante a integração do exterior na interioridade, torna possível o pensamento silencioso mas garante, ao mesmo tempo, a sua exteriorização, sem a qual não se faz filosofia, já que a actividade filosófica impõe a presença do diálogo.

Inversamente, a escrita autoriza a estratégia discursiva, permitindo, através da referência ao leitor, a introdução de um ponto de vista oposto, que há a vencer ou a seguir. O autor, quando escreve, tem a consciência de que aquilo que é expresso irá ser recebido de forma activa, sendo a sua estratégia discursiva alvo de crítica.

Como já verificamos variados são os referentes enunciativos, no momento em que o autor afirma “para nós” está não apenas a dar conta da corrente filosófica tida em conta, a sua, como também a deixar em aberto a possibilidade de outros pontos de vista, para além deste “para nós”, e aqui o destinatário tem um papel preponderante.

Existem vários tipos de destinatário, que de seguida analisaremos. Temos o destinatário universal, sendo que a sua presença pode ser manifestada indiretamente, como por exemplo quando Espinosa utiliza o termo “pelos que” para designar quer o leitor quer o caso geral da incompreensão. Aqui a função-autor torna-se necessária para construir as referências intra e extratextuais, este tematiza o sujeito de reflexão, avalia juízos, sendo o seu objectivo fornecer a base através da qual se desenvolve a demonstração.

O destinatário anteriormente referido pode ser distinguido do destinatário inclusivo, que reúne sujeito enunciadador e leitor, sob os mesmos traços de primeira pessoa, isto é “eu”, garantindo a existência de um “nós”, utilizando, por exemplo, termos como “os sábios” ou “os filósofos”. Assim o leitor é tratado como “irmão”, sendo incluindo no texto, não somente como quem lê mas como parte integrante, havendo uma partilha do autor para com o leitor de uma intimidade do pensamento.

Finalmente, poderemos definir o destinatário de exclusão, que tem como base uma diferenciação designada por “vós”, sendo o leitor referido de forma impessoal e neutra, sendo à partida tratado de forma mais distante, como aquele que não faz parte do texto, recorrendo muitas das vezes o autor à ironia ou ao ataque, provocando o leitor.

Aquando da leitura cada um reconhece o destinatário que é tido em conta e na escolha de textos a serem analisados em aula o professor deve ter em conta os diferentes tipos de destinatários e conduzir a análise de texto segundo o tipo de destinatário.

As doutrinas em que dominam as formas de exposição objectiva privilegiam a enunciação universal; as doutrinas que privilegiam o destinatário e que sustentam a sua validade no próprio processo comunicativo e de diálogo partem da multiplicidade dos pontos de vista, tendo em conta as escolas, correntes filosóficas, os leitores, isto é, a comunidade a quem é dirigido o discurso, e esforçam-se por dissociar o leitor do campo a que está inicialmente ligado, para o ir aproximando aos poucos do discurso, até chegar o ponto de o incluir neste, como se tivesse chegado a altura em que o leitor se sente capaz de se apropriar do que é dito, como se fosse ele próprio a dizer.

Assim, , é segundo esta interiorização ou exteriorização do leitor, e esta unidade ou diversidade dos pontos de vista, que o texto filosófico é construído e variado é o papel de cada um aquando da leitura, o que mais uma vez nos remete para o papel activo do destinatário.

Estes diferentes tipos de destinatário, que fornecem ao leitor uma forma de se orientar quando lê um texto, contribuem para a formação do cenário filosófico que, como podemos aferir, é distinto de obra para obra e de autor para autor, dando lugar a diferentes formas e géneros filosóficas, neste caso baseados no primado da segunda pessoa.

Nas cartas e correspondências filosóficas a construção textual é feita precisamente baseada nesta dualidade, ou seja, assim como o privilégio da primeira pessoa (autor) dava origem a determinados dispositivos textuais, também o privilégio atribuído à segunda pessoa (destinatário) acarreta consigo uma polaridade enunciativa.

No que diz respeito aos tipos de correspondência, há que distinguir a autêntica da fictícia, já que enquantoque a primeira supõe uma dualidade enunciativa,

desenvolvendo-se organicamente como uma obra, na segunda existe a exclusão das reações vistas como inúteis do correspondente, desenvolvendo-se este tipo de correspondência através de uma lógica interna unificada. A título de exemplo podemos mencionar a correspondência utilizada em Diderot: *Estou muito desgostoso, minha senhora, pelo fato de, para vossa satisfação e minha, não vos terem transmitido outras particularidades interessante (...) deste ilustre cego.*⁸ Desta forma, é-nos possível verificar que o pensamento é desenvolvido assumindo a forma de conversação com o interlocutor, que é tratado de forma familiar e próxima, estando implícita a ideia de que sem ele o escrito não existiria, contrariamente aos casos em que o filósofo escreve de si para si.

Estes géneros filosóficos, como cartas ou diálogos, tornam possível ao leitor a oportunidade de se sentir perto da filosofia, já que existe um tom familiar e sobretudo dirigido, mas que, ainda assim, não exclui o pensamento rigoroso e rico em argumentos filosóficos.

No que diz respeito aos diálogos filosóficos, a distribuição dos enunciados entre os sujeitos enunciadorez ocorre havendo uma igual importância, sendo que o autor se apaga a si mesmo, assumindo o papel de uma personagem presente no texto, como podemos encontrar nos diálogos de Platão. O diálogo dados uma presença viva dos interlocutores, e transmite a multiplicidade dos pontos de vista, através da argumentação, integrando o leitor no diálogo.

Neste sentido, podemos atribuir extrema importância à função do destinatário, pois enquanto que a primeira pessoa revela o seu pensamento, criando teses, tecendo argumentos, resolvendo problemas, a segunda pessoa permite ao texto a possibilidade de este alcançar uma transformação.

O percurso da construção da verdade vai da incompreensão para a compreensão, havendo a passagem do ponto de vista individual para a comunidade geral, neste caso para a sala de aula, onde os alunos se reconhecem como destinatários activos. Assim, o leitor constitui a base de duas funções fundamentais para qualquer escrita filosófica: a função didáctica e a função pedagógica.

⁸ COSSUTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Tradução de José Eufrazio, Abril de 1998, Lisboa, pp. 35.

No que diz respeito à função didáctica, o filósofo tem como objectivo fazer-se compreender, neste sentido explica, antecipando-se às incompreensões do leitor e muitas das vezes responde-nos a questões que ainda não formulamos, tornando possível uma leitura baseada no entendimento do texto, como podemos verificar no excerto de Kant.⁹

No que diz respeito à função pedagógica, esta visa a transformação do pensamento e, neste sentido, abrange tudo aquilo que torne possível a transformação do leitor, tal como podemos verificar no excerto de Espinosa.¹⁰

A filosofia tem como um dos objectivos a partilha da doutrina à comunidade universal, sem a qual a própria filosofia deixa de fazer sentido. Neste sentido, o contacto dos alunos com excertos e se possível com obras filosóficas assume extrema importância, desenvolvendo a autonomia, criatividade, capacidade de argumentação, reflexão e, principalmente, a capacidade crítica.

Como já vimos o próprio texto fornece-nos ferramentas para a sua interpretação e embora não possamos falar num método único de análise, até porque isto estaria a reduzir a filosofia, várias são as formas que temos disponíveis para tornar possível uma compreensão do texto. Este assume, por si próprio, uma função metatextual, pois o texto possui a capacidade de se referir a si mesmo. A auto-referência é o suporte de trabalho de explicitação, através da qual o próprio autor intervém no texto, sendo o intuito a explicação do seu significado e a legitimação daquilo que é defendido.

⁹ *Encontra-se a dedução das categorias ligada a tantas dificuldades e obriga a penetrar, tão profundamente, nos primeiros princípios da possibilidade do nosso conhecimento em geral que, para obstar à pormenorização de uma teoria completa e, contudo, nada faltar numa investigação tão necessária achei mais razoável, através dos quatro números seguintes, preparar o leitor mais do que instruí-lo, e só na próxima terceira seção apresentar, sistematicamente, a explicação destes elementos do entendimento. Até lá, não deve o leitor deixar-se desanimar pela obscuridade que, num caminho ainda não trilhado, é ao princípio inevitável, mas que se deve esclarecer, como espero, na seção mencionada até completa inteligência.* KANT, *Critique de la raison puré, Dédution des concepts de l'entendement "observacion préliminaire"*, pp. 11, P.U.F (Crítica da Razão Pura, Dedução dos conceitos puros do entendimento "observação preliminar", Tradução de Manuel P. dos Santos e Alexandre F. Mourujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição, 1989, pp. 134, 135.

¹⁰ *Eis, pois, o fim para que tendo, a saber, adquirir uma tal natureza e esforçar-me para que muitos a adquiram juntamente comigo; isto é, à minha felicidade pertence empenhar-me para que o seu entendimento e os seus desejos coincidam perfeitamente com o meu entendimento e desejo.* Tradução de KOIRE, edições Vrin. & 14, pp. 12 (ESPINOSA, *Tratado da Reforma do Entendimento*, Tradução Abílio Queirós, Lisboa, Edições 70, 1987, pp. 28.

A função metatextual permite que a filosofia explique o seus processos enunciativos e que se constitua como doutrina e, como afirmamos no primeiro capítulo, isto só é possível através da reflexão, inerente a todo o ser humano e indispensável para a actividade filosófica. E isto porque a filosofia caracteriza-se precisamente pela auto-reflexão, ou seja, não apenas é ela própria objeto de reflexão como desenvolve o mecanismo a partir do qual o pensamento se produz e se desenvolve, considerando os actos através dos quais capta o seu objecto atos estes que passam a ser possíveis de nova reflexão e tematização. Esta possibilidade que o pensamento tem de se pensar a si mesmo torna possível a existência das obras filosóficas, dotadas de coerência e unidade.

Para além disto, pode considerar-se que a filosofia se constrói a partir do discurso, é através da função metatextual que se desenvolve a escrita, sendo que as dificuldades discursivas vão sendo vão sendo submetidas à reflexão. E é tida em conta toda uma linguagem filosófica, repleta de conceitos específicos que, como já verificamos, são distintos de autor para autor.

A escrita é a forma pela qual o pensamento se expõe, correndo o risco de confrontação, sendo precisamente por isso que cada texto poderá dar lugar a um outro. Daqui advém a importância da recorrência do texto filosófico no ensino, pois o aluno é posto à prova, podendo dialogar com o texto, intervindo ativamente, tornando-se seu discípulo ou opositor.

Como já verificamos, dispomos de variados instrumentos de análise de texto, bem como de diversos géneros de texto filosófico, e se a análise de texto for feita de forma eficaz, recorrendo aos instrumentos que permitem analisar ao pormenor e com rigor as suas formas de construção e demonstração, o texto é efetivamente uma ferramenta indispensável de trabalho em sala de aula.

Neste sentido é importante que o professor tenha a consciência deste cenário filosófico que está inerente a cada texto, bem como da pluralidade de formas de expressão inerentes à própria filosofia, pois só assim poderá conduzir os alunos na análise de texto, tornado possível o desenvolvimento das competências visadas.

Conclusão

É o papel da escola, e neste caso mais concreto da disciplina da filosofia, ensinar o estudante a pensar criticamente, a interpretar, a seleccionar e a utilizar a informação. Saber ler um texto, comentá-lo correctamente, conseguir distinguir o principal do secundário, ter a capacidade de contrapor, de argumentar, isto é, de dialogar com o texto, tornando-se seu discípulo ou opositor, e de reinscrever sobre o escrito, desenvolvendo a capacidade criativa, é saber ler o mundo que nos rodeia e dialogar com ele.

De facto, durante a prática de ensino supervisionada a estagiária sempre teve como base a preocupação de desenvolver no aluno competências indispensáveis para uma vivência em sociedade, onde é necessário saber ler informações para que seja possível tomar decisões acertadas.

As dificuldades com as quais a estagiária se deparou, e que foi superando ao longo do ano lectivo, trouxeram-lhe um crescimento não apenas em termos profissionais como humanos. Ser-se professor, como é sabido, é uma profissão de permanente contacto com o outro, de partilha, de entendimento mútuo, e podemos considerar que se fez uma grande aprendizagem neste campo relacional, sendo a experiência de estágio bastante gratificante em vários aspectos.

Pertencer à comunidade educativa da Escola Secundária da Ramada foi muito enriquecedor para a estagiária pois o presente ano lectivo e o contacto com os alunos contribuíram em larga escala para a sua formação enquanto futura docente. Ainda assim a estagiária tem a consciência de que há um longo caminho a percorrer, no intuito de ir melhorando o seu desempenho.

Embora durante a prática de ensino supervisionada se tenha traçado determinado perfil de professor, a estagiária tem a noção de que é necessária uma constante actualização, encontrando novas formas de ensinar e de se relacionar com os alunos, de acordo com as turmas e a sua individualidade própria. Ser-se professor é precisamente isso: um constante caminhar para um melhoramento, tendo em vista a educação e os frutos que se pretende colher com o ensino da filosofia.

Bibliografia primária

ALVES Fátima, ARÊDES José, Carvalho José, *Pensar Azul*, Filosofia 10º ano, Texto Editores, Lisboa, 2009.

ALVES Fátima, ARÊDES José, Carvalho José, *Pensar Azul*, Filosofia 11º ano, Texto Editores, Lisboa, 2009.

COSSUTA, *Didática da Filosofia*, Coleção Horizontes da Didática, Edições ASA, Tradução de José Carlos Eufrázio, Abril de 1998, Lisboa.

GALVÃO, Pedro; *A Arte de Pensar: Filosofia - 10º ano*, Vol. 1 e 2, Didáctica Editora, Lisboa, 2008.

GALVÃO, Pedro; *A Arte de Pensar: Filosofia - 11º ano*, Didáctica Editora, Lisboa, 2008.

MARNOTO Isabel, *Didática da Filosofia*, 1 e 2, Universidade Aberta, Lisboa.

RIBEIRO António Carrilho, RIBEIRO Lucie Carrilho, *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Universidade aberta, Lisboa.

Outros estudos

AMADO, João da Silva, FREIRE, Isabel Pimenta, *A (s) Indisciplina (s) na Escola, Compreender para Prevenir*, Almedina, Coimbra, Janeiro, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa, *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto Editora, coleção ciências da educação, Porto.

NEUENSCHWANDER, Markus, *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*, Tradução de Laura Tschampel, Almedina, Coimbra, Novembro, 2002.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da, *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*, Edições Colibri, Lisboa, 2008.

VÁRIOS, *As pessoas que moram nos alunos, Ser jovem hoje, na escola portuguesa*, Edições ASA, Lisboa, 2000.

Anexo I

Planificações de Unidade de 10º e 11ºanos



Escola Secundária da Ramada

Disciplina de Filosofia

I- INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

10º Ano

Competências	Competências gerais: Ler, interpretar e comunicar; problematizar, conceptualizar e argumentar. Competências específicas: Ler, ouvir, refletir e expor uma informação; identificar e definir conceitos; desenvolver a capacidade de escrita.			
Objectivos Gerais	Explicar o que é a filosofia; Descrever as características próprias do conhecimento filosófico e as características da atitude filosófica; Distinguir as teorias filosóficas das teorias científicas; Identificar as principais questões da Filosofia.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Nº de Aulas/ Avaliação
Definir segundo a etimologia a Filosofia; Caracterizar a filosofia como a atividade intelectual, crítica e prática; Definir autonomia, radicalidade,	1-Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar 1.1- O que é a filosofia? Uma resposta inicial 1.1.1- Sentido etimológico do termo “filosofia” 1.1.2- A filosofia em acção - Fundamentação do porquê de se estudar Filosofia - Nigel Warburton 1.1.3- Características próprias do conhecimento filosófico - Atividade intelectual - Atividade crítica - Atividade prática 1.1.3- Especificidade da filosófica - Autonomia - Radicalidade - Historicidade	FILOSOFIA AUTONOMIA RADICAL HISTORICIDADE UNIVERSAL	Escrita do sumário Investigações de conceitos, correntes filosóficas e autores para o glossário do aluno Leitura e análise de textos Levantamento de questões sobre os	8ª aulas de 90 minutos Observação Inter-

<p>historicidade e universalidade, interligando-as;</p> <p>Diferenciar a filosofia da ciência, encontrando pontos comuns e convergentes;</p> <p>Identificar um problema filosófico, um argumento e um conceito;</p> <p>Distinguir o verdadeiro saber da ilusão e aparência</p>	<p>- Universalidade</p> <p>1.2- Quais as questões da Filosofia? - Filosofia e ciência – semelhanças e diferenças a) Problemas gnosiológicos b) Problemas ontológicos c) Problemas antropológicos d) Problemas existenciais e axiológicos e) Problemas metafísicos</p> <p>1.3- A dimensão discursiva do trabalho filosófico 1.3.1- Sugestões para o trabalho individual 1.3.2- Competências para o trabalho filosófico - Competências básicas a) Discurso b) Problematizar c) Conceptualizar d) Argumentar 1.3.3- Trabalho filosófico: comentário de texto e <i>Quaestio</i></p>	<p>CIÊNCIA</p> <p>GNOSIOLOGIA</p> <p>ONTOLOGIA</p> <p>ANTROPOLOGIA</p> <p>EXISTENCIALISMO</p> <p>AXIOLOGIA</p> <p>METAFÍSICA</p> <p>PROBLEMA</p> <p>ARGUMENTO</p> <p>CONCEITO</p> <p>DISCURSO</p>	<p>textos</p> <p>Exercícios de aplicação</p> <p>Revisões das aulas anteriores</p> <p>Exposição de conceitos acompanhados de exemplos</p> <p>Realização e correção dos trabalhos de casa</p> <p>Cópias, comentários de texto, <i>quaestio</i>, esquemas e sínteses</p> <p>Visionamento do filme: “Metropolis” e posterior debate.</p>	<p>venções orais</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Cadernos diários</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p>
---	---	---	--	--

Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> e <i>A Arte de Pensar</i> ; texto de Nigel Warburton <i>Porquê estudar filosofia</i> , in <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> , Lisboa, Gradiva, pp. 22-25; texto de J. M. Bochensky <i>Qual a especificidade da filosofia?</i> , S. Paulo, E.P.U, pp. 28; texto de Platão <i>A Alegoria da Caverna</i> ; filme “Metropolis”.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; BOCHENSKY, J.M., <i>Qual a especificidade da filosofia?</i> , in <i>Directrizes do pensamento filosófico</i> , S. Paulo, E.P.U, pp. 28; NAGEL, Thomas, <i>O que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à Filosofia</i> , revisão científica de Desidério Murcho, Filosofia Aberta, Gradiva, Lisboa, 1997; PLATÃO, <i>A Alegoria da Caverna</i> , in <i>República</i> , Lisboa, ed. Fundação Calouste Gulbenkian; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i> , Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003WARBURTON, Nigel, <i>Porquê estudar filosofia</i> , in <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> , Lisboa, Gradiva, pp. 22-25.			



Competências	Competências gerais: Estudar e pesquisar de forma autónoma; ler, interpretar e comunicar; problematizar, conceptualizar e argumentar. Competências específicas: Problematizar e conceptualizar; identificar, definir; formular, analisar; discutir problemas; confrontar ideias, teses e argumentos.			
Objectivos Gerais	Explicar o que é a filosofia da acção e saber quais os problemas que trata; Problematizar a influência dos condicionalismos na acção humana e a sua possibilidade de superação; Identificar as teses que afirmam e negam o livre-arbítrio; Adoptar uma postura pessoal e fundamentada sobre o problema em questão; Reconhecer o homem como constituinte dos valores; Problematizar acerca do papel do diálogo entre culturas e a sua relação com os valores.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Caracterizar a Filosofia da Acção; Distinguir o conceito de acção dos conceitos de fazer e acontecer; Diferenciar actos conscientes e voluntários de actos involuntários inconscientes; Caraterizar	1- A Acção Humana - análise e compreensão do agir 1.1- A rede concetual da acção 1.1.1- Filosofia da acção a) Objectivo da filosofia da acção - racionalização das acções 1.1.2- Fazer, agir e acontecer a) Acontecimento, atribuições de intenções e causa - voluntário e involuntário 1.1.3- Rede conceptual da acção - Agente, intenção, motivo, consciência e livre-arbítrio 1.1.4- Dois desafios aos pressupostos da racionalidade humana a) Acrasia: Aristóteles b) Teoria da transitividade 1.1.5- Condicionantes da acção humana a) Condicionantes físicas	FILOSOFIA DA ACÇÃO; AGIR AGENTE FAZER ACONTECER	Escrita do sumário Leitura e análise de textos Glossário do aluno Diálogos ao longo da aula Cópias e elaboração de textos argumentativos	4 aulas de 90 minutos Observação Intervenções orais Traba-

<p>acrasia e transitividade;</p> <p>Refletir acerca de como a constituição física e psicológica influencia a acção;</p> <p>Refletir sobre o papel da socialização e da cultura no âmbito da acção humana;</p> <p>Caraterizar o determinismo radical, o moderado, o indeterminismo e o libertismo;</p> <p>Refletir acerca da dualidade corpo e mente;</p> <p>Discutir acerca dos problemas do livre-arbítrio;</p> <p>Definir valor;</p>	<p>b) Condicionantes psicológicas c) Condicionantes culturais - Socialização, cultura</p> <p>1.2- Determinismo e liberdade na ação humana 1.2.1- Conceito de livre- arbítrio 1.2.2- Teorias sobre o livre-arbítrio a) Determinismo radical b) Indeterminismo c) Determinismo moderado d) Libertarismo - Dualismo 1.2.3- A proposta de J. Searle</p> <p>2- Os valores – análise e compreensão do agir</p> <p>2.1- Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos 2.1.1- Tipos de valores a) O que é um valor b) Valores materiais c) Valores espirituais 2.1.2- Juízos de facto e juízos de valor 2.1.3- Caracterização geral dos valores a) Polaridade b) Hierarquização c) Historicidade d) Relatividade 2.1.4- Concepção acerca da natureza dos valores a) Concepção objectiva de valor</p>	<p>INTENÇÃO</p> <p>MOTIVO</p> <p>CONSCIÊNCIA</p> <p>CAUSA</p> <p>DETERMINISMO RADICAL</p> <p>CAUSA/EFEITO</p> <p>DETERMINISMO MODERADO</p> <p>INDETERMINISMO</p> <p>LIBERTISMO</p> <p>DUALISMO</p>	<p>Trabalhos de casa</p> <p>Tabelas e esquemas</p>	<p>lhos de casa</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p> <p>6 aulas de 90 minutos</p> <p>Observação</p> <p>Intervenções orais</p>
--	---	--	--	--

<p>Distinguir valor material de valor espiritual;</p> <p>Diferenciar juízo de facto de juízo de valor;</p> <p>Caraterizar os conceitos de polaridade, hierarquização, historicidade e relatividade;</p> <p>Caraterizar subjectivismo e objectivos dos valores;</p> <p>Confrontar as diferentes perspectivas acerca da natureza dos valores;</p> <p>Definir cultura e relativismo cultural;</p>	<p>- Objectivismo axiológico</p> <p>- Max Scheller</p> <p>b) Concepção subjectiva de valor:</p> <p>- subjectivismo axiológico</p> <p>- Bertrand Russel</p> <p>c) Teoria dos mandamentos divinos</p> <p>c.1) Objecção a teoria anterior: Dilema de Êutifron</p> <p>2.1.5- Critérios valorativos</p> <p>- análise de um caso: o dilema de Heinz</p> <p>2.2.- Os valores e a cultura – a diversidade e o diálogo de culturas</p> <p>2.2.1- Papel da socialização e da cultura na acção humana</p> <p>- Socialização</p> <p>2.2.2- Dinâmica cultural</p> <p>a) Aculturação</p> <p>b) Globalização</p> <p>c) Etnocentrismo</p> <p>d) Relativismo cultural</p> <p>d.1) Objecção ao relativismo cultural</p>	<p>VALOR</p> <p>VALOR MATERIAL</p> <p>VALOR ESPIRITUAL</p> <p>JUÍZO DE FACTO</p> <p>JUÍZO DE VALOR</p> <p>HISTORICIDADE</p> <p>RELATIVIDADE</p> <p>SUBJECTIVISMO</p> <p>OBJECTIVISMO</p> <p>CULTURA</p>		<p>Trabalhos de casa</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p>
--	--	---	--	---

<p>Refletir acerca das consequências do relativismo cultural; Caracterizar o conceito de dignidade humana;</p>	<p>- Francis Wolff e) Características comuns a todas as culturas f) Dignidade humana</p>	<p>RELATIVISMO CULTURAL</p> <p>ETNOCENTRISMO</p> <p>ENDOCULTURIZAÇÃO</p> <p>DIGNIDADE HUMANA;</p>		
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; manual do aluno: "Pensar Azul" e "A Arte de Pensar"; Situação-Problema de Fernando Savater; textos <i>A Coragem de Escolher</i> de Fernando Savater e <i>Há liberdade sem constrangimentos</i> de Luís Araújo; quadro-resumo página 45 e organograma conceptual página 63</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 20 SAVATER, Fernando, <i>Ética para um Jovem</i>, Lisboa, pp. 21-2200; SAVATER Fernando, <i>As Perguntas da Vida</i>, Lisboa, D. Quixote, pp. 140-141; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i>, Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003; WARBURTON, Nigel, <i>Porquê estudar filosofia</i>, in <i>Elementos Básicos de Filosofia</i>, Lisboa, Gradiva, pp. 22-25; VÁZQUEZ, AS, <i>Qual a Natureza dos Valores, Ética</i>, Rio de Janeiro, Zahar Ed., pp 121-125; HESSEN, J, <i>Qual a relação entre cultura e valores?</i>, <i>Filosofia dos Valores</i>, Coimbra, ed. Arménio Amado (adaptado):</p>			



Escola Secundária da Ramada

Disciplina de Filosofia

III- DIMENSÕES DA ACÇÃO HUMANA E DOS VALORES

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

10º ano

Competências	Competências gerais: Estudar e pesquisar de forma autónoma; ler e interpretar; problematizar. Conceptualizar e argumentar; elaborar trabalhos de iniciação filosófica. Competências específicas: Leitura crítica de textos; confrontar teorias e argumentos; pesquisa e selecção de informação.			
Objectivos Gerais	Reflectir acerca da inter-relação entre ética e moral; Adoptar uma postura ética fundamentada; Relacionar os conceitos de ética, direito, política, estado e justiça; Avaliar problemas práticos decorrentes da aplicação da justiça; Caracterizar a experiência estética; Enumerar as teorias acerca do juízo estético; Relacionar obra de arte e criação artística;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Nº de Aulas/ Avaliação
Distinguir intenção ética e norma moral; Distinguir as teorias deontológicas das consequencialistas; Descrever o imperativo	1-Dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial 1.1- Intenção ética e norma moral: os conceitos de ética e de moral 1.1.1- Dimensão ética - Consciência: capacidade interior de orientação e avaliação da nossa conduta em função de valores - Boas e más acções - Finalidade das acções 1.1.2- Intenção e norma - Liberdade moral e responsabilidade moral 1.2.3- Distinção conceptual entre moral e ética	ÉTICA POLÍTICA CONSCIÊNCIA SUJEITO MORAL INTENÇÃO	Escrita do sumário Repescagem de alguns conceitos aprendidos anteriormente Leitura e análise se textos Dicionários da Filosofia e internet	14 de aulas de 90 minutos Observação; Intervenções orais;

<p>categórico;</p> <p>Explicar o princípio da <i>Maior Felicidade</i>;</p> <p>Distinguir os conceitos de ética, direito, política, estado e justiça;</p> <p>Comparar as perspectivas de Aristóteles e Locke relativas à origem do Estado;</p> <p>Reflectir sobre a razão que justifica a autoridade do Estado sobre o cidadão;</p> <p>Argumentar contra ou a favor da desobediência civil;</p>	<p>1.2- A dimensão pessoal e social – o si mesmo, o outro e as instituições</p> <p>1.2.1- O ser humano como ser social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juízos morais <p>1.2.2- Funções e importância da consciência moral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência moral: o si mesmo e o outro - a pessoa como sujeito moral <p>1.3- A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</p> <p>1.3.1- Teorias deontológicas e consequencialistas</p> <p>a)Uma teoria deontológica: a ética racional de Kant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legalidade e moralidade em Kant - O ideal moral: tornar a vontade boa - Animalidade, personalidade e humanidade - Dever e lei moral: imperativo categórico da moralidade - Moralidade, autonomia e dignidade humana - Fundamento e critério da moralidade <p>b)Uma teoria consequencialista: a ética utilitarista de Stuart Mill</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípio da utilidade ou da <i>Maior Felicidade</i> - Distinção qualitativa do prazer: prazeres superiores e inferiores - O ideal moral: a felicidade global: ideal moral, jurídico-político e pedagógico <p>1.4- Ética, Direito e Política</p> <p>1.4.1- Relações entre Ética, Direito e Política</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo, pessoa e cidadão: dimensão biossocial, moral e política <p>1.4.2- Normas morais, normas políticas e funções do Direito e da Política</p> <ul style="list-style-type: none"> - Política enquanto ciência e enquanto arte: vertente teórica e prática - Funções do Estado: direito, governo, tribunais, polícia e forças armadas <p>1.4.3- Conceitos e problemas da filosofia política</p>	<p>NORMA</p> <p>HETERONIMIA</p> <p>DEONTOLOGIA</p> <p>DEVER</p> <p>LEI MORAL</p> <p>CRITÉRIO DE MORALIDADE</p> <p>VONTADE</p> <p>PESSOA</p> <p>UTILIDADE</p> <p>UTILITARISMO</p> <p>HEDONISMO</p>	<p>Elaboração, por cada um dos alunos, de um glossário com conceitos filosóficos</p> <p>Debates e diálogo bidireccional</p> <p>Cópias e elaboração de textos argumentativos</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Tabelas e esquemas</p>	<p>Trabalhos de casa;</p> <p>Presença e comportamento;</p> <p>Ficha de avaliação sumativa.</p>
---	---	---	--	--

<p>Avaliar as virtualidades e limitações da teoria da justiça de Rawls;</p> <p>Diferenciar desobediência civil de objeção da consciência;</p> <p>Caracterizar a Filosofia da arte;</p> <p>Caracterizar experiência estética;</p> <p>Caracterizar a sensibilidade estética;</p> <p>Enumerar as teorias acerca do juízo estético;</p> <p>Relacionar a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Problema da privação da liberdade - Problema da justificação da igualdade e das formas de organização político-social - Problema da discriminação positiva - Problema da justiça social - Fundamento da autoridade do Estado 1.4.4- Princípios estruturantes da organização político-jurídica das sociedades - Liberdade, igualdade e fraternidade 1.4.5- As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo Aristóteles - Insuficiência da ética e a necessidade da política - Política como ética social: ética/moral e Estado/política - Condições da realização humana: comunicação, amizade e justiça - Fins do Estado a) Retórica sofisticada b) Autoridade do Estado 1.4.6- As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo John Locke - Sociedade sem Estado ou Estado sem natureza a) Estado de natureza b) Lei natural - Do Estado de natureza à sociedade civil: fundamentação da autoridade do Estado a) <i>Contrato Social</i> b) Estado natural: vantagens e desvantagens c) Sociedade civil/Estado: vantagens e desvantagens 1.3.7- A justiça: liberdade, igualdade e direito à diferença - Sociedade moderna: direitos humanos a) Liberdade política b) Igualdade política 1.4.7- Teoria da Justiça de John Rawls - Teoria da justiça e utilitarismo 	<p>ESTADO DE DIREITO</p> <p>TELOS</p> <p>POLIS</p> <p>CONTRATO SOCIAL</p> <p>ESTADO DE NATUREZA</p> <p>LEI NATURAL</p> <p>SOCIEDADE CIVIL</p> <p>VÉU DA IGNORÂNCIA</p> <p>PRINCÍPIO DA DIFERENÇA</p>		
--	--	--	--	--

<p>estética com o conceito de desinteresse (experiência desinteressada);</p> <p>Caracterizar o subjectivismo estético segundo Kant;</p> <p>Distinguir belo de sublime;</p> <p>Explicar em que consiste o objectivismo estético;</p> <p>Identificar Monroe Beardsley como um objectivista estético;</p> <p>Apontar o problema do objectivismo estético;</p>	<p>a) Pessoa humana b) Críticas ao utilitarismo - A escolha racional dos princípios da justiça-social</p> <p>a) Posição original: princípio da liberdade igual para todos; princípio da igualdade de oportunidades 1.4.8- Desobediência civil e objecção da consciência - O problema da legitimidade e da desobediência civil</p> <p>a) “Justificação” e papel da desobediência civil b) Objecção da consciência</p> <p>1.5-A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética</p> <p>1.5.1- A experiência e o juízo estético</p> <p>a) Caracterização da estética - Experiência estética - Sensibilidade estética - Objecto estético</p> <p>1- Objecto artístico 2-Objecto natural</p> <p>1.5.2- Teorias acerca do juízo estético: subjectivismo e objectivismo estéticos</p> <p>a) Subjectivismo estético – Kant - Anti-utilitarismo - Juízo estético - O agradável - O Belo - O Sublime</p> <p>b)Objectivismo estético - Monroe Beardsley: unidade, complexidade e intensidade</p>	<p>EQUIDADE</p> <p>DESOBEDIÊNCIA CIVIL</p> <p>ESTÉTICA</p> <p>DESINTERESE</p> <p>JUÍZO ESTÉTICO</p> <p>OBJECTO ESTÉTICO</p> <p>SUBJECTIVISMO</p>		
---	---	--	--	--

<p>Enumerar as teorias da arte;</p> <p>Mencionar o que distingue os vários tipos de arte;</p> <p>Relacionar arte e artista</p> <p>Descrever o conceito aberto;</p>	<p>1.5.3- A criação artística e a obra de arte</p> <p>a) Concepção de Aristóteles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte como imitação - Objecções <p>b) Concepção de Tolstoi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte como expressão -Objecções <p>c)Concepção de Clive Bell</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte como forma significante - Objecções <p>d) Conceito aberto de arte</p> <p>1.5.4- A arte: produção e consumo, comunicação e conhecimento</p> <p>a)Arte e mercado</p> <p>b)Arte e consumo</p>	<p>OBJECTIVISMO</p> <p>OBJECTO NATURAL</p> <p>OBJECTO ARTÍSTICO</p> <p>OBJECTIVISMO ESTÉTICO</p> <p>CONCEITO ABERTO</p>		
--	--	---	--	--

Materiais	<p>Quadro e suporte digital; Manual <i>Pensar Azul</i>; internet; textos: Situação-Problema de Kant; <i>O que é a consciência moral?</i>; <i>Qual o fundamento da dignidade humana?</i>; <i>Porque razão a felicidade é o único fim?</i>; <i>Para que foi criado o Estado?</i>. excerto de um texto presente da <i>Ética Nicómaco</i>, pág. 71 e 95 e texto presente na página 150 do Manual: <i>O que legitima a autoridade do Estado?</i> tabela da página 154 do Manual e texto: <i>O que levou o Homem a construir a sociedade civil?</i> Presente na página 157 do Manual. Rawls, <i>A Teoria da Justiça</i>, pp.52. <i>Quais são as principais características da experiência estética?</i> (Dabney Townsend, presente na página 191 do manual) e <i>Qual é o fundamento da universalidade do juízo de gosto?</i> (Kant, presente na página 191 – 192 do manual) textos: <i>Em que consiste a teoria da arte como imitação</i> de Aristóteles; <i>O que é o expressivismo segundo Tolstoi?</i> de Gordon Graham; e A “Arte” é um Conceito Aberto de Morris Weitz.</p>			
Bibliografia	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; HEINEMAN, F., <i>A Filosofia no Século XXI</i>, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 439-441 (adaptado); KANT, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>, Lisboa, Edições 70, pp. 81-84; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MILL, Stuart, <i>O Utilitarismo</i>, Lisboa, Areal Editora, capítulo 2, pp. 51-55; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i>, Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000; SINGER, Peter, <i>Ética Prática</i>, tradução de Álvaro Augusto Fernandes, revisão científica de Cristina Beckert e Desidério Murcho, Filosofia Aberta, Gradiva, Lisboa, 2002; NAGEL, Thomas, <i>O que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à Filosofia</i>, revisão científica de Desidério Murcho, Filosofia Aberta, Gradiva, Lisboa, 1997; WEITZ, Morris, <i>O Papel da Teoria da Estética</i>, 1956, pp. 27-35.</p>			



Escola Secundária da Ramada

Disciplina de Filosofia

III- RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

Competências	<p>Competências gerais: Pesquisar de forma autónoma; estudar; ler, interpretar e comunicar; problematizar, conceptualizar e argumentar; desenvolver a escrita filosófica.</p> <p>Competências específicas: Reflectir e discorrer coerentemente; evitar erros correntes de inferência abusiva; argumentar, respeitando as regras da lógica; avaliar argumentos; contextualizar historicamente textos, problemas e respostas; ler criticamente linguagem audiovisual; distinção entre argumentação filosófica de outras modalidades de prova.</p>			
Objectivos Gerais	<p>Explicar o que é a lógica, qual o seu objecto de estudo e a sua finalidade; Identificar os princípios lógicos fundamentais; Distinguir lógica formal de informal; Explicar o que é um discurso argumentativo; Relacionar Filosofia e retórica, partindo da concepção filosófica e sofisticada de verdade, bem e ser.</p>			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Nº de Aulas/Avaliação
<p>Definir lógica;</p> <p>Classificar proposições;</p> <p>Identificar um argumento;</p> <p>Diferenciar validade dedutiva da não dedutiva;</p>	<p>1- Argumentação e Lógica Formal</p> <p>1.1- Distinção entre validade/verdade</p> <p>1.1.1- A definição de Lógica</p> <p>1.1.2- A estrutura do argumento:</p> <p>a)O termo (extensão e compreensão)</p> <p>b)A proposição (estrutura, classificação e quadrado lógico)</p> <p>1.1.3- Como reconhecer um argumento:</p> <p>a)Indicadores de premissas e de conclusão</p> <p>b)Validade e verdade: validade dos argumentos dedutivos e não dedutivos</p> <p>1.2- Formas de inferência válida</p>	<p>LÓGICA</p> <p>VALIDADE</p> <p>VERDADE</p> <p>TERMO</p> <p>PROPOSIÇÃO</p> <p>ARGUMENTO</p>	<p>Escrita do sumário</p> <p>Leitura e análise de textos</p> <p>Exercícios de aplicação</p> <p>Tabelas e esquemas</p>	<p>6 aulas de 90 minutos</p> <p>+</p> <p>3 aulas de 90 mins.</p> <p>+</p>

<p>Organizar as proposições segundo o quadrado lógico; Avaliar a validade dos silogismos categóricos aplicando as regras;</p> <p>Identificar as principais falácias;</p> <p>Definir argumentação;</p> <p>Distinguir argumentação de demonstração;</p> <p>Perspectivar a argumentação como a via de adesão do auditório;</p> <p>Distinguir orador, mensagem e auditório;</p>	<p>1.2.1- Argumentação silogística a) O silogismo categórico regular: 1. Características gerais 2. Distribuição do termos nas proposições 3. VaLidade do silogismo: as regras 4. A forma do silogismo: o modo e a figura b) O silogismo hipotético ou condicional c) O silogismo disjuntivo d) O dilema</p> <p>1.3- Principais Falácias 1.3.1- Principais falácias formais a) Falácias de silogismos (categóricos e hipotéticos ou condicionais - afirmação do conseqüente e negação do antecedente)</p> <p>2-Argumentação e Retórica</p> <p>2.1- O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório 2.1.1- Lógica formal e argumentação 2.1.2- Argumentação e retórica 2.1.3- Elementos da comunicação argumentativa a) Três elementos do processo de comunicação argumentativa: - Orador (<i>ethos</i>) - Mensagem (<i>logos</i>) - Auditório (<i>pathos</i>) b) Estratégias argumentativas: - repetição de uma ideia - exemplos e analogias - metáforas ou alegorias - alteração do som do tom de voz</p>	<p>PRINCÍPIO DA IDENTIDADE</p> <p>PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO</p> <p>PRINCÍPIO DO TERCEIRO EXCLUÍDO</p> <p>FORMA PADRÃO</p> <p>SILOGISMO CATEGÓRICO</p> <p>FIGURA</p> <p>MODO</p> <p>RETÓRICA</p> <p>AUDITÓRIO</p> <p>MENSAGEM</p> <p>ORADOR</p> <p>ANALOGIA</p> <p>ALEGORIA</p> <p>MARKETING</p>	<p>Repescagem de alguns conceitos fundamentais do 10ºano.</p> <p>Diálogo bidireccional</p> <p>Utilização do powerpoint</p> <p>Verificação dos cadernos diários</p> <p>Glossário do aluno</p> <p>Jornais e Revistas</p>	<p>5 aulas de 90 mins.</p> <p>Observação</p> <p>Participação nas aulas</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p>
--	---	--	--	---

<p>Enumerar as estratégias argumentativas;</p> <p>Diferenciar os factores de opinião pública;</p> <p>Explicar em que consiste o discurso publicitário;</p> <p>Distinguir introdução, campo argumentativo e conclusão;</p> <p>Construir um texto argumentativo;</p> <p>Identificar argumentos e falácias informais;</p> <p>Identificar na história da filosofia o nascimento da</p>	<ul style="list-style-type: none"> - representação de emoções - linguagem gestual e poses <p>2.1.4- Domínios de intervenção da retórica</p> <p>a) Opinião pública e os factores que a influenciam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - factores sociais - factores individuais - emoções colectivas - Líderes de opinião - meios de comunicação social <p>b) O discurso publicitário: <i>marketing</i> comercial</p> <ul style="list-style-type: none"> - regras para as marcas - regras para <i>slogans</i> - regras para títulos de texto - Regras para texto publicitário <p>2.1.5- Estrutura e organização do discurso argumentativo</p> <p>a) Modelo de organização de um discurso argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1º Momento: introdução - 2º Momento: campo argumentativo - 3º Momento: conclusão <p>b) Como elaborar um bom discurso argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um objectivo, definir o tema, estabelecer fontes de informação, definir conceitos, estruturar ideias, construir bons argumentos, sublinhar o sentido e utilidade da tese, apresentar uma conclusão, fazer um diagnóstico das motivações do auditório e antecipar possíveis respostas e pedir opiniões críticas antes da apresentação. <p>c) Regras para a construção de bons argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceitabilidade - Relevância - Suporte/justificação <p>2.2- O discurso argumentativo: principais tipos de argumentos e falácias informais</p>	<p>ENTINEMA</p> <p>DEDUÇÃO</p> <p>INDUÇÃO</p> <p>PERSUASÃO</p> <p>MANIPULAÇÃO</p> <p>SOFISTA</p> <p>RETÓRICA</p> <p>LOGOS</p> <p>PHATOS</p> <p>RECIONALIDADE</p> <p>DISCURSO FILOSÓFICO</p> <p>ARGUMENTO</p> <p>VERDADE</p> <p>SER</p>		
---	--	--	--	--

<p>oposição entre filósofos e sofistas;</p> <p>Distinguir persuasão de manipulação;</p> <p>Avaliar as consequências de um bom/mau uso da retórica;</p> <p>Distinguir a concepção de verdade platônica da dos Sofistas;</p> <p>Reconhecer a importância da argumentação para quem busca a verdade.</p>	<p>2.2.1- Tipos de argumentos</p> <p>a) Entinema</p> <p>b) Argumentos não dedutivos</p> <p>c) Argumentos indutivos</p> <p>d) Argumento por analogia</p> <p>e) Argumentos sobre causas</p> <p>f) Argumentos de autoridade</p> <p>2.2.2- Falácias informais</p> <p>a) Falácias verbais</p> <p>b) Principais falácias informais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enumeração incompleta e falsa generalização - Falsa analogia - Ignorância de causa - Apelo à autoridade - Apelo à força - Apelo à piedade - Apelo ao povo - Petição de princípio - Falso dilema <p>2- Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1- Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.1.1- Democracia e retórica</p> <p>3.1.2- Sofistas e Platão: dois usos da retórica</p> <p>a) Uso retórico e uso filosófico</p> <p>3.2- Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.2.1- Retórica e Filosofia</p> <p>a) Bom uso da retórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão racional dos argumentos (predominância do <i>logos</i>) <p>b) Mau uso da retórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipulação (predominância do <i>pathos</i>) <p>3.3.- Argumentação, verdade e ser</p>			
---	---	--	--	--

	<p>3.3.1- Sofistas e Platão: duas concepções da verdade</p> <p>a) Relação das noções de verdade e ser com a argumentação</p> <p>b) Argumentação e verdade – um novo modelo de racionalidade</p> <p>c) Argumentação e ser - a pluralidade de discursos</p> <p>d) Argumentação e discurso filosófico</p>			
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; powerpoint; manual do aluno <i>Pensar Azul</i> , textos: <i>O amor é uma falácia</i> presente da pág 13-14 do manual ; <i>Sermão da Sexagésima</i> presente na pág. 102 do manual; <i>O que distingue demonstração de argumentação?</i> Presente no site http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-americano-persuasao-4.html; <i>excerto de texto presente n' Alegoria da Caverna</i>;</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; MEYER, Michel, <i>Questões da retórica: linguagem, razão e sedução</i>, Lisboa, Edições 70, 1998; SULMAN, M., <i>O amor é uma falácia, As calcinhas cor de rosa do capitão</i>, Porto Alegre, Ed. Globo, 1973 (adaptado); PLATÃO, <i>República</i>, Fundação Calouste Gulbenkian, 9ª edição, Lisboa; SALMON, W.C, <i>O que é a forma padrão de um argumento</i>, in <i>Lógica</i>, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1982; SOUSA, A; <i>O que distingue demonstração de argumentação</i>; http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-americano-persuasao-4.html.</p>			



Escola Secundária da Ramada

Disciplina de Filosofia

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

IV- O CONHECIMENTO E RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Competências	Competências gerais: hermenêutica, problematização e conceptualização. Competências específicas: ouvir, reflectir e expor uma informação; identificar e definir conceitos.; elaborar mapas conceptuais.			
Objectivos Gerais	Explicar a actividade cognoscitiva; Identificar o conhecimento como problema filosófico; Reflectir sobre a relação sujeito/objecto no acto de conhecer; Comparar as diferentes teorias do conhecimento; Caracterizar as teorias explicativas do conhecimento; Distinguir conhecimento comum de conhecimento científico; Problematizar a possibilidade de verificação de uma teoria científica; Problematizar a questão da objectividade do conhecimento científico.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Nº de Aulas/ Avaliação
Distinguir cérebro e mente; Relacionar cérebro e mente; Relacionar sujeito e objecto no acto de	1-Interpretação e descrição da actividade cognoscitiva 1.1-Estrutura do acto de conhecer 1.1.1- O processo de conhecer a) O cérebro e a mente b) Interacção cérebro/mente c) Natureza da mente: - Posição A: A mente como pertencente do mundo físico sendo os nossos pensamentos, sensações, emoções e experiências processos bioquímicos que ocorrem no cérebro, havendo uma sobreposição mente/cérebro; - Posição B: A mente é algo mais do que uma actividade neurológica do cérebro	CONHECI- MENTO MENTE CÉREBRO CRENÇA CEPTICISMO	Escrita do sumário Diálogo com a turma Leitura e análise de textos filosóficos Esquemas	12 aulas de 90 mins.

<p>conhecer;</p> <p>Identificar a concepção cartesiana no que concerne ao conhecer;</p> <p>Identificar a tese defendida por David Hume;</p> <p>Caracterizar a perspectiva kantiana acerca da possibilidade de conhecimento;</p> <p>Reflectir acerca do valor e limites do conhecimento</p> <p>Distinguir conhecimento vulgar de científico;</p>	<p>e embora os nossos pensamentos, sensações, emoções e experiências ocorram no cérebro não resultam unicamente deste, já que são qualquer coisa que lhes acrescenta.</p> <p>1.1.1- Interação sujeito/objecto no acto de conhecer</p> <p>1.1.3- Conhecimento como uma crença verdadeira e justificada (definição tradicional platónica)</p> <p>1.2- Teorias explicativas do conhecimento</p> <p>1.2.1- René Descartes: a dúvida metódica e o acesso à certeza</p> <p>a) Cepticismo: concepção que nega a possibilidade de conhecimento;</p> <p>b) Racionalismo: a razão como fonte do conhecimento e o critério da sua justificação;</p> <p>1.2.2- David Hume: a sensação como origem do conhecimento</p> <p>a) Empirismo: defende que a experiência, ou seja, o conjunto de sensações e impressões, origina conhecimento;</p> <p>1.2.3- Immanuel Kant: apriorismo</p> <p>a) Intuição:</p> <p>b) Sensibilidade:</p> <p>c) Entendimento:</p> <p>d) Apriorismo:</p> <p>2-Estatuto do conhecimento científico</p> <p>2.1- Conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>2.1.1- Distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>a) Conhecimento sensível ou senso comum</p> <p>- Subjectivismo</p> <p>- Conhecimento de senso comum</p> <p>b) Conhecimento científico</p> <p>1- Definição de ciência</p> <p>2- As suas características</p>	<p>RACIONALISMO</p> <p>EMPIRISMO</p> <p>EPOCHÉ</p> <p>SOLIPCISMO</p> <p>APRIORISMO</p> <p>CONHECIMENTO VULGAR</p> <p>CONHECIMENTO CIENTÍFICO</p> <p>MÉTODO INDUTIVO</p> <p>MÉTODO</p>	<p>Exercícios de aplicação</p> <p>Diálogo bidireccional</p> <p>Utilização do powerpoint</p> <p>Glossário do aluno</p> <p>Escrita do sumário</p> <p>Diálogo com a turma</p> <p>Leitura e análise de textos filosóficos</p> <p>Elaboração de mapas conceptuais</p>	<p>6 aulas de 90 mins.</p>
--	--	---	--	-----------------------------------

<p>Caracterizar a ciência;</p> <p>Confrontar o método indutivo com o hipotético dedutivo;</p> <p>Caracterizar a perspectiva de Popper.</p> <p>Caracterizar a perspectiva de Kuhn acerca da evolução da Ciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção racional - Análise metódica e objectiva dos fenómenos - Explicação operativa - Aproximação sucessiva - Explicação precisa, rigorosa e prática <p>2.2- Ciência e construção</p> <p>2.2.1- O método científico</p> <p>a) O método indutivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação científica - Formulação da hipótese - Experimentação - Generalização <p>b) O método hipotético-dedutivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de uma hipótese - Dedução da consequências preditivas da hipótese - Submissão das consequências da hipótese a provas experimentais - Conclusão <p>2.2.2- Validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>a) O método da conjectura e refutações – Popper</p> <ul style="list-style-type: none"> - Críticas ao método indutivo; - Critério de cientificidade de uma teoria: falsificabilidade - Implicações da refutabilidade; - Defesa do método hipotético-dedutivo <p>2.3- A racionalidade científica e a questão da objectividade</p> <p>2.3.1- O conceito de objectividade científica</p> <p>2.3.2- A perspectiva de Thomas Kuhn</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma - Ciência normal e extraordinária - Revolução científica 	<p>HIPOTÉTICO-DEDUTIVO</p> <p>TEORIA CIENTÍFICA</p> <p>REVOLUÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>PARADIGMA</p> <p>CIÊNCIA NORMAL</p> <p>CIÊNCIA EXTRAORDINÁRIA</p> <p>CORROBORAR</p> <p>PSEUDO-CIÊNCIA</p>	<p>Cópias</p> <p>Debates</p> <p>Exercícios de aplicação</p> <p>Utilização do powerpoint</p> <p>Verificação dos cadernos diários</p> <p>Glossário do aluno</p>	
---	--	--	---	--

Materiais	Quadro e giz. manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; excerto presente no <i>Teeteto</i> nas págs. 200d – 202d; excerto de Descartes presente no <i>Discurso do Método</i> presente nas págs. 27-34; excertos presentes das páginas 23-25, 29, 31, 32, 47 e 49 do livro <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> ; excertos presentes nas páginas 163 - 164 – 165 e 166 do manual; tabela da página 192 do manual; excerto de um texto de SAMIR OKASHA; http://www.emsf.rai.it/interviste .			
Avaliação	Observação; intervenções orais; trabalhos de casa; presença e comportamento; ficha de trabalho e de avaliação sumativa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; DESCARTES, René, <i>Discurso do Método</i> , Sá da Costa, 1976, Lisboa. HUME, David, <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , Textos Filosóficos, edições 70, Tradução de Artur Mourão, Lisboa; PLATÃO, <i>Teeteto</i> , Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, Lisboa; KANT, Immanuel, <i>Crítica da Razão Pura</i> , Fundação Calouste Gulbenkian, tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª edição, 2001, Lisboa. RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000.			



Escola Secundária da Ramada

Disciplina de Filosofia

V- DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

Competências	Competências gerais: hermenêutica, problematização e conceptualização. Competências específicas: ouvir, reflectir e expor uma informação; identificar e definir conceitos; confrontar teses e argumentar.			
Objectivos Gerais	Enumerar as questões levantadas pela Filosofia do sentido; Problematizar a questão do sentido da vida; Apontar as diferentes respostas à questão do sentido da vida; Questionar o papel de cada um no mundo; Analisar a responsabilidade humana pelo futuro.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Nº de Aulas/ Avaliação
Diferenciar o conceito de sentido com o de sentido da vida; Problematizar a questão do Homem como ser finito; Caracterizar a perspectivda de Camus;	1-A Filosofia e o Sentido 1.1-A questão do sentido da vida a)O que significa sentido? b) O que significa sentido da vida? c)Temporalidade/Finitude 1.2-As respostas à questão do sentido da vida a)A vida não tem sentido 1- Existencialismo 2- Albert Camus e a revolta como resposta ao não sentido da vida - Fundamento do absurdo	TEMPORALIDADE FINITUDE EXISTENCIALISMO ABSURDO	Escrita do sumário Diálogo com a turma Leitura e análise de textos filosóficos	8 aulas de 90 mins. Observação Participação nas aulas

<p>Relacionar religião com sentido da vida;</p> <p>Identificar a perspectiva de Kierkegaard;</p> <p>Identificar o viver ético como aquele que confere sentido à existência humana;</p> <p>Definir bioética;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trágico da vida - Atitude a tomar face ao absurdo <p>b) b) O que dá sentido à vida é o Sagrado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Definição de religião 2- A Perspectiva de Kierkegaard sobre o Sentido da Existência <ul style="list-style-type: none"> - Estádio ético, estético e religioso - Críticas aos estádios estético e ético - Defesa do estadio religioso <p>c) Os valores humanistas e ecológicos são a fonte do sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser ético e moral - Concepção de Peter Singer <p>2- Pensamento e memória – responsabilidade pelo futuro</p> <p>2.1- Bioética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progresso científico tecnológico - manipulação genética - Ecoética 	<p>RELIGIÃO</p> <p>ESTÁDIO ÉTICO</p> <p>ESTÁDIO ESTÉTICO</p> <p>ESTÁDIO RELIGIOSO</p> <p>PRINCÍPIO DO DEVER</p> <p>SER ÉTICO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>BIOÉTICA</p> <p>ECOÉTICA</p>	<p>Diálogo bidireccional</p> <p>Utilização do powerpoint</p> <p>Visualização de um filme</p> <p>Debate</p> <p>Glossário de aluno</p> <p>Verificação dos cadernos diários e anteriores fichas de avaliação sumativa</p>	<p>Trabalhos de casa</p> <p>Trabalho de pesquisa</p>
---	---	---	--	--

Materiais	Quadro e suporte digital; powerpoint; manual do aluno <i>Pensar Azul</i> ; textos de Albert Camus presentes no <i>Mito de Sísifo</i> ; http://www.youtube.com/watch?v=ij4droGVBmE ; textos de Singer presente na <i>Ética Prática</i> na pág. 357; filme <i>Gattaca</i> .			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000; CAMUS, Albert, <i>O Mito de Sísifo</i> , Ed. Livros do Brasil, Lisboa, 2005, pp. 151-152 SINGER Peter, <i>Ética Prática</i> , Filosofia Aberta, Gradiva, Setembro de 2002, Lisboa, pág. 357; SINGER Peter, <i>Ética Prática</i> , Filosofia Aberta, Gradiva, Setembro de 2002, Lisboa.			

Anexo II

Planificações de Aulas de 10º e 11ºanos



Escola Secundária da Ramada

A ACÇÃO HUMANA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 13 – 10.11.10
10º ano

Sumário: Introdução ao tema “A acção humana – análise e compreensão do agir”. A filosofia da acção. Leitura e análise da Situação - Problema de Fernando Savater. Introdução aos conceitos: agir, fazer e acontecer. A rede conceptual da acção. Exercícios de aplicação.

Competências	Competências gerais: conceptualização; hermenêutica. Competências específicas: identificar; definir; relacionar conceitos.			
Objectivos Gerais	Explicar o que é a filosofia da acção e saber quais os problemas que trata; Distinguir o conceito de acção dos conceitos de fazer e acontecer;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Identificar a questão e o objectivo da Filosofia da Acção; Reflectir sobre o problema da Filosofia da Acção;	1-A Acção Humana - análise e compreensão do agir 1-A rede conceptual da acção 1.1.1- Filosofia da acção a) Questão: Por que motivo fizeste X? b) Objectivo: A filosofia da acção tem como intuito fazer-nos reflectir acerca do porquê de agirmos de determinada maneira e não de outra. Estamos a racionalizar as nossas acções quando as justificamos e estas justificações podem ser a vários níveis: muitas vezes dizemos que agimos segundo as nossas crenças, os nossos desejos, explicando as nossas intenções e motivos. Este	FILOSOFIA DA ACÇÃO ACÇÃO FAZER CRENÇA	A professora faz a chamada e escreve o sumário, que serve de roteiro para a aula. A aula é iniciada com a questão, objectivo e problema da Filosofia da Acção. É estabelecido um diálogo com os alunos , no intuito de os fazer pensar porque estão na aula: se este estar na aula é ou não significado do facto de	5 mins. 10 mins.

<p>Distinguir o conceito de acção dos conceitos de fazer e acontecer;</p>	<p>racionalizar das acções só acontece porque o homem é dotado de raciocínio. c) Problema: Se o homem é visto como um ser racional e dotado de consciência, como se explica o facto de muitas vezes agir de forma irracional? Este dilema, segundo o qual, por um lado, o homem é um ser racional e, por outro, age sem ter em conta o pressuposto da racionalidade, é o grande problema que o filósofo da acção tem para resolver</p>	<p>DESEJO INTENÇÃO</p>	<p>serem dotados de poder de escolha. De seguida procede-se à leitura e análise, pela turma com a ajuda da professora, da Situação-Problema de Fernando Savater, recorrendo ao powerpoint. Posteriormente</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Reconhecer a especificidade da acção humana;</p>	<p>1.1.2- Agir, Fazer e Acontecer a) Agir e Fazer: Fazemos inúmeras coisas no nosso dia a dia mas nem tudo aquilo que fazemos constitui uma acção. O verbo fazer abarca um campo semântico bastante mais amplo que o substantivo acção. O latim distingue o <i>agere</i> do <i>facere</i>. O substantivo latino <i>actio</i>, derivado do <i>agere</i> (dar início a), deu lugar ao substantivo acção. O fazer diz respeito à execução ou a produção de determinados efeitos num objecto, implicando frequentemente conhecimentos prévios de natureza técnica. O agir diz respeito a escolhas que o homem faz sendo que não existe objecto exterior que é alterado, neste caso é o próprio homem que o é, através das suas acções. Em última instância cada homem é o reflexo da forma como age.</p>	<p>AGENTE INTENÇÃO</p>	<p>e ainda na continuação desta matéria concernente à acção humana, faz-se uma análise dos vários elementos constituintes da rede conceptual da acção, não sem antes se distinguir o agir do fazer e do acontecer.</p>	<p>35 mins.</p>
<p>Relacionar agente, consciência e livre-arbítrio;</p>	<p>b)Acontecimento: um acontecimento tem que ter uma causa precedente, é algo que ocorre no espaço e no tempo e que exclui a acção homem, isto é, este é sempre passivo; o acontecimento diz respeito a homens mas também aos animais. Exemplo: catástrofes naturais.</p>	<p>MOTIVO LIVRE-ARBÍTRIO</p>	<p>De seguida passa-se à elaboração de exercícios presentes no manual sendo com a sua correcção que a aula chega ao fim, ficando os alunos com o trabalho para a próxima aula de procurarem os conceitos de agir, fazer e acontecer, a serem colocados no glossário do aluno.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Distinguir intenção de motivo;</p>	<p>1.1.3- A Rede conceptual da acção a) Agente : alguém que decide agir de determinada forma e não de outra: no texto o autor da acção é Heitor; b) Intenção: implica a deliberação e a definição do propósito da acção, neste caso a intenção de Heitor será defender a sua cidade e os seus concidadãos; c) Motivo: razões que permitem compreender a intenção, neste caso Heitor agiu lutando não só para defender a sua cidade e concidadão mas também para</p>	<p>CONSCIÊNCIA ACONTECIMENTO ATRIBUIÇÃO CAUSA</p>		

	<p>defender a sua honra enquanto homem;</p> <p>d) Consciência: é a capacidade do agente se aperceber de si próprio e da sua relação com o que o rodeia, Heitor tem a noção de que será ele que deverá incumbir-se de tal tarefa;</p> <p>e) Livre-arbítrio: capacidade de escolher, de optar por determinado caminho e não outro, o herói de Tróia escolhe lutar em vez de fugir, apesar de não ser obrigado a lutar.</p>			
Materiais	Quadro e suporte digital; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i> e <i>A Arte de Pensar</i> ; powerpoint; situação-problema de Fernando Savater da página 42-43 do manual ; quadro-resumo da página 45 do manual.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento e trabalho de casa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; SAVATER, Fernando, <i>Ética para um Jovem</i> , Lisboa, pp. 21-22; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i> , Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003; WARBURTON, Nigel, <i>Porquê estudar filosofia</i> , in <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> , Lisboa, Gradiva, pp. 22-25.			



A ACÇÃO HUMANA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 14 – 15.11.10
10º ano

Sumário: Correção do trabalho de casa. Leitura e análise do texto *O que é uma acção?* de Fernando Savater. Continuação do assunto da aula anterior: agir, fazer e acontecer; a rede conceptual da acção. Leitura e análise do texto platónico *O que significa ser vencido pelo prazer?* Dois desafios aos pressupostos da racionalidade humana: acrasia e teoria da transitividade.

Competências Gerais	Competências gerais: conceptualização; hermenêutica; argumentação. Competências específicas: verbalizar o conhecimento; identificar; definir; relacionar conceitos.			
Objectivos Gerais	Diferenciar actos conscientes de actos inconscientes; Caracterizar acrasia e transitividade;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Descrever fazer, agir e acontecer; Relacionar a Filosofia da Acção com os dois desafios ao pressuposto da racionalidade;	1-A Acção Humana - análise e compreensão do agir Na acção humana há consciência e voluntariedade, sendo que se dá sempre uma transformação no agente: nós somos o resultado das nossas acções; no fazer é exigida perícia sendo que esta diz respeito à fabricação de alguma coisa, a um ofício ou uma profissão, à produção artística, isto é, exige competências que podem ser adquiridas pela aprendizagem; por fim, o acontecimento tem sempre uma causa precedente e acontece de forma automática, sendo o homem passivo, limitando-se a agir sobre ele mas jamais contribuindo para a sua ocorrência. 1.1.4 – Acrasia e transitividade	AGIR FAZER ACONTECER ACTO VOLUNTÁRIO	A professora faz a chamada e é escrito o sumário no quadro. Inicia-se a aula com uma revisão da aula anterior, visto terem ficado alguns conceitos pouco claros para a turma . A professora apresenta à turma um esquema em forma de resumo	5 mins. 20 mins.

<p>Caracterizar a acrasia;</p> <p>Descrever o silogismo prático aristotélico;</p> <p>Caracterizar a teoria da transitividade;</p>	<p>a) Questão da racionalidade/irracionalidade: Se o homem é um ser dotado de razão, por que é que age muitas vezes como se fosse irracional?</p> <p>b) Dois desafios aos pressupostos da racionalidade humana:</p> <p>b1) Acrasia (falta de vontade) : sofre de acrasia o agente que tenha o desejo de produzir um certo efeito e a crença de que uma dada acção é a forma para produzir esse efeito e mesmo assim não a realizar e por conseguinte não obter o efeito desejado; segundo Aristóteles as acções irracionais só poderiam ser explicadas se houvesse um modelo para explicar as racionais (silogismo prático.)</p> <p>b2) Transitividade: uma relação é transitiva se uma entidade x tem uma certa relação com uma entidade y e se esta entidade y tem o mesmo tipo de relação com uma entidade z, então a entidade x também está nesse tipo de relação com a entidade z; nas acções existe transitividade porque acções são objectos das nossas preferências e estas preferências podem ser entendidas como estados mentais que estabelecem relações entre as acções possíveis. Estas preferências não são arbitrárias mas sim resultado dos meus juízos acerca daquilo que escolho. Assim, um ser humano deverá ser transitivo nas suas preferência</p>	<p>PERÍCIA</p> <p>AUTOMÁTICO</p> <p>CAUSA NATURAL</p> <p>RACIONALIZA-ÇÃO</p> <p>PRINCÍPIO DO PRAZER</p> <p>ACRASIA</p> <p>SILOGISMO PRÁTICO</p> <p>TRANSITIVIDADE</p>	<p>concernente aos conceitos de agir, fazer e acontecer. De seguida, e tendo em conta a questão da Filosofia da Acção, a professora solicita a vários alunos voluntários para que se proceda à leitura e análise de um texto de Platão, sendo que esta leitura ocorre de forma calma, para que não ajam dúvidas quantos aos conceitos presentes no textos.</p> <p>Após a leitura e compreensão do texto, e até ao final da aula, a professora passa a explicar os dois desafios do pressuposto da racionalidade: a acrasia e a teoria da transitividade. Para trabalho de casa, os alunos ficam a cargo de comentar o texto platónico contemplado na actual aula.</p>	<p>35 mins.</p> <p>30 mins.</p>
--	--	---	--	---------------------------------

Materiais	Quadro e suporte digital; powerpoint; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> e <i>A Arte de Pensar</i> ; texto de Fernando Savater <i>O que é uma acção</i> presente na página 140-141 d' <i>As perguntas da vida</i> ; texto de Platão <i>O que significa "ser vencido pelo prazer?"</i> presente na página 71-71-73 do <i>Arte de Pensar</i> .			
Avaliação	Observação; intervenções orais.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; SAVATER Fernando, <i>As Perguntas da Vida</i> , Lisboa, D. Quixote, pp. 140-141; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i> , Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003			



Escola Secundária da Ramada

A ACÇÃO HUMANA

Ano lectivo de 2010/2011
 Estagiária Cátia Lopes
 Turma – 10º F
 Lição Nº 15 – 17.11.10

Sumário: Correção do trabalho de casa: comentário do texto analisado na aula anterior Continuação do assunto da aula anterior: dois desafios aos pressupostos da racionalidade humana: acrasia e teoria da transitividade. As Condicionantes da acção humana. Leitura e análise de textos.

Competências	Competências gerais: conceptualização; hermenêutica; comunicação; problematização. Competências específicas: definir; relacionar conceitos.			
Objectivos Gerais	Reflectir sobre o papel da socialização e da cultura no âmbito da acção humana; Reflectir acerca de como a constituição física e psicológica influencia a acção;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Reflectir acerca da integração das acções humanas no mundo;	1.1.5- Condicionantes da acção humana : como podemos compreender a integração das nossas acções no mundo? a) Condicionantes de ordem cultural - Diz respeito às vivências, as normas, as tradições, os hábitos e costumes bem como as circunstâncias políticas, económicas e sociais condicionam as nossas acções, já que temos que obedecer a regras constituintes da cultura a que pertencemos.	IGNORÂNCIA	A professora faz a chamada e escreve o sumário.	5 mins.
Caracterizar as condicionantes de ordem cultural;	a1) Cultura: Segundo Morin a cultura é definida como o património informativo, constituído pelos saberes, regras e normas próprias de uma sociedade. A cultura aprende-se, reaprende-se e transmite-se de geração em geração. a2) Socialização: A socialização é a integração em determinada sociedade, através da assimilação do viver próprio de cada cultura. a3) Sociedade: conjunto organizado e estável de pessoas que procuram juntas a	CULTURA SOCIEDADE SOCIALIZAÇÃO	Os primeiros minutos da aula são dedicados à correção do trabalho de casa – o comentário do texto de Platão. A professora pede a um aluno para ler o seu comentário, as dúvidas dos alunos são esclarecidas e de seguida é apresentado pela professora à turma uma resposta modelo, que é copiada para os cadernos diários.	20 mins

<p>Definir cultura;</p> <p>Distinguir socialização de sociedade;</p> <p>Caracterizar as condicionantes de ordem psicológica;</p> <p>Descrever personalidade e carácter;</p> <p>Reflectir acerca da questão da liberdade humana;</p>	<p>realização de determinados objectivos comuns; passagem do ser individual ao ser social.</p> <p>b) Condicionantes de ordem psicológica - Referem-se à personalidade de cada um de nós, o carácter, a força de vontade, isto é, aquilo que constitui a nossa maneira de ser influenciam a nossa relação com o meio.</p> <p>c) Condicionantes de ordem física - A estrutura anatómica e fisiológica do agente condiciona a sua relação com o meio ambiente. O nosso corpo condiciona aquilo que podemos fazer e o modo como o podemos fazer.</p> <p>2-Determinismo e liberdade na acção humana - Introdução ao tema: Apesar da existência condicionalismos referidos anteriormente, é pertinente questionar se somos ou não dotados de livre-arbítrio, isto é, se estamos condicionados mas não constringidos ou se estas condicionantes servem de barreira para a liberdade humana. É facto assente que ser-se humano é ter determinadas características pré-definidas, pois não escolhemos a nossa constituição física, a nossa família nem o lugar onde nascemos e vivemos até à idade adulta mas, ainda assim, e na perspectiva de Luís Araújo, somos dotados de uma capacidade optativa, que nos ajuda a escolher e a seleccionar aquilo que julgamos ser o melhor para a nossa vida e é neste sentido que o autor refere que não se pode falar separadamente de liberdade e determinismo, ao invés disto, considera que existe uma complementaridade entre os dois. Assim, afirmar a liberdade humana não exclui a afirmação da existência de constringimentos, sendo que esta liberdade humana é considerada um “poder de contrários”, visto ser a capacidade de responder a certa situação, não segundo uma forma única mas sim tendo em conta um vasto horizonte de respostas, sendo que essas várias formas diversas que o homem encontra para responder ao que o rodeia diferem de indivíduo para indivíduo, segundo as suas condicionantes.</p>	<p>PERSONALIDADE</p> <p>CARÁCTER</p> <p>FISIOLOGIA</p> <p>ANATOMIA</p> <p>PODER DE CONTRÁRIOS</p>	<p>Tido isto, e como o intuito de introduzir os condicionalismo da acção humana é levantada pela professora a questão que concerne à integração das acções humanas no mundo, faz-se um pequeno debate sobre a questão e passa-se à leitura de um texto de Phippe Choulet sobre natureza e cultura. São, assim, introduzidos os conceitos de cultura e socialização como introdução para as condicionantes de ordem cultural; de seguida são explicitadas, recorrendo ao powerpoint e ao quadro, as condicionantes de ordem psicológica e por fim as de ordem física.</p> <p>Até ao final da aula é feita uma leitura, por vários alunos voluntários, de um texto de Luís Araújo, que serve de introdução para a questão da liberdade humana, a ser desenvolvida pela professora na aula seguinte.</p> <p>É proposta para trabalho de casa uma questão correspondente ao texto mencionado, a ser corrigida na próxima aula.</p>	<p>5 mins.</p> <p>35 mins.</p> <p>25 mins.</p>
--	---	---	---	--

Materiais	Quadro e suporte digital; PowerPoint; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> e <i>A Arte de Pensar</i> ; texto <i>Natureza e Cultura: que relação?</i> de Phippe Choulet presente na página 53 do manual e <i>Haverá liberdade sem constrangimentos?</i> de Luís Araújoresente na página 53 do manual.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; trabalho de casa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa; TEIXEIRA, CÉLIA; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro, <i>A Arte de Pensar</i> , Filosofia 10º ano, segundo volume, Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2003;			



Escola Secundária da Ramada

A ACÇÃO HUMANA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Turma – 10º F

Lição Nº 16 – 22.11.10

Sumário: Revisão do assunto da aula anterior: condicionantes da acção humana. Teorias sobre o livre-arbítrio. Leitura e análise de textos. A perspectiva de J. Searle.

Competências	Competências gerais: Identificação; conceptualização; hermenêutica; comunicação; problematização Competências específicas: definição, relação de conceitos, verbalização do conhecimento, avaliação de argumentos, comparação entre perspectivas.			
Objectivos Gerais	Caracterizar o determinismo radical, o moderado, o indeterminismo e o libertismo; Reflectir acerca da dualidade corpo e mente; Discutir acerca dos problemas do livre-arbítrio;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir livre-arbítrio; Caracterizar o determinismo radical; Definir causalidade;	1.3- Determinismo e liberdade na acção humana 1.2.1- Conceito de livre- arbítrio - Poder de acção e vontade do agente, é a possibilidade de agir independentemente de qualquer obstáculos. As nossas acções não estão determinadas à partida, assim como está determinado que o Sol nasça todas as manhãs. Segundo Kant “chama-se arbítrio à faculdade de fazer ou de não fazer segundo a sua vontade, na medida em que está ligada à consciência da faculdade de agir para produzir o objecto.” 1.2.2- Teorias sobre o livre-arbítrio a) Determinismo radical - Segundo esta concepção o livre-arbítrio humano é incompatível com um mundo	LIVRE-ARBÍTRIO DETERMINISMO RADICAL LEIS DA NATUREZA RELAÇÃO	A professora começa por escrever o sumário e é feita a chamada. De seguida a professora pede a dois alunos para lerem as suas respostas do trabalho de casa e passa-se para a correcção deste. Faz-se uma revisão da aula anterior, através do diálogo e da elaboração de	5 mins. 10 mins 10 mins.

<p>Caracterizar o indeterminismo;</p>	<p>regido pelas leis da natureza; todos os acontecimentos, e também todas as acções, são causadas por acontecimentos anteriores, isto é, existe uma relação causal nas acções humanas. Neste sentido o Homem não têm poder de escolher e por conseguinte não é responsabilizado pelas suas acções.</p>	<p>CAUSAL INDETERMINISMO</p>	<p>questões à turma, e a professora apresenta um esquema-resumo concernente aos condicionantes da acção-humana.</p>	<p>40 mins.</p>
<p>Relacionar o indeterminismo com a mecânica quântica;</p>	<p>b) Indeterminismo - Esta perspectiva parte do pressuposto de que, tendo em conta a mecânica quântica, é impossível prever o comportamento de um dado sistema de partículas, já que estas se comportam num momento de uma forma e noutra de outra. Se não existem leis nem padrões na natureza, também não existirão no que concerne aos estados mentais, estes ocorrem aleatoriamente.</p>	<p>MECÂNICA QUÂNTICA DETERMINISMO MODERADO</p>	<p>Tido isto, é iniciada a aula e começam por ser apresentadas as várias respostas à questão do livre-arbítrio, recorrendo-se a textos e reflectindo-se sobre eles, sendo o pano de fundo o constante diálogo entre professora e alunos.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Caracterizar o determinismo moderado;</p>	<p>c) Determinismo moderado O determinismo moderado parte do pressuposto de uma mundo regido por leis e por relações causais, no entanto, é compatível com o livre-arbítrio, ou seja, a causalidade não impede a liberdade do agente. A vontade humana é livre mas só o é se não for constringida, isto é, obrigada a agir de determinada forma por exemplo sob ameaça de morte.</p>	<p>LIBERTARISMO DUALISMO</p>	<p>Posto isto, e para finalizar a aula, a professora apresenta aos alunos a concepção e os argumentos de J. Searle, acompanhados com um texto do autor.</p>	<p>5 mins.</p>
<p>Relacionar o determinismo moderado com as condicionantes da acção;</p>	<p>d) Libertarismo - A concepção libertista considera que a acção humana nem é causalmente determinada nem é aleatória, pois as leis físicas do mundo material não se aplicam ao espiritual (dualismo). Na mente estão os nossos desejos ou crenças, isto é, os estados mentais intencionais, que podem ser a causa das nossas acções. Assim, as acções humanas resultam de deliberações racionais, conscientes e voluntárias, isto é, livres.</p>	<p>INTENÇÃO DELIBERAR</p>	<p>Os últimos minutos da aula são aproveitados para resolver assuntos sobre a Semana da Filosofia.</p>	<p>5 mins.</p>
<p>Caracterizar o libertismo;</p>	<p>1.2.3- A proposta de J. Searle - Dualista: as propriedades da alma - consciência - são diferentes da do corpo e obedecem a diferentes leis ; a mente pode influenciar o comportamento do corpo, neste sentido somos levados a agir pois assim o decidimos, sendo que as nossas acções têm o poder de alterar o curso de acontecimentos no mundo.</p>	<p>CORPO ALMA</p>	<p></p>	<p>5 mins.</p>
<p>Definir dualismo;</p>	<p>- Argumentos de J. Searle:</p>	<p>VOLUNTARIEDADE SUBJECTIVIDADE</p>	<p></p>	<p>5 mins.</p>
<p>Relacionar alma e corpo e</p>	<p>1) Concepção da liberdade ligada à consciência, só os seres conscientes são livres; 2) Estes seres conscientes só são livres se realizarem acções voluntárias e intencionais;</p>	<p></p>	<p></p>	<p>5 mins.</p>

<p>as suas implicações no agir;</p> <p>Enumerar os argumentos de Searle</p>	<p>3) Subjectividade dos estados mentais;</p> <p>4) Apesar de não sabermos explicar a causalidade mental todo nós sabemos que somos livres, pois todos verificamos que as nossas acções são o resultado das nossas decisões racionais.</p>			
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; PowerPoint; manual do aluno: "Pensar Azul" e "A Arte de Pensar" ; Espinoza, Carta a G.M Schuller; J.Searle, <i>Mente, Cérebro e Ciência</i> ; F. Savater, <i>Ética para um Jovem</i> .</p>			
<p>Avaliação</p>	<p>Observação; intervenções orais; trabalho de casa.</p>			
<p>Bibliografia</p>				



Escola Secundária da Ramada

A DIMENSÃO ESTÉTICA – ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 46 – 27.04.11
10º ano

Sumário: A dimensão estética: a experiência estética e o juízo estético. O subjectivismo kantiano.

Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar a experiência estética; Enumerar as teorias acerca do juízo estético: subjectivismo estético e objectivismo. Caracterizar o subjectivismo estético.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Caracterizar a Filosofia da arte; Distinguir a atitude estética da teórica, técnica e religiosa; Definir estética;	1-A experiência e o juízo estético 1.1- Caracterização da experiência estética: o que é a experiência estética? Quando nos colocamos perante objectos podemos assumir diversas atitudes. Podemos assumir um atitude técnica, quando “olhamos” para determinado objecto como algo útil; podemos assumir uma atitude teórica, se procuramos compreender aquilo que contemplamos; podemos assumir uma atitude religiosa, quando vemos nos objectos sinais de uma outra realidade que não a nossa e à qual estamos ligados; e, por fim, podemos assumir uma atitude estética, quando “olhamos” para um objecto simplesmente pelo prazer do acto de observar. a) Estética: Embora já na Antiguidade Grega Platão tivesse formulado uma teoria do Belo e da arte, o termo “estética” surge no século XVIII com	ESTÉTICA ATITUDE TÉCNICA ATITUDE TEÓRICA	A professora faz a chamada e escreve o sumário. A professora faz uma introdução a esta nova unidade didáctica, enumerando as várias formas de encarar a realidade e remetendo os alunos para a atitude estética. A professora define estética e mantém um diálogo com os alunos, questionando qual as suas preferências artísticas. De seguida, e com o intuito de	5 mins. 5 mins. 5 mins.

<p>Caracterizar experiência estética;</p>	<p>Baumgarten. A estética é o ramo da filosofia que se ocupa dos problemas, teorias e argumentos acerca da arte.</p>	<p>ATITUDE RELIGIOSA</p>	<p>se definir a experiência estética, a professora pede a um dos alunos para proceder à leitura do texto presente na página 191 do manual. Este é seguidamente analisado e através dele introduzem-se os</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Diferenciar objecto artístico de natural;</p>	<p>b) Experiência estética: é um estado afectivo de agrado e de prazer suscitado pela apropriação subjectiva de um objecto (objectos estéticos), seja a contemplação da natureza, seja a criação ou a contemplação de uma obra de arte.</p>	<p>ATITUDE ESTÉTICA</p>	<p>conceitos de objecto estético e sensibilidade estética. Esta é caracterizada.</p>	
<p>Caracterizar a sensibilidade estética;</p>	<p>c) Objecto estético: 1- Objectivo: designa obras de arte ou elementos da natureza capazes de provocar uma experiência estética; subjectivo: designa as representações mentais dessas obras ou objectos naturais. 2- Objectos artísticos: são criações humanas, objectos artificiais, que, produzidos pela actividade do artista, são capazes de despertar emoções e sentimentos que os avaliem como belos, horríveis ou sublimes. Por exemplo uma pintura, uma peça teatral ou um poema; objectos naturais: são produtos da natureza, sendo independentes da criação humana, como por exemplo o mar ou um vulcão.</p>	<p>DESINTERES E</p>	<p>É apresentado aos alunos as duas teorias acerca do juízo estético, que são definidas. Faz-se uma introdução ao pensamento de Kant, sendo revistos conceitos</p>	
<p>Enumerar as teorias acerca do juízo estético;</p>	<p>1.2- Sensibilidade estética A sensibilidade estética é a capacidade que temos de perceber os objectos através dos sentidos. Todos temos a capacidade de receber informações e percebê-las e esta capacidade traduz-se na forma como apreciamos determinado objecto, segundo um sentimento de agrado ou desagrado. Esta capacidade, embora seja inerente a todos os homens, pode ser apurada e desenvolvida, já que podemos aprender a ver e a sentir, descobrindo diversificadas maneiras de olhar para um objecto, chegando até ao que é aparentemente menos visível. A isto chama-se educar a sensibilidade estética, com o objectivo de aceder a experiências estéticas de grau mais elevado. E esta educação pode fazer-se da seguinte forma:</p>	<p>SENSIBILIDADE ESTÉTICA</p>	<p>anteriormente estudados e que são pertinentes para a matéria em questão. É caracterizada a atitude estética, recorrendo-se ao powerpoint, e a professora pede aos alunos para procederem à cópia de tópicos que resumem a matéria.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Definir juízo estético;</p>	<p>a) Contacto frequente com obras de arte, sendo o intuito o captar cada vez mais específico do objecto; b) Aquisição do conhecimento não apenas do objecto estético mas também do seu autor, do contexto histórico, dos meios técnicos usados na criação de tal</p>	<p>OBRA DE ARTE</p> <p>JUÍZO ESTÉTICO</p>	<p>De seguida são apresentados os principais conceitos kantianos- gosto, agradável, belo e sublime - e é novamente explicitado o subjectivismo estético (teoria defendida por Kant) desta vez</p>	<p>.20 mins.</p>

<p>Clarificar o conceito de objecto estético;</p>	<p>obra, etc.</p>	<p>OBJECTO ESTÉTICO</p>	<p>de modo desenvolvido.</p>	
<p>Descrever objectivismo;</p>	<p>1.3- Teorias acerca do juízo estético: subjectivismo e objectivismo estéticos É necessário perceber em que nos apoiamos para considerar que algo é uma obra de arte, é importante pensarmos se, por um lado, consideramos que algo é uma obra de arte porque tem determinadas características que lhe atribuem esse valor artístico, ou se, por outro, consideramos que algo é uma obra de arte por nos provocar alguma emoção aquando da nossa observação de determinada obra. O Juízo estético é a expressão da apreciação dos objectos em termos de beleza. À questão “ Por que razão esta obra é um objecto estético?” poderemos encontrar duas respostas:</p>	<p>SUBJECTIVISMO</p>	<p>São analisadas fotografias (objectos estéticos) e são levantadas pela professora questões aos alunos com base na matéria anteriormente estudada.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Descrever subjectivismo;</p>	<p>a)Subjectivismo estético: esta concepção subjectivista da arte parte do pressuposto de que os juízos estéticos variam de pessoa para pessoa, sendo que a beleza depende dos sentimentos de prazer provocados pela contemplação desinteressada do objecto.</p>	<p>OBJECTIVISMO</p>	<p>No final da aula é lido por um dos alunos e analisado conjuntamente um texto de Kant, presente na página 191 do manual.</p>	
<p>Caracterizar a atitude estética;</p>	<p>b)Objectivismo: esta concepção objectivista da arte parte do pressuposto de que os juízos estéticos são objectivos, isto é, a beleza depende das propriedades do objecto e não do que sente o sujeito que o percepçiona.</p>	<p>UTILIDADE</p>		
<p>Definir utilitarismo;</p>	<p>1.4- A atitude estética (segundo Kant) A atitude estética consiste numa atitude:</p>	<p>CONTEMPLAÇÃO</p>		
<p>Relacionar a estética com o conceito de desinteresse</p>	<p>a)Anti-utilitarista: a atitude estética é alheia a qualquer consideração sobre a utilidade do objecto, não é determinada pelo desejo de posse, ou pelo eventual valor monetário ou comercial do objecto contemplado. A contemplação é um fim em si mesmo. um obstáculo à fruição das obras artísticas em todo o seu esplendor.</p> <p>b) Não é uma atitude cognitiva: a relação com os objectos naturais e artísticos na contemplação estética não é motivada pela vontade de adquirir e de ampliar</p>	<p>OBJECTO NATURAL</p> <p>OBJECTO</p>		

<p>(experiência desinteressada);</p> <p>Caracterizar o subjectivismo estético segundo Kant;</p> <p>Distinguir belo de sublime;</p> <p>Clarificar o conceito de gosto;</p>	<p>conhecimentos mas sim mas sua contemplação pura.</p> <p>1.5- O subjectivismo estético: Segundo Kant, quando afirmamos que um objecto é belo estamos a afirmar que o sentimento que este nos produz, aquando da nossa representação, é um sentimento de prazer. O que estamos aqui a avaliar não é o objecto propriamente dito, isto é, as suas características, mas sim o sentimento provocado no sujeito, já que segundo Kant os juízos estéticos designam o modo como o sujeito é afectado pela representação do objecto. Assim, a beleza não é uma coisa nem uma propriedade das coisas mas sim um sentimento que é vivido no interior do sujeito e do qual este tem consciência. Quando afirmo que um quadro é belo estou a afirmar que este é belo para mim. A capacidade de julgar, isto é, considerar que algo é aprazível ou não, Kant chama <i>gosto</i> e este diz sempre respeito à representação de um objecto. Neste sentido, o juízo estético é um juízo de gosto sobre o belo e é subjectivo e universal, isto é, o juízo estético deve ser válido universalmente para todos os sujeitos que julgam desinteressadamente. Kant justifica esta exigência de universalidade supondo que o sentido do gosto é um sentido que todos os seres humanos possuem sendo assim possível aos outros entender e partilhar as minhas avaliações estéticas.</p> <p>Em que consiste esta atitude de julgar desinteressadamente? Consiste numa relação que não se interessa pela utilidade do objecto observado, não o transforma em meio ao serviço de um fim. Ao invés disto, o juízo estético comunica uma satisfação desinteressada e pura, que vai para além do útil e da moralidade. Para Kant, considerar que algo é belo é muito diferente de considerar que é valioso. E considerar que algo é belo é, também, diferente de considerar que algo é sublime. O sublime é um estado em comparação com o qual tudo é mais pequeno. Enquanto que o belo nos proporciona sentimentos calmos, o sublime vai mais além, não nos proporcionando o mesmo tipo de comprazimento. O sentimento do sublime diz respeito à superação de alguma coisa, é sempre um sentimento elevado, grandioso e intenso, que se traduz muitas das vezes num sentimento de temor e incapacidade de compreender</p>	<p>ARTÍSTICO</p> <p>BELO</p> <p>AGRADÁVEL</p> <p>SUBLIME</p> <p>GOSTO</p>		
--	--	---	--	--

	determinados fenómenos que nos excedem. Ainda assim, é também um sentimento que nos atrai e seduz, por não conseguirmos compreender ou por nos ultrapassar.			
Materiais	Quadro, suporte digital e powerpoint; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; textos: <i>Quais são as principais características da experiência estética?</i> (Dabney Townsend, presente na página 191 do manual) e <i>Qual é o fundamento da universalidade do juízo de gosto?</i> (Kant, presente na página 191 – 192 do manual).			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; KANT, Emanuel, <i>Crítica da Faculdade do Juízo</i> , Imprensa Nacional – Casa da Moeda.			



Escola Secundária da Ramada

A DIMENSÃO ESTÉTICA – ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N°47 – 02.05.11
10º ano

Sumário: O objectivismo estético a perspectiva de Monroe Beardsley. A criação artística e a obra de arte: teorias acerca da arte. A arte como conceito aberto.

Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar o objectivismo estético; Caracterizar a arte como imitação, a arte como expressão e a arte como forma significante;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Explicar em que consiste o objectivismo estético; Definir o conceito de belo segundo o objectivismo estético;	1-A experiência e o juízo estético 1.6 – Objectivismo estético O objectivismo estético é a teoria acerca do juízo estético que defende que dizemos que algo é belo em virtude das suas propriedades intrínsecas e independentemente do que sentimos quando o observamos. Até ao século XVIII a maior parte dos filósofos identificavam-se naturalmente com esta teoria, acreditavam que havia critérios e regras gerais acerca das características que os objectos deviam possuir para terem valor estético. Segundo esta teoria não é por os objectos nos agradarem que são considerados belos, mas, pelo contrário, são as características presentes nos objectos que fazem com que os consideremos belos. Esta doutrina explica porque é que existem consensos na arte e existem obras geralmente aceites como belas e como expressões	OBJECTIVISMO ESTÉTICO PROPRIEDADES INTRÍNSECAS	A professora faz a chamada e escreve o sumário. É feita uma revisão da aula anterior, através de um esquema feito pela professora no quadro à medida que vai questionando os alunos , e é lido e analisado um poema de Alberto Caeiro (sobre o subjectivismo). Dá-se início à matéria propriamente dita e a professora caracteriza o	5 mins. 10 mins. 5

<p>Identificar Monroe Beardsley como um objectivista estético;</p>	<p>artísticas, os objectivistas consideram que se o critério para considerar algo belo depende-se do observador, então qualquer objecto poderia ser considerado belo e artístico, não havendo critério unificador e dando lugar a todas as possibilidades. Segundo esta teoria se as pessoas não consideram determinadas obras belas é porque fazem um juízo estético errado pois partem de uma deficiente percepção dos objectos.</p>	<p>BELO UNIVERSAL</p>	<p>objectivismo estético. De seguida, e recorrendo a Monroe, são apresentados os critérios necessários para determinado objecto ser considerado artístico.</p>	<p>mins. 10 mins.</p>
<p>Clarificar o conceito de qualidade estética;</p> <p>Enumeras as características estéticas segundo Monroe;</p>	<p>a) Monroe Beardsley: como reconhecemos a beleza dos objectos? O filósofo americano contemporâneo consideram que é necessário existirem critérios objectivos em virtude dos quais possamos afirmar a beleza do objecto estético. Estas características são designadas por <i>qualidades estéticas</i> e podem existir em maior ou menos grau nas coisas, o que significa que por terem diferentes graus de beleza os objectos têm diferente valor estético. Monroe, no século XX, vem precisar estas qualidades, considerando que existem um conjunto de características que funcionam bem em conjunto.</p> <p>b) Características estéticas 1- Características gerais: podem encontrar-se em todo o tipo de objectos e são estas a unidade, a complexidade e a intensidade. - Unidade: elogiar um filme por não ter momentos mortos ou cenas deslocadas; - Complexidade: elogiar um quadro porque recorre a um vasto leque de cores; - Intensidade: censurar um romance por não ter um assunto definido e ser vago e pouco prometedor;</p>	<p>JUÍZO ESTÉTICO QUALIDADES ESTÉTICAS</p>	<p>A professora dá início à matéria que incide na criação artística e na obra de arte, sendo levantada a questão problemática: <i>o que distingue os objectos artísticos dos outros?</i> São enunciadas as teorias acerca da obra de arte e é lido por um dos alunos um texto de Aristóteles, presente no manual. Recorrendo ao texto é explicada a primeira teoria – concepção aristotélica da arte como imitação.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Caracterizar unidade, complexidade e intensidade;</p> <p>Apontar o problema do objectivismo estético;</p>	<p>c) Juízos estéticos A perspectiva objectivista de Monroe procurar encontrar racionalidade nos juízos estéticos, mas ainda assim, e embora a resposta objectivista possa ser uma forma de clarificar a questão do que é o belo e a arte, existem inúmeros desacordos nomeadamente no que diz respeito aquilo que pode ser considerado uno, complexo e intenso. A resposta do filósofo a esse problema é que é preciso encarar que uma obra de arte pode ter mais pontos de vista (político, histórico, moral, etc.) que não somente o estético e muitas vezes daí vem o desacordo pois, segundo Monroe, se olharmos para o objecto estético segundo determinados critérios e condições ideias não iremos entrar em desacordo</p>	<p>CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS</p>	<p>É explicitada pela professora a segunda teoria acerca da obra de arte, desta vez tendo em conta a perspectiva de Tolstoi – arte como expressão e, mais uma vez, é lido por um dos alunos e analisado conjuntamente um texto</p>	<p>10 mins.</p>

<p>Enumerar os pontos de vista presente na obra de arte;</p>	<p>quanto aquilo que é ou não estético.</p> <p>2- A criação artística e a obra de arte</p> <p>O problema da definição de arte é um dos problemas fundamentais da Estética. Existem três teorias acerca da natureza da arte, teorias estas que pretendem responder à questão: o que permite distinguir os objectos artísticos de outros objectos e o que permite considerar determinados objectos artísticos?</p>	<p>CARACTERÍSTICAS GERAIS</p>	<p>presente no manual, de Gordon Graham, sobre o expressivismo.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Enumerar as teorias da arte;</p>	<p>2.1- Conceção de Aristóteles</p> <p>a) Arte como imitação</p>	<p>UNIDADE</p>	<p>Finalmente a enunciada a última teoria acerca da obra de arte e da criação artística, recorrendo-se ao crítico de arte Clive Bell e são enunciadas as objecções à sua teoria.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Caracterizar a perspectiva aristotélica da arte como imitação;</p>	<p>Esta tese, da arte como imitação, isto é, como <i>mimesis</i>, é uma das mais antigas e é defendida por Aristóteles na obra <i>Poética</i>. Esta concepção aristotélica da arte prolongou-se pelo tempo e muitos artista se apoiaram da sua teoria, considerando a arte como que uma espécie de espelho que, colocado diante da natureza, reflectia a sua imagem e quanto mais fiel à natureza era o objecto artístico mais era considerado arte.</p>	<p>COMPLEXIDADE</p>	<p>Finalmente, e após terem sido apresentadas pela professora as três teorias que respondem à questão acerca daquilo que é a arte, é apresentado a concepção de arte como “conceito – aberto” que, por não ser limitativo como cada uma das teorias estudadas, deixa em “aberto” novas formas de arte e de se fazer arte.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Clarificar o conceito de <i>mimesis</i>;</p>	<p>A teoria da arte como imitação defende que uma obra pode ser considerada arte quando é uma imitação da natureza e da acção. O conceito de <i>mimesis</i> significa precisamente isso: a imitação da acção. Aristóteles considera que todas as formas de arte só o são se forem imitações e cada forma e cada obra de arte é distinta das outras por usar:</p>	<p>INTENSIDADE</p>	<p>“conceito – aberto” que, por não ser limitativo como cada uma das teorias estudadas, deixa em “aberto” novas formas de arte e de se fazer arte.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Mencionar o que distingue os vários tipos de arte;</p>	<p>1-Diferentes meios: cores e figura (pintura), ritmo (dança), harmonia (música) e palavra (literatura);</p> <p>2-Diferentes formas de usar os meios mencionados: narração ou representação, por exemplo, são diferentes modos de usar as palavras;</p> <p>3-Imitar coisas diferentes: enquanto que a tragédia imita a acção dos heróis a comédia imita as acções dos seres humanos comuns.</p>	<p>MIMESIS</p>	<p>É lido um texto de Morris Weitz acerca da arte como “conceito – aberto”.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Problematizar arte como imitação;</p>	<p>b)Objecções</p> <p>Como nós sabemos nem todas as obras de arte imitam a natureza. Será que por não a imitarem não podem ser consideradas obras de arte? Não poderá a arte ir mais além daquilo que vemos e daquilo que existe?</p>	<p>TEORIA DA REPRESENTAÇÃO</p>	<p>No decorrer da aula mantém-se o diálogo entre professora e alunos e recorre-se ao powerpoint, onde vão sendo enunciados tópicos da matéria preparada para a aula, que os alunos vão copiando para o</p>	<p>10 mins.</p>
		<p>ACÇÃO</p>		

<p>Enumerar as objecções a esta teoria;</p> <p>Caracterizar a concepção de Tolstoi;</p> <p>Definir a arte como expressão;</p> <p>Relacionar arte e artista;</p> <p>Enumerar as objecções a esta teoria;</p> <p>Questionar até que ponto o espectador se aproxima totalmente do sentimento do criador;</p>	<p>b1- Teoria da representação: ainda que esta inclua a ideia de imitação, não se cinge necessariamente a ela, pois pode representar alguma coisa sem a imitar.</p> <p>2.2- Concepção de Tolstoi</p> <p>a) Arte como expressão</p> <p>Esta concepção da arte como expressão foi defendida pelo escritor russo Leon Tolstoi, na obra <i>O que é a arte?</i>. Tolstoi considera que alguma coisa pode ser considerada arte quando expressa e comunica intencionalmente um sentimento vivido pelo artista e quando provoca no público esse mesmo. O filósofo considera que através da arte o artista expressa os seus sentimentos mais profundos e o espectador, ao contemplar a obra de arte, deverá chegar perto desses sentimentos. Assim, o valor da arte está estreitamente ligado à sua capacidade de suscitar emoção no espectador e depende da sua capacidade de comunicar. Se o espectador não sente qualquer emoção ou quando as emoções que sente nada tem que ver com as do artista, então não estamos perante uma obra de arte.</p> <p>b) Objecções</p> <p>De facto, se o público se aproxima do sentimento do artista poderá sentir a obra de outra forma, no entanto também é possível apreciar uma obra sem experimentar o sentimento que o autor expressa. À luz do expressivismo existem obras de arte que seriam completamente excluídas, como por exemplo a Pop' Art. Esta ideia de que a arte só o é que tiver como intenção a comunicação daquilo que o artista sente levante inúmeros problemas, pois não poderá o artista não ter intenção de comunicar e ainda assim fazer arte? E aquelas obras que são criadas num momento de tristeza (<i>o poeta é um fingidor</i>) têm que expressar necessariamente algo triste para serem consideradas arte? Não será possível ao próprio artista expressar na obra algo diferente do que está a sentir?</p> <p>E quanto ao papel do público, se estiver alegre não pode perceber a tristeza que o artista expressou na obra? Para haver comunicação entre criador e público terá que existir sempre comunhão de sentimentos?</p> <p>Além do mais é importante ter a consciência de que só o autor sabe aquilo que</p>	<p>MORAL</p> <p>EMOÇÃO</p> <p>ARTISTA</p> <p>ESPECTADOR</p> <p>EXPRESSIVIS -MO</p> <p>FORMA SIGNIFICANT E</p> <p>SENSIBIL- DADE ESTÉTICA</p>	<p>caderno diário.</p>	
---	---	--	------------------------	--

<p>Caracterizar a perspectiva de Clive Bell;</p> <p>Definir forma significativa;</p> <p>Enumerar as objecções feitas ao formalismo;</p> <p>Descrever o conceito aberto;</p>	<p>a obra expressa verdadeiramente, o público apenas se pode aproximar desse sentimento, já que apenas o criador sabe aquilo que sentiu e aquilo que pretende expressar com a sua criação.</p> <p>2.3- A perspectiva de Clive Bell</p> <p>a) Arte como forma significativa</p> <p>O crítico de arte Clive Bell propõe, em 1914, uma teoria da forma significativa, considerando que uma obra de arte é um objecto que provoca emoções estéticas no seu público. E para produzir estas emoções a obra de arte deverá ter uma característica especial que é designada por forma significativa, esta é uma característica da estrutura da obra que decorre da relação estabelecida entre as partes que a constituem e embora possa dizer respeito a várias formas de arte tem que ver, especialmente, com a pintura, onde a forma significativa é definida como uma certa combinação de cores, linhas e formas. Quanto à escultura e arquitectura, Bell afirma que a forma significativa não tem definição, sendo reconhecida pelos críticos, que possuem sensibilidade estética.</p> <p>b)Objecções</p> <p>A questão que podemos colocar é se esta teoria propões critérios objectivos para identificar uma obra de arte. É facto assente que a forma significativa não é definida (é dependente dos críticos e da sua sensibilidade) e isto dá lugar a um raciocínio circular.</p> <p>1-É usado um raciocínio incorrecto, já que a forma significativa é definida a partir de uma emoção sendo esta emoção definida a partir da forma significativa;</p> <p>2-Pressupõe uma relação causal entre a forma significativa e a emoção estética, que é o que deveria demonstrar;</p> <p>3-Ao fazer depender a definição da arte da intuição e da sensibilidade dos críticos, impede a sua refutação.</p> <p>2.4 – Definição da arte</p> <p>a) A arte não pode ser definida: por isto as teorias sobre arte falharam;</p> <p>b) Conceito aberto: aquilo que é a arte vai sendo alargado e modificado com o</p>	<p>CRITÉRIO OBJECTIVO</p> <p>INTUIÇÃO</p> <p>RELAÇÃO CAUSAL</p> <p>EMOÇÃO ESTÉTICA</p> <p>CONCEITO ABERTO</p>		
---	---	---	--	--

	tempo, de modo a incluir os novos objectos estéticos.			
Materiais	Quadro, suporte digital e powerpoint; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; textos: <i>Em que consiste a teoria da arte como imitação</i> de Aristóteles; <i>O que é o expressivismo segundo Tolstoi?</i> de Gordon Graham; e <i>A “Arte” é um Conceito Aberto</i> de Morris Weitz.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÉDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; WEITZ, Morris, <i>O Papel da Teoria da Estética</i> , 1956, pp. 27-35.			



Escola Secundária da Ramada

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° 37 – 28.02.10
10º ano

Sumário: Introdução ao tema “Ética, Direito e Política”. As dimensões do ser humano.

Competências	Competências Gerais: conceptualização e hermenêutica. Competências Específicas: ouvir, definir conceitos, interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Relacionar as três dimensões do ser humano.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Diferenciar a dimensão biossocial da dimensão política; Caracterizar a dimensão moral; Descrever os conceitos de	1.4- Relações entre ética, direito e política 1.4.1- Dimensões do ser humano a) Dimensão biossocial: todo o ser humano se realiza, enquanto indivíduo, através das relações com os outros homens, isto é, a partir do convívio social; o indivíduo é definido (dicionário de Jacqueline Russ) como o <i>ser humano distinto dos outros (por oposição ao Estado ou à sociedade)</i> ; b) Dimensão moral: o ser humano, enquanto indivíduo, só é considerado pessoa quando toma consciência de si mesmo, do outro, do mundo que o rodeio e do sentido da existência; segundo Kant, como já vimos é pessoa o sujeito moral, fim em si mesmo. c) Dimensão política: o ser humano, após tomar consciência de si e passar a ser considerado pessoa só se torna cidadão no momento em que passa a intervir e	SER HUMANO DIMENSÃO BIOSSOCIAL INDIVÍDUO DIMENSÃO MORAL	A professora faz a chamada e é escrito o sumário. De seguida os alunos retomam a visualização do filme “ A Vida é Bela”. Tido isto, passa-se para uma conversa sobre o mesmo. A professora começa por fazer uma revisão da matéria estudada anteriormente, no que diz respeito às perspectivas deontológica e utilitarista e, de seguida, dá-se	5 min. 65 min. 5 min

<p>indivíduo, cidadão e pessoa;</p> <p>Distinguir ética de moral.</p>	<p>interagir com a realidade social em que vive, isto é, o homem passa a agente social;</p> <p>1.4.2- Direitos do indivíduo, da pessoa e do cidadão</p> <p>a) Indivíduo: os direitos de todos os indivíduos são garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de Dezembro de 1948;</p> <p>b) Pessoa: os direitos de todas as pessoas são garantidos não apenas pelos códigos morais mas também e principalmente pela própria pessoa, que deve ter amor próprio e auto-estima, respeitando e fazendo com que respeitem a sua dignidade humana;</p> <p>c) Cidadão: os direitos dos cidadãos são garantidos pela Constituição e pelas suas leis regulamentares.</p> <p>1.4.2- A Moral e a Ética</p> <p>a) Ética: Reflexão acerca dos princípios e valores que legitimam os códigos morais;</p> <p>b) Moral: Conjunto de códigos e regras morais estabelecidos por um grupo, sociedade ou cultura;</p> <p>c) Questão 1: Serão a ética e a moral suficientes para garantir o respeito entre os homens para que se possa viver bem?</p>	<p>PESSOA</p> <p>DIMENSÃO POLÍTICA</p> <p>CIDADÃO</p> <p>DIGNIDADE HUMANA</p>	<p>início à matéria propriamente dita.</p> <p>Até ao final da aula são explicadas aos alunos as diferenças entre as três dimensões do ser humano, recorrendo ao <i>powerpoint</i>.</p>	<p>15 min.</p>
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; manual do aluno <i>Pensar Azul</i>, powerpoint.</p>			
<p>Avaliação</p>	<p>Intervenções orais; comportamento.</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário de Filosofia</i>, Didáctica Editora, Dezembro de 2000, Lisboa.</p>			



Escola Secundária da Ramada

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° 38 – 02.03.10
10º ano

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA

Sumário: Hobbes e Rousseau: a concepção de Natureza Humana. Normas morais e jurídicas. Funções do direito, da política e conceitos e problemas da filosofia política.

Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar o papel do Estado e da Política na vida do indivíduo.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir Natureza Humana em Hobbes; Relacionar o conceito de Natureza Humana com o de Estado de Guerra;	1.4- Relações entre ética, direito e política 1.4.3- Duas teorias em resposta à questão enunciada a) Do estado natural de guerra à existência de uma não moralidade Hobbes, filósofo político, considera que os seres humanos andam em constante movimento, a não ser que alcancem aquilo que procuram ao moverem-se. E é esta constante busca que provoca o estado natural do homem, isto é, um estado de guerra que tem como única lei - Direito Natural - a proibição de que cada homem se destrua a si mesmo ou se prive dos meios necessários para se preservar. Este ditame que, segundo Hobbes, advém da razão, atribui ao homem um natural direito a tudo, inclusive ao corpo dos outros, sem isto ajudar a sobrevivência própria, o que faz com que a vida se torne um campo de batalha. Segundo Hobbes a tranquilidade contínua não existe porque a vida não	ESTADO NATURAL DIREITO NATURAL ESTADO DE GUERRA	A professora faz a chamada e escreve o sumário. A questão da aula anterior é retomada e é analisado o pensamento de dois autores, sendo pedidos aos alunos para lerem um texto de cada um dos autores, que é analisado em conjunto. Tido isto a professora introduz o conceito de Direito, de Estado e são feitas as distinções entre os dois tipos	5 mins. 20 mins. 15

<p>Definir Natureza Humana em Rousseau;</p>	<p>é senão movimento, sendo que este movimento e nunca pode existir sem desejo. É precisamente este desejo que dá origem ao estado de guerra, ou seja, o estado de todos contra todos em que os homens não olham para os meios mas somente para os fins sendo o seu único objectivo encontrar a felicidade.</p>	<p>LEVIATÃ</p>	<p>de normas, sendo privilegiado o diálogo entre professora e alunos.</p>	<p>mins.</p>
<p>Caracterizar o homem primitivo e o homem social;</p>	<p>Assim, é necessário que haja um poder comum a todos os homens para que estes se passem a respeitar mutuamente pois onde há poder há lei e, por conseguinte, justiça. Com este objectivo Hobbes vai pensar a ideia de Estado - Leviatã - defendendo que só com a ajuda de outrem é que os homens poderão viver em paz.</p>	<p>LIBERDADE NATURAL</p>	<p>De seguida são distinguidas as funções da política das funções do estado, recorrendo-se ao <i>powerpoint</i> e à análise das tabelas apresentadas pela professora.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Relacionar os dois conceitos de Natureza Humana com o conceito de Estado;</p>	<p>b) Do homem primitivo ao homem social Rousseau fala-nos de um Estado Natural como a Idade de Ouro que daria ao homem a possibilidade de se guiar sempre pela sua natureza de molde a que a vida fosse um caminhar para a paz. Neste estado os homens são ingénuos, desinteressados, bons e por isso felizes. O filósofo Rousseau parte do pressuposto de que existe uma grande diferença entre o ser primitivo e o ser social, esta passagem seria necessária, sendo impossível que o homem continuasse no seu estado de pureza para sempre pois o contacto com os outros homens vai contra a este estado. Desta forma, este Estado Natural terá que ser alterado porque o viver e o conviver de uns homens com os outros vai apagando o sentimento de humanidade nos homens e estes vão-se distanciando cada vez mais da ideia de bondade. A Liberdade Natural não tem nenhuns limites a não ser a força do indivíduo, este possui um direito ilimitado a tudo aquilo que lhe é favorável ; por outro lado, a Liberdade Civil é limitada pela vontade geral, sendo o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante de determinada propriedade, que só poderá ser fundada através de um processo jurídico. Apesar de, de certa forma, o homem perder todos os direitos - de uma forma ilimitada - ganhará em termos de segurança pois o facto de haver um Estado que regule o viver em sociedade faz com que cada homem passe a ter mais garantias de que todos os homens agirão de forma propícia ao bem, mas é necessário que essas garantias sejam efectivamente dadas pois se não tiver estas garantias o homem questionará-se-à do porquê agir segundo a lei civil.</p>	<p>HOMEM PRIMITIVO</p>	<p>Faz-se uma pausa para os conceitos anteriormente aprendidos serem consolidados e são feitas questões aos alunos.</p>	<p>5 mins.</p>
<p>Definir Direito;</p>	<p>De seguida passa-se para o estudo dos conceitos principais e dos problemas da filosofia política, sendo pedido aos alunos para irem explicitando os conceitos enunciados pela professora.</p>	<p>HOMEM SOCIAL</p>	<p>De seguida passa-se para o estudo dos conceitos principais e dos problemas da filosofia política, sendo pedido aos alunos para irem explicitando os conceitos enunciados pela professora.</p>	<p>5 mins.</p>
<p>Definir Estado;</p>	<p>Tido isto é lido um texto presente no manual na página 139 intitulado <i>Ética e Política, que relação?</i>.</p>	<p>DIREITO</p>	<p>Tido isto é lido um texto presente no manual na página 139 intitulado <i>Ética e Política, que relação?</i>.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Distinguir as normas morais das jurídicas;</p>	<p>A aula termina com a explicitação dos princípios estruturantes da organização da sociedade e é analisado o quadro <i>A Liberdade Guiando o Povo</i>, de <u>Eugène Delacroix</u>.</p>	<p>ESTADO DE DIREITO</p>	<p>A aula termina com a explicitação dos princípios estruturantes da organização da sociedade e é analisado o quadro <i>A Liberdade Guiando o Povo</i>, de <u>Eugène Delacroix</u>.</p>	<p>5 mins.</p>
<p>Diferenciar o</p>	<p></p>	<p>NORMAS MORAIS</p>	<p></p>	<p></p>
		<p>NORMAS JURIDICAS</p>		
		<p>LEI</p>		

<p>conceito de política enquanto ciência do conceito de política enquanto arte;</p> <p>Descrever as funções do Estado;</p> <p>Distinguir o poder executivo, legislativo e judicial;</p> <p>Enumerar os conceitos relativos à Filosofia Política;</p> <p>Caracterizar os problemas levantados pela Filosofia Política;</p>	<p>1.4.4- Através do pensamento de ambos os autores podemos entender que, quer partindo do pressuposto de uma natureza humana considerada má e predisposta para a guerra, quer de uma natureza humana boa, é reconhecida a necessidade da existência de leis que permitam a convivência entre os seres humanas e os regulem, pois o homem, por si mesmo e embora tenha a consciência da sua relação com o outro – alteridade – não consegue orientar-se apenas a partir da ética e moral, isto vai contra a sua natureza e não é possível devido ao contacto de uns com outros.</p> <p>a) Direito: conjunto de normas que regulam as relações entre os cidadãos, estabelecendo também as formas de punição para a violação dessas mesmas normas. O direito legisla para regular as acções consideradas vitais para o funcionamento da sociedade, por isso é que as normas jurídicas são punidas quando violadas de forma diferente que as normas morais.</p> <p>b) Normas jurídicas e morais</p> <p>b.1) Normas morais: não estão codificadas; a sua aceitação e o seu cumprimento resultam da vontade humana; a sua transgressão é punida através do sentimento de culpa e através da marginalização do indivíduo.</p> <p>b.2) Normas jurídicas: apresentam-se sobre a forma de leis e códigos; o seu cumprimento é obrigatório pois é imposto pelo Estado e diz respeito a todos os indivíduos; a sua transgressão dá origem a multa e prisão e não apenas ao sentimento de culpa do indivíduo para consigo mesmo.</p> <p>1.4.5- Funções do Direito e da Política</p> <p>a) Política enquanto ciência e enquanto arte</p> <p>a.1) Política enquanto ciência: princípios para governar; constituições políticas; fundamentos filosóficos da vida em comunidade; princípios e fins orientadores da comunidade internacional e estratégias para a realização desses mesmos fins.</p> <p>a.2) Política enquanto arte: realizar fins que certa comunidade definiu como bons; meios adequados para realizar os fins; harmonização de conflitos entre os interesses particulares e colectivos e gestão das relações externas com outras</p>	<p>GOVERNO</p> <p>TRIBUNAL</p> <p>POLÍCIA</p> <p>FORÇAS ARMADAS</p> <p>TRIPARTI-DAÇÃO DO PODER</p> <p>PODER LEGISLATIVO</p> <p>PODER EXECUTIVO</p> <p>PODER JUDICIAL</p>		
---	--	--	--	--

<p>Diferenciar os princípios estruturantes da organização político-social das sociedade;</p>	<p>comunidades. b) Estado: institucionalização do exercício do poder político e da autoridade, tendo em vista a realização dos fins que a comunidade considera bons.</p> <p>1.4.6- Funções do Estado a) Direito (programar e gerir a vida social, evitando conflitos entre os homens e possibilitando um maior bem estar - colectivo, baseado na igualdade e na justiça); Governo (gerir conflitos e exercer o poder executivo, propondo acções para realizar os fins a alcançar pela comunidade); Tribunais (Julgar o comportamento dos indivíduos verificando se estão ou não de acordo com as leis que gerem as acções humanas); Polícia (zelar pela segurança interna, fazendo cumprir as decisões do Estado) e, por fim, as Forças Armadas (zelar pela segurança externa no quadro dos Tratados Internacionais). b) Poder tripartido: b.1) Poder legislativo - diz respeito ao Parlamento e Governo e tem como objectivo produzir as leis, normas e regulamentos. b.2) Poder executivo – diz respeito ao Governo e tem como objectivo gerir conflitos e encontrar meios para realizar fins. b.3) Poder judicial – diz respeito aos Tribunais e tem como objectivo zelar pelo cumprimento das leis e punir as transgressões.</p> <p>1.4.7- Conceitos e Problemas da Filosofia Política a) Conceitos: a Filosofia Política trata de conceitos como os de Igualdade, Liberdade, Poder, Sociedade, etc. b) Problemas: São levantados pela Filosofia os seguintes problemas: O problema da privação da liberdade; o da justificação da igualdade e das formas de organização político-social adequadas à sua realização; o da discriminação positiva; o da justiça social e o problema do fundamento da autoridade do Estado.</p> <p>1.4.8- Princípios estruturantes da organização político-social das sociedade a) Liberdade - todos os indivíduos têm o direito de expressão, desde que não</p>	<p>LEIBERDADE</p> <p>IGUALDADE</p> <p>FRATERNIDADE</p> <p>PODER</p> <p>CONSCIÊNCIA</p> <p>SOCIEDADE CIVIL</p> <p>INSTITUIÇÕES</p> <p>TELRÂNCIA</p> <p>JUSTIÇA</p>		
---	--	---	--	--

	<p>vão contra à liberdade dos outros indivíduos;</p> <p>b) Igualdade - todos os indivíduos têm o direito se serem tratados com igualdade, independentemente da raça ou crença pessoal;</p> <p>c) Fraternidade – a fraternidade está associada ao conceito de justiça e traduz a consciência da luta de todos os indivíduos para o bem estar comum.</p>	OBEDIÊNCIA CIVIL		
Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul powerpoint</i> ; excerto de texto de Rousseau e Hobbes; texto <i>Ética e Política, que relação?</i> De Javier Sábada.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; HOBBS, Thomas, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 3ª edição, Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, <i>Leviatã</i> , pp. 111-112; ROUSSEAU, Jean Jaques, <i>O Contacto Social</i> , Circulo de Leitores, Tradução de Manuel João Pires, Dezembro de 2008, pp. 55.			



Escola Secundária da Ramada

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA - Aristóteles

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 39 – 14.03.10
10º ano

Sumário: A legitimidade do poder estatal segundo Aristóteles.				
Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar a política como ética social; Problematizar a legitimidade do poder estatal segundo Aristóteles;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir Natureza Humana;	1.5- As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo Aristóteles 1.5.1- A insuficiência da ética e a necessidade da política Aristóteles considera que a moral é insuficiente para que os seres humanos se dirijam para o bem, neste sentido o filósofo parte da perspectiva de que são necessárias leis e códigos orientadores da conduta dos indivíduos. Defensor do conceito de <i>Virtude</i> , Aristóteles considera que a dificuldade está em a pormos em prática, isto é, precisamos de nos esforçar para nos tornarmos boas pessoas pois nós na nossa natureza não somos assim nem nos dirigimos instintivamente para o bem. Esta concepção advém do facto do filósofo considerar que a nossa Natureza Humana é incompleta e imperfeita, assim, são necessárias as leis e os códigos implantados pela política para ajudarem o homem, durante toda a sua	VIRTUDE	A professora faz a chamada e escreve o sumário.	5 mins.
Caracterizar o conceito de Virtude em Aristóteles;		TELOS	É feita uma revisão da aula anterior.	10 mins.
Descrever a finalidade da		LOGOS	É dado início à matéria escolhida para esta aula através da seguinte questão: <i>o que legitima a autoridade do Estado?</i> cuja resposta irá ser fornecida através por Aristóteles, filósofo a ser contemplado durante toda a aula.	15 mins.
		POLÍTICA	ESTADO	
		COMUNIDAD		

<p>política;</p> <p>Distinguir ética de política;</p>	<p>vida, a caminhar para o bem, indo contra esta sua natureza imperfeita e que por si própria não tem a capacidade de lá chegar, nem mesmo através do <i>hábito</i> (de agir bem) nem da <i>educação</i> (até os melhores educadores tem dificuldade em orientarem o homem para uma vida inteira justa e honesta).</p>	<p>E DIALÓGICA</p>	<p>A professora começa por definir Natureza Humana e Virtude.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Enumerar as condições necessárias para a realização humana;</p>	<p>1.5.2- A política como ética social Visto que Aristóteles defende uma vida virtuosa e tendo em conta a sua concepção do ser humano como imperfeito então esta Virtude terá que ser a finalidade da política. Neste sentido podemos reconhecer que a política está intimamente à moral, tendo em conta o seu fim – <i>telos</i> – que tem como objectivo a formação moral dos cidadãos sendo os meios necessários para chegar a tal fim proporcionados pelo Estado, organismo moral que possibilita a actividade moral individual.</p>	<p>DIDADE ESTADO</p>	<p>É lido por um dos alunos um texto sobre o conceito de Virtude sendo de seguida comentado e analisado pela turma com a ajuda da professora.</p>	<p>30 mins.</p>
<p>Definir comunicação, amizade e justiça;</p>	<p>1.5.3- Ética/ Moral e Estado/Política Enquanto que a ética que destina a cada indivíduo a política destina-se a toda a comunidade. A ética tem como objectivo a formação moral dos indivíduos, a política tem como objectivo a formação moral e cívica dos cidadão, sendo o fim último de ambas a virtude. Na dimensão ética é o próprio indivíduo que reflecte e que toma consciência das suas acções, na dimensão política existem as leis impostas pelos Tribunais e pela Polícia. Assim sendo, o Estado é considerado superior ao cidadão, a colectividade superior ao indivíduo e a bem comum superior ao bem moral, isto porque partindo do pressuposto do homem como um ser vivo social (ser político) este só se poderá aperfeiçoar através da ajuda da comunidade.</p>	<p>HOMEM DE BEM</p>	<p>Lidos os textos, passa-se para a reflexão acerca da ligação entre a ética e a moral e a política e o direito; para a explicitação das condições para a realização humana e, finalmente, para o levantamento das finalidades do Estado, num intuito de fazer os alunos reflectirem acerca da sua legitimidade. A professora explica aos alunos , posteriormente, a forma como se divide o Estado, segundo Aristóteles.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Enunciar a finalidade do Estado;</p>	<p>1.5.4- Condições da realização humana: comunicação, amizade e justiça a) Comunicação: só através do diálogo com os outros (<i>dia logos</i>) podemos desenvolver a nossa capacidade a nível da razão (<i>logos</i>) e tornarmo-nos, assim, verdadeiramente humanos, pois não o somos se não formos seres sociais e não podemos ser seres sociais sem a convivência social; esta tese traz consigo duas implicações:</p>	<p>BOM CIDADÃO</p>	<p>A professora explica aos alunos , posteriormente, a forma como se divide o Estado, segundo Aristóteles. É lido e analisado um texto até ao final da aula.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Caracterizar a legitimidade do exercício de poder do Estado.</p> <p>Definir</p>	<p>1.5.4- Condições da realização humana: comunicação, amizade e justiça a) Comunicação: só através do diálogo com os outros (<i>dia logos</i>) podemos desenvolver a nossa capacidade a nível da razão (<i>logos</i>) e tornarmo-nos, assim, verdadeiramente humanos, pois não o somos se não formos seres sociais e não podemos ser seres sociais sem a convivência social; esta tese traz consigo duas implicações:</p>	<p>AMIZADE</p>	<p>A professora explica aos alunos , posteriormente, a forma como se divide o Estado, segundo Aristóteles. É lido e analisado um texto até ao final da aula.</p>	<p>15 mins.</p>
		<p>JUSTIÇA</p>		
		<p>MONARQUIA</p>		
		<p>ARISTOCRA- CIA</p>		
		<p>REPÚBLICA</p>		
		<p>TIRANIA</p>		
		<p>OLIGARQUIA</p>		

<p>monarquia, aristocracia e república;</p> <p>Enumerar as formas de participação na vida social;</p>	<p>1) Como ser vivo político o ser humano necessita, por natureza, de viver numa comunidade;</p> <p>2) O desenvolvimento da humanidade dos seres humanos só é possível através do contacto com os outros, isto é, através da comunidade social e política, na Grécia designada <i>Cidade-Estado</i>;</p> <p>b) Amizade (laço orgânico): A amizade (<i>filia</i>) é o laço que liga os membros da comunidade, evitando o conflito e a revolta, sendo considerado o maior dos bens para o cidadão, por ser a base da coesão social, da cooperação e do caminhar para o bem comum;</p> <p>c) Justiça (laço funcional): A justiça traz a ordem à comunidade e é a base da harmonia na Cidade pois diferencia o que é justo do que não o é e assim coordena as acções dos membros constituintes da <i>Polis</i>.</p> <p>1.5.5 – Os fins do Estado</p> <p>O Estado do qual actualmente falamos não é de forma alguma o mesmo Estado de que se falava na Grécia Clássica, sendo que estas diferenças advém principalmente do valor reconhecido ao ser humano. Como é sabido, os escravos, os estrangeiros, as mulheres e os bebés não eram respeitados como seres humanos, apenas eram respeitados os considerados <i>homens livres</i>(homens que exercem actividade política). Porém, Aristóteles reconhece que, entre os <i>homens livres</i> , raramente coincidem as características de <i>homem de bem</i> e de <i>bom cidadão</i>. Estamos aqui perante a dimensão ética e política sendo a finalidade da política formar <i>homens livres</i>, isto é, proporcionar ao indivíduo a realização da sua natureza social e política sendo o indivíduo anti-social visto como um deus ou um animal, por viver à margem dos outros, através dos quais realizaria a sua natureza enquanto ser social. O legislador deverá ter como base a justiça e a amizade, para evitar a revolta e o conflito na comunidade, que deve funcionar como uma família, lutando para o mesmo fim, e deve proteger os homens da retórica sofisticada, isto é, do discurso enganador e sedutor, que fica aquém da verdade. É condenável ao Estado que, ao invés de formar os homens a nível moral e político, faz da guerra uma finalidade, assim sendo é do interesse de todos os homens a existência do Estado, pois só ele os ajuda a</p>			
--	--	--	--	--

	<p>realizarem-se como homens. A legitimidade do exercício do poder e da autoridade do Estado advém da boa organização da vida em comunidade, condição para o bem comum.</p> <p>1.5.6- Divisão do Estado</p> <p>1- Monarquia – o poder é concentrado num só indivíduo, sendo este que, por si só, trabalha para o todo com vista a um bem comum;</p> <p>2- Aristocracia- o poder é confinado a um grupo de pessoas escolhidas por serem consideradas as mais honestas e as que têm em vista o bem do Estado e dos seus membros;</p> <p>3- República – A multidão governa para a utilidade pública.</p> <p>1.5.7- Funções dos cidadãos</p> <p>1- Jovens: caberá a guarda da cidade;</p> <p>2- Cidadãos mais experientes: caberá o governo;</p> <p>3- Cidadãos mais idosos: caberá exercerem o sacerdócio e aconselhamento.</p>			
Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> e powerpoint; excerto de um texto presente da <i>Ética Nicómaco</i> , pág. 71 e 95 e texto presente na página 150 do manual: <i>O que legitima a autoridade do Estado?</i>			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário de Filosofia</i> , Didáctica editora, Dezembro de 2000, Lisboa.			



Escola Secundária da Ramada

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA – John Locke

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° 40 – 16.02.10
10º ano

Sumário: A legitimidade da autoridade do Estado segundo John Locke. Leitura e análise de textos.				
Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar a passagem do Ser Individual ao Ser Social; Problematizar a legitimidade do poder estatal;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir secularização;	1.6- As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo John Locke O problema da legitimidade do Estado assume relevância no início da Idade Moderna, com a secularização (diminuição da importância da religião na vida comum das sociedades) da vida político-social. Locke assume grande importância com a publicação dos seus tratados – <i>Dois Tratados sobre o Governo Civil</i> - , o primeiro recusa a doutrina do direito divino dos reis e o segundo tem em vista uma explicação sobre a origem, os limites e a finalidade do poder civil, subordinando o poder político ao consentimento atribuído pelos cidadãos e justificando a desobediência civil. 1.6.1- Sociedade sem Estado ou Estado de Natureza	LEGITIMIDADE	A professora faz a chamada e escreve o sumário. É introduzido o problema da legitimidade do poder estatal, fazendo-se uma revisão da aula anterior.	5 mins.
Caracterizar o Estado de Natureza em Locke;		ESTADO	De seguida a professora começa por explicar aos alunos a concepção do Estado de Natureza em Locke e passa-se, assim, para as características de uma sociedade sem leis. Após a	5 mins.
Descrever a Lei Natural;		SECULARIZAÇÃO	GOVERNO	

<p>Enumerar as características da Sociedade sem Estado;</p>	<p>a) Estado de Natureza: o Estado de Natureza seria a concepção segundo a qual o homem viveria sem leis nem Governo, sendo ele próprio o seu senhor e súbdito. A única lei pela qual os seres humanos teriam que se reger seria a lei natural. Esta lei estabelecidas por deus está, segundo Locke, inscrita em cada uma das nossas consciências. Seria possível uma vida sem Estado, isto é, apenas regida por esta lei natural concebida pelo filósofo?</p>	<p>ESTADO DE NATUREZA</p>	<p>explicitação ser feita predomina o diálogo bidireccional.</p>	<p>.</p>
<p>Caracterizar a passagem do Ser Individual para o Ser Social;</p>	<p>b) Características da Sociedade sem Estado: 1- Os seres humanos são livres e, assim, dotados dos mesmos direitos e deveres; não existe qualquer hierarquia entre os seres humanos; não há nenhuma vontade superior à vontade de cada um de nós.</p>	<p>LEI NATURAL</p>	<p>Tido isto, a professora remete os alunos para uma nova reflexão sobre a questão da legitimidade da autoridade do Estado, respondendo-se, assim, à questão com a qual se iniciou a aula. São, desta forma, fornecidas aos alunos as definições de <i>Contracto Social</i> (e aquilo que este defende) e <i>Sociedade Civil</i>.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Descrever o Contracto Social;</p>	<p>2- Todos os seres humanos têm direito à vida, liberdade e à propriedade. 3- Embora este Estado de Natureza seja desprovido de leis impostas pelo Governo, os homens deveram obedecer à Lei Natural, conferida pelo divino, segundo a qual nenhuns homens podem atentar contra outros, prejudicando a sua saúde, liberdade a propriedade; isto porque os seres humanos estão obrigados a preservar a sua vida e também a dos que os rodeiam.</p>	<p>LIBERDADE PARTICULAR</p>	<p>Tido isto são enumeradas as funções do Contracto e é analisada a tabela da página 154 do Manual, que dá conta das vantagens e desvantagens do <i>Contracto Social</i>.</p>	<p></p>
<p>Definir Sociedade Civil;</p>	<p>1.6.2- Do Estado de Natureza à Sociedade Civil: o “Contracto Social” como fundamento da autoridade do Estado</p>	<p>CONTRACTO SOCIAL</p>	<p>Tido isto são enumeradas as funções do Contracto e é analisada a tabela da página 154 do Manual, que dá conta das vantagens e desvantagens do <i>Contracto Social</i>.</p>	<p></p>
<p>Enumerar as obrigações assumidas pelo Contracto Social;</p>	<p>Como vimos, o Estado de Natureza é aquele estado em que todos os indivíduos são os seus próprios senhores, sendo, assim, livres. Será que é possível ao homem viver desta forma, sendo seu senhor e súbdito, sem mais nenhuma lei que não a natural?</p>	<p>SOCIEDADE CIVIL</p>	<p>Nos últimos minutos da aula é lido e comentado um texto do próprio Locke (<i>O que levou o Homem a construir a sociedade civil?</i> Presente na página 157 do Manual), abordando a matéria em questão.</p>	<p></p>
<p></p>	<p>A resposta a esta questão é negativa, pois sem outras leis que não a natural não havia nenhuma garantia de que esta fosse cumprida, neste sentido tudo seria permitido.</p>	<p>BEM COMUM</p>	<p>Para trabalho de casa os alunos devem ler o texto <i>Por que foi construído o Estado?</i> Presente na página 157 do</p>	<p>10 mins.</p>
<p></p>	<p>a)Contracto Social: este contracto dá conta de um acordo entre indivíduos que, por terem em vista um bem comum, trocam algumas das suas liberdades pelo apoio e protecção do Estado, que os ajudará a viver em segurança, universalizando atitudes baseadas em valores comuns. E desta forma o homem passa de um ser dotado de liberdade pessoal para um ser que se vê obrigado a cumprir regras para viver em sociedade.</p>	<p>IGUALDADE</p>	<p>Presente na página 157 do</p>	<p></p>
<p></p>	<p></p>	<p>PROPRIEDAD E</p>	<p></p>	<p></p>

	<p>b) Sociedade Civil: comunidade organizada politicamente, visando a realização de fins comuns.</p> <p>c) Obrigações assumidas pelo Contracto Social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Respeito pela igualdade; 2- Instauração de leis necessárias ao viver bem em sociedade; 3- Impor o cumprimento de tais leis; 4- Proteger os direitos particulares; 5- Punição dos infractores das leis agora existentes; 6- Fazer reinar a justiça; 7- Defender a paz, a segurança e o bem comum; 8- Respeitar a finalidade para a qual foi instaurado, não funcionando de modo absolutista, retirando qualquer liberdade aos indivíduos. <p>Este Contracto, tal como o Estado Natural, acarreta consigo vantagens e desvantagens. Se, por um lado, o homem perde parte da sua liberdade particular e propriedade privada, deixando de ser o único responsável pelos seus direitos e deveres, criados estes por si, por outro, passa a viver segundo um poder estatal, sendo este poder concedido pelos próprios indivíduos próprio a outrem, que terá como objectivo preservar a vida humana, garantindo o bem comum. Este recorrer ao Estado, passando o homem a viver numa Sociedade Civil e de acordo com o mencionado Contracto Social, é necessário, pois caso contrario o homem pereceria, não sendo possível uma vida longa e tem como base o respeito. Se tudo fosse de todos então, na verdade, nada o seria e se os homens tudo pudessem, sem limitações e sem a concepção de transgressão, então nada possuiriam verdadeiramente, pois o que hoje era considerado de um amanhã seria considerado de outro, não havendo qualquer lei que assim o impedisse.</p>		<p>Manual e responder às questões número 1, 2 e 3.</p>	
--	--	--	--	--

Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> e powerpoint; tabela da página 154 do Manual e texto: <i>O que levou o Homem a construir a sociedade civil?</i> Presente na página 157 do Manual.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	LOCKE, John, <i>Dois Tratados do Governo Civil</i> , edições 70, tradução de Miguel Morgado, Outubro de 2006, Lisboa; ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo.			



Escola Secundária da Ramada

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA – John Rawls

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 41 – 21.03.11
10º ano

Sumário: Os ideais de liberdade e igualdade da sociedade moderna. John Rawls e a Teoria da Justiça.				
Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Discutir a possibilidade de uma Justiça mais justa; Caracterizar a Teoria da Justiça de John Rawls;			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Contextualizar a sociedade moderna; Definir liberdade política; Definir igualdade;	1.7- A justiça social: liberdade, igualdade e direito à diferença 1.7.1- Os ideais de liberdade e igualdade na sociedade moderna Os seres humanos, como já vimos através do estudo de Aristóteles e Locke, tem necessidade do outro para se realizarem pois só em comunidade lhes é possível viver mas, ainda assim, o facto de vivermos em comunidade traz consigo a necessidade de leis e códigos que nos permitam uma boa convivência, baseada no respeito mútuo e que nos permita, por um lado, realizarmo-nos a nível individual e, por outro, permitir que os outros se realizem, já que isto contribui também para a nossa realização própria. Grande parte das vezes os nossos interesses pessoais vão contra os dos outros e o indivíduo tem que viver não apenas de acordo com os seus interesses individuais mas também cooperando para fins sociais.	SOCIEDADE MODERNA LIBERDADE IGUALDADE	A professora faz a chamada e escreve o sumário. Visto ser o Dia da Poesia é lido, pela professora e para a turma , um poema de Herberto Helder. É elaborada pela professora e alunos uma rede conceptual, no quadro, com o intuito de rever e resumir a aula anterior (concepção de Locke acerca da legitimidade do poder estatal).	10 mins. 10mins.

<p>Relacionar liberdade e igualdade com o direito à diferença;</p>	<p>A modernidade traz consigo uma revolução nas concepções de liberdade e igualdade política, o valor a dignidade humana é reconhecido e são precisamente essas mudanças dão origem às actuais sociedades em que vivemos: democráticas e liberais.</p>	<p>JUSTIÇA SOCIAL</p>	<p>É iniciada a matéria propriamente dita para a aula de hoje e a professora começa por levantar a questão da possibilidade de uma sociedade mais justa, sendo esta questão formulada em forma de problema filosófico. São definidos os conceitos de liberdade e igualdade e contextualizados historicamente.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Relacionar a Teoria da Justiça com a moral kantiana;</p>	<p>a) Liberdade: A liberdade política foi definida no artigo IV da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 como a liberdade em se fazer aquilo que não prejudica o outro pois este é visto como o limite à liberdade própria bem como a sua garantia (princípio da reciprocidade). Falamos, assim, de liberdade de expressão, manifestação, circulação, de propriedade etc.</p>	<p>VÉU DA IGNORÂNCIA</p>	<p>De seguida é apresentada a concepção política de John Rawls. A professora começa por apontar as críticas que o filósofo contemporâneo faz utilitarismo, explicando aos alunos que este se incide numa perspectiva kantiana, nomeadamente no que concerne à concepção de Pessoa, que é definida pelos alunos, visto já terem estudado esta matéria.</p>	<p>.</p>
<p>Enumerar as críticas de Rawls ao utilitarismo;</p>	<p>b) Igualdade: Princípio segundo qual todos os indivíduos se apresentam de maneira idêntica diante da lei e são-lhes aplicadas as mesmas leis, isto é, os meus direitos e deveres. A igualdade política traduz-se no direito ao voto, participação cívica, igualdade de acesso e desempenho de funções.</p> <p>c) (Ainda assim permanece a questão): Como é possível uma sociedade justa?</p>	<p>EQUIDADE</p>	<p>De seguida é apresentada a concepção política de John Rawls. A professora começa por apontar as críticas que o filósofo contemporâneo faz utilitarismo, explicando aos alunos que este se incide numa perspectiva kantiana, nomeadamente no que concerne à concepção de Pessoa, que é definida pelos alunos, visto já terem estudado esta matéria.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Analisar as questões feitas por Rawls:</p>	<p>1.8- Teoria da Justiça em John Rawls</p> <p>1.8.1- A Teoria da Justiça e o Utilitarismo</p> <p>A filosofia política de Rawls surge com o intuito de fazer um levantamento dos princípios necessários para uma sociedade mais justa, já que o filósofo considera que o homem é naturalmente egoísta. Tal como Locke este filósofo contemporâneo vai criar a possibilidade do Contracto Social sendo o seu objectivo conciliar direitos iguais numa sociedade desigual sem limitar a liberdade individual.</p>	<p>PRINCÍPIO DA DIFERENÇA</p>	<p>É apresentada a Teoria da Justiça de Rawls, através do levantamento das questões feitas pelo filósofo e da compreensão das suas posteriores respostas, sendo definidos diversos conceitos</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Definir Posição Original;</p>	<p>A Teoria da Justiça de Rawls tem pontos em comum com a filosofia moral kantiana e com as teorias contratualistas, já que Rawls vai contra os princípios utilitaristas. Tal como Kant este filósofo considera que o homem (pessoa humana) deverá ser concebido como um fim em si mesmo, não podendo ser instrumentalizado servindo de meio para alcançar determinada finalidade.</p>	<p>DISCRIMINAÇÃO SOCIAL</p>	<p>É apresentada a Teoria da Justiça de Rawls, através do levantamento das questões feitas pelo filósofo e da compreensão das suas posteriores respostas, sendo definidos diversos conceitos</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Clarificar a concepção de <i>véu da</i></p>	<p>a)Críticas ao utilitarismo</p> <p>1- Falta de um princípio absoluto que sirva como critério universal para decidir o que é justo e injusto;</p>	<p>CONTATUALISMO</p>	<p>É apresentada a Teoria da Justiça de Rawls, através do levantamento das questões feitas pelo filósofo e da compreensão das suas posteriores respostas, sendo definidos diversos conceitos</p>	<p>20 mins.</p>

<p><i>ignorância;</i></p> <p>Definir Contracto Social;</p> <p>Avaliar o papel dos princípios da Teoria da Justiça na vida do homem;</p> <p>Clarificar o conceito de equidade;</p> <p>Caracterizar o princípio da liberdade e igualdade;</p>	<p>2- Subordinação do indivíduo a interesses sociais, não lhe reconhecendo direitos fundamentais invioláveis; 3- Que não tivesse em consideração a forma justa ou injusta como a felicidade é distribuída.</p> <p>1.8.2- A escolha racional dos princípios da Justiça a) Posição Original: é uma situação imaginária e hipotética em que os parceiros são sujeitos racionais/morais livres e iguais, colocados sob o efeito de um <i>véu de ignorância</i>. Este <i>véu</i> tem como objectivo promover a imparcialidade, já que o homem não conheceria nem as suas características pessoais, nem os seus interesses e objectivos particulares, nem o seu estatuto social, nem o dos outros. Na Posição Original cada homem não saberia se seria favorecido ou não nas suas escolhas e assim era o seu intuito o melhor para os outros e para si, pois por não saber o que seria seu ou de outrem escolheria para todos o que deseja para si próprio. É estabelecido o Contracto Social, que garante imparcialidade e universalidade e a Justiça seria concebida como equidade. c) Os princípios que tornem possível o convívio social têm que servir de critério para a atribuição de direitos e deveres bem como definir a distribuição adequada dos encargos e dos benefícios da cooperação social;</p> <p>1.8.3- Os princípios da Justiça ou uma sociedade bem ordenada 1- Princípio da liberdade igual para todos: este princípio exige a igualdade na atribuição dos direitos e deveres básicos; 2- Princípio da Igualdade: este princípio afirma que as desigualdades económicas e sociais são justas apenas se delas resultarem vantagens para todos os indivíduos, principalmente para os indivíduos mais desfavorecidos;</p>		<p>existentes na filosofia política do autor, nomeadamente Posição Original e Véu da Ignorância. Finalmente é feito um levantamento dos princípios desta teoria e é analisada pela professora e alunos uma tabela do manual. Durante a aula recorre-se momentaneamente ao powerpoint. Até a aula terminar é analisado um texto do filósofo (página 170 do manual), que é lido por um dos alunos.</p>	<p>10 mins.</p> <p>10 mins.</p>
---	--	--	---	---------------------------------

Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> powerpoint; texto <i>Quais são os princípios da Justiça?</i> Presente na página 170 do manual; tabela da página 169 do manual.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo;			



Escola Secundária da Ramada

**ÉTICA, DIREITO E
POLÍTICA – John Rawls**

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 42 – 23.03.11
10º ano

Sumário: Desobediência civil e objecção da consciência. Revisão para a ficha de avaliação sumativa.				
Competências	Competências Gerais: conceptualização, hermenêutica, problematização. Competências Específicas: definir conceitos, verbalizar o conhecimento e interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Caracterizar a desobediência civil e a objecção da consciência; Problematizar a legitimidade da desobediência civil.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Enumerar os deveres das instituições;	Desobediência civil e objecção da consciência Decorre do <i>Contrato Social</i> a obrigação dos indivíduos respeitarem as leis impostas pelo Estado, obedecendo-lhe, já que este permite uma melhor vivência e convivência. Por seu lado, o Estado deverá respeitar cada indivíduo, fazendo valer o princípio da justiça. Perdendo a sua legitimidade se não o fizer. Rawls considera que, ainda que numa sociedade democrática, existem violações dos princípios da justiça que legitimam a desobediência civil. Este conceito foi criado por Henry Thoreau, que decide não pagar impostos aos EUA por este ser um país que fazia dos negros escravos e que estava em constante luta com o México, com o objectivo de adquirir mais territórios. Por se insurgia contra o Estado Thoreau é preso e quando regressa da prisão escreve um tratado sobre a desobediência civil, onde defende que o melhor	CONTRATO SOCIAL	A professora faz a chamada e escreve o sumário. A aula é iniciada com uma revisão da matéria estudada na aula anterior, à medida que vão sendo colocadas questões aos alunos .	5 mins.
Caracterizar desobediência civil;		DESOBEDIÊNCIA CIVIL	É dado início à nova matéria, sendo ainda o autor de fundo Rawls, e a questão proposta é a seguinte: em que situações a desobediência civil tem legitimidade?	15 mins.
Apontar os		PRINCÍPIOS BÁSICOS		

<p>casos de justificação da desobediência;</p> <p>Distinguir desobediência civil de objecção da consciência;</p> <p>Enumerar as formas de desobediência civil;</p> <p>Classificar o papel da desobediência civil;</p>	<p>governo é aquele que menos governo, sendo este tratado uma forte influência para Gandhi.</p> <p>a) Desobediência civil: a desobediência civil pode assumir a forma de manifestações, ocupações de instalações e concentrações que, como já foi afirmado, têm como intuito defender os direitos básicos que não são respeitados. A intenção dos activistas é alterar as leis vigentes para que os seus direitos passem a ser respeitados, e para tal apelam à mobilização dos cidadãos para que haja um pressionar as instituições, no intuito de que estas revejam as suas concepções e as alterem. A desobediência civil é um acto político porque se dirige à maioria que detém o poder político e porque é guiada e justificada por princípios políticos (de justiça); é um acto público porque é praticada publicamente, apelando a princípios básicos; é um acto não violento porque não se insurge violentamente contra as pessoas; e é decidida em consciência e dentro dos limites jurídicos pois os activistas aceitam as consequências da sua desobediência.</p> <p>b) Justificação da desobediência civil: A desobediência civil é um acto de alguma gravidade e não pode ser praticado em qualquer circunstância, mas somente quando existe justificação para tal. Assim, esta deverá ser praticada apenas nos casos em que fracassaram os apelos à maioria política existente, isto é, quando todas as tentativas de fazer com que a lei seja alterada são ignoradas bem como todos os protestos, sempre feitos de forma legalmente permitida, não tiveram nenhuma resposta favorável. Assim, a desobediência civil é justificada quando os princípios básicos não são garantidos, princípios estes que garantem o respeito pela Pessoa humana, nomeadamente os direitos que proporcionam a participação do homem na vida política (direito ao voto), os direitos que garantem a igualdade de oportunidades na ocupação de cargos públicos (quando são negados a minorias) e o direito que o homem tem de ser respeitado, seja qual for a sua crença. Estes são direitos básicos e devem ser respeitados e, mais do que isso, proporcionados. Quando isto não acontece, e visto que a liberdade individual e geral deve ser respeitada, o homem tem legitimidade para desobedecer ao Estado, na tentativa de alterar leis que vão contra o bem estar geral e a garantia dos princípios básicos para a sociedade.</p>	<p>CONSCIÊNCIA</p> <p>A</p> <p>ACTO POLÍTICO</p> <p>ACTO PÚBLICO</p> <p>VIOLÊNCIA</p> <p>PESSOA</p> <p>DIREITOS</p> <p>OBJECÇÃO DA</p>	<p>A professora começa por explicar aos alunos como surge o conceito de desobediência civil, fazendo breves referências a Henry Thoreau. De seguida é definida desobediência civil e é caracterizada, recorrendo ao powerpoint. É mantido o diálogo bidireccional. Após ser fornecido à turma o conceito e as características de desobediência civil iram ser enumerados os casos em que esta se justifica, sendo distinguida da objecção da consciência. Finalmente reflecte-se sobre o papel da desobediência civil, recorrendo-se a Gandhi (a professora faz uma breve referência ao seu pensamento e contributo para a desobediência civil). É lido por um dos alunos o texto de Rawls presente na página 171 do manual (<i>O que é a desobediência civil?</i>) e é visionado um vídeo sobre Gandhi. Na última parte da aula, e visto esta ser a última aula</p>	<p>30 mins.</p> <p>15 mins.</p>
--	--	--	---	---------------------------------

	<p>Ainda assim, é necessário ponderar os riscos da desobediência civil, mesmo quando este tem razão de ser, pois a desobediência às leis e Estado vigentes provocam a desordem geral e existe um sério risco de provocar a anarquia, isto é perigoso pois a ruptura com as leis, normas das instituições e constituição pode conduzir a uma enorme incerteza e mal estar geral, trazendo consequências negativas para todos.</p> <p>c) Objecção da consciência: é um acto individual e consciente do não cumprimento das leis das instituições, não é um acto praticado no fórum público, baseia-se em razões da consciência de cada um e os objectores invocam princípios políticos ou religiosos.</p> <p>d) Papel da desobediência civil: A desobediência civil só é permitida num regime democrático, em que o cidadão pode manifestar livremente o ser descontentamento, sem ser punido severamente pelas instituições contra as quais se insurge. É por o homem viver em democracia que existe legitimidade para a desobediência, desde que esta seja justificada e desde que não recorra à violência. O papel desta desobediência é impedir a violação sistemática e abusiva dos direitos básicos humanos, que garantem o respeito pela dignidade humana, princípios estes que devem defender a justiça entre homens e, assim sendo, têm que ser eles mesmos justos. A desobediência civil é vantajosa no sentido que poderá, se for correctamente utilizada (de forma moderada e ponderada), ajudar a manter e a fortalecer as instituições justas e que protegem o homem. Rawls considera que se esta for usada de forma correcta, isto é, se for utilizada apenas em último recurso e quando todos os meios legais estiverem esgotados e o homem continue ainda sem resposta, não acarreta consigo o risco de anarquia(principalmente se a instituição estiver bem consolidada).</p> <p>e) Gandhi e a desobediência civil: Defensor do princípio da não agressão, considera que a desobediência civil (manifestações e desfiles em luta pelos direitos humanos) e a objecção da consciência (jejum que o levou à prisão) são as forma que existem para se lutar pelos direitos humanos, contrariando injustiças, e são, assim, consideradas legítimas, desde que sejam praticadas de modo não violento, já que a sua máxima é o amor universal, sendo o objectivo</p>	<p>CONSCIÊNCIA</p> <p>A</p> <p>JUSTIÇA</p>	<p>antes da ficha de avaliação sumativa, é feita uma revisão da matéria e é fornecida aos alunos a matriz da ficha.</p>	<p>20 mins.</p>
--	--	--	--	-----------------

	que o orienta o caminho par a verdade.			
Materiais	Quadro e suporte digital; manual do aluno: <i>Pensar Azul powerpoint</i> ; texto de Rawls: <i>O que é a desobediência civil?</i> presente na página 171 do manual; http://www.youtube.com/watch?v=X_fEyr9AYAE&feature=related .			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo;			



Teorias explicativas do conhecimento – o racionalismo de Descartes

Sumário: Teorias explicativas do conhecimento: o racionalismo cartesiano – a importância do modelo matemático – o método.

Competências

Competências gerais: problematizar e conceptualizar.

Competências específicas: ouvir, reflectir e expor uma informação; identificar e definir conceitos.

Objectivos Gerais

Identificar o conhecimento como problema filosófico; **Problematizar** a relação sujeito/objecto no acto de conhecer.

Objectivos Específicos

Conteúdos

Conceitos

Estratégias/Actividades

Tempo

Caracterizar as correntes que respondem ao problema da origem do conhecimento;

Distinguir empirismo de racionalismo;

Definir a priori;

1- Interpretação e descrição da actividade cognoscitiva

1.2- Teorias explicativas do conhecimento

- Origem do conhecimento:

a) empirismo: esta corrente, defendida por David Hume, parte do pressuposto de que a origem e fonte do conhecimento está na experiência, sendo que esta garante o acesso à realidade, ou seja, através dos sentidos o homem poder conhecer;

b) racionalismo: esta corrente, defendida por Descartes, considera que a origem e fonte do conhecimento jamais poderá ser a experiência, já que esta é contingente e caótica, assim, os racionalistas consideram que o conhecimento só é possível a partir da razão; o racionalismo assenta no inatismo, considerando que já nascemos com conhecimento, embora não o saibamos.

CONHECIMENTO

EMPIRISMO

REALIDADE

SENTIDOS

RACIONALISMO

INATISMO

A **professora** escreve o sumário e é feita a chamada. Tido isto, a **professora** começa a aula questionando acerca dos problemas concernentes ao conhecimento, explicando aos **alunos** que esta é um questão pertinente que todo o ser humano deve fazer. Assim, é questionada qual a origem do conhecimento, qual a natureza do conhecimento e finalmente qual é o valor e os limites do conhecimento. Tido isto,

10 mins.

20 mins.

<p>Caracterizar as concepções que respondem ao problema da natureza do conhecimento;</p> <p>Diferenciar idealismo de realismo;</p> <p>Definir idealismo transcendental;</p> <p>Reflectir acerca do valor e limites do conhecimento;</p> <p>Distinguir cepticismo de dogmatismo;</p> <p>Descrever o criticismo;</p>	<p>c) apriorismo: os aprioristas, nomeadamente Kant, partem do princípio de que o conhecimento começa a partir da realidade, isto é, da experiência, mas não deriva apenas dos sentidos.</p> <p>- Natureza do conhecimento:</p> <p>a) idealismo: a mente, isto é, a racionalidade, como fundamento para o conhecimento, sendo que esta concepção implica a ideia de que sem sujeito para conhecer não é possível existir qualquer tipo de conhecimento;</p> <p>b) realismo: a realidade, ou seja, a experiência e aquilo que adquirimos através dos sentidos, serve como fundamento para o conhecimento, sendo que esta concepção implica a ideia de que mesmo sem sujeito para conhecer a realidade existe, isto é, o objecto, e garante o conhecimento</p> <p>c) idealismo transcendental: a realidade, embora sirva de fundamento para o conhecimento, não se apresenta ao homem como coisa-em-si mas sim como uma representação subjectiva construída pelo próprio homem.</p> <p>- Valor e limites do conhecimento</p> <p>a) cepticismo: segundo esta concepção não existe a possibilidade do conhecimento;</p> <p>b) dogmatismo: não é feita a distinção entre o pensar e o conhecer;</p> <p>c) criticismo: críticas estabelecidas por Kant, ao empirismo e ao racionalismo.</p> <p>- Descartes e o racionalismo: Descartes, por considerar que muito daquilo que aprendeu não lhe é garantia de certeza, tem como intuito reconstruir o sistema de saber do seu tempo. Assim, é a sua pretensão filosófica encontrar verdades indubitáveis, que garantam a certeza que procura. Como estratégia para tal, Descartes submete à dúvida o conhecimento que possui, sendo o seu intuito ver aquilo que persiste.</p>	<p>APRIORISMO</p> <p>A POSTERIORI</p> <p>IDEALISMO</p> <p>REALISMO</p> <p>IDEALISMO TRANSCEN- DENTAL</p> <p>CEPTICISMO</p> <p>DOGMATI- SMO</p> <p>CRITICISMO</p> <p>MÉTODO CARTESIANO</p> <p>EVIDÊNCIA</p> <p>ANÁLISE</p>	<p>são apresentadas aos alunos as correntes que respondem à origem do conhecimento: primeiro o empirismo, de seguida o racionalismo e depois, e de um modo mais geral, o apriorismo. Passa-se então para a questão respectiva à natureza do conhecimento, sendo explicada a concepção idealista, a realista e mais uma vez de um modo geral a concepção idealista transcendental, visto que esta irá ser retomada nas seguintes aulas. Após serem explicitados os problemas e as respectivas respostas no que concerne ao conhecimento, a professora apresenta aos alunos as implicações das correntes tidas em conta, sendo assim transmitidos à turma os conceitos de empirismo, dogmatismo e criticismo. Após a professora dar um roteiro das próximas aulas e autores (Descartes, Hume e Kant) os alunos estão preparados para serem apresentados ao primeiro autor que será tido em conta: Descartes. Este autor é apresentado pela professora segundo uma perspectiva biográfica, já que a sua vivência é</p>	<p>45 mins.</p> <p>15 mins.</p>
--	--	---	---	---------------------------------

			bastante importante para a compreensão da sua filosofia. Durante toda a aula predomina o diálogo bidireccional.	
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Materiais	Quadro e giz. manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> .			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009.			



**Teorias explicativas do conhecimento
o racionalismo de Descartes**

Sumário: O método cartesiano. Características da dúvida. Da dúvida ao “cogito”.

Competências	Competências gerais: problematização e conceptualização. Competências específicas: ouvir, reflectir e expor uma informação; identificar e definir conceitos.			
Objectivos Gerais	Identificar o conhecimento como problema filosófico; Problematizar a relação sujeito/objecto no acto de conhecer.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Descrever o método cartesiano; Caracterizar a evidência, a análise, a síntese e a enumeração; Relacionar a dúvida cartesiana com a dúvida céptica;	2- Interpretação e descrição da actividade cognoscitiva 1.3- Teorias explicativas do conhecimento - Método cartesiano a) Sentido etimológico da palavra método: em grego <i>methodos</i> significa busca e investigação, <i>odos</i> significa caminho e meta; b) O método cartesiano advém de uma necessidade de investigação ordenada e não ao acaso, sendo este método constituído por um conjunto de regras e procedimentos cujo objectivo será chegar ao conhecimento verdadeiro: b1- Evidência: Descartes só aceitará aquilo que for verdadeiro e, por conseguinte claro e distinto; b2- Análise: Esta segunda etapa do método cartesiano consiste na divisão em	MÉTODO CARTESIANO DÚVIDA EVIDÊNCIA ANÁLISE SINTESE ENUMERAÇÃO	A professora escreve o sumário e é feita a chamada. De seguida é feita uma revisão da aula anterior, sendo a técnica utilizada o diálogo com os alunos . Depois disto, é apresentado à turma o método cartesiano, sendo explicada minuciosamente cada uma das suas etapas: evidência, análise, síntese e enumeração. De seguida a professora faz a distinção entre dúvida cartesiana e dúvida céptica, passando para a	15 mins. 25 mins. 25 mins.

<p>Identificar a dúvida cartesiana como o caminho para o conhecimento;</p> <p>Caracterizar o cepticismo;</p> <p>Reflectir acerca das razões que conduzem à dúvida;</p> <p>Descrever <i>epoché</i>;</p> <p>Reflectir acerca da possibilidade do ser humano não estar acordado;</p> <p>Caracterizar a dúvida hiperbólica;</p> <p>Identificar a tese que refuta a dúvida hiperbólica;</p>	<p>quantas parcelas for possível de todas as dificuldades apresentadas;</p> <p>b3- Sintetizar: A terceira etapa deste método consiste na condução ordenada dos pensamentos, começando pelos objectos mais simples e fáceis e subindo a escala até aos mais complexos e compostos;</p> <p>b4- Enumerar: A quarta e última etapa do método cartesiano consiste na revisão de tudo aquilo que se sintetizou, de modo a não excluir nenhum objecto.</p> <p>- Dúvida cartesiana e dúvida céptica</p> <p>a) Dúvida cartesiana como aquele tipo de dúvida que tem como intento adquirir certezas, sendo esta uma dúvida metódica, isto é, trata-se de um método que consiste em revogar tudo o que fora anteriormente admitido, para fundar o conhecimento em bases inabaláveis. Este tipo de dúvida busca um caminho para chegar à verdade;</p> <p>b) Dúvida céptica como aquele tipo de dúvida em que ocorre uma suspensão radical e definitiva do juízo; com efeito, segundo os cépticos não podemos afirmar com certeza seja o que for, não havendo qualquer possibilidade de conhecimento.</p> <p>- Razões para duvidar</p> <p>a) Sentidos: Os sentidos podem errar algumas vezes, logo, não são dignos de total crédito, neste sentido é o intuito de Descartes deixá-los em suspenso – <i>epoché</i>- isto é, o juízo é posto em interrupção, sendo que nada se afirma nem nada se nega;</p> <p>b) Problema: Dificuldade em identificar a verdade, é posta a hipótese de que podemos julgar-nos acordados quando afinal estamos a dormir sem o saber;</p> <p>c) Dúvida hiperbólica: Trata-se de uma dúvida metódica levada ao limite, isto é, uma dúvida que “supera a medida”. Descartes considera absolutamente falso aquilo que não é duvidoso, o filósofo põe a hipótese de um génio maligno que nos enganaria universalmente em todas as coisas e até as verdades matemáticas deixariam de existir. Esta dúvida universalizada pode ser considerada teórica e provisória.</p>	<p>CEPTICISMO</p> <p>DÚVIDA CÉPTICA</p> <p>JUÍZO</p> <p>SENTIDOS</p> <p>EPOCHÉ</p> <p>DÚVIDA HIPERBÓLICA</p> <p>GÉNIO MALIGNO</p> <p>PENSAMENTO</p> <p>SOLIPCISMO</p>	<p>explicação das razões que levam Descartes a duvidar, sendo que à medida que a matéria vai sendo exposta a professora vai escrevendo no quadro as ideias principais e os conceitos-chave, que os alunos copiam para os cadernos diários. Posteriormente, é explicada a dúvida hiperbólica sendo introduzido o conceito de “génio maligno”. Nos últimos minutos da aula é explicitada a tese que refuta a dúvida hiperbólica</p> <p>- <i>Eu penso, logo, existo</i> – ficando em aberto para a próxima aula a concepção do Solipscismo.</p>	<p>15mins.</p> <p>10 mins.</p>
---	--	---	--	--------------------------------

<p>Descrever o Solipcismo;</p>	<p>d) Refutação da dúvida hiperbólica: Se duvido, penso, e se penso, existo. Esta é a primeira e irrefutável certeza: <i>Eu penso, logo, existo</i>;</p> <p>e) Solipcismo: o pensamento garante existência mas visto esta ser a única garantia, a do sujeito pensante, sabemos que existimos mas permanece em aberto a questão de os outros e o mundo existem.</p>			
<p>Avaliação</p>	<p>Observação; intervenções orais; comportamento.</p>			
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e giz. manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> .</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000;</p>			



Escola Secundária da Ramada

Teorias explicativas do conhecimento

David Hume: a sensação como origem

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

Aula nº 34 – 90 minutos

11º ano

Sumário: Teorias explicativas do conhecimento: introdução ao pensamento de David Hume. As percepções da mente e os princípios de conexão das ideias. Leitura e análise de textos.

Competências	Competências gerais: conceptualização e problematização Competências específicas: ouvir e expor uma informação; identificar e definir conceitos; exemplificar.			
Objectivos Gerais	Caracterizar a perspectiva de David Hume no que concerne ao conhecimento; Problematizar a relação concebida por David Hume entre sujeito/objecto no acto de conhecer.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir empirismo;	1.2- Teorias explicativas do conhecimento 1.2.1- David Hume: a sensação como origem do conhecimento a) Origem do conhecimento - Empirismo: Doutrina segundo a qual todos os nossos conhecimentos ou princípios representam uma aquisição da experiência e repousam fundamentalmente nela. Negação da ideia segundo a qual existiriam, no nosso espírito, dados independentes da experiência. b) Origem das ideias - As percepções da mente dividem-se em duas classes: em ideias e em impressões. As primeiras são menos intensas e vivas, pois são meras cópias das segundas. Estas, mais fortes, vivas e intensas, advém do contacto sujeito-objecto, isto é, da experiência sensitiva, pois dizem respeito às percepções, advindas das qualidades sensíveis. Quando se menciona que as ideias copiam as	EMPIRISMO	A professora escreve o sumário e faz a chamada.	5 mins.
Distinguir as ideias das impressões;		IDEIAS	De seguida é feita, através do diálogo com os alunos , uma revisão da primeira teoria explicativa do conhecimento apresentada anteriormente, isto é, a perspectiva céptica cartesiana.	10 mins.
Diferenciar ideia composta de ideia simples;		IMPRESSÕES	Tido isto a professora introduz a segunda teoria explicativa do conhecimento e começa por apresentar bibliograficamente David Hume, autor a ser contemplado nas próximas aulas.	5 mins.
Diferenciar impressões simples de		IDEIA SIMPLES		
		IDEIA		

<p>impressões complexas;</p> <p>Enumerar os princípios de conexão das ideias;</p> <p>Definir semelhança, contiguidade e relação causal;</p>	<p>impressões está a afirmar-se que sem impressões as ideias não existiam, pois são as impressões que lhe confere existência, pois sem experiência sensitiva nada o sujeito teria para trazer à mente, pois esta não tinha onde se basear.</p> <p>c) Tipos de ideias</p> <p>- As ideias dividem-se em dois tipos: ideias simples e ideias compostas. A mente é dotada de poder criador e, assim, possui a faculdade que lhe permite compor, transpor, aumentar e diminuir os materiais fornecidos pela experiência sensitiva. Quando me refiro a uma montanha ou a um cavalo estou a proferir uma ideia simples, quando me refiro a uma montanha de ouro ou a um cavalo alado estou a proferir uma ideia complexa, pois a mente juntou a ideia que tenho de cavalo, advinda da minha experiência sensitiva e a ideia de pássaro, criando uma ideia composta e não correspondente à realidade, pois a minha experiência não me mostra a existência de cavalos alados, neste caso a mente compôs uma ideia.</p> <p>d) Tipos de impressões</p> <p>- As impressões, assim como as ideias, dividem-se em dois tipos: impressões simples e complexas. As primeiras dizem respeito a um conjunto de características isoladas e ainda não agrupadas e as segundas dizem respeito à junção das características isoladas e advindas da experiência sensível, criando uma impressão composta. Por exemplo, quando como uma maçã provo o seu sabor agradável, sinto o seu cheiro, ou seja, recebo uma série de impressões (simples) que se reúnem formando a impressão complexa de “maçã”.</p> <p>e) Princípios de conexão entre as ideias</p> <p>- Existem três princípios de conexão entre ideias, sem os quais não haveria método nem regularidade: a semelhança, a contiguidade e a causa-efeito. Estamos perante o princípio da semelhança quando determinado objecto remete a nossa mente para outro, pela sua relação de semelhança; estamos perante o princípio da contiguidade quando determinado objecto nos remete para outro que lhe é contíguo, ou seja, que é a sua continuação, sendo esta recriada pela própria mente, a partir daquilo que já conhece; por fim, estamos perante o princípio da causa e efeito quando de determinada causa esperamos já determinado efeito, pois o facto de termos observado que os afeitos se seguem</p>	<p>COMPOSTA</p> <p>IMPRESSÃO SIMPLES</p> <p>IMPRESSÃO COMPOSTA</p> <p>SEMELHANÇA</p> <p>CONTIGUIDADE</p> <p>CAUSA-EFEITO</p>	<p>Depois a professora explica aos alunos o que é o empirismo, remetendo-os para a questão de fundo, que se debruça na origem do conhecimento. Entendido o empirismo, passa-se para a explicação humeana das percepções da mente, para tal a professora recorre ao <i>powerpoint</i> e é sempre constante o diálogo com os alunos.</p> <p>Tido isto, é explicado à turma a diferenciação entre ideias simples e compostas bem como entre impressões simples e compostas. Após serem introduzidas as primeiras bases para o estudo de David Hume, passa-se para a leitura de um texto do próprio autor, presente nas páginas 23, 24, 25 da obra <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>.</p> <p>Com a aula a chegar ao final, passa-se para o estudo dos princípios de conexão entre as ideias.</p> <p>Nos últimos minutos da aula a professora pede aos alunos que procedam a uma leitura conjunta de um excerto de Hume sobre os princípios mencionados, excerto este presente na página 29 da obra</p>	<p>30 mins.</p> <p>15 mins.</p> <p>10 mins.</p> <p>15 mins.</p>
---	---	--	---	---

	às causas faz-nos acreditar que assim seja sempre.		contemplada.	
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Materiais	Quadro e giz; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; powerpoint; excertos presentes das páginas 23-25 e 29 do livro <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> .			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; HUME, David, <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , Textos Filosóficos, edições 70, Tradução de Artur Mourão, Lisboa; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000.			



Escola Secundária da Ramada

Teorias explicativas do conhecimento

David Hume: a sensação como origem

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

Aula nº 35 – 90 minutos

11º ano

Sumário: Continuação do estudo do pensamento de David Hume: Relações de Ideias e Questões de Facto. Leitura e análise de textos.

Competências

Competências gerais: hermenêutica, conceptualização e problematização.

Competências específicas: ouvir, definir conceitos, exemplificar e expor uma informação.

Objectivos Gerais

Caracterizar Relações de Ideias e Questões de Facto; **Problematizar** a relação causal no âmbito da possibilidade de conhecimento.

Objectivos Específicos

Conteúdos

Conceitos

Estratégias/Actividades

Tempo

Caracterizar Relações de Ideias;	1.2- Teorias explicativas do conhecimento 1.2.1- David Hume: a sensação como origem do conhecimento a) Relações de Ideias: As Relações de Ideias dizem respeito a todos os raciocínios que sejam dedutivos, desta forma não dependem da experiência (nem do que existe no universo) para serem considerados certos e evidentes. Estes raciocínios nem dependem da experiência nem precisam de ser confirmados empiricamente pois por serem dotados de certeza e evidência são demonstráveis à razão; são analíticos, já que o conceito de predicado está contido no conceito de sujeito; e por fim, são raciocínios necessários pois são fundamentados pelo princípio da contradição. b) Questões de Facto: As Questões de Facto não são demonstrativamente certas, assim, não são do tipo dedutivo. Estes raciocínios não são meramente mentais	RELAÇÕES DE IDEIAS	A professora escreve o sumário e faz a chamada.	10 mins.
Relacionar as Relações de Ideias com a dedução;		DEDUÇÃO	Nos primeiros minutos iniciais da aula é feita uma revisão da aula anterior, para tal a professora	15 mins.
Caracterizar as Questões de Facto;		CERTEZA	recorre a um diálogo com os alunos e à elaboração de um esquema em forma de resumo no quadro.	
		EVIDÊNCIA	Tido isto são introduzidas as Relações de Ideias e as Questões de Facto, sendo a sua explicitação feita após a leitura (pelos alunos)	35 mins.
		ANALÍTICO		
		NECESSÁRIO		

<p>Definir conhecimento <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i>;</p> <p>Identificar o fundamento das conclusões a partir da experiência;</p> <p>Definir hábito e costume;</p> <p>Relacionar os conceitos de hábito e costume com o problema da causalidade;</p>	<p>ou conceptuais, pois não são somente imaginados já que dizem respeito a ocorrências de facto, isto é, ocorrências que dependem da base empírica. Nas Questões de Facto o conhecimento é feito <i>a posteriori</i> e jamais <i>a priori</i>;</p> <p>b.1) Causa-Efeito: Há sempre uma relação entre um facto presente e aquele que dele é inferido (conexão entre factos) e sem esta relação de causa-efeito qualquer inferência seria totalmente arbitrária e viver-se-ia num mundo caótico já que nada se poderia comprovar; Esta relação jamais poderá vir de raciocínios <i>a priori</i>, pois sem experiência a nossa razão não consegue fazer nenhuma inferência acerca das questões de facto e da existência real.</p> <p>b2) Fundamento das conclusões a partir da experiência: As conclusões (ou inferências causais) que tiramos da relação de causa e efeito entre objectos da experiência, são conclusões (ou inferências) que não derivam de qualquer processo do entendimento e raciocínio, ou seja, não podem ser justificadas pela razão, a mente terá que ter um meio que lhe permita tirar tal inferência.</p> <p>c) Problema da causalidade: É certo que já verificamos várias vezes, através da nossa experiência sensitiva, que determinada causa provoca ou origina determinado efeito mas será que isto é sempre assim? Qual o nosso fundamento, enquanto seres humanos, para acreditarmos que assim o seja sempre? Teremos garantias para considerarmos que o futuro será igual ao passado?</p> <p>c.1) Resposta ao problema da causalidade: Este problema só pode ser resolvido a partir de dois conceitos bastante pertinentes no pensamento do autor aqui contemplado. O hábito e o costume servirão de fundamento para a nossa crença na relação causal, assim sendo estes são tidos como os guias da vida humana. As inferências tiradas da experiência advém do hábito, costume e experiência e não da razão.</p>	<p>QUESTÕES DE FACTO</p> <p><i>A PRIORI</i></p> <p><i>A POSTERIORI</i></p> <p>CAUSA-EFEITO</p> <p>INFERÊNCIA</p> <p>PROBLEMA DA CAUSALIDADE</p> <p>HÁBITO</p> <p>COSTUME</p>	<p>de um excerto de David Hume, para tal professora e alunos recorrem não apenas à obra do filósofo a ser estudada (<i>Investigação sobre o entendimento humano</i>) como também ao <i>powerpoint</i>;</p> <p>De seguida e no seguimento das Questões de Facto é reintroduzida a noção de causa-efeito, é feita a leitura de um excerto, pelos alunos, sendo o objectivo da professora fazer com que os alunos reflectam acerca do fundamento das conclusões tiradas da experiência.</p> <p>Nos últimos minutos da aula, é introduzido o problema da causalidade e fornecida a sua resposta, não sem antes se proporcionar um diálogo com os alunos.</p>	<p>15 mins.</p> <p>15 mins.</p>
---	--	--	--	---------------------------------

Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Materiais	Quadro e giz; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; <i>Powerpoint</i> ; excertos presentes das páginas 31, 32, 47 e 49 do livro <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> .			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; HUME, David, <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , Textos Filosóficos, edições 70, Tradução de Artur Mourão, Lisboa; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000;			



Escola Secundária da Ramada

Teorias explicativas do conhecimento

David Hume: a sensação como origem

Ano lectivo de 2010/2011

Estagiária: Cátia Lopes

Aula nº 36 – 90 minutos

11º ano

Sumário: Leitura e análise de textos. Ficha de trabalho.

Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Competências	Competências gerais: hermenêutica e problematização. Competências específicas: expor uma informação, relacionar conceitos e desenvolver a capacidade de escrita.			
Objectivos Gerais	Comparar a teoria explicativa do conhecimento de David Hume com a de Descartes.			
Distinguir cepticismo de cepticismo moderado;	1.2- Teorias explicativas do conhecimento 1.2.1- David Hume: a sensação como origem do conhecimento	CEPTICISMO MODERADO	A professora escreve o sumário, faz a chamada e são esclarecidos alguns assuntos relativos à disciplina e à futura utilização pela professora e alunos da plataforma informática Moodle.	15 mins.
Caracterizar o empirismo céptico;	a)Cepticismo: Doutrina, segundo a qual o espírito humano não poderá atingir com certeza e verdade; por isso, será necessário suspender o juízo e praticar a dúvida.	EMPIRISTA CÉPTICO	Nos primeiros minutos iniciais da aula é feita uma revisão da aula anterior, para tal a professora	15 mins.
Enumerar as objecções tecidas por Hume a Descartes;	b)Cepticismo moderado: Segundo David Hume este tipo de cepticismo é favorável à prática e ao estudo da filosofia, num sentido de uma análise daquilo que nos rodeia e no exame das suas consequências com o intuito de chegar o mais perto possível da verdade.	DÚVIDA CARTESIANA	recorre a um diálogo com os alunos e à elaboração de um esquema em forma de resumo no quadro.	
	c) Empirista céptico: Podemos considerar David Hume um empirista céptico pois se, por um lado, o autor defende que a experiência é o único fundamento	SUJEITO		

<p>Distinguir a concepção cartesiana acerca do fundamento do conhecimento da concepção de Hume;</p> <p>Distinguir o papel do divino segundo a perspectiva de Hume e segundo a de Descartes;</p> <p>Caracterizar o sujeito que conhece segundo Descartes e segundo Hume;</p>	<p>para o conhecimento por outro, considera que o homem não tem a capacidade de a conhecer totalmente (a não ser através do hábito e costume) já que não conhece os <i>poderes secretos</i> que ligam a causa ao efeito.</p> <p>d)Objecções de David Hume a Descartes: Enquanto que Hume considera que apenas podemos conhecer através da experiência sensitiva, Descartes considera que esta é enganadora e só poderá conduzir o homem ao erro e jamais ao verdadeiro conhecimento. Hume vai criticar profundamente esta teoria cartesiana.</p> <p>1- Hume critica a radicalidade da dúvida que põe em causa os próprios sentidos;</p> <p>2- O filósofo considera que a confiança nos sentidos é algo natural para o homem e é através deles que admitimos, mesmo sem recorrer ao uso da razão, que existe um mundo exterior a nós;</p> <p>3- David Hume considera que o mundo exterior existe, independentemente do sujeito que o percebe;</p> <p>4- As representações que temos na mente são fornecidas pela nossa experiência sensitiva, isto é, pelas nossas percepções diárias, e jamais devido a outro espírito, Deus por exemplo;</p> <p>5- Hume considera que justificar a veracidade dos sentidos através da ideia de outro espírito, segundo Descartes Deus, conduziria a uma conclusão contrária do que se pretende demonstrar. Deus nunca poderá ser o critério para a verdade.</p> <p>9- Assim, David Hume crítica fortemente o racionalismo cartesiano pois considera que com este o homem se afasta da sua tendência natural e assim não poderá satisfazer a sua exigência racional nem provar a conexão entre as percepções da mente nem o mundo exterior – objectos externos.</p> <p>10- O filósofo recusa, assim, a tese de Descartes de que a extensão - <i>res extensa</i> – seja uma ideia produzida pela mente, é sim uma impressão advinda unicamente da experiência pois segundo Hume sem a experiência sensitiva, isto é, a impressão, a ideia jamais existe, pois as ideias apenas podem provir daquilo que se percebe pois apenas as ideias que podem ser comprovadas pela experiência são sinónimo de conhecimento.</p>	<p>OBJECTO</p> <p>REPRES- ENTAÇÃO</p> <p>RACIONA- LIMO</p> <p>CARTESIANO</p> <p>OBJECÇÃO</p>	<p>De seguida é pedido aos alunos para abrirem o manual na página 163, com vista à leitura e compreensão de alguns excertos presentes na obra estudada: <i>Investigação Sobre o Entendimento Humano</i>.</p> <p>É pedido pela professora a vários alunos voluntários para procederem à leitura e a análise dos textos sendo esta feita em conjunto, tendo em vista um levantamento das objecções feitas por David Hume ao racionalismo cartesiano. Ao mesmo tempo que se vai fazendo a análise dos textos, a professora vai questionando os alunos, remetendo-os para a matéria anteriormente aprendida.</p> <p>Após a leitura conjunta dos excertos mencionados a professora entrega aos alunos uma ficha de trabalho que versa sobre a matéria em questão sendo que esta deverá começar a ser realizada na aula e ser terminada em casa, sendo a sua correcção feita na aula seguinte.</p>	<p>40 mins.</p> <p>10 mins.</p>
--	---	--	---	---------------------------------

Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento; ficha de trabalho.			
Materiais	Quadro e giz; manual do aluno: <i>Pensar Azul</i> : excertos presentes nas páginas 163 - 164 – 165 e 166.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; HUME, David, <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , Textos Filosóficos, edições 70, Tradução de Artur Mourão, Lisboa; RUSS, Jaqueline, <i>Dicionário da Filosofia, conceitos, filósofos, 1850 citações</i> Didáctica Editora, Plátano Editora, Lisboa, 2000;			



Escola Secundária da Ramada

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° 41 – 14.03.10
11º ano

ESTATUTO DO CONHECIMENTO

Sumário: Introdução ao “Estatuto do conhecimento científico”. Distinção entre conhecimento comum e científico. As características da Ciência. Método indutivo e dedutivo.

Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica; Competências Específicas: definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Distinguir conhecimento comum de conhecimento científico; Caracterizar a Ciência; Caracterizar indução e dedução.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Caracterizar o conhecimento vulgar;	2.1 Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.1.1- Conhecimento vulgar: conhecimento sensível, ou senso comum O conhecimento vulgar corresponde ao senso comum, diz respeito a tudo aquilo que vamos aprendendo ao longo da vida, muitas vezes de forma quase inconsciente, e ajuda-nos a viver e a conviver com os outros, isto é, a desempenhar o nosso papel social. Este tipo de conhecimento é adquirido através da repetição de experiências e do testemunho e exemplo dos outros. Neste sentido, o conhecimento dito vulgar ou comum diz respeito à vida prática e é subjectivo, ou seja, diz respeito a determinado indivíduo que representa o mundo em que vive através das suas percepções. Desta forma, por não ser universal, é ainda um conhecimento superficial e pouco fundamentado, já que têm em vista a realização de tarefas, não indo à raiz das questões nem	CONHECIMENTO VULGAR	A professora faz a chamada e escreve o sumário. É introduzido o módulo correspondente ao Estatuto do Conhecimento Científico através da distinção entre conhecimento vulgar ou comum e conhecimento científico, seguindo-se a enumeração e explicação das características específicas da ciência (recorrendo à tabela da página 192 do Manual). De	5 mins.
Definir senso comum;		SENSO COMUM		30 mins.
Definir crença;		SENTIDOS		
Descrever		CRENÇA		

<p>subjectivismo;</p> <p>Caracterizar a validade do conhecimento comum;</p> <p>Caracterizar o conhecimento científico;</p> <p>Definir objectivismo;</p> <p>Distinguir conhecimento vulgar de científico;</p> <p>Caracterizar a especificidade da Ciência;</p> <p>Relacionar dados sensitivos e raciocínio no</p>	<p>aos porquês – é acrítico, passivo e dogmático. Visto este tipo de conhecimento ser prático recorre a uma linguagem pouco formal e muitas vezes os seus termos são imprecisos e vagos, é, assim, um conhecimento assistemático, por corresponder a um conjunto de informações dispersas. Apesar de recorrer à força da tradição e muitas das vezes ser erróneo, por não nos dar uma verdadeira explicação da realidade, já que não ultrapassa o que é imediatamente visível e perceptível, este tipo de conhecimento é considerado válido e indispensável.</p> <p>2.1.2- Conhecimento científico</p> <p>Contrariamente ao conhecimento comum, o conhecimento científico é um tipo de conhecimento que é feito por cientistas e através de diversas investigações, feitas em universidades, laboratórios, empresas, etc, investigações estas criteriosas, feitas através da análise cuidada de “pistas” que reunidas formam determinada teoria. Neste sentido é considerado um conhecimento objectivo e sistemático, já que as diferentes ciências consistem em corpos organizados de conhecimento e resulta de um esforço intelectual (racional) que tem como objectivo encontrar respostas para as questões do mundo, desconstruindo a imagem comum e baseada em crenças e indo mais além, compatibilizando a razão com aquilo que advém dos sentidos, isto é, a realidade. O propósito deste tipo de conhecimento é garantir a verdade, fundando as crenças em razões e criando teorias testáveis, teorias estas que podem ser postas em causa e revistas a qualquer altura, já que na Ciência há um sentido crítico.</p> <p>A linguagem científica é rigorosa, já que sem esse rigor não seria possível explicar fenómenos através da experiência. Por todas estas razões podemos considerar que a Ciência acrescenta critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva ao conhecimento vulgar.</p> <p>2.1.3- Ciência</p> <p>a) Características da Ciência</p> <p>1- Construção racional: a Ciência estabelece ligações causais, formula leis e</p>	<p>SUBJECTIVISMO</p> <p>CONHECIMENTO CIENTÍFICO</p> <p>CIENTISTA</p> <p>OBJECTIVISMO</p> <p>VERDADE</p> <p>FUNDAMENTO</p> <p>MÉTODO</p> <p>CIÊNCIA</p> <p>RELAÇÃO</p>	<p>seguida é apresentado, recorrendo ao powerpoint, um resumo, por tópicos, da matéria anteriormente aprendida.</p> <p>É lido e analisado pelos alunos um texto sobre a Ciência.</p> <p>É distinguido o método indutivo de hipotético dedutivo.</p>	<p>25 mins.</p> <p>20 mins.</p>
--	--	---	---	---------------------------------

<p>acto de conhecer;</p> <p>Interpretar o papel da experiência no conhecimento científico;</p> <p>Distinguir o método indutivo do método hipotético dedutivo;</p>	<p>integra-as em teorias;</p> <p>2- Análise metódica e objectiva dos fenómenos: os cientistas definem um objecto específico de investigação, usa um método rigoroso e adequado, conjuga a capacidade intuitiva, criadora e organizadora (lógica) do pensamento com a realidade sensitiva, combina a invenção com a lógica e com a experimentação;</p> <p>3- Explicação operativa: é um conjunto de operações lógico - matemáticas e experimentais repetíveis e conduzindo sempre aos mesmos resultados teóricos;</p> <p>4- Aproximação sucessiva: as teorias, por poderem ser postas em causa e revistas a qualquer altura, não são sinónimo de verdade irrefutável, assim, a verdade científica nunca é definitiva já que este tipo de conhecimento vai progredindo através da acumulação de provas que podem ser substituídas futuramente;</p> <p>5- Explicação precisa, rigorosa e prática: este tipo de conhecimento usa, como já vimos, um método científico, usa uma linguagem inequívoca e precisa, recorrendo a conceitos rigorosos, tem aplicação prática, já que apesar de recorrer a raciocínios só é verificável através da experiência a ser estudada em laboratório. As teorias e leis criadas pela Ciência devem obrigatoriamente reproduzir as observações, pois só assim são consideradas universais.</p> <p>b) Definição de Ciência: A Ciência pode ser definida como o conhecimento que busca a verdade, através de um método específico, rigorosa e preciso e que coordena os dados sensitivos com o raciocínio lógico, chegando a provas e demonstrações que nos permitem obter conclusões gerais.</p> <p>2.1.4- O método indutivo e hipotético-dedutivo:</p> <p>a) Indutivo: formulação de hipóteses a partir de dados das observações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação científica - Formulação da hipótese - Experimentação - Generalização <p>b) Hipotético- Dedutivo: as hipóteses são conjectura para explicar a natureza;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de uma hipótese 	<p>CAUSAL</p> <p>LEI</p> <p>TEORIA</p> <p>EXPERIÊNCIA</p> <p>UNIVERSALIDADE</p> <p>MÉTODO INDUTIVO</p> <p>MÉTODO HIPOTÉTICO DEDUTIVO</p>		
---	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Dedução das consequências preditivas da hipótese - Submissão das consequências da hipótese a provas experimentais - Conclusão 			
Materiais	Quadro e suporte digital; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; <i>powerpoint</i> ; tabela da página 192 do Manual; excerto de um texto de SAMIR OKASHA			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento e trabalho de casa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo;			



Escola Secundária da Ramada

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° – 14.03.10
11º ano

ESTATUTO DO CONHECIMENTO

Sumário: Introdução ao “Estatuto do conhecimento científico”. Distinção entre conhecimento comum e científico. As características da Ciência.				
Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica; Competências Específicas: definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Distinguir conhecimento comum de conhecimento científico; Caracterizar a Ciência.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Caracterizar o conhecimento vulgar;	2.1 Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.1.1- Conhecimento vulgar: conhecimento sensível, ou senso comum O conhecimento vulgar corresponde ao senso comum, diz respeito a tudo aquilo que vamos aprendendo ao longo da vida, muitas vezes de forma quase inconsciente, e ajuda-nos a viver e a conviver com os outros, isto é, a desempenhar o nosso papel social. Este tipo de conhecimento é adquirido através da repetição de experiências e do testemunho e exemplo dos outros. Neste sentido, o conhecimento dito vulgar ou comum diz respeito à vida prática e é subjectivo, ou seja, diz respeito a determinado indivíduo que representa o mundo em que vive através das suas percepções. Desta forma, por não ser universal, é ainda um conhecimento superficial e pouco fundamentado, já que têm em vista a realização de tarefas, não indo à raiz das questões nem	CONHECIMENTO VULGAR	A professora faz a chamada e escreve o sumário. É introduzido o módulo correspondente ao Estatuto do Conhecimento Científico através da distinção entre conhecimento vulgar ou comum e conhecimento científico, seguindo-se a enumeração e explicação das características específicas da ciência (recorrendo à tabela da página 192 do Manual). De	5 mins.
Definir senso comum;		SENSO COMUM		
Definir crença;		SENTIDOS	50 mins.	
Descrever		CRENÇA		

<p>subjectivismo;</p> <p>Caracterizar a validade do conhecimento comum;</p> <p>Caracterizar o conhecimento científico;</p> <p>Definir objectivismo;</p> <p>Distinguir conhecimento vulgar de científico;</p> <p>Caracterizar a especificidade da Ciência;</p> <p>Relacionar dados sensitivos e raciocínio no</p>	<p>aos porquês – é acrítico, passivo e dogmático. Visto este tipo de conhecimento ser prático recorre a uma linguagem pouco formal e muitas vezes os seus termos são imprecisos e vagos, é, assim, um conhecimento assistemático, por corresponder a um conjunto de informações dispersas. Apesar de recorrer à força da tradição e muitas das vezes ser erróneo, por não nos dar uma verdadeira explicação da realidade, já que não ultrapassa o que é imediatamente visível e perceptível, este tipo de conhecimento é considerado válido e indispensável.</p> <p>2.1.2- Conhecimento científico</p> <p>Contrariamente ao conhecimento comum, o conhecimento científico é um tipo de conhecimento que é feito por cientistas e através de diversas investigações, feitas em universidades, laboratórios, empresas, etc, investigações estas criteriosas, feitas através da análise cuidada de “pistas” que reunidas formam determinada teoria. Neste sentido é considerado um conhecimento objectivo e sistemático, já que as diferentes ciências consistem em corpos organizados de conhecimento e resulta de um esforço intelectual (racional) que tem como objectivo encontrar respostas para as questões do mundo, desconstruindo a imagem comum e baseada em crenças e indo mais além, compatibilizando a razão com aquilo que advém dos sentidos, isto é, a realidade. O propósito deste tipo de conhecimento é garantir a verdade, fundando as crenças em razões e criando teorias testáveis, teorias estas que podem ser postas em causa e revistas a qualquer altura, já que na Ciência há um sentido crítico.</p> <p>A linguagem científica é rigorosa, já que sem esse rigor não seria possível explicar fenómenos através da experiência. Por todas estas razões podemos considerar que a Ciência acrescenta critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva ao conhecimento vulgar.</p> <p>2.1.3- Ciência</p> <p>a) Características da Ciência</p> <p>1- Construção racional: a Ciência estabelece ligações causais, formula leis e</p>	<p>SUBJECTIVISMO</p> <p>CONHECIMENTO CIENTÍFICO</p> <p>CIENTISTA</p> <p>OBJECTIVISMO</p> <p>VERDADE</p> <p>FUNDAMENTO</p> <p>MÉTODO</p> <p>CIÊNCIA</p> <p>RELAÇÃO</p>	<p>seguida é apresentado, recorrendo ao <i>powerpoint</i>, um resumo, por tópicos, da matéria anteriormente aprendida.</p> <p>É lido e analisado pelos alunos um texto sobre a Ciência.</p> <p>Até ao final da aula são realizados exercícios de aplicação.</p>	<p>15 mins.</p> <p>10 mins.</p>
--	--	---	---	---------------------------------

<p>acto de conhecer;</p> <p>Interpretar o papel da experiência no conhecimento científico;</p>	<p>integra-as em teorias;</p> <p>2- Análise metódica e objectiva dos fenómenos: os cientistas definem um objecto específico de investigação, usa um método rigoroso e adequado, conjuga a capacidade intuitiva, criadora e organizadora (lógica) do pensamento com a realidade sensitiva, combina a invenção com a lógica e com a experimentação;</p> <p>3- Explicação operativa: é um conjunto de operações lógico - matemáticas e experimentais repetíveis e conduzindo sempre aos mesmos resultados teóricos;</p> <p>4- Aproximação sucessiva: as teorias, por poderem ser postas em causa e revistas a qualquer altura, não são sinónimo de verdade irrefutável, assim, a verdade científica nunca é definitiva já que este tipo de conhecimento vai progredindo através da acumulação de provas que podem ser substituídas futuramente;</p> <p>5- Explicação precisa, rigorosa e prática: este tipo de conhecimento usa, como já vimos, um método científico, usa uma linguagem inequívoca e precisa, recorrendo a conceitos rigorosos, tem aplicação prática, já que apesar de recorrer a raciocínios só é verificável através da experiência a ser estudada em laboratório. As teorias e leis criadas pela Ciência devem obrigatoriamente reproduzir as observações, pois só assim são consideradas universais.</p> <p>b) Definição de Ciência: A Ciência pode ser definida como o conhecimento que busca a verdade, através de um método específico, rigorosa e preciso e que coordena os dados sensitivos com o raciocínio lógico, chegando a provas e demonstrações que nos permitem obter conclusões gerais.</p>	<p>CAUSAL</p> <p>LEI</p> <p>TEORIA</p> <p>EXPERIÊNCIA</p> <p>UNIVERSALIDADE</p>		
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i>; <i>powerpoint</i>; tabela da página 192 do Manual; excerto de um texto de SAMIR OKASHA</p>			
<p>Avaliação</p>	<p>Observação; intervenções orais; comportamento e trabalho de casa.</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo;</p>			



Escola Secundária da Ramada

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 42 – 21.03.10
11º ano

VALIDADE E VERIFICABILIDADE DAS

Sumário: Validade e verificabilidade das hipóteses: a perspectiva hipotética - dedutiva de Popper.

Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica; Competências Específicas: definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Problematizar a possibilidade de verificação de uma teoria científica; Caracterizar a perspectiva de Popper.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Definir verificação;	3- Validade e verificabilidade das hipóteses 3.1- Verificação/Experimentação A verificação ou experimentação é o acto pelo qual se controla se uma proposição e uma asserção são verdadeiras. Diz respeito ao conjunto das operações pelas quais se controla, confirma ou infirma uma hipótese. O objectivo será saber se a hipótese é valida e pode ser aceite ou se, pelo contrário, é inválida. 3.2- Karl Popper: o método das conjecturas e refutações a) Críticas de Popper ao método indutivo: Chamamos indutiva a uma inferência quando se passa de enunciados particulares, como descrições dos	VERIFICAÇÃO HIPÓTESE MÉTODO INDUTIVO	A professora faz a chamada e escreve o sumário. Visto estarmos perante o dia da Poesia, a professora lê para os alunos um poema de Herberto Helder. É introduzido o problema da validade e verificabilidade da ciência e é definido o conceito de verificação. A professora remete os alunos para o estudo da	10 mins.
Enumerar as críticas feitas por Popper ao método indutivo;				10 mins.

<p>Apontar o critério de cientificidade segundo Popper;</p>	<p>resultados de observações ou de experiências, para enunciados universais, tais como hipóteses e teorias. Segundo Popper de um ponto de vista lógico esta inferência, de enunciados universais a partir de enunciados particulares, por mais elevado que seja o seu número, não está por si mesma justificada, pois a verdade do antecedente não garante, logicamente, a verdade do conseqüente, quem julga que isto é possível está a cometer a falácia da afirmação do conseqüente (Sendo T a teoria e C as conseqüências deduzidas de T, a ideia de verificação parece cumprir o seguinte raciocínio falacioso: “Se T, então C. Ora, C. Logo, T.”</p>	<p>FALSIBILIDADE REFUTAÇÃO</p>	<p>concepção de Karl Popper acerca da possibilidade de se fazer ciência, é descrito o conceito de verificação e são apontadas as críticas feitas por Popper ao método indutivo. Predomina o diálogo bidireccional e a professora vai questionando os alunos, no intuito de rever a matéria anteriormente estudada, isto é, o método indutivo.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Descrever falsificabilidade;</p>	<p>Não existe a possibilidade de se observar todos os casos possíveis e qualquer conclusão a que chegemos por esta via corre sempre o risco de um dia se tornar falsa: seja qual for o número de exemplares de cisnes brancos que tenhamos observado, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes que existem sejam brancos. Recorrendo a David Hume, Popper afirma que esta obra deveria ter mostrado que o princípio da indução pode facilmente gerar incoerências.</p>	<p>ACEITABILIDADE</p>	<p>De seguida é enunciado e avaliado o critério, segundo Popper, necessário para a cientificidade e é definido o conceito de falsibilidade, sendo explicitadas as suas implicação, recorrendo-se ao <i>powerpoint</i>.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Analisar as implicações da falsificabilidade;</p>	<p>b) Critério de cientificidade de uma teoria: Popper propõe como critério do carácter científico a falsificabilidade ou controlabilidade, isto é, a possibilidade de submeter a teoria a controlo. Segundo O filósofo a controlabilidade equivale à falsificabilidade já que uma teoria é controlável se existem ou podemos conceber testes que possam refutá-la. Karl Popper faz a analogia entre a sua concepção e um exame de um estudante, considerando que um estudante só poderá ser examinado se existirem possíveis perguntas que permitam testar se não sabe nada ou se sabe o suficiente para passar no exame.</p>	<p>CORROBORAR</p>	<p>Após terem sido enunciados e descritos os principais conceitos presentes em Popper e de terem sido analisados, passa-se para a explicitação do método defendido por Popper. São esclarecidas as dúvidas dos alunos.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Distinguir a ciência da pseudo-ciência;</p>	<p>c) Falsificabilidade: Na perspectiva de Popper todos os testes ou controlos científicos são tentativas de refutação. A falsibilidade significa que uma teoria pode ser examinada e, no caso de não passar no exame, ser declarada falsa, podendo ser corrigida e modificada sendo que estas correcções podem fazer uma grande diferença, pois até uma pequena correcção poderá reforçar de tal modo a teoria que ela acabe por explicar muito mais do que explicava</p>	<p>PSEUDO-CIÊNCIA</p>	<p>Até ao final da aula é lido por um dos alunos e analisado conjuntamente um texto de Popper.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Identificar a tese defendida por Popper e o problema à qual responde;</p>	<p></p>	<p>MÉTODO HIPOTÉTICO-DEDUTIVO</p>	<p></p>	<p>10 mins..</p>
<p></p>	<p></p>	<p>RACIONALIS-</p>	<p></p>	<p></p>

<p>Caracterizar o método hipotético-dedutivo;</p> <p>Descrever o racionalismo crítico;</p> <p>Comparar o método indutivo com o dedutivo;</p> <p>Analisar a perspectiva de Popper;</p>	<p>anteriormente (já que sofreu um melhoramento). Mas, pelo contrário, se isto não acontecer, a teoria poderá ser rejeitada. Segundo Popper, mesmo que assim não aconteça, não temos motivos para dizer que uma teoria é verdadeira, mas sim apenas mas considerarmos que passou ao exame de controle, isto é, que foi corroborada. Isto significa que não a conseguimos refutar e vamos aceitá-la provisoriamente, deixando em aberto a possibilidade de a refutarmos futuramente (este é o objectivo.) O filósofo parte do pressuposto de que o objectivo de um teste, como já foi afirmado anteriormente, não é tornar verdadeira uma teoria mas sim encontrar motivos para que esta seja refutada e se, por um lado, o facto de existirem diversas razões que vão a favor de determinada teoria não chegue para que esta seja verdadeira, por outro, basta um contra-argumento para que esta seja refutada.</p> <p>d) Implicações da refutabilidade:</p> <p>1- Altera a relação da Ciência com a verdade: a verdade passa a ser vista como um ideal a alcançar, as teorias científicas passam a ser vistas como aceitáveis e não como verdadeiras. Devemos considerar todas as leis e teorias científicas como conjecturas que sobrevivem enquanto resistem aos testes destinados a refutá-las.</p> <p>2- Permite distinguir teorias científicas das não científicas: a refutabilidade é o critério que diferencia a ciência da não ciência (pseudo - ciência). Segundo Popper só é ciência aquela que pode ser refutada ou falsificável. O marxismo (a teoria de Marx) e a psicanálise (criação de Freud) são, para Popper, exemplos de teorias não científicas. Popper considera que este tipo de teorias transformam os factos em confirmações da teorias, pois existem sempre justificações de modo a que tudo faça sentido.</p> <p>e) Defesa do método hipotético-dedutivo: Popper parte do pressuposto de que a teoria terá que vir sempre primeiro, esta precede sempre a observação sendo o papel das observações e dos testes experimentais mostrar que algumas das nossas teorias são falsas e, assim, estimular-nos a produzir outras melhores:</p>	<p>MO CRITICO</p> <p>UNIVERSAL</p> <p>PARTICULAR</p> <p>OBSERVAÇÃO</p>		
---	--	--	--	--

	<p>para Popper só a isto se pode chamar de Ciência. Segundo o filósofo será necessário partir de um problema prático e começar a trabalhar nele, sendo que podemos fazê-lo de duas formas: podemos prosseguir tentando primeiro supor ou conjecturar uma solução para o nosso problema; e podemos depois tentar criticar a nossa suposição, que é normalmente fraca. Por vezes, uma suposição ou uma conjectura, podem suportar por certo tempo a nossa crítica e os nossos testes experimentais mas segundo o autor na maior parte das vezes descobrimos que as nossas conjecturas podem ser refutadas ou que não resolvem o nosso problema ou que só o solucionam em parte. Nesse caso, que segundo Popper é frequente, verificamos que mesmo as melhores soluções, ou seja, aquelas que mais eficazmente resistem à crítica mais severa das mentes mais brilhantes e engenhosas, rapidamente dão origem a novas dificuldades e a novos problemas. A atitude a ter perante determinada teoria, segundo Popper, seria formular a questão “Pode ser refutada?” e não a questão “Pode ser verificada?”.</p> <p>Os problemas encontrados são vistos como forma de progresso e assim se faz Ciência, sendo o crescimento do conhecimento visto como avançar dos velhos problemas para os novos, através de conjecturas e refutações.</p>			
Materiais	Quadro e suporte digital; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; powerpoint.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; http://www.emsf.rai.it/interviste ;			



Escola Secundária da Ramada

**DESAFIOS E HORIZONTES
DA FILOSOFIA – A Filosofia e
o Sentido**

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição nº 47 26/04/2011
11ºano

Sumário: A Filosofia e o sentido. Perspectiva de Albert Camus: o absurdo e a revolta como procura do sentido. Leitura e análise de textos do autor.

Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica, interrogação, problematização. Competências Específicas: ouvir, definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Problematizar a questão do sentido da vida; Caracterizar a perspectiva do absurdo presente em Camus .			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Enumerar as questões levantadas pela Filosofia do sentido; Caracterizar o conceito de “sentido”; Diferenciar o	Unidade Final: Desafios e Horizontes da Filosofia 1-A Filosofia e o Sentido Visto que esta é a unidade final, e após dois anos de estudo da filosofia, estamos na altura ideal para fazer questões como: “Quem sou?”, “ Qual o sentido da minha vida?”, “Porque aqui estou?” e “ Que fazer para não desperdiçar a vida que é a minha?” Existem diversas respostas a estas questões, o importante é que cada um encontre a sua resposta, já que é cada um que tem a responsabilidade de escolher aquilo o que se quer vir a ser. Kant afirma que “Para o Homem, ser Homem é o problema e o destino”, é problema porque pressupõe saber o que significa ser-se Homem, saber qual o sentido dar à vida e saber que as escolhas de cada um afectam as dos outros; é o destino porque	SENTIDO DESTINO FACULDADE INTUITIVA	A professora faz a chamada e escreve o sumário. A aula começa com a leitura, feita por um dos alunos , de um excerto presente na obra <i>A Rapariga das Laranjas</i> de Jostein Gaarder. O texto é analisado pela professora e alunos . De seguida, e tendo em conta o texto, é introduzido o problema do Sentido da Vida e são enunciadas e escritas no	5 mins. 10 mins. 5 mins.

<p>conceito de “sentido” com o de “sentido da vida”;</p> <p>Estimular à reflexão sobre a possível escolha de viver ou não;</p> <p>Clarificar temporalidade e finitude;</p> <p>Problematizar a questão do Homem como ser finito;</p> <p>Enumerar as respostas à questão do sentido;</p> <p>Caracterizar a corrente existencialista;</p>	<p>nascemos para nos tornar pessoas.</p> <p>1.1- A questão do sentido da vida</p> <p>a) O que significa sentido?</p> <p>1- Faculdade intuitiva de conhecer (sentido interior da consciência ou “sexto sentido”)</p> <p>2- Faculdade de experimentar sensações (os cinco sentidos como receptores)</p> <p>3- O sentido moral (consciência moral/faculdade de distinguir o que é bom e mau)</p> <p>4- Sinónimo de significação (o sentido da palavra)</p> <p>5- Direcção ou orientação (sentido dos ponteiros do relógio, sentido de uma rua)</p> <p>6- Intenção, propósito ou fim (sentido de um acto, sentido da vida)</p> <p>b) O que significa sentido da vida?</p> <p>1- Direcção e finalidade última da vida</p> <p>2- Fins e ideais que dão valor e justificam</p> <p>3- Significado da vida, ou seja, ao diferentes aspectos embarcados pela expressão “sentido da vida”.</p> <p>c)Temporalidade/Finitude</p> <p>O ser humano é um ser no tempo: nascemos, crescemos e morremos. Viver é ser-se consciente da morte, mas não é apenas a ideia de morte que nos aflige. Sabemos que o mundo é injusto e enquanto que muitos se regozijam outros sofrem e nós, apenas humanos finitos num mundo imenso e que continua a existir sem nós, muitas das vezes sentimos-nos impotentes e questionamos qual o nosso papel neste mundo.</p> <p>1-Finitude: tudo aquilo que tem fim, limite, contingente, ou seja, aquilo que tem em si mesmo a razão de ser da sua existência;</p> <p>2-Temporalidade: tudo aquilo que se constitui no tempo e que está sujeito às consequências da sua passagem.</p> <p>1.2- As respostas à questão do sentido da vida</p> <p>a)A vida não tem sentido</p>	<p>FACULDADE DE EXPERIMENTAR</p> <p>SENTIDO MORAL</p> <p>SENTIDO DA PALAVRA</p> <p>INTENÇÃO</p> <p>FIM</p> <p>TEMPORALIDADE</p> <p>FINITUDE</p>	<p>quadro, pela professora, as várias questões levantadas pela filosofia do sentido. É usado como método o diálogo bidireccional.</p> <p>Tido isto, a professora começa por definir sentido e depois sentido da vida e de seguida define-se finitude e temporalidade.</p> <p>São enunciadas as várias respostas à questão do sentido da vida e inicia-se o estudo de uma das respostas, tendo em conta o pensamento de Albert Camus e fazendo-se uma breve referência bibliográfica ao autor.</p> <p>Começa-se por questionar aos alunos sobre o que é o existencialismo (distinguindo-se existência de essência) e identifica-se Camus com esta corrente literária e filosófica.</p> <p>A professora define absurdo (conceito principal em Camus) e reflecte-se acerca do seu fundamento. Caracteriza-se mundo e Deus segundo o filósofo existencialista e é levantada a questão: que atitude tomar face ao absurdo?</p>	<p>10 mins.</p> <p>10 mins.</p> <p>5 mins.</p>
---	--	---	---	--

<p>Distinguir existência de essência;</p>	<p>1- Existencialismo: é uma corrente filosófica e literária pertencente aos séculos XIX e XX que defende que cada homem é responsável por si e pelas suas acções, isto é, pelo seu destino. Os existencialistas, tais como Sartre (e a sua companheira Simone de Beauvoir) e Albert Camus, defendem a prioridade da existência sobre a essência, o que significa que o homem não é pré-definido. Consoante as suas vivências (a existência é a única que é garantida) vai incorporando a essência no seu ser, definindo-se como Homem. O indivíduo é aquele que tem que tomar decisões e fazer escolhas.</p>	<p>EXISTENCIA- LISMO</p>	<p>e a professora questiona os alunos acerca desta questão. É distinguindo os dois tipos de niilismo e após ter sido explicitado o pensamento de Camus é questionado aos alunos em que tipo de niilismo (activo ou passivo) o autor se insere e porquê.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Definir absurdo;</p>	<p>2- Albert Camus: o absurdo e a revolta como procura do sentido</p>	<p>EXISTÊNCIA</p>		<p>5 mins.</p>
<p>Reflectir acerca do fundamento do sentimento do absurdo;</p>	<p>2.1) Qual o fundamento do sentimento do absurdo? O sentimento do absurdo, que segundo Camus caracteriza o Homem, advém da incompatibilidade entre os desejos e aspirações do homem e a realidade. Esta não foi feita à nossa medida, há uma desadequação, uma não-correspondência, já que o mundo não responde aos nossos apelos nem corresponde aos nossos desejos. Isto significa que aspiramos a um mundo justo, mas o mundo não responde aos nossos desejos de sonhos de justiça; nascemos inocentes, preparados para o amor e para a vida, mas o mundo não é bom. Segundo Camus o mundo é insano e nós somos vítimas da sua incontável insanidade; queremos promover valores absolutos — bem, liberdade, igualdade, justiça — e no palco do mundo verificamos o fracasso dessas aspirações.</p>	<p>ESSÊNCIA</p>	<p>Após este primeiro contacto pela turma com a perspectiva existencialista e com o pensamento de Camus, do absurdo e da revolta como procura do sentido, é feita a leitura, pelos alunos, e análise conjunta de textos de Albert Camus.</p>	
<p>Descrever “mundo” segundo Camus;</p>	<p>2.2) Trágico da vida A tragédia da existência advém do sentimento de estarmos exilados neste mundo, o qual não escolhemos nem do qual podemos fugir. E mesmo que nos revoltamos com ele, por verificarmos um constante sofrimento dos que nele habitam, contra isso pouco podemos fazer. Esse sofrimento inadmissível e incompreensível é a imagem mais atroz do mal. Camus considera que num mundo assim é inadmissível que se diga que Deus, o misericordioso e o bondoso, pois a existência divina não é compatível com o mundo cruel que conhecemos. Se Deus existisse e tivesse criado um mundo no qual tanta desumanidade impera, não teria desculpa e iria contra as suas próprias características.</p>	<p>ABSURDO</p>	<p>Nos últimos dez minutos da aula a professora mostra aos alunos um vídeo dos Monty Python sobre a temática em questão.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Descrever o “Deus” de Camus;</p>	<p>2.2) Trágico da vida A tragédia da existência advém do sentimento de estarmos exilados neste mundo, o qual não escolhemos nem do qual podemos fugir. E mesmo que nos revoltamos com ele, por verificarmos um constante sofrimento dos que nele habitam, contra isso pouco podemos fazer. Esse sofrimento inadmissível e incompreensível é a imagem mais atroz do mal. Camus considera que num mundo assim é inadmissível que se diga que Deus, o misericordioso e o bondoso, pois a existência divina não é compatível com o mundo cruel que conhecemos. Se Deus existisse e tivesse criado um mundo no qual tanta desumanidade impera, não teria desculpa e iria contra as suas próprias características.</p>	<p>MUNDO</p>		
<p>Relacionar o absurdo com o sentido da vida;</p>	<p>2.2) Trágico da vida A tragédia da existência advém do sentimento de estarmos exilados neste mundo, o qual não escolhemos nem do qual podemos fugir. E mesmo que nos revoltamos com ele, por verificarmos um constante sofrimento dos que nele habitam, contra isso pouco podemos fazer. Esse sofrimento inadmissível e incompreensível é a imagem mais atroz do mal. Camus considera que num mundo assim é inadmissível que se diga que Deus, o misericordioso e o bondoso, pois a existência divina não é compatível com o mundo cruel que conhecemos. Se Deus existisse e tivesse criado um mundo no qual tanta desumanidade impera, não teria desculpa e iria contra as suas próprias características.</p>	<p>DEUS</p>		<p>10 mins.</p>
<p>Diferenciar o niilismo passivo</p>	<p>2.2) Trágico da vida A tragédia da existência advém do sentimento de estarmos exilados neste mundo, o qual não escolhemos nem do qual podemos fugir. E mesmo que nos revoltamos com ele, por verificarmos um constante sofrimento dos que nele habitam, contra isso pouco podemos fazer. Esse sofrimento inadmissível e incompreensível é a imagem mais atroz do mal. Camus considera que num mundo assim é inadmissível que se diga que Deus, o misericordioso e o bondoso, pois a existência divina não é compatível com o mundo cruel que conhecemos. Se Deus existisse e tivesse criado um mundo no qual tanta desumanidade impera, não teria desculpa e iria contra as suas próprias características.</p>	<p>CONDIÇÃO HUMANA</p>		

<p>do activo;</p> <p>Analisar o Mito de Sísifo;</p> <p>Relacionar o Mito de Sísifo com o sentido da vida;</p>	<p>2.3) Que atitude tomar face ao absurdo? Como já vimos o Homem encontra-se perante um mundo no qual não escolheu viver. Por um lado é um ser que deseja e aspira viver num mundo bom e justo, por outro depara-se com um mundo que vai contra aquilo que aspira. Neste sentido, a condição humana é uma absurda aventura: vivemos em vão e temos os dias contados. A monotonia de uma vida em que repetimos com regularidade quase mecânica as mesmas tarefas e a ameaça constante de morte ensinam-nos que a vida é um fracasso. O absurdo é característico da nossa condição e dele não podemos fugir, nem recorrendo a uma divindade, em que Camus não acredita, nem através do suicídio, que é considerado pelo autor o único e verdadeiro problema filosófico. Se não podemos fugir do absurdo teremos então que o aceitar, não com a atitude de que “como tudo é inútil e nada faz sentido, então vou ficar quieto sem fazer nada” – pacifismo (explicar o que é o niilismo) – mas sim aproveitando-o como estímulo para os esforços daquele que considera o sofrimento e a morte como revoltantes. Se a morte é inelutável o Homem deverá aceitar este absurdo como condição necessária, contra o mal o homem não pode fazer outra coisa senão revoltar-se e renovar incessantemente a sua luta para diminuir as injustiças e os sofrimentos. Nessa luta ele afirma a sua vontade de viver e não capitula perante a morte inevitável. Só através da revolta o Homem pode responder ao mundo, demonstrando que é “inocente”, isto é, que não é o culpado deste mundo no qual não escolheu viver. Desta forma, podemos verificar que em Camus é o absurdo é que dá sentido “relativo” à existência. Era necessário “imaginar Sísifo feliz.” (Mito de Sísifo).</p>	<p>NILISMO ACTIVO</p> <p>NILISMO PASSIVO</p>		
<p>Materiais</p>	<p>Quadro e suporte digital; powerpoint; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i>; textos de Albert Camus presentes no <i>Mito de Sísifo</i>; http://www.youtube.com/watch?v=ij4droGVBmE;</p>			
<p>Avaliação</p>	<p>Observação; intervenções orais; comportamento.</p>			
<p>Bibliografia</p>	<p>ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i>, Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; CAMUS, Albert, <i>O Mito de Sísifo</i>, Ed. Livros do Brasil, Lisboa, 2005, pp. 151-152.</p>			



Escola Secundária da Ramada

**DESAFIOS E HORIZONTES
DA FILOSOFIA – A Filosofia e
o Sentido**

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição Nº 48 – 02-05-11
11º ano

Sumário: A religião e o sentido da vida: Kierkegaard e os “Estádios”. Os valores humanistas e ecológicos como a fonte do sentido: Peter Singer e o viver ético.

Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica, interrogação, problematização. Competências Específicas: ouvir, definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Relacionar religião com sentido da vida; Caracterizar o “estádio religioso” defendido por Kierkegaard como o caminho que confere sentido à vida; Identificar o viver ético como aquele que confere sentido à existência humana; Caracterizar o viver ético segundo Peter Singer.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
Caracterizar Religião;	Unidade Final: Desafios e Horizontes da Filosofia 1.2- As respostas à questão do sentido da vida b) O que dá sentido à vida é o Sagrado b1- A Religião pode ser definida como o sentimento interior do Sagrado e a crença na divindade, que criou o Homem, que depende do seu criador, manifestando-se de diversas formas. (rezas, ritos, idas à Igreja, no intuito de se manifestar essa crença). Os crentes perspectivam o sentido da vida recorrendo a Deus e vivem em função do Sagrado. Consideram que tudo tem uma razão de ser e se o mal e o sofrimento nos parecem injustificados é porque temos uma capacidade limitada de compreensão e os desígnios de Deus são insondáveis e	RELIGIÃO	A professora faz a chamada e escreve o sumário.	5 mins.
Relacionar Religião/divino com a problemática do sentido da vida;		SAGRADO	A aula é iniciada com uma revisão da aula anterior, sendo feitas questões aos alunos , à medida que a professora vai fazendo um esquema-resumo no quadro.	10 mins.
		CRENTE	Tido isto, passa-se para uma outra resposta à problemática do sentido da vida. A	

<p>Distinguir os “estádios” concebidos por Kierkegaard;</p>	<p>só ele sabe a razão de tudo pois tudo criou e, assim, só ele dá sentido à vida. Os crentes consideram que: -A vida terrena é uma passagem destinada ao aperfeiçoamento de nós mesmos; -A morte é apenas o término da vida terrena e o começo da vida eterna; -Viver é cumprir esse destino que projecta a realização do ser humano em direcção ao Absoluto; -Deus é a finalidade da vida, isto é, a meta em direcção à qual devemos caminhar.</p>	<p>RITO</p>	<p>professora começa por definir Religião e identificá-la com a possibilidade do sentido da vida. É iniciado o estudo do pensamento de Kierkegaard, fazendo-se uma breve referência bibliográfica ao filósofo dinamarquês, e são distinguidos os diferentes estádios concebidos pelo autor e caracterizados, recorrendo-se ao powerpoint.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Caracterizar o estádio estético;</p>	<p>b.2- A Perspectiva de Kierkegaard sobre o Sentido da Existência 1- Kierkegaard, filósofo dinamarquês, considera que existem três formas de existência: estética, ética e religiosa designadas por “estádios no caminho da vida”. Estes “estádios” designam determinadas concepções acerca do mundo e da vida, traduzem opções fundamentais quanto ao modo como cada homem decide viver a sua vida.</p>	<p>ABSOLUTO</p>	<p>De seguida e após ter sido compreendidos pelos alunos a diferença entre os diferentes estádios, são levantadas as críticas concebidas por Kierkegaard aos estádios estético e ético, identificando-se o autor com o estádio religioso, que é caracterizado mais a fundo, sendo levantada pela professora e a questão: “Viver seguindo Cristo é sinónimo de uma via boa?”.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Descrever o princípio do prazer;</p>	<p>1.1-Estádio estético: O homem estético orienta a sua vida pelo “princípio do prazer”, isto é, pela procura do que é agradável aos sentidos. Os Homens que vivem de acordo com esta busca de prazer vivem para o momento imediato, para o instante que passa e, identificando a repetição com o aborrecimento, rejeitam voltar a fazer a mesma coisa. O homem estético é dominado pela imaginação e pela fantasia: sonha com estados de alma sempre novos, desejando que cada experiência agradável seja uma absoluta novidade. Para estes Homens, a arte de viver consiste em escapar à monotonia daquilo que já foi visto e já aconteceu. Estes Homens vivem obsessivos com a novidade, com a mudança e dificilmente são fiéis a ideias, quer políticas, quer artísticas, quer religiosos. Normalmente, rejeitam a ideia do casamento, a ideia da constituição de uma família e uma ocupação profissional rotineira, pois as regras impostas iriam contra o princípio do prazer. Este amor à novidade tem o seu reverso: a satisfação do prazer em determinado caso é sempre seguida pela insatisfação. A dinâmica infinita do</p>	<p>ESTÁDIO ESTÉTICO</p>	<p>É lido e analisado um excerto do filósofo.</p>	<p>15 mins.</p>
<p>Caracterizar o estádio ético;</p>	<p>1.1-Estádio estético: O homem estético orienta a sua vida pelo “princípio do prazer”, isto é, pela procura do que é agradável aos sentidos. Os Homens que vivem de acordo com esta busca de prazer vivem para o momento imediato, para o instante que passa e, identificando a repetição com o aborrecimento, rejeitam voltar a fazer a mesma coisa. O homem estético é dominado pela imaginação e pela fantasia: sonha com estados de alma sempre novos, desejando que cada experiência agradável seja uma absoluta novidade. Para estes Homens, a arte de viver consiste em escapar à monotonia daquilo que já foi visto e já aconteceu. Estes Homens vivem obsessivos com a novidade, com a mudança e dificilmente são fiéis a ideias, quer políticas, quer artísticas, quer religiosos. Normalmente, rejeitam a ideia do casamento, a ideia da constituição de uma família e uma ocupação profissional rotineira, pois as regras impostas iriam contra o princípio do prazer. Este amor à novidade tem o seu reverso: a satisfação do prazer em determinado caso é sempre seguida pela insatisfação. A dinâmica infinita do</p>	<p>PRINCÍPIO DO PRAZER</p>	<p>A professora anuncia a última resposta à questão do sentido da vida, que diz respeito a um sentido que é conferido pelo</p>	<p>CONTIN-</p>

<p>princípio do dever;</p>	<p>desejo, o querer que seja sempre mais intenso, transforma cada desejo satisfeito em melancolia e aspiração a nova experiência satisfatória.</p>	<p>GÊNCIA</p>	<p>viver ético. É lido o excerto de Singer presente na obra <i>Ética Prática</i>.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Caracterizar o estágio religioso;</p>	<p>O “esteta” não é senhor de si mesmo: a sua existência é governada por contingências externas.</p> <p>1.2- Estádio ético: O homem ético é orientado pelo “princípio do dever”. Contrariamente ao Homem estético, o Homem ético deseja sentir-se integrado na sociedade em que vive, respeitando as normas e os padrões comuns: reconhece como sua a moral comum porque o mais importante para ele é sentir-se ligado aos outros homens. O homem ético constrói a sua identidade identificando-se com as normas ou princípios com os quais a maioria dos homens se identifica.</p>	<p>ESTÁDIO ÉTICO</p>	<p>A professora começa por lembrar o que é a ética e a moral (matéria aprendida pelos alunos no ano anterior) e de seguida define ser ético e moral, enumerando as características de um viver segundo não apenas um ponto de vista pessoal mas também universal.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Clarificar o que significa ser cristão;</p>	<p>A uma vida caracterizada pela descontinuidade e instabilidade prefere uma vida consistente, marcada pelo compromisso empenhado nas escolhas realizadas. A vida para o homem ético é, não uma sucessão desconexa de instantes, mas algo que a partir do presente se projecta no futuro, sob a forma de conjunto organizado e planificado.</p>	<p>PRINCÍPIO DO DEVER</p>	<p>Para finalizar a aula, é lido por um dos alunos um texto presente no manual, na página 288, sendo este analisado conjuntamente até ao final da aula.</p>	<p>20 mins.</p>
<p>Enumerar as condições necessárias para dar sentido à vida;</p>	<p>O estágio ético implica a renúncia às atrações passageiras, aos caprichos do impulso sensual, aos interesses egoístas e aos devaneios da fantasia.</p> <p>1.3- Estádio Religioso: Este é o estágio defendido de Kierkegaard, a obra deste filósofo dinamarquês tem como objectivo esclarecer o que significa a fé cristã. A resposta da Kierkegaard à questão do sentido da vida é clara: a vida humana só tem sentido se for orientada pelo cumprimento da palavra e da vontade de Deus. A entrega exclusiva a objectivos terrenos, temporais e passageiros é considerado um desperdício da existência pois se o Homem foi criado por Deus, que é eterno, terá desejos de eternidade e isto é contrário a um viver de acordo com o que é terreno. O filósofo considera, assim, que o Homem que não encontra no divino o sentido para a sua vida está a desperdiçá-la porque não poderá aceder à eternidade, por isso é que o filósofo se insurge contra o estágio estético e ético. Para Kierkegaard, viver de acordo com o divino e fazer dele o sentido da sua vida é ser cristão, ou seja, é viver imitando Cristo, seguir o seu exemplo e não simplesmente admirá-lo. O Cristianismo, entendido verdadeiramente, é, não uma doutrina, mas uma forma de vida defendida pelo</p>	<p>ESTÁDIO RELIGIOSO</p>	<p>Se houver tempo os alunos respondem a questões sobre a matéria aprendida.</p>	<p></p>
<p>Enumerar as críticas feitas por Kierkegaard</p>	<p></p>	<p>FÉ CRISTÃ</p>	<p></p>	<p>10 mins.</p>
		<p>SALVAÇÃO ETERNA</p>		

<p>aos estádios estético e ético;</p> <p>Relacionar os valores humanistas e ecológicos com o sentido da vida;</p> <p>Definir ser ético e moral;</p> <p>Enumerar as características inerentes ao ser ético e moral;</p> <p>Clarificar o papel de cada um na</p>	<p>filósofo, segundo a qual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A existência humana só é verdadeira e autêntica se for relação com Deus. Sem essa relação o homem desperdiça a sua vida e condena-se ao desespero absoluto; - Essa relação (a que Kierkegaard dará o nome de fé) só terá autenticidade se for absoluta, isto é, se Deus estiver sempre em primeiro lugar, tornando-se tudo o resto secundário. <p>Assim, o homem religioso é aquele que coloca Deus acima de tudo, considerando a relação com Deus como a relação fundamental da sua vida.</p> <p>1.5- Críticas aos estádios estético e ético: Apesar das diferenças que os separam, os homens estético e ético caracterizam-se pelo facto de encerrarem a sua vida nos estreitos limites do tempo. Não são relação com Deus porque, propriamente falando, a vida temporal, “este mundo”, é o horizonte da sua existência. O homem estético coloca acima de tudo o prazer e o homem ético o dever, entendido como o conjunto de regras socialmente estabelecidas e genericamente reconhecidas.</p> <p>Para muitos seres humanos o problema fundamental da existência consiste na realização profissional, na luta por um ideal político ou social, na aquisição de poder, dinheiro e honras, na procura e satisfação de prazeres sensoriais mais ou menos sofisticados, no dever moral de criar, educar e preparar o futuro dos filhos, etc. Kierkegaard insurge-se contra isto porque considera que o problema fundamental da vida humana é o da salvação eterna – ser redimido como pecador. Compreende-se, nesta perspectiva, que o filósofo dinamarquês afirme que a relação central do homem não possa ser a relação com os seus semelhantes, mas sim com Deus, o único que pode salvar o Homem, estando a possibilidade de redenção estreitamente ligada com a fé.</p> <p>1.6- Viver seguindo Cristo é sinónimo de uma vida boa?</p> <p>Segundo o filósofo o drama fundamental da condição humana é que o nosso destino joga-se na confiança que depositamos em Deus, que de certa forma é um desconhecido. Quem opta por Deus, desvalorizando as coisas deste mundo e colocando em segundo plano, quando necessário, os laços familiares e as relações humanas em geral, é o autêntico crente. Seguindo esse caminho,</p>	<p>FINITO</p> <p>INFINITO</p> <p>VALORES HUMANISTAS</p> <p>VALORES ECOLÓGICOS</p> <p>DIGNIDADE HUMANA</p>		
--	--	---	--	--

<p>sociedade;</p>	<p>espera-o uma tarefa árdua, desconfortável e poucos estarão dispostos a não ser como a maioria dos homens. Mas é isso o que impõe a mensagem de Cristo: ninguém pode estar em relação com Deus e nas boas graças da multidão.</p> <p>Em suma, o homem é uma realidade na qual confluem dois vectores: o tempo e a eternidade, o finito e o infinito. Para Kierkegaard, o Homem é um ser temporal no qual a eternidade vive porque, tendo sido criado à imagem e semelhança de Deus, tem em si a marca da infinitude: Deus é a raiz do seu ser. Sem a relação com Deus não é possível o acesso à totalidade do meu ser e ao verdadeiro e autêntico sentido da minha existência: só o homem de fé ultrapassa o fechamento da sua existência nos estreitos limites do tempo, reconhecendo que ela só é completa e autêntica projectando-se no horizonte da eternidade.</p> <p>c) Os valores humanistas e ecológicos são a fonte do sentido</p> <p>1- Esta perspectiva, não ignorando os conceitos de finitude e temporalidade, nem o impacto da morte, do sofrimento e da dor, faz das causas humanitárias e ecológicas a razão de ser da nossa existência. Embora o Homem seja finito, este não pode viver nem pensando que a morte se avizinha (a vida é um absurdo), nem desejando a eternidade (através de Deus) mas sim realizando da melhor forma a sua missão no mundo (ser ético e moral). Não importa o facto de que um dia cada um de nós irá morrer, mas sim o que fizemos durante a vida, para dar sentido à nossa própria vida e à vida dos outros, pelos quais também somos responsáveis, pelo simples facto de partilharmos o mundo com eles. Desta forma, se realizarmos durante a vida os valores humanistas como dignidade humana, solidariedade, igualdade, justiça, etc, a nossa vida fará sentido. Neste sentido podemos perceber que perante esta perspectiva ou resposta à problemática do sentido da vida somos nós próprios que damos sentido à nossa vida, através das nossas acções e das nossas escolhas.</p> <p>1.1- Ser ético e moral</p> <p>Segundo Singer, visto que estamos perante seres que preferem determinado estado de coisas a outro é possível que a vida tenha sentido. O autor compara a vida de um psicopata à vida de uma pessoa normal e questiona-se porque a</p>	<p>SOLIDARI- IDADE</p> <p>SER ÉTICO</p> <p>SER MORAL</p> <p>PONTO DE VISTA PESSOAL</p>		
-------------------	---	--	--	--

<p>vida do psicopata não tem sentido. Considera que os psicopatas levam ao extremo o seu egocentrismo: nada lhes interessa, nem eles próprios nem as outras pessoas, nem êxito na vida prática. A questão que de seguida o autor faz é se o prazer que este pode sentir não lhe dará sentido à vida, mesmo não agindo de forma ética. Peter defende que a maior parte das pessoas não sente felicidade em gozar do prazer próprio provocando sofrimento aos outros, pois os prazeres assim obtidos tornam-se vazios e a felicidade continua a escapar-nos. Mesmo que a pessoa sentisse felicidade seria esta duradoura? E a sua vida teria sentido?</p> <p>O filósofo considera que para dar sentido à nossa vida devemos adoptar uma postura ética, sendo que esta exige que ultrapassemos um ponto de vista pessoal e que assumamos o ponto de vista de um espectador imparcial. Viver segundo a ética é afastarmo-nos das nossas preocupações subjectivas e identificarmo-nos com um ponto de vista mais objectivo, com vista ao bem estar geral.</p> <p>O ser ético e moral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem em conta não apenas os seus interesses como também os dos que o rodeiam e que são afectados pelas suas acções; - Reconhece princípios ético de conduta; - Não se deixa guia por impulsos irracionais nem crenças vãs, antes, escuta a voz da sua consciência e da sua razão, mesmo que isso implique rever as suas convicções (já que tem em vista a boa acção vai caminhando para ela); - Age com base em resultados da sua deliberação independentemente de pressões exteriores, fazendo escolhas autónomas; (a autonomia da vontade, segundo Kant, é o princípio supremo da moralidade e o fundamento da dignidade e do respeito devido ao ser moral ou pessoa). - É guiado por valores e ideais que reconhece como certos – bons – para se tornar um ser humano melhor. <p>1.2- Assim, é defendido que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as fontes do sentido da vida são o ser humano, tendo a dignidade humana como valor supremo, e a Natureza, que é vista como a casa comum dos Homens, animais e plantas; 	<p>PONTO DE VISTA UNIVERSAL</p> <p>DELIBERAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p>		
--	---	--	--

	<p>- o propósito ou finalidade que dá sentido à vida é participar na realização de uma sociedade mais justa (onde reina a paz, justiça, solidariedade e onde os direitos humanos sejam respeitados) e na preservação da diversidade das espécies vivas e dos recursos da beleza e do equilíbrio naturais.</p>			
Materiais	Quadro e suporte digital; powerpoint; manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; texto de Kierkegaard e Singer.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento, trabalho de casa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo; SINGER Peter, <i>Ética Prática</i> , Filosofia Aberta, Gradiva, Setembro de 2002, Lisboa, pág. 357.			



Escola Secundária da Ramada

**DESAFIOS E HORIZONTES
DA FILOSOFIA – A Filosofia e
o Sentido**

Ano lectivo de 2010/2011
Estagiária Cátia Lopes
Lição N° –
11º ano

Sumário:				
Competências	Competências Gerais: conceptualização; hermenêutica, interrogação, problematização. Competências Específicas: ouvir, definir; relacionar conceitos; interpretar textos.			
Objectivos Gerais	Relacionar religião com o sentido da vida; Caracterizar o “estádio religioso” defendido por Kierkegaard como o caminho que confere sentido à vida.			
Objectivos Específicos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Actividades	Tempo
	Unidade Final: Desafios e Horizontes da Filosofia 1.3- As respostas à questão do sentido da vida c) Os valores humanistas e ecológicos são a fonte do sentido 1- Esta perspectiva, não ignorando os conceitos de finitude e temporalidade, nem o impacto da morte, do sofrimento e da dor, faz das causas humanitárias e ecológicas a razão de ser da nossa existência. Embora o Homem seja finito, este não pode viver nem pensando que a morte se avizinha (a vida é um absurdo), nem desejando a eternidade (através de Deus) mas sim realizando da melhor forma a sua missão no mundo (ser ético e moral). Não importa o facto de que um dia cada um de nós irá morrer, mas sim o que fizemos durante a vida, para dar sentido à nossa própria vida e à vida dos outros, pelos quais também somos responsáveis, pelo simples facto de partilharmos o mundo com			

<p>eles. Desta forma, se realizarmos durante a vida os valores humanistas como dignidade humana, solidariedade, igualdade, justiça, etc, a nossa vida fará sentido. Neste sentido podemos perceber que perante esta perspectiva ou resposta à problemática do sentido da vida somos nós próprios que damos sentido à nossa vida, através das nossas acções e das nossas escolhas.</p> <p>1.2- Ser ético e moral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem em conta não apenas os seus interesses como também os dos que o rodeiam e que são afectados pelas suas acções; - Reconhece princípios ético de conduta; - Não se deixa guiar por impulsos irracionais nem crenças vãs, antes, escuta a voz da sua consciência e da sua razão, mesmo que isso implique rever as suas convicções (já que tem em vista a boa acção vai caminhando para ela); - Age com base em resultados da sua deliberação independentemente de pressões exteriores, fazendo escolhas autónomas; (a autonomia da vontade, segundo Kant, é o princípio supremo da moralidade e o fundamento da dignidade e do respeito devido ao ser moral ou pessoa). - É guiado por valores e ideais que reconhece como certos – bons – para se tornar um ser humano melhor. <p>1.2- Assim, é defendido que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as fontes do sentido da vida são o ser humano, tendo a dignidade humana como valor supremo, e a Natureza, que é vista como a casa comum dos Homens, animais e plantas; - o propósito ou finalidade que dá sentido à vida é participar na realização de uma sociedade mais justa (onde reina a paz, justiça, solidariedade e onde os direitos humanos sejam respeitados) e na preservação da diversidade das espécies vivas e dos recursos da beleza e do equilíbrio naturais. <p>1.3- Peter Singer e a “Ética Prática”</p> <p>Segundo Singer, visto que estamos perante seres que preferem determinado estado de coisas a outro é possível que a vida tenha sentido. O autor compara a vida de um psicopata à vida de uma pessoa normal e questiona-se porque a vida do psicopata não tem sentido. Considera que os psicopatas levam ao extremo o seu egocentrismo: nada lhes interessa, nem eles próprios nem as</p>			
--	--	--	--

	<p>outras pessoas, nem êxito na vida prática. A questão que de seguida o autor faz é se o prazer que este pode sentir não lhe dará sentido à vida, mesmo não agindo de forma ética. Peter defende que a maior parte das pessoas não sente felicidade em gozar do prazer próprio provocando sofrimento aos outros, pois os prazeres assim obtidos tornam-se vazios e a felicidade continua a escapar-nos. Mesmo que a pessoa sentisse felicidade seria esta duradoura? E a sua vida teria sentido?</p> <p>O filósofo considera que para dar sentido à nossa vida devemos adoptar uma postura ética, sendo que esta exige que ultrapassemos um ponto de vista pessoal e que assumamos o ponto de vista de um espectador imparcial. Viver segundo a ética é afastarmo-nos das nossas preocupações subjectivas e identificarmo-nos com um ponto de vista mais objectivo - “ponto de vista do universo” (segundo Sidgwick).</p>			
Materiais	Quadro e suporte digital (powerpoint); manuais do aluno: <i>Pensar Azul</i> ; textos de Kierkegaard.			
Avaliação	Observação; intervenções orais; comportamento, trabalho de casa.			
Bibliografia	ALVES, Fátima; ARÊDES, José; CARVALHO, José, <i>Pensar Azul</i> , Filosofia 10º ano, revisão científica de Carlos João Correia, Texto Editores, Lisboa, 2009; ALMEIDA, Aires; COSTA, António Paulo;			

