

ENSINAR FILOSOFIA: O QUÊ?, COMO? PARA QUÊ?

Marta Seabra de Sousa Alvim de Vasconcelos

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

Marta Seabra de Sousa Alvim de Vasconcelos,
Ensinar Filosofia: O quê?, Como?, Para quê?,
2014

Setembro, 2014

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade

*Ao meu marido e
às minhas filhas Luísa e Teresa*

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de um trabalho realizado ao longo de dois anos o qual não teria sido possível sem a minha família.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu marido pelo amor quotidiano que soube revelar de forma inteligente com a medida certa de compreensão e exigência e que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço à minha filha Luísa por todas as vezes que, mesmo sem perceber porquê, soube abdicar da presença da mãe com uma grande dose de aceitação e à minha filha Teresa por me mostrar que não basta dizer, é preciso fazer.

Agradeço aos meus pais e aos meus sogros por toda a dedicação e compreensão demonstradas e todas as vezes que acolheram a minha família.

O meu agradecimento também a toda a comunidade educativa da Escola Secundária de Miraflores, em especial à Dr^a Alice Santos pela disponibilidade para orientar a Prática de Ensino Supervisionada e aos alunos do 10^oC3 e do 11^oH1 por me terem dado oportunidade de crescer enquanto professora.

Agradeço ao professor Luís Crespo de Andrade o acompanhamento dado durante a realização deste relatório.

Por fim dirijo o meu agradecimento aos meus colegas de estágio, Dr. Gonzalo González e Dr. João Vinagre pelo espírito de entreajuda que juntos vivemos durante a PES.

ENSINAR FILOSOFIA: O QUÊ?, COMO?, PARA QUÊ?

TEACH PHILOSOPHY: WHAT?, HOW?, FOR WHAT?

MARTA SEABRA DE SOUSA ALVIM DE VASCONCELOS

RESUMO/ ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Ensino Secundário, Competências

KEYWORDS: Philosophy, Secondary Education, Skills

Este relatório começa por se debruçar, numa primeira parte, sobre aquilo que foi a prática de ensino supervisionada desenvolvida durante o ano letivo 2013/2014 na Escola Secundária de Miraflores no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Na segunda parte pretendemos justificar a pertinência da Filosofia no Ensino secundário pelo que, iremos analisar aquilo que são os objetivos para este nível de ensino, contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo e relacioná-los com as finalidades do programa de Filosofia, na tentativa de mostrar que o ensino da Filosofia contribui para alcançar os objetivos em causa. Se o elo aglutinador dos vários objetivos referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo é uma abertura à compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que permita permanentemente procurar e desenvolver um espírito de reflexão crítica indispensável à continuação dos estudos e/ou à inserção na vida ativa, facilmente se reconhece que a disciplina de Filosofia tem aqui um papel fundamental de plasticidade que facilita, eleva e dá sentido às diferentes competências adquiridas através do estudo das várias disciplinas do currículo do Ensino Secundário. Refletiremos sobre a forma como o ensino da Filosofia, do modo que hoje o conhecemos, cumpre de facto o seu papel neste nível de ensino.

This report starts by focusing, on a first stage, on what was the internship developed during the 2013/2014 school year at Escola Secundária de Miraflores, as part of the Masters in Philosophy Education in High School. On a second phase we intend to justify the pertinence of teaching Philosophy in High School, for which we will analyze the goals of this level of teaching, as contemplated in the Lei de Bases do Sistema Educativo, and relate them with the goals of the Philosophy teaching program, in an attempt to demonstrate that teaching Philosophy contributes to reaching the goals proposed. If the common link of the several goals mentioned in the Lei de Bases do Sistema Educativo is an openness to the understanding of oneself, the other and the world that allows for a permanent search and development of a critical reflection spirit indispensable to continuing the studies and/or insertion into active life, it is easy to recognize that the course of Philosophy has a fundamental role of plasticity that facilitates, elevates and gives meaning to the different competences acquired through the study of the several courses in the High School curriculum. We will reflect over the way the teaching of Philosophy as we know it today, fulfills thoroughly its role at this level of School.

ÍNDICE

Introdução	1
I Parte – A Prática de Ensino Supervisionada (PES)	
Capítulo I: Contextualização da PES	2
I. 1. A Escola Secundária de Miraflores	2
I. 2. O Núcleo de Estágio	3
I. 3. As Turmas 10º C3 e 11º H1	5
Capítulo II: Componente Letiva	7
II. 1. Aulas Assistidas.....	7
II. 2. Aulas Lecionadas.	8
Capítulo III: Componente Não Letiva.....	12
III. 1. Planificação de Aulas.....	13
III. 2. Elaboração de Material Didático.	14
III. 3. Elaboração e Correção de Elementos de Avaliação.....	15
Capítulo IV: Plano Anual de Atividades	16
IV. 1. Atividades Planeadas	16
IV. 2. Atividades Realizadas.....	17
II Parte – O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário	
Capítulo V: O Lugar da Filosofia no Ensino Secundário	19
V. 1. O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário: O quê?, Como?, Para quê?	19
V. 2. O quê?	20

V. 3. Como?.....	27
V. 4. Para quê?.....	32
V. 5. As Finalidades do Programa de Filosofia.....	38
V. 6. As Competências que o Ensino da Filosofia Promove	39
Conclusão	43
Bibliografia	45
Anexo A: Plano Anual de Atividades.....	i
Anexo B: Cartaz alusivo à palestra do músico Manuel Fúria	ii
Anexo C: Planificação de unidade didática.....	iii
Anexo D: Teste de Avaliação.....	iiii
Anexo E: Apresentação de Diapositivos	iiii

Introdução:

O presente relatório pretende, numa primeira parte, descrever aquilo que foi a prática de ensino supervisionada (PES) realizada no ano letivo 2013/14 na Escola Secundária de Miraflores no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Nesta primeira parte iremos relatar as condições em que se realizou o nosso trabalho, os diferentes âmbitos do mesmo (componente letiva e não letiva), assim como aquilo que foram as dificuldades sentidas, as estratégias utilizadas para as ultrapassar e os progressos alcançados.

Na segunda parte deste relatório iremos refletir sobre a importância da Filosofia no Ensino Secundário. O facto de a Escola Secundária de Miraflores ter reduzido a carga horária da disciplina de Filosofia foi para nós denunciador da perda de importância da disciplina dentro do currículo do ensino secundário. Incidiremos a nossa reflexão sobre três perguntas centrais: *O quê?, Como? e Para quê?* . *O que se pretende ensinar com a disciplina de Filosofia no ensino secundário? Como podemos transmitir aquilo que pretendemos? E para quê ensinar Filosofia no Ensino Secundário?* A resposta à última pergunta terá em conta aquilo que são os objetivos para o Ensino Secundário estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo em relação com as finalidades do programa de Filosofia para o décimo e décimo primeiro ano. Não querendo colocar a questão do ponto de vista meramente utilitário parecem-nos, contudo, pertinente mostrar qual poderá ser a aplicabilidade da Filosofia na vida ativa pelo que iremos procurar definir quais as competências fundamentais que se podem adquirir e desenvolver ao estudar Filosofia e mostrar como essas competências se podem revelar diferenciadoras tanto a nível pessoal como profissional.

I PARTE – A Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Capítulo I: Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Aquilo que aqui vamos relatar, no que à PES diz respeito, é o nosso olhar sobre as experiências vividas durante o ano letivo 2014/15 na Escola Secundária de Miraflores (ESM). Certamente que o espaço onde realizámos a nossa PES assim como as pessoas com quem nos cruzámos e os alunos a quem lecionámos, influenciaram de forma determinante aquilo que foi para nós este tempo de estágio.

I.1 A Escola Secundária de Miraflores

A Escola Secundária de Miraflores situa-se na freguesia de Algés, no extremo sudeste do concelho de Oeiras fazendo fronteira com o concelho de Lisboa. A escola está inserida numa zona muito central, está perto de diversos serviços, de várias paragens de autocarro e da estação de comboios de Algés. A situação geográfica favorável em que a escola se encontra permite que a maioria dos alunos possa chegar a esta com relativa facilidade assim como passar grande parte dos períodos de intervalo nas imediações da mesma.

A escola foi inaugurada no ano letivo de 1987/88 e integra alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Este ano letivo esteve ainda em funcionamento um curso noturno de eletrotécnica e automação de computadores.

No que concerne às instalações, a Escola Secundária de Miraflores conta com um espaço amplo, constituído por seis pavilhões dotados de salas de aula, laboratórios de Química e Biologia e vários espaços comuns. Professores e alunos podem usufruir de biblioteca, reprografia, papelaria, bar, assim como várias salas de estudo/trabalho e espaços exteriores preparados para a prática desportiva. Foi muito agradável encontrar uma escola com boas condições de trabalho.

O nosso primeiro contacto com esta realidade foi feito em Junho de 2013 quando, pela primeira vez, nos encontrámos com a professora cooperante, Dra. Alice Santos, e com os dois colegas com quem viríamos a realizar a PES, o mestrando Gonzalo González e o mestrando João Vinagre. Neste primeiro encontro tivemos oportunidade de conhecer, não só as instalações da escola mas também a diretora, Dra. Fátima Rodrigues, a professora bibliotecária, Dra. Zelinda Cruz, assim como alguns elementos da equipa de pessoal não docente, nomeadamente a D. Isabel e a D. Paula com quem sempre podemos contar durante a realização da nossa prática de ensino supervisionada (PES). Desde o primeiro dia que sentimos um bom acolhimento por parte de todos os funcionários da escola.

I.2 O Núcleo de Estágio:

O núcleo de estágio era constituído pela Dra. Alice Santos, pelos mestrandos Dr. Gonzalo González e Dr. João Vinagre e por nós. O núcleo reuniu todas as terças-feiras, durante 1h30, na biblioteca da escola. Queremos deixar aqui uma palavra de agradecimento à professora bibliotecária, Dra. Zelinda Cruz, pela amabilidade com que sempre nos recebeu e pela generosidade com que nos facilitou o acesso a todo o material e equipamento da biblioteca.

Na primeira reunião, ainda em Junho de 2013, ficámos a perceber aquilo que era esperado de nós enquanto professores- estagiários de Filosofia ainda que em termos gerais pois só em Setembro conhecemos os moldes exatos em que iria decorrer a PES. Tomámos, então, conhecimento de que seria atribuída uma turma de décimo ano e uma turma de décimo primeiro ano a cada um dos mestrandos. A divisão das turmas foi deixada ao critério dos mestrandos que a fizeram tendo em conta a disponibilidade horária. As unidades didáticas a lecionar pelos mestrandos em cada uma das turmas, assim como o número de aulas a lecionar para cada unidade ou subunidade foi definida pela professora cooperante tendo vindo a sofrer alterações até ao fim da nossa atividade letiva.

O ano letivo de 2013/14 foi o primeiro ano em que a disciplina de Filosofia não contou com aulas de noventa minutos. A carga horária para todas as turmas para esta disciplina foi definida em três aulas semanais com a duração de cinquenta minutos cada uma. Parece-nos que a adaptação às aulas de cinquenta minutos foi a causa de alguns avanços e recuos feitos na definição do número de aulas a lecionar pelos mestrandos em cada uma das unidades didáticas que lhes foram atribuídas.

As primeiras reuniões do núcleo de estágio serviram essencialmente para definir alguns pontos fundamentais como a divisão das turmas, a definição das unidades didáticas a lecionar pelos estagiários, respetivo número de aulas a lecionar e as datas dos diferentes momentos de avaliação. Foi pedido aos mestrandos que elaborassem todos os testes e respetivos critérios de correção. A professora cooperante pediu também que os mestrandos elaborassem, em conjunto, um Plano Anual de Atividades¹ a ser entregue no princípio de Outubro.

No décimo ano a Dra. Alice Santos deixou a cargo dos estagiários cinco aulas do módulo II, unidade 1, subunidade 1.2 “Determinismo e Liberdade na ação humana”, dez aulas da unidade 3, subunidade 3.1 “ A dimensão ético-política” e cinco aulas da subunidade 3.2 “ dimensão estética”. No que respeita ao décimo primeiro ano, coube aos estagiários lecionar quatro aulas da unidade 3 “Argumentação e Filosofia” que deveria ser abordada em relação com a opção 2 da unidade final “A Filosofia na Cidade”, doze aulas do módulo 4, unidade 1 “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva” e quatro aulas da subunidade 2 “estatuto do conhecimento científico”. Foi muito enriquecedora a possibilidade de lecionar uma tão grande variedade de temas. Em todos os casos, o principal desafio consistiu em selecionar os conteúdos a abordar tendo em conta o número de aulas disponíveis que sempre nos pareceu demasiado reduzido.

Ao longo do ano as reuniões do núcleo de estágio serviram para partilha e discussão de materiais produzidos pelos estagiários assim como para dar e receber *feedback* sobre as aulas lecionadas. Embora as reuniões nem sempre tenham sido tão

¹ O Plano anual de Atividades elaborado pelos mestrandos poderá ser consultado em anexo.

produtivas quanto se desejaria, pensamos que estas são essenciais para o trabalho a realizar durante a PES.

I.3 As turmas 10º C3 e 11º H1

Por cortesia dos colegas estagiários e por sermos o único elemento do grupo de mestrandos que acumulava o estágio com um horário completo de lecionação noutra escola o que limitava em muito a nossa disponibilidade horária, tivemos oportunidade de escolher as turmas onde iríamos lecionar. As turmas do 10ºC3 e do 11º H1 foram as escolhidas pois eram as únicas que tinham aulas de Filosofia sempre de manhã o que nos permitia conciliar o horário do estágio com o horário da outra escola.

A turma do 10º C3, da área de Ciências e Tecnologias, era constituída por vinte e nove alunos, dezassete rapazes e doze raparigas com uma média de idades de quinze anos. A turma tinha duas alunas com estatuto de atletas de alta competição. Uma delas já não frequentou a escola durante o terceiro período e outra teve bastante ausente durante o referido período, tendo efetuado o último teste em data posterior à dos restantes colegas.

No início do ano letivo esta pareceu-nos uma turma bastante tranquila, atenta e participativa. Com o decorrer das aulas a turma revelou-se progressivamente mais agitada e desconcentrada. Embora os resultados tenham sido relativamente constantes, a média dos testes manteve-se nos treze valores, ficámos surpreendidos pois esperámos mais desta turma.

O 10º C3 revelou-se uma turma muito heterogénea; tinha alunos participativos e interessados cujos resultados avaliativos demonstravam isso mesmo e outros alunos que demonstravam algum desinteresse e que estavam permanentemente desconcentrados o que se refletia também no resultado das avaliações. Havia no entanto exceções e alguns alunos, embora contribuíssem muitas vezes para a destabilização da turma durante as aulas, conseguiam posteriormente alcançar resultados muito positivos. Esta situação fez-nos pensar que, se por um lado a importância dada à disciplina em sala de aula resulta da associação que se faz entre

esta e os resultados académicos que se pretende que os alunos alcancem, por outro lado, é possível que os mesmos resultados sejam alcançados sem que haja a referida disciplina, ou seja, a pretensa relação entre a disciplina e os resultados alcançados não é uma relação necessária à partida e para todos. Contudo, não poderemos nunca abdicar da disciplina nem sequer reduzir a sua importância em sala de aula. Parece-nos que a definição de regras e comportamento a adotar para manter o bom funcionamento em sala de aula deve ter como principal objetivo levar os alunos a desenvolverem um maior autoconhecimento, autocontrole, respeito pelo outro e pelo próprio espaço permitindo desenvolver uma sensibilidade que lhes permita perceber, em diferentes situações, como se comportar, que linguagem utilizar e que vestuário envergar. Entendida desta forma, manter a disciplina em sala de aula só será possível com muita coerência por parte do professor.

A turma do 11º H1, da área de línguas e humanidades era constituída por vinte alunos, nove rapazes e onze raparigas. Gostámos especialmente de lecionar nesta turma pois era uma turma pequena o que facilitava a proximidade na relação com os alunos.

O 11º H1 era uma turma heterogénea nos seus elementos, mas, embora fossem todos diferentes e com características muito próprias, notou-se que era uma turma unida. Pareceu-nos que não era uma turma muito preocupada com os resultados escolares. Na sua maioria os diferentes elementos tinham outros interesses (musicais, políticos, desportivos) que se sobrepunham ao que era tratado em sala de aula. Talvez por este motivo houvesse alguns alunos que muitas vezes faltavam às aulas. Houve um aluno que reprovou por faltas sensivelmente a meio do segundo período o que o levou a abandonar a escola tendo a turma recebido um novo aluno que veio transferido de outra escola. O novo aluno foi muito bem acolhido e integrou-se perfeitamente na turma. No caso da disciplina de Filosofia pareceu-nos um aluno interessado e cumpridor que, embora viesse da outra escola com algumas lacunas a nível dos conteúdos programáticos, rapidamente alcançou o mesmo nível de conhecimentos que a média da turma.

No 11º H1 o ambiente em sala de aula não era muito sossegado, o que nem sempre era um sinal negativo pois, não poucas vezes, conseguimos que o barulho se

devesse à discussão sobre o assunto da aula. O aproveitamento dos alunos foi, em média, fraco, para isso também em muito contribuíram os alunos que mais vezes estiveram ausentes.

A grande maioria dos alunos não tinha ou não levava para as aulas o manual de Filosofia o que revelava o seu desinteresse e desmotivação e, muitas vezes, nos obrigava a rever estratégias. Estivemos durante toda a PES a acertar a nossa relação com o manual, principalmente no 11º ano. Se, por um lado, não nos queríamos cingir demasiado à abordagem feita no manual adotado, principalmente porque nem sempre esta nos parecia a mais adequada e completa, por outro lado, tínhamos presente que este era o principal auxiliar no estudo dos alunos pelo que não poderia ser ignorado.

Capítulo II: Componente Letiva

Um dos grandes desafios durante a Prática de Ensino Supervisionada é o facto de sermos, simultaneamente, professores e alunos. A componente letiva divide-se entre as aulas que assistimos enquanto alunos e as aulas que lecionamos enquanto professores.

Por fim acabamos por concluir que esta dualidade está presente sempre e para sempre.

II.1 Aulas assistidas

Até iniciarmos a lecionação, o que veio a acontecer já no final do primeiro período, assistimos a praticamente todas as aulas da Dra. Alice Santos em ambas as turmas que nos foram atribuídas. A assistência às aulas da professora cooperante permitiu que a nossa presença se fosse tornando natural para os alunos o que levou a que, progressivamente, a nossa interação com os mesmos se fosse tornando mais frequente. Entendemos que este tempo prévio, que permitiu criar alguma relação com os alunos, facilitou o acolhimento por parte dos mesmos ao início da nossa lecionação.

Ao termos oportunidade de observar as aulas de alguém com muita experiência de ensino, pudemos verificar o quão importante é a relação que se estabelece com os alunos assim como a necessidade de definir limites e manter a disciplina desde o princípio. Foi também uma oportunidade para vermos aplicadas algumas técnicas didáticas e pedagógicas. Aprendemos que analisar um texto ou conduzir um debate não é tão simples como parece mas implica regras e técnicas que tem de se saber aplicar. Aprendemos que o reforço positivo é muito mais eficaz que a punição e que levar o aluno a pensar por si se torna muito mais desafiante para o próprio e para o professor.

Quando iniciámos a lecionação, começámos também a assistir às aulas dos nossos colegas de estágio o que permitiu observar diferentes abordagens aos mesmos temas. Considerámos de primeira importância a assistência às aulas dos colegas. Revelou-se deveras enriquecedor observar a forma como os colegas interpretavam e selecionavam os conteúdos e depois as estratégias que utilizavam para os lecionar que, se na maioria das vezes resultavam como esperado, em alguns casos pudemos constatar que determinados materiais utilizados não provocavam nos alunos a reação esperada pelo professor o que nos possibilitou aprender com os erros dos colegas que, tantas vezes, seriam os nossos também.

II.2 Aulas lecionadas

Como ficou referido, iniciámos a lecionação já no final do primeiro período, em meados de Novembro. No 10º ano C3 iniciámos com uma unidade didática que, aparentemente, não nos oferecia grande dificuldade dada a proximidade que sempre fomos mantendo com o tema. A primeira aula, contudo, não correu bem. Na reunião de núcleo seguinte compreendemos, pelo feedback que tivemos da professora cooperante, que a planificação da aula não estava satisfatória e que este teria sido um dos motivos do fracasso da mesma. Confrontámo-nos com o caráter fundamental das planificações e, simultaneamente, com aquilo que viria a ser a nossa principal dificuldade. Desenvolveremos este assunto no capítulo dedicado à Planificação.

As aulas seguintes correram melhor embora tenha sido difícil ultrapassar a insegurança que em nós se tinha instalado. O facto de todas as aulas serem assistidas pela professora cooperante fez com que, até ao fim, não deixássemos de sentir a pressão da avaliação.

Nesta primeira unidade verificámos o quão difícil pode ser conduzir um debate em sala de aula de modo a que este não se torne uma troca gratuita de opiniões mais ou menos pintadas de convicção. Compreendemos também que a apresentação do texto filosófico pode facilmente ficar-se pela exposição de um problema que não é apropriado pelos alunos o que torna a análise do texto uma tarefa pouco apelativa. Apesar das dificuldades sentidas o problema do livre-arbítrio é um tema que facilmente provoca os jovens pelo que, conseguimos que a turma se mantivesse participativa nas aulas.

No 11º H1 iniciámos a lecionação com a unidade 3 “Argumentação e Filosofia”, a qual deveríamos relacionar com a unidade final, opção 2 “Filosofia na Cidade”. Esta leitura do programa pareceu-nos muito pertinente e vantajosa no que concerne ao aproveitamento de tempo mas também no que se refere à compreensão dos conteúdos que, apresentados dentro desta relação “Argumentação – Filosofia – Democracia – Cidadania “ se tornam mais claros.

Fomos surpreendidos pela nossa própria dificuldade em agarrar a turma. Como referimos na caracterização da mesma, esta era uma turma desinteressada e desmotivada para o estudo e, nas primeiras aulas, não conseguimos inverter esta situação. Aqui compreendemos a relação entre o domínio científico dos conteúdos e o sucesso pedagógico-didático no ensino dos mesmos. Mais uma vez a insegurança marcou a nossa postura em sala de aula.

Em ambas as turmas lecionámos mais aulas do que aquelas que tínhamos planificado. Foi assim em todas as nossas intervenções. Atribuímos esta derrapagem ao facto de as aulas serem de cinquenta minutos o que se convertia em, na melhor das hipóteses, trinta minutos úteis de aula.

A vantagem deste fracasso inicial foi que nos levou a pôr em causa o trabalho realizado e a realizar o que nos conduziu à mudança de estratégias. Assumimos posições e continuámos em frente com outra convicção.

No segundo período lecionámos, no 10º C3, as aulas relativas à dimensão ética. Desta vez utilizámos outra estratégia e o resultado foi positivo. Começámos por expor um caso prático de dilema ético e levámos os alunos a discutir diversas possibilidades de resolução do mesmo. Sentimo-nos mais seguros para conduzir um debate entre os alunos o que facilitou o decorrer da aula mas, principalmente, sentimos que conseguimos captar o interesse dos alunos, colocando a questão para que estes se pudessem apropriar dela, algo que de facto aconteceu. A partir daqui, todas as aulas foram conduzidas como etapas de um caminho de procura de resposta ao problema o que permitiu momentos de verdadeiro debate filosófico.

O nosso crescente à vontade em sala de aula levou-nos a apoderar-nos do espaço físico na sua totalidade, caminhando pela sala enquanto falávamos o que permitiu criar elos de proximidade com todos os alunos e facilitou a manutenção da disciplina.

As novas estratégias utilizadas e principalmente a postura adotada em sala de aula e em relação aos alunos, foram apontados como pontos positivos pela professora cooperadora e pelos outros mestrandos. Para nós foi muito gratificante sentir a nossa própria evolução que nos levou a tirar mais partido da PES.

A unidade didática a lecionar na nossa segunda intervenção junto do 11º H1 suscitava em nós especial apreensão. Tendo já experimentado as dificuldades que nos provocaram algumas falhas a nível científico, preocupámo-nos mais em estudar os autores naqueles que são os seus textos fundamentais.

Mantivemos a estratégia de utilizar apresentações de diapositivos para acompanhar a nossa exposição o que, nesta turma, se manifestou de particular importância visto, como referimos, a maioria dos alunos não se fazer acompanhar pelo manual de Filosofia. Seguindo o conselho dado pela professora cooperante e pelos colegas de estágio, apostámos em tornar os nossos diapositivos mais apelativos e em

completá-los com elementos (imagens e/ou filmes) que permitissem aos alunos uma maior aproximação aos problemas.

Veio a ser muito gratificante lecionar esta unidade didática. Apesar de esta ser uma turma com uma fraca capacidade de concentração e que facilmente se distrai, sentimos que conseguimos manter os alunos focados num fio condutor que nos foi permitindo avançar naquilo que era a problemática em questão (descrição e interpretação da atividade cognoscitiva) e os aspetos fundamentais das diferentes respostas apresentadas (Céticos, Descartes e Hume).

Todas as aulas foram iniciadas com uma revisão da aula anterior feita pelos próprios alunos através de perguntas direcionadas. Com a adoção desta estratégia conseguimos ir auscultando a turma no sentido de perceber se estávamos a ter sucesso na transmissão dos conteúdos. Foram aulas muito gratificantes em que a maioria dos alunos (alguns de forma surpreendente) participaram e intervieram com questões muito pertinentes que contribuíram para o nosso próprio aprofundamento dos temas abordados.

A intervenção que fizemos no terceiro período não foi tão feliz. No 10º ano C3 lecionámos a unidade respeitante à dimensão estética. Numa primeira aula apresentámos um conjunto de diapositivos com diferentes imagens e músicas, umas consideradas obras de arte e outras não, e abordámos esta problemática com os alunos. Foi uma aula muito participada e que nos deu muito gosto lecionar pois sentimos que conseguimos sensibilizar os alunos para um tema sobre o qual a maioria nunca tinha pensado. No âmbito desta unidade convidámos o músico Manuel Fúria para uma aula/palestra à qual faremos referência de forma mais aprofundada no capítulo dedicado ao Plano Anual de Atividades.

Ao planificarmos esta unidade seguimos o que estava estabelecido na planificação anual da escola. Muitos conteúdos ficaram por abordar mas o tempo que tínhamos era também muito reduzido.² Os alunos fizeram o último teste de avaliação sensivelmente a meio da nossa intervenção o que fez com que perdessem o interesse pelas aulas cujo assunto já não seria alvo de avaliação. Esta situação foi para nós

² Apenas quatro tempos de cinquenta minutos.

bastante desmotivadora, ainda assim adotámos estratégias que mereceram o feedback positivo da professora cooperante, nomeadamente a leitura de um texto filosófico acompanhado por uma apresentação de diapositivos que mostrava as obras de arte às quais o texto fazia referência.

No 11º H1 terminámos lecionando apenas quatro aulas sobre Thomas Khun. A indefinição em relação ao número de aulas a lecionar e ao conteúdo das mesmas manteve-se quase até à véspera de iniciarmos a nossa última intervenção junto desta turma. Estávamos condicionados pelo pouco tempo que tínhamos disponível tendo em conta que o 11º ano terminou as aulas mais cedo do que o 10º ano.

Mais uma vez sentimos alguma dificuldade em cativar os alunos para um assunto que não iria ser alvo de avaliação. Iniciámos a unidade com um pequeno documentário que permitiu fazer uma contextualização do problema levantado por Thomas Khun. O documentário foi muito bem aceite pelos alunos e colocou-os numa atitude curiosa e expectante em relação à resposta que o autor daria ao problema apresentado. Foi muito interessante fazer com os alunos este caminho de descoberta que os fez abrir horizontes e os levou a começar a pôr em causa uma atitude dogmática que naturalmente tinham em relação à ciência. Nesta turma pudemos verificar o quanto a relação estabelecida entre o professor e os alunos pode facilitar (ou dificultar) a atividade letiva.

Capítulo III: Componente não letiva

A componente não letiva ocupa tanto ou mais tempo e espaço na vida de um professor que a componente letiva. Planificar as aulas, definir estratégias, ler textos, procurar vídeos, construir materiais didáticos, preparar atividades, participar em reuniões, construir e corrigir testes de avaliação e trabalhos de casa. Já tínhamos esta experiência. O que não tínhamos noção é que a qualidade do tempo despendido com a componente não letiva interfere diretamente e de forma avassaladora com a qualidade alcançada na componente letiva.

Com a PES sentimos a verdadeira necessidade de uma boa planificação e sofremos com a falta desta. Percebemos que para poder improvisar é preciso alcançar um nível de domínio científico, pedagógico e didático muito elevado. Verificámos que a definição prévia de estratégias, adaptadas à realidade sempre própria e dinâmica de cada turma é essencial para a obtenção dos resultados pretendidos e que não podemos ter um conhecimento completo dessa realidade sem participar, por exemplo, nos conselhos de turma. Aprendemos que elaborar um teste é uma tarefa muito mais complexa do que pensávamos e que um enunciado bem estruturado é um contributo fundamental para que os alunos obtenham bons resultados.

Assim sendo, tecemos de seguida algumas considerações sobre o que foi o nosso trabalho nos diferentes âmbitos da componente não letiva.

III.1 Planificação de aulas

No que diz respeito às planificações, deparámo-nos com muitas lacunas que não tinham sido ultrapassadas na devida altura. As primeiras planificações apresentadas à professora cooperante foram avaliadas negativamente. Neste aspeto sentimos alguma dificuldade para ultrapassar os erros apontados visto que, recorrendo a alguma pesquisa bibliográfica sobre o tema ou analisando alguns exemplos de planificações efetuadas por vários professores de Filosofia de diferentes agrupamentos de escolas, não é possível chegar a nenhuma conclusão pois são variadíssimos os modelos adotados.

Procurámos sempre planificar de acordo com as indicações do programa de Filosofia, da planificação anual do departamento de Filosofia da Escola Secundária de Miraflores e da professora cooperante. Desta recebemos indicações que nos permitiram clarificar o que devia ser definido como objetivos, estratégias, competências e avaliação.

Como referimos, aprendemos com a prática a necessidade de uma boa planificação mas como tivemos dificuldade em afinar a tabela de planificações, muitas

vezes o que acontecia era que fazíamos um esquema paralelo que nos permitia desenhar para nós próprios os passos a dar em cada aula.

Embora este seja um dos principais pontos a melhorar enquanto futuros docentes, julgamos ter havido uma evolução positiva. A dificuldade que se manteve evidente foi a gestão de tempo, principalmente porque tínhamos que planificar cinquenta minutos de aula, sabendo que apenas iríamos usufruir de trinta minutos no máximo e o cumprimento ou não da planificação é também um critério de avaliação. A vantagem que daqui tirámos foi aprender a conduzir a aula sem estar demasiado dependentes daquilo que tínhamos definido previamente o que nos deixou com mais disponibilidade para aproveitar o pulsar de cada tempo letivo.

III.2 Elaboração de material didático

Para todas as aulas lecionadas criámos um conjunto de diapositivos de apoio à exposição oral. Os primeiros que fizemos, principalmente os do 11º ano referentes à unidade 3 “Argumentação e Filosofia” estão pouco satisfatórios, tanto em termos de conteúdo como em termos de apresentação. Aos poucos, aproveitando algumas observações feitas pelos colegas de estágio, fomos melhorando as nossas apresentações. Estas tornaram-se visualmente mais apelativas e mais variadas, cada vez com menos texto e com mais esquemas, imagens e vídeos.

As apresentações em PowerPoint foram muitas vezes um apoio fundamental para não nos perdermos no curso da aula e para manter a atenção do aluno naquilo que estávamos a expor. À medida que a nossa confiança em sala de aula foi crescendo, cresceu também a nossa autonomia em relação aos diapositivos o que nos permitiu, por exemplo, abandonar o lugar do professor e circular pela sala como já foi referido. Mas o que aprendemos é que a apresentação de PowerPoint pode não ser a estratégia mais eficaz e a qualidade da mesma não garante, seguramente, a qualidade da aula. Quanto mais confiantes nos sentíamos mais usávamos outros materiais como por exemplo o manual adotado, vídeos ou imagens. Tivemos sempre a preocupação de não ficarmos presos ao manual mas fomos percebendo que o uso deste em sala de

aula era fundamental para que, depois, os alunos o pudessem utilizar como instrumento de estudo. Esquemas-síntese e quadros comparativos foram também muito utilizados sendo que nem sempre foi fácil fazer uso destes materiais sem direcionar demasiado o pensamento crítico e reflexivo que se pretende desenvolver no aluno.

III.3 Elaboração e correção de elementos de avaliação

Ficou definido em reunião do núcleo de estágio que todos os testes de avaliação seriam elaborados pelos mestrandos assim como os respetivos critérios de correção.

Embora muitas vezes tenhamos sentido uma dificuldade acrescida por estarmos a elaborar enunciados para avaliar conteúdos que não tinham sido lecionados por nós, a verdade é que sentimos que aprendemos muito com este trabalho.

O primeiro teste do 10º e do 11º ano foi elaborado em conjunto pelos três mestrandos que apresentaram à professora cooperante uma versão que foi por esta corrigida. Os testes seguintes foram elaborados individualmente por cada um dos estagiários e apresentados ao núcleo para apreciação e correção. A professora Alice Santos facultou-nos um documento com vários verbos iniciadores de questão onde estava definido aquilo que se pretendia perguntar com cada um deles o que nos permitiu uma maior adequação do enunciado da pergunta ao objetivo da mesma. Sentimos que fomos, progressivamente, construindo enunciados mais simples, diretos e equilibrados no que concerne à distribuição da cotação das perguntas.

Todas as grelhas de correção foram por nós construídas assim como os critérios de correção e cenários de resposta. Tivemos indicação para seguir o modelo do exame nacional no que diz respeito à construção do teste e à cotação das perguntas, tendo sempre em conta que o exame é concebido para ser realizado em noventa minutos e os nossos alunos apenas dispunham de cinquenta minutos para elaborar os testes de avaliação.

Os testes foram corrigidos por nós e pela professora coordenadora. Não raras vezes a cotação dada à mesma pergunta era bastante divergente. Compreendemos a naturalidade deste facto embora muitas vezes tivéssemos dificuldade em reconhecer o carácter objetivo da avaliação. Pensamos que a definição dos critérios de avaliação e de respetiva cotação feita numa relação entre domínio dos conteúdos e correção sintática e gramatical (tal como é feito nos exames nacionais), poderia ser uma boa estratégia para ultrapassar o mais possível a subjetividade inevitável ao nível da correção dos testes.

Capítulo IV: Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) foi elaborado em conjunto pelos três mestrandos tendo em conta a calendarização prevista para o ano letivo 2013/14.

IV.1 Atividades planeadas

Quando elaborámos o PAA tínhamos pensado lecionar a unidade referente à dimensão religiosa e, por isso, uma das atividades planeadas era um debate inter-religioso. Posteriormente foi-nos atribuída a unidade referente à dimensão estética e a atividade deixou de fazer sentido tendo vindo a ser substituída por uma palestra/debate no âmbito da dimensão estética que contou com a presença do músico Manuel Fúria.

As atividades pensadas para a semana da escola tinham como objetivo aproximar a comunidade escolar da Filosofia e tornar esta disciplina mais dinâmica e próxima das pessoas. As atividades não foram realizadas porque não foi comemorada a semana da escola.

Os miniciclos de cinema por nós planeados também não foram realizados pois, pela experiência de outros núcleos de estágio, fomos alertados pela professora cooperante para a falta de adesão dos alunos a este tipo de atividade.

IV.2 Atividades Realizadas

O 11º h1 participou no dia da Filosofia de forma bastante ativa. Foram pensadas, em conjunto com os alunos, diferentes formas de celebrar este dia e a concretização correu muito bem. Uma aluna elaborou um cartaz alusivo à Filosofia e à importância que esta pode assumir nas nossas vidas e afixou-o na sala de aula. Um grupo de alunos preparou vários papelinhos com diferentes frases filosóficas para interpelar toda a comunidade escolar. Dividimos a turma em vários grupos que foram aos diferentes pavilhões distribuir as referidas frases filosóficas a professores, alunos e pessoal não docente, assim como bolinhos que outra aluna tinha feito.

A atividade tinha os seguintes objetivos:

1. Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos;
2. Procurar despertar na comunidade escolar o sentido de reflexão e pensamento crítico;
3. Fomentar a participação e intervenção no meio escolar;
4. Estimular o trabalho de grupo e desenvolver a capacidade de organização de atividades.

Tendo em conta o decorrer da atividade e a avaliação informal que fizemos com os alunos, podemos concluir que os alunos estabeleceram uma relação nova com os conteúdos programáticos, que participaram e intervieram no meio escolar e que tiraram partido do trabalho em grupo desenvolvendo também a noção de responsabilidade. Quanto ao segundo objetivo que consistia em levar a comunidade escolar a um momento de reflexão, não podemos aferir com certeza quanto à concretização do mesmo.

Com esta atividade houve também um estreitar de relações entre a professora-estagiária e os alunos o que em muito veio a beneficiar o trabalho posterior a realizar em sala de aula.

O 10º C3 participou numa palestra do músico Manuel Fúria. Esta palestra foi organizada por nós com o intuito de aproximar os alunos dos conteúdos estéticos através do testemunho na primeira pessoa de um artista contemporâneo cuja arte chega ao público jovem. Manuel Fúria é autor, compositor e produtor e falou sobre a relação artista – obra de arte – espetador, partilhando a sua forma de experienciar a criação artística. Introduziu também a problemática do valor da obra de arte e dos critérios utilizados para atribuir o valor de arte a uma obra.

Assistiram a esta palestra alunos de outra turma do 10º ano acompanhados de uma professora, assim como dois membros da direção da escola.

Tendo em conta o *feedback* recebido por parte dos participantes, concluímos que esta palestra se revelou um bom complemento àquilo que foi tratado posteriormente em sala de aula permitindo que os alunos criassem mais proximidade com a dimensão estética.

II PARTE – O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Capítulo V: O lugar da Filosofia no Ensino Secundário

No terceiro período assistimos a uma reunião do grupo de humanidades onde foi discutida a distribuição da carga horária pelas diferentes disciplinas. Nesta reunião a coordenadora do departamento de Filosofia, Dra. Luísa Amaral, demonstrou aos presentes que a disciplina de Filosofia tinha perdido, no ano letivo 2013/14, trinta minutos semanais de aula em relação ao ano letivo anterior o que, no final do ano, corresponderia a cerca de doze aulas. Sendo que doze aulas é, muitas vezes, o número necessário para lecionar uma unidade didática, e sendo que o programa não tinha sido alterado, a Dra. Luísa Amaral colocava à direção da escola a pergunta acerca de qual seria a unidade didática que deveria ficar por lecionar sendo que esta lacuna poria fortemente em causa a preparação dos alunos para o exame nacional. As reações dos outros professores do grupo a esta questão, principalmente daqueles que lecionam disciplinas cujo exame é obrigatório, foram, para nós denunciadoras da perda de importância da Filosofia no Ensino Secundário e tornaram-se o mote para a reflexão a levar a cabo na segunda parte deste relatório.

V.1 O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário: O quê?, Como?, Para quê?

Estas três perguntas são o fio condutor da nossa reflexão. Quando começámos a PES a primeira questão que surgiu foi “O que vamos ensinar?”. A resposta, aparentemente óbvia, remeteu-nos para os conteúdos do programa de Filosofia para o Ensino Secundário: A Ação Humana, os Valores, Ética, Política, Estética ou Religião no 10º ano e, depois, Lógica, Retórica, Conhecimento Científico no 11º ano. Autores como Kant, Mill, Descartes, Hume seriam os nossos companheiros de viagem.

Previsivelmente, ultrapassada a primeira questão, ficámos com outro problema em mãos: Como ensinar estes conteúdos a alunos do 10º e 11º ano? Da tentativa de

responder a esta pergunta surge, no seu essencial, aquilo que está descrito na primeira parte deste relatório: os materiais produzidos, as estratégias utilizadas em sala de aula, os textos escolhidos, os avanços e recuos sentidos nesta tentativa de dar a conhecer aos alunos aquilo que está previsto no programa de Filosofia.³

Findado o primeiro período, já com uma maior perceção das turmas e da sua recetividade às aulas de Filosofia por nós lecionadas, foi tempo para um primeiro balanço. Da avaliação do trabalho realizado e da reflexão que esta nos permitiu, fomos levados a redirecionar a questão: Para quê ensinar Filosofia no ensino secundário? O que pretendemos transmitir? O que pretendemos que os alunos aprendam? Qual é o contributo da Filosofia para a construção de futuros profissionais? Qual é o papel da Filosofia no contexto da educação em pleno século XXI? E voltamos à questão inicial: “O quê?”, o que está em causa quando falamos em ensinar Filosofia?

V.2 O quê?

A Filosofia é a “ciência da verdade”⁴. Não se tratará aqui de uma verdade revelada nem da Verdade absoluta, tão pouco de uma verdade que possa, em si mesma, ser transmitida, de alguma forma ensinada mas sim de uma verdade que não se dissocia da vida do próprio que a procura, porque esse que busca a verdade, é a si mesmo que persegue.

Importa aqui clarificar “quem” é, no contexto da nossa reflexão, este sujeito que busca a verdade. Será simultaneamente o Professor e o Aluno. Será todo o pessoal docente e não docente, toda a comunidade educativa. Como afirma Ortega y Gasset: “Não é possível extirpar da mente humana a sua dimensão filosofante...”⁵. Foi esta ideia que nos motivou a, no dia internacional da Filosofia, pensar uma atividade que

³ Alguns exemplos do que foi o material didático elaborado durante a PES poderão ser consultados em anexo.

⁴ ARISTÓTELES, *Metafísica*, 993B 20.

⁵ ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?*, Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 21.

permitisse que a Filosofia saísse da sala de aula. Contudo, os principais atores a que aqui nos queremos referir são o Professor e o Aluno.

Não nos foi óbvio, desde o princípio da nossa PES, que não há professor de Filosofia sem filósofo. Foi necessário o fracasso de algumas aulas e o desinteresse de alguns alunos para vermos que o professor de Filosofia só pode ser o filósofo. Não queremos com esta afirmação fazer referência à já apontada necessidade fulcral do professor dominar os conteúdos que leciona, não pretendemos aqui voltar a salientar o caráter imperativo do domínio científico do professor. O professor de Filosofia é o filósofo porque ensinar (e aprender) Filosofia é filosofar: “Quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar (...) isto é, exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais...”.⁶

O que ensinamos? Ensinamos a filosofar. Ou queremos ensinar. Não se trata (apenas) de apresentar autores, de analisar e comentar textos, de fazer projetos e escrever dissertações. Trata-se de iniciar o aluno na busca da verdade de si, trata-se de recordar Píndaro e acordar o aluno “ Aprende a tornar-te naquilo que és.”⁷ Aprender é tornar compreensível, ensinar é dar a possibilidade a alguém de tornar compreensível para si aquilo que lhe é transmitido⁸. A aprendizagem é um caminho simultaneamente coletivo e pessoal, sempre intransmissível. “Todo o esforço intelectual que com rigor o seja afasta-nos solitários da praia comum, e, por rotas recônditas que precisamente o nosso esforço descobre, conduz-nos a lugares retirados, situa-nos sobre pensamentos insólitos.”⁹ A aprendizagem coloca-nos no encalce de algo que não é ensinável porque a aprendizagem completa-se quando esse “algo” que perseguimos se torna compreensível para nós e este significado que o sujeito confere ao objeto do conhecimento não é, em si mesmo, passível de se ensinar. Esta forma de entender a aprendizagem altera totalmente o prisma pelo qual se olha e compreende o ensino. O próprio aluno poderá ser surpreendido “ Agora, ele pensa que vai aprender Filosofia, o

⁶ KANT, I., *Crítica da Razão Pura*, A837 B 865 e A 838 B 866.

⁷ PÍNDARO, *Odes Píticas*, II, 70.

⁸ Pode sempre haver aprendizagem sem ensino, embora não o contrário.

⁹ ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?*, Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 11.

que é, porém, impossível, porque agora ele tem de aprender a filosofar.”¹⁰ Tem de se pôr a caminho, aprender quem é. Tem de aprender o seu destino, tem de se apoderar daquilo que era para ser. “Todo o ser é feliz quando satisfaz o seu destino, isto é, quando segue a encosta da sua inclinação, da sua necessidade essencial, quando se realiza, quando está a ser o que é na verdade.”¹¹ A dificuldade é que a estrada não está lá, pronta a ser percorrida como se a nossa tarefa fosse, simplesmente, escolher a vereda a seguir. Já dizia o poeta: “Caminhante, não há caminho, o caminho faz-se andando”¹². O papel do Professor, em particular do professor de Filosofia, será o de acordar o aluno e mantê-lo ativo na construção da estrada que quer seguir.

Numa entrevista a Roberto Carneiro publicada em 2004, Joaquim Azevedo pergunta ao pedagogo o que de mais interessante aprendera na sua diversificada experiência internacional e a resposta aponta para um aspeto definitório da condição humana: “ A busca de sentido para a vida e a procura incessante da felicidade são construções que todos os povos, pessoas e famílias realizam em permanência.”¹³ Gostávamos de situar a Filosofia e o filosofar neste âmbito, como a forma que o humano tem de buscar sentido e de constituir caminho. O professor deve ser o primeiro a assumi-lo para que não se corra o risco de cair na simples transmissão de pensamentos externos ao próprio o que retiraria toda a possibilidade de filosofar. Ao aluno deve ser dada a ver esta possibilidade de ser que a Filosofia lhe oferece. Teremos então de acrescentar uma outra pergunta à “trilogia” inicial; Quem é o aluno do ensino secundário?

A Psicologia confirma o carácter fundamental que esta busca pela verdade de si próprio alcança durante a adolescência e juventude. Os alunos a quem iremos ensinar Filosofia (a filosofar) terão, na sua maioria, entre 15 e 17 anos pelo que poderão ser, a nível psicológico, incluídos no grupo dos adolescentes.

¹⁰ KANT, I., Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-66, tradução de Leonel Ribeiro dos Santos.

¹¹ ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?* Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 12.

¹² MACHADO, António, *Campos de Castilla*, e-book disponível em <http://www.rinconcastellano.com/>.

¹³ CARNEIRO, Roberto, *A educação primeiro*, entrevista concedida a Joaquim de Azevedo, Edição Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2004, p. 105.

Ultrapassada a infância, o adolescente terá dado um salto cognitivo facilmente perceptível ao professor dadas as notáveis diferenças que surgem nas características do pensamento. Segundo Piaget, o aluno do 10º e 11º ano estará no último estágio de desenvolvimento cognitivo, o estágio das operações formais. É agora possível a resolução de problemas de acordo com um plano de testagem de hipóteses¹⁴; o pensamento é alargado ao mundo das ideias para lá da realidade concreta e ganha-se a perspectiva de outros para além do próprio. Durante a adolescência emerge a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e o pensamento dos outros (metacognição). É frequente os adolescentes falarem consigo próprios e assim chegarem a novas formas de compreensão sem necessidade de testar as soluções alcançadas na realidade concreta. Durante o estágio das operações formais “escrever poemas é mais eficaz do que ler poemas; fazer filmes é mais eficaz do que visioná-los; participar numa dramatização de improviso é mais eficaz do que observá-la.”¹⁵ Sem dúvida que para Piaget, a ação produz desenvolvimento cognitivo, por isso, nas suas obras, reclama uma escola ativa.¹⁶ Vemos aqui atualizado o posicionamento de Kant face à relação entre a Filosofia e o filosofar. A Filosofia para que possa ser, em cada indivíduo, o amor pelo Saber, só pode ser filosofar. Ainda que pensemos aqui a Filosofia no seu sentido académico, esta não pode deixar de ser uma atividade, mais do que uma disciplina curricular.

No que ao desenvolvimento pessoal e social diz respeito, a adolescência, pensada neste âmbito pelo psicólogo Erik Erickson como o período compreendido entre os treze e os dezoito anos, é fortemente marcada por uma crise de identidade. Como ficou referido, o desenvolvimento cognitivo nesta fase proporciona uma nova forma de pensamento e de compreensão do mundo, também ao nível físico as alterações são visíveis. Mudanças desta magnitude só podem conduzir a uma mudança psicológica substancial. É neste contexto que surge, imponente, a pergunta pelo Eu,

¹⁴ “As crianças na primeira idade escolar tendem a pensar sobre o que é, enquanto os adolescentes pensam sobre o que poderá ser.” SPRINTHALL Norman, SPRINTHALL Richard, *Psicologia Educacional*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda, Amadora, 1993, p. 112.

¹⁵ SPRINTHALL Norman, SPRINTHALL Richard, *Psicologia Educacional*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda, Amadora, 1993, p. 113.

¹⁶ Cf. PIAGET, Jean, *Pedagogia*, Edições Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

que emerge o adolescente num mar de dúvidas e contradições entre a realidade objetiva e a percepção subjetiva. O jovem aluno do Ensino Secundário busca, de forma mais ou menos disfarçada, a verdade de si, anseia por se constituir enquanto ser no mundo, embora muitas vezes sinta que o mundo não é o lugar adequado para ser. Esta busca é, em si mesma, cheia de contradição. A definição que o adolescente faz de si é simultaneamente egocêntrica e altamente dependente da forma como os outros o vêem.¹⁷ Se por um lado a Filosofia se pode apresentar como uma resposta para a crise de identidade do adolescente, por outro lado, enquanto professores, temos de ter consciência que o adolescente poderá não querer encontrar-se com essa resposta, ou poderá procurar resposta em outros lugares que se apresentem mais confortáveis.

Quanto ao desenvolvimento moral, a Psicologia mantém em aberto o problema já levantado por Platão¹⁸ acerca da possibilidade de ensinar a virtude. Desde os primórdios da escola enquanto instituição que o caráter e os valores são apontados como o objeto central do ensino, por outro lado, os psicólogos têm vindo a afirmar que é praticamente impossível inculcar valores. Hoje podemos reconhecer a dificuldade em definir a Virtude e estabelecer quais os valores a defender numa sociedade global e em rápida e constante transformação. Durante os anos vinte, dois investigadores, Hugh Hartshorne e Mary May, da Universidade de Chicago conduziram uma longa série de estudos chegando sempre à mesma conclusão perturbadora: A instrução formal do caráter não tinha qualquer efeito positivo. Na verdade, verificaram não existir qualquer relação entre a educação do caráter e as virtudes e comportamentos observados talvez porque não encontraram tão pouca relação entre o que as pessoas afirmavam acerca da moralidade e a forma como as mesmas agiam em termos morais.

Durante os anos setenta Lawrence Kohlberg formulou uma tese segundo a qual o caráter moral se desenvolve e identificou seis estádios de desenvolvimento moral de acordo com o sistema de pensamento que as pessoas utilizam ao lidarem com

¹⁷ Elkind designou de fábula pessoal a crença do adolescente profundamente enraizada na distintividade e unicidade da sua própria pessoa, ou seja, a noção de que mais ninguém no mundo pode compreender como “eu” me sinto. Por outro lado, o mesmo psicólogo refere a noção de “audiência imaginária” para ilustrar a crença do adolescente de que todos os outros no mundo estão preocupados com a sua aparência.

¹⁸ Cf. PLATÃO, *Ménon*, Edições Colibri, Lisboa, 1992.

questões morais. Estes estádios ocorrem, como é normal tendo em conta tratar-se de uma perspectiva desenvolvimental, em direção ascendente, não havendo, salvo raras exceções, lugar a retrocessos. Sendo o problema da moral implicado por aspetos culturais, o desenvolvimento moral não é, conseqüentemente, independente da cultura em que o sujeito se insere pelo que, segundo os estudos realizados por Kohlberg, indivíduos com a mesma idade mas de diferentes culturas poderão encontrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento moral. De qualquer forma, no mundo ocidental, poderemos situar o adolescente entre o III e o IV estádio de desenvolvimento moral. No estádio III há uma preocupação acentuada em conformar-se às normas do grupo pelo que, a resolução dos dilemas morais será sempre no sentido de agradar aos outros o que revela, ao mesmo tempo, uma maior noção da perspectiva do outro e um certo abandono do egoísmo próprio da criança, algo que já tinha sido referido ao nível do desenvolvimento cognitivo. O problema é que o adolescente pode colocar-se numa situação difícil de tentar “agradar a gregos e a troianos” o que se torna insuportável. No estádio IV a evolução é feita no sentido da estabilidade. O adolescente não se apoia tanto na opinião dos outros (que como vimos se pode verificar ser uma plataforma pouco estável) mas toma as suas decisões com base nas regras e leis vigentes. O problema neste estádio situa-se ao nível do conflito entre leis: É lícito roubar para não morrer à fome? Para nós, enquanto professores, é importante reconhecer que o adolescente ainda se encontra em processo de desenvolvimento moral e que, por isso, pode ainda não ser capaz de resolver determinados dilemas ou se quer de os compreender.

Esta caracterização permite-nos compreender, enquanto professores, o lugar privilegiado em que nos encontramos para orientar o crescimento pessoal e profissional do aluno. Conhecer o aluno adolescente é uma oportunidade para melhor delimitar estratégias que levem a filosofar. Esta é sem dúvida uma faixa etária sedenta de sentido para a vida, um terreno fértil para a Filosofia entendida como a resposta possível a todas as questões: “...ao filósofo não lhe interessa cada uma das coisas que há por si, na sua existência à parte e dir-se-ia privada mas, pelo contrário, interessa-lhe

a totalidade de quanto há (...), o que (cada coisa) representa e vale na soberana qualidade pública da existência universal.”¹⁹

João Boavida dá, na nossa opinião, um contributo importante para esclarecer o que se pretende ensinar ao ensinar Filosofia. Retomando a ideia já citada de Ortega y Gasset de que não se trata de transmitir abstrações e reforçando a ideia de que a Filosofia não se separa da atividade filosófica que, como afirmou Kant, aprender (e ensinar) Filosofia é já filosofar, o autor debruça-se sobre a noção de *problema* e afirma que “se os problemas filosóficos não forem sentidos vitalmente como tal, jamais serão filosóficos no verdadeiro sentido da palavra.”²⁰ Então, ensinar a filosofar será apresentar o aluno à dimensão problemática da vida, levando-o a reconhecer essa mesma problematicidade não como exterior a si mas como constitutiva da sua própria existência. Bergson considera que “o problema filosófico não o escolhemos, encontramos-lo. Barra-nos o caminho e, a partir daí, ou ultrapassamos o obstáculo ou deixamos de filosofar.”²¹ OS fatores psicoafectivos são indispensáveis para que o problema possa ser “sentido vitalmente” e estes, como ficou referido, estão na adolescência no seu estado ideal para que o aluno possa viver a dimensão problemática das questões. Assim, “ se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até à necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem.”²² Um problema só o é efetivamente quando nos coloca diante de uma situação que temos de resolver. Pode ser um problema prático em que projetamos uma modificação do real em vista a criar uma situação que ainda não é mas que nos convém que seja, ou um problema teórico que nos lança na pergunta pela *ousía* daquilo que é e cujo ser, de alguma forma, nos incomoda.²³ Em qualquer um dos casos, “o problema está dependente, vitalmente, da nossa sensibilidade, da capacidade de

¹⁹ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?* Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 57.

²⁰ BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 25.

²¹ BERGSON, H. , *Oeuvres*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963 p. 1309.

²² BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 29.

²³ Adotamos aqui a distinção feita por Ortega y Gasset entre problema prático e problema teórico na obra *O que é a Filosofia?*.

problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular.”²⁴

A pergunta “o que ensinamos quando ensinamos filosofia?” não é indiferente, temos noção disso, às discussões em torno dos conteúdos que integram o programa de Filosofia. João Boavida defende que “o problema do que seja a Filosofia, sempre em aberto, gera as suas opções [programáticas] e estas, ao serem tomadas, irão condicionar os resultados”²⁵. A nós parece-nos que esta interferência poderá ou não acontecer dependendo de quais forem as expectativas que temos em relação aos resultados. Pelo que temos vindo a defender, julgamos possível encontrar um “para quê” suficientemente abrangente para não estar sujeito às opções programáticas sempre passíveis de sofrerem alterações. Indagaremos mais adiante tal possibilidade.

V.3 Como?

Ao debruçarmo-nos sobre o perfil do aluno do ensino secundário ganhamos ânimo acerca do papel preponderante que a nossa função como professores de Filosofia pode alcançar. O que pretendemos demonstrar foi que o aluno do ensino secundário, pelas características físicas e psicológicas próprias da idade, se encontra, ainda que possa não o saber, na necessidade de filosofar. Contudo, despertá-lo para esta atitude mental de quem procura (e não, necessariamente encontra) pode não ser tarefa fácil. ²⁶

Embora Ortega y Gasset, nos anos vinte, tenha afirmado que a Filosofia estava a recuperar o palco depois de ter sido relegada para trás do pano pela Física, quase cem anos depois, a nossa sensibilidade diz-nos que, em Portugal, ainda é pouco reconhecido o papel da Filosofia. Na sociedade não pulsa ainda uma verdadeira consciência filosófica que reconheça o valor das coisas para lá da sua utilidade

²⁴ BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 25.

²⁵ BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 34.

²⁶ Resume-se assim a tarefa do professor.

imediate. Os valores economicistas ainda detêm o monopólio o que faz com que seja, pelo menos, alvo de curiosidade a opção pelo ensino em geral e pelo ensino da Filosofia em particular e, por parte dos alunos, a postura inicial perante a disciplina de Filosofia seja muitas vezes de descrédito face ao contributo que esta possa vir a dar à vida futura com a qual o adolescente se começa a preocupar. Essencialmente porque, por vida futura se entende aqui a vida profissional. Mais uma vez os valores de mercado que fazem com que o futuro profissional seja a principal preocupação. Soam ainda atuais os versos de Linda Batista:

“Ninguém faz graça

Com a barriga vazia,

E passar fome

Nunca foi filosofia!

Vai trabalhar!

Vai trabalhar!

Primeiro comer,

Depois filosofar!”

A principal dificuldade será, pois, ultrapassar esta resistência inicial com que os alunos chegam, muitas vezes, às aulas de Filosofia. Há exceções, há diferenças sobretudo se compararmos, como tivemos oportunidade de fazer durante a PES, os alunos da área de ciências com os alunos da área de humanidades. No último caso estarão mais predispostos para dar à Filosofia a oportunidade de contribuir para acalmar a sua ânsia de respostas. Por outro lado, no caso de um aluno da área de ciências poderá ser interessante levá-lo a perguntar-se acerca da validade do conhecimento científico.

Ensinar Filosofia é já filosofar. Segundo Kant a Filosofia não é nenhum conteúdo acabado que esteja aí, pronto a ser apre(e)ndido. Poderá parecer redutor um programa de Filosofia a cumprir mas iremos procurar o espaço de manobra que este nos dá, enquanto professores, para introduzir o aluno na Filosofia e no filosofar. Seria mais fácil concluir que o atual sistema de ensino nega a possibilidade da própria

Filosofia. Pensar o *como* ensinar Filosofia não é pensar o método mais eficaz para transmitir determinados conteúdos tendo em vista objetivos, gerais e específicos, que se pretendam alcançar. Pensar o *como* ensinar Filosofia é pensar como podemos, dentro de todas as condicionantes que o sistema nos impõe, libertar e potenciar a Filosofia, não aquela que já existe, que segundo Kant não é nenhuma, apenas um conjunto de conhecimentos “subjetivamente históricos”²⁷, mas aquela que está para ser e que se encontra em potência no questionamento ontológico de cada indivíduo (aluno). Daí que, como alerta João Boavida, o que a Filosofia é depende do modo como é ensinada e aprendida.²⁸

É de primordial importância manter sempre presente o caráter subjetivo e individual do caminho que cada aluno faz na procura de um lugar para ser. Sabemos que cada percurso é único e solitário e que se o ponto de partida é diferente para cada aluno, o ponto de chegada é uma incógnita e não pode ser definido à partida. Este será um dos aspetos diferenciadores da disciplina de Filosofia: seria tirar-lhe a sua essência se pretendêssemos definir à partida o lugar onde o aluno deve chegar, porque não se trata aqui de perseguir soluções mas de pensar problemas. É difícil, sem “matar a Filosofia”, definir objetivos específicos a alcançar pois o que podemos avaliar (ou o que devemos avaliar para aferir se estamos a “libertar e potenciar” a Filosofia) não são os conteúdos apreendidos mas sim se surgem novos problemas e/ou se se vislumbram novas possibilidades para problemas antigos.

Acreditamos que os conteúdos propostos pelo programa permitem interpelar o aluno e levá-lo a tornar seus os problemas que se colocam. É que “um pensamento separado da rota mental que a ele conduz, insulano e escarpado, é uma abstração no pior sentido da palavra e, por esse motivo, é ininteligível”²⁹, e essa rota mental deve ser traçada pelo próprio aluno. Reconhecendo que os conteúdos programáticos podem muitas vezes conter em si o perigo de introduzirem o aluno a *uma* filosofia em detrimento de outras, se o professor souber não sobrepor os conteúdos ao aluno, este

²⁷ Cf. KANT, I., *Réflexions sur l'éducation*, VRIN, Paris, 2003.

²⁸ Cf. BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

²⁹ ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?* Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 11.

perigo é secundário pois, independentemente daquilo a que o aluno é apresentado, tendo em conta não só o programa mas também a própria subjetividade do professor, será sempre secundário face ao que o aluno irá descobrir enquanto forma de constituição da sua própria vida.³⁰

Não nos parece, contudo, que se deva levar a cabo uma aproximação da Filosofia aos problemas próprios do quotidiano do adolescente. “ A concentração no horizonte concreto de experiências dos alunos, das suas vivências problemáticas”³¹ defendida por Anne Schippling no prefácio à obra de João Boavida, poderá parecer a forma mais rápida de “quebrar o gelo” inicial que separa o aluno da Filosofia. Mas o trabalho a fazer, embora mais longo, deve passar, parece-nos, por apresentar ao aluno a Filosofia como ponto de fuga para os problemas quotidianos. É certo que, ao enveredar por este caminho, o aluno irá encontrar perguntas mais do que respostas, problemas mais do que soluções, dúvidas mais do que certezas. Provavelmente parecer-lhe-á, demasiadas vezes, que não lhe é dada terra firme para avançar, mas acreditamos ser esta a via que conduz à verdade que se procura que não será mais, na melhor das hipóteses, do que uma tábua que flutua perdida no oceano e que a qualquer momento é submersa por alguma onda.

O primeiro passo a dar será no sentido de provocar nos alunos o *Espanto*, arranca-los da apatia existencial em que as redes sociais, os meios de comunicação e os jogos tantas vezes os colocam. Numa geração que já nasceu na era da comunicação em que qualquer lugar, pessoa ou acontecimento está à distância de um *click*, pode não ser óbvio provocar este sentimento de perplexidade que nos põe a caminho. O *espanto*, como Aristóteles o entende, pode não ser tão fácil de alcançar pelos jovens do século XXI. Num primeiro olhar, algo superficial, poderíamos julgar que não há comparação possível entre a sociedade atual e a sociedade da Antiga Grécia. Hoje

³⁰ Não queremos apresentar uma perspetiva ingénua quanto à influência que os conteúdos programáticos e o professor (não só na sua forma de abordar o programa como também na sua pessoa) têm no pensamento do aluno e na forma como este virá a desenhar a sua vida. Todos nós recordamos professores que nos influenciaram e todo o professor trabalha (mais ou menos conscientemente) para vir a ser recordado pelo aluno. Queremos mostrar que escapa ao professor a forma e a medida da influência que terá no aluno. O ónus da questão está no resultado que o aluno constrói com as influências que recebe e não naquilo que o influenciou.

³¹ BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 11.

colhemos os frutos de um progresso que levou à exaltação da ciência do particular por encontrar soluções que, definitivas ou não, apaziguam a inquietude do espírito humano. As ciências exatas ultrapassaram em popularidade as ciências humanas e pudemos ultrapassar a fase do problema para mergulharmos na solução. Quando se fala de atividade teórica pensa-se na rota mental que vai desde um problema até à sua solução, contudo, ao que parece, a tónica é posta na obtenção da solução e não na tomada de consciência do problema o que, deixa a Filosofia numa situação precária. A Atitude filosófica, diferentemente da científica, coloca o ser humano numa situação de pequenez face a um problema cósmico que é “tudo o que há”.³² Não só o problema é arrasador como a atitude filosófica nos leva a pôr em causa se a sua resolução é possível pelo que, a solução não está na mira da atividade filosófica. Esta não é uma atitude que facilmente conquiste o aluno do ensino secundário talvez por ser demasiado incómoda e, aparentemente, desnecessária. Contudo, é urgente mostrar ao aluno que a procura de sentido deve ser uma constante e que a única forma de Ser é problemática. “Na dimensão filosófica, nunca deveriam faltar miradoiros para a «admiração», para o «projeto de vida perfeita», para as «emoções», para a «vida total», para a «felicidade» ...mas este olhar tem de ser comprometido, convidando a viver diferentes experiências filosóficas.”³³ Como ensinar Filosofia passará, necessariamente, por provocar no aluno este espanto pela vida total.

As temáticas e os autores que são propostos no programa de Filosofia para o ensino secundário são o mote, o ponto de partida, não o ponto de chegada. Daí que não entendamos como vantajoso partir “do horizonte concreto de experiências dos alunos” para fazer a aproximação à Filosofia e ao filosofar. Optamos pelo movimento inverso: julgamos que o contacto direto como os filósofos através dos textos será sempre a melhor estratégia. Juntamente com os alunos ler e reler os textos até que estes façam sentido para o próprio. Embora a jornada, iniciada desta forma, possa parecer demasiado árida, ultrapassada a dificuldade inicial e insistindo no esforço³⁴ de

³² Cf. ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?* Edições Cotovia, Lisboa, 2007.

³³ VEIGA, Manuel Alte da, *Sophia e o desejo de Theoria*. In BOAVIDA, J., DUJO, A., *Teoria da Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

³⁴ O treino da resistência e da persistência parece-nos também uma vantagem desta estratégia.

apreender, poderemos de forma mais perene contribuir para o desenvolvimento do uso da razão, o filosofar. Afirmar que *aprender* é tornar compreensível é radicalmente diferente de julgar que *ensinar* é tornar compreensível. Embora a missão do professor seja fundamental e insubstituível, convém que nos saibamos reduzir ao papel de apresentadores, eventualmente de narradores de uma história que será sempre interpretada de forma única e irrepetível por cada um dos intervenientes.

Então, talvez já não nos pareça tão disparatado estabelecer o paralelismo entre a sociedade atual e a sociedade da antiga Grécia. O papel do professor de Filosofia, antes como agora, continua a ser o da parteira que participa no processo de dar à luz sem ter nenhuma interferência no que nasce. E embora desde os primórdios da Filosofia se tenham multiplicado as ciências do particular, hoje como antes continua a ser a Filosofia a única capaz de guiar o humano porque a verdade de cada ser não é exata nem particular mas insere-se na verdade do universo que, envolta na penumbra continua a atrair o espírito humano.

V.4 Para quê?

Na resposta às duas questões que antecederam esta que agora colocamos, já fomos revelando alguma coisa daquilo que pensamos ser o fim para o qual corre o ensino da Filosofia. Apresentámos a Filosofia, ou o filosofar, como inevitável à condição humana porque nos parece que é pela Filosofia que podemos tomar consciência da nossa existência no mundo não como algo que *seja* mas como algo que tem de ser constituído. A Filosofia livra-nos de uma vida pacata, provoca-nos incomoda-nos mas permite-nos construir o lugar para sermos. A Filosofia é a forma que temos para procurar aquilo por que ansiamos, a saber, a Felicidade.³⁵ O Ser Humano não existe fora da *práxis*, ou seja, num horizonte específico que o caracteriza, e a sua vida joga-se na forma como se relaciona com as situações que cria e que se criam. O que nos distingue dos outros animais é a possibilidade de constituirmos um campo de sentido em que tenhamos algum poder de decisão sobre o curso da nossa

³⁵ Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2006.

vida, onde possamos agir com consciência e em liberdade. Estamos desde sempre lançados na vida, motivados pela busca da felicidade, aprender Filosofia permite, em primeiro lugar, tomar consciência desta situação inicial.

Perguntar *para que* se ensina Filosofia não implica, necessariamente, reduzir o problema a questões de eficácia, de objetividade prática e de rentabilidade, mas deve tornar claro qual o contributo que o ensino (e a aprendizagem) da Filosofia pode trazer ao futuro do adolescente. Podemos afirmar que a Filosofia nos coloca na mira da Felicidade mas este é um conceito demasiado vago e, simultaneamente, demasiado concreto para cada um dos alunos. O que é a Felicidade? Se o perguntássemos no contexto de sala de aula iríamos, certamente, obter tantas respostas quanto o número de alunos que ali estivessem. Para Aristóteles a felicidade é “o fim último de todas as ações possíveis”, “o melhor de tudo”³⁶. A felicidade é ser o melhor que se pode ser, “é um viver bem e um agir bem.”³⁷ Mas se, como afirmámos, o ser humano não é fora da *praxis*, a Felicidade, ou o percurso que fazemos para dela nos aproximarmos, terá sempre de se deixar permear pela intersubjetividade. Sublinhámos que o que se aprende em Filosofia será sempre fruto de um processo intelectual pessoal e intransmissível mas não, necessariamente individual, o que justifica, também, o facto de a Filosofia ser pensada como uma disciplina passível de ser abordada em sala de aula.

Esclarecendo o sentido que queremos dar à questão enunciada, pensar o *para quê* de ensinar Filosofia é perguntar acerca da pertinência da disciplina de Filosofia no currículo do ensino secundário.

Como já referimos, e a evolução legislativa confirma, a Filosofia enquanto disciplina no Ensino Secundário não tem vindo a ser valorizada. Em sensivelmente dez anos passou de ser uma disciplina trienal com exame obrigatório no final do ensino secundário, para ser uma disciplina bienal com exame opcional no final do décimo primeiro ano. A carga horária anual, como ficou demonstrado com o exemplo da Escola Secundária de Miraflores, também tem vindo a ser reduzida. Como apontámos,

³⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2006.

³⁷ *Ibidem*.

parece-nos que as opções tomadas a este nível se prendem, essencialmente, com fatores económico-financeiros que, infelizmente, continuam a dominar a mentalidade vigente na sociedade ocidental e em concreto em Portugal.

No princípio dos anos noventa a UNESCO constituiu uma Comissão Mundial formada por catorze “comissários” provenientes de diversas culturas com o intuito de pensar a educação para o século XXI. Em 1996 foi publicado um relatório com o título *Educação – um tesouro a descobrir*. É feita referência a este relatório no programa de Filosofia para o ensino secundário pelo que nos parece pertinente fazer aqui uma breve análise do que ficou definido pela comissão liderada por J. Delors.

A comissão pensa a educação como “um trunfo da humanidade (...) para fazer recuar a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões, as guerras”.³⁸ A educação seria uma via privilegiada de construção da pessoa e das relações entre indivíduos e nações. A contradição que se aponta é que, sendo a educação um tesouro que nos conduz a uma vida melhor, porque têm as políticas e reformas educativas sido relegadas, tantas vezes, para planos secundários? A resposta encontra-se numa sociedade que é “alimentada, hoje em dia, pelo domínio do efémero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efémeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos.”³⁹ Talvez esta possa também ser a justificação para a desvalorização das ciências sociais em geral e da Filosofia em particular que se tem vindo a fazer sentir em Portugal.

Por outro lado, o relatório Delors alerta para a velocidade vertiginosa a que o mundo social e profissional está a mudar. É preciso que o indivíduo saiba acompanhar a mudança, é certo, mas não permitindo que a velocidade exigida pelo exterior o faça perder do seu caminho interior. A educação deve, pois, “fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.”⁴⁰ Como já afirmámos, a realização pessoal, ou a felicidade, é um

³⁸ DELORS, J, *Educação – um tesouro a descobrir*, ASA, Porto, 1996.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

caminho que ninguém pode fazer por nós mas, contudo, cada vez menos o podemos percorrer sozinho. A educação é uma “experiência social” que permite colher frutos (principalmente a nível pessoal) que, contudo, se realizam na vida em sociedade porque é na *práxis* que se joga a nossa vida. Retomando o que Aristóteles expõe na *Ética a Nicómaco*, aquilo que nos define (se somos corajosos ou cobardes, generosos ou avarentos) manifesta-se na resolução da situação concreta em que de cada vez no encontramos e que exige acionar determinada virtude (competência poderíamos dizer numa linguagem mais atual) para proceder à sua resolução. ⁴¹Não parece, pois, dissociável, a dimensão do Ser e do Fazer sendo que a primeira se constitui na segunda. ⁴²

Se uma das características definitórias do tempo em que vivemos é a constante mutação a todos os níveis, a “situação concreta em que de cada vez nos encontramos” pode ser um conceito demasiado escorregadio. Estamos a assistir a uma mudança de paradigma, ou talvez a (re) aproximar-nos da ideia grega de que é preciso constituir o lugar para sermos. É que os outros animais são visados por projetos de vida que lhes permitem desde sempre fazer aquilo que lhes compete, a águia voa, o golfinho nada, é preciso que o ser humano descubra qual é a sua possibilidade máxima de se tornar naquilo que é.⁴³A educação tem como missão contribuir para esta descoberta compreendendo que aquilo que é próprio do humano não será estático mas dinâmico porque assim é cada indivíduo.

Em pleno século XXI, pensar o que se pode ser é, inevitavelmente, pensar-se uma profissão, uma tarefa a desempenhar. Pode parecer redutor colocar a questão desta forma mas parece-nos vantajoso, pelo menos por agora, que assim seja para que melhor se possa responder à questão que vislumbrámos no espírito dos alunos: *Em que é que a Filosofia pode contribuir para a minha vida futura?* Embora não nos identifiquemos com esta forma de relacionamento utilitarista que marca a maioria das

⁴¹ “Além disso, tudo o que se constitui em nós depende em primeiro lugar de havermos recebido a sua condição de possibilidade e depois de termos procedido ao seu accionamento.” ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2006, 1103a 25.

⁴² “ A árvore conhece-se pelos frutos” Lc. 6, 44.

⁴³ Cf. PÍNDARO, *Odes Píticas*, II.

relações que se estabelecem (até com o próprio conhecimento), reconhecemos que, se pudermos responder a esta questão, estaremos a contribuir para que a Filosofia retome o lugar central que deve ter também no âmbito do Ensino Secundário. O que pretendemos mostrar é que aprender Filosofia vai exponenciar as possibilidades de aprender qualquer outra disciplina que faça parte do currículo.

Para uma melhor adaptação do sujeito ao mundo atual, o relatório Delors reitera a importância da aprendizagem ao longo da vida. Já não é possível instalarmo-nos numa formação inicial que nos coloque em algum emprego que será o nosso espaço de realização ao longo de toda a vida. Esta realidade já não existe. Não podemos esperar um futuro estável e seguro. Já não nos podemos acomodar a verdades transmitidas e eternas. A situação de estar lançado na vida procurando constituir possibilidades é hoje uma constante e, muito embora, como quisemos demonstrar, este seja o modo próprio de ser do humano, é absolutamente desconfortável pelo que, sempre este procurou o conforto da sensação ilusória de ter conseguido domar a *situação*. Concluir uma formação e ter um emprego estável e duradouro permitia adormecer uma consciência itinerante e descansar numa ilusão de realização e completude, uma ou outra vez despertada por algum imprevisto mas, sempre mantendo a sensação de saber para onde ir. A noção de aprendizagem ao longo da vida remete exatamente para a ideia de que estamos sempre a ser algo de novo e de diferente num mundo também sempre novo e diferente e, como está referido no relatório Delors, tem a grande vantagem de assegurar a cada adolescente que o seu destino não está definitivamente traçado entre os catorze e os vinte anos.

Segundo o mesmo relatório, o século XXI exigirá dos indivíduos: “autonomia”, “discernimento” e “responsabilidade pessoal “na construção de um destino coletivo, o que implicará a necessidade de cada um crescer em autoconhecimento e desenvolver competências como a “memória”, o “raciocínio”, a “imaginação”, “sentido estético” entre outras. Tendo em conta o que foi referido somos levados a perguntar qual o papel que o Ensino Secundário deve ocupar na formação dos alunos. Este grau de ensino tem a tarefa, muitas vezes ingrata, de preparar os alunos tanto para o acesso ao ensino superior como para o ingresso no mercado de trabalho e, não raras vezes, é criticado por falhar em ambos os casos. O relatório Delors aponta como principais

falhas deste grau de ensino a fraca pertinência dos conteúdos a ensinar e a reduzida preocupação com a aquisição de atitudes e valores.⁴⁴ O mesmo relatório propõe uma relação entre este grau de ensino e a “diversidade de formações”, uma “alternância entre o estudo e uma atividade profissional” e “a busca de melhorias qualitativas”, afirmando que deve ser durante o Ensino Secundário que “os talentos mais variados se revelam e desenvolvem” e sublinhando que é preciso uma maior preocupação em preparar o aluno para a vida num mundo, como já referimos, em rápida transformação.⁴⁵ A comissão que levou a cabo o referido relatório manifestou uma preocupação que nos parece muito pertinente e nos permitirá responder à pergunta acerca do papel da Filosofia no Ensino Secundário: “a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de carácter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas”. O Ensino Secundário não pode só preocupar-se com a aquisição de conteúdos mas deve também apostar na preparação para a vida ativa.

Não estaremos longe daquilo que são os objetivos do Ensino Secundário contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português: “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica”, “facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais”, “formar jovens (...) interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional”.⁴⁶ Como referimos, queremos aferir em que medida o ensino da Filosofia contribui, ou pode contribuir, para que o ensino secundário possa cumprir, junto do aluno, os objetivos a que se propõe.

O relatório Delors apresenta quatro pilares em torno dos quais se deve organizar a Educação ao longo de toda a vida: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer,

⁴⁴ Apresenta-nos simultaneamente reconfortante e assustador o facto de a caracterização do ensino secundário a nível mundial presente no relatório Delors, assentar na perfeição ao caso concreto do ensino secundário em Portugal.

⁴⁵ DELORS, J, *Educação – um tesouro a descobrir*, ASA, Porto, 1996.

⁴⁶ Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser e denuncia o facto de o ensino formal contemplar essencialmente os dois primeiros pilares (dando claramente mais importância ao primeiro em detrimento do segundo) e de deixar à mercê de “circunstâncias aleatórias” as aprendizagens referentes aos dois últimos pilares. Salienta, ainda, a importância da Filosofia, a par da História, para a aprendizagem do pilar *Aprender a Viver Juntos*. Podemos facilmente reconhecer no programa de Filosofia para o Ensino Secundário em Portugal, a contribuição que a disciplina, nos conteúdos específicos aí contemplados, pode dar para o desenvolvimento deste pilar da educação, por exemplo na dimensão ético-política no décimo ano ou na opção pelo tema *Filosofia na Cidade* contemplado na última unidade prevista para o décimo primeiro ano. Poderá ser também compreensível, no curso do que ficou dito, o contributo da Filosofia para que o sujeito possa *Aprender a ser*, enquanto a Filosofia coloca o aluno numa posição de busca por aquilo que ele é. Mas procuremos, nas finalidades do programa de Filosofia, compreender qual o contributo efetivo que a Filosofia pretende dar para a vida futura (profissional) do aluno. Não esquecendo as exigências físicas e técnicas, é necessário desenvolver capacidades que permitam ao aluno agir enquanto cidadão e trabalhador.

V.5 As Finalidades do programa de Filosofia

Não podemos deixar de salientar que as cinco finalidades do programa de filosofia⁴⁷ começam com o verbo “Proporcionar”. Não se trata de alguma regra formal de uniformização conceptual pois tivemos oportunidade de consultar o programa das diferentes disciplinas que integram o currículo do Ensino Secundário e apenas em Filosofia as finalidades são todas expostas deste modo. Proporcionar significa oferecer, apresentar(-se).⁴⁸ Reitera-se a ideia de que a Filosofia «apenas» nos *coloca diante de, oferece-nos, apresenta-nos* a uma possibilidade que dependerá sempre de nós apreender. O ensino da Filosofia tem, então, como finalidade primeira, colocar o aluno

⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Programa de Filosofia – 10º e 11º anos.

⁴⁸ Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2014.

diante do caráter “limitado e provisório” daquilo que julga conhecer. É desde sempre a finalidade primeira e última da Filosofia, confrontar o ser humano com a sua própria ignorância.⁴⁹ Deste estado de des-ilusão, de verdade sobre si próprio, podemos tomar consciência da necessidade da aprendizagem ao longo da vida pensada não apenas em termos profissionais mas, inevitavelmente, em termos pessoais, de conhecimento de si. Simultaneamente, a situação de carência em que nos coloca a Filosofia, poderá proporcionar um aguçar da curiosidade sobre nós próprios, os outros e o mundo. Por outro lado, ver-nos-emos impelidos a formular um projeto de vida próprio. É a outra finalidade do programa. “Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio” não implicará criar algum tipo de vivências que contribuam para a construção pessoal do aluno, não se trata aqui de criar algum tipo de realidade «especial». A situação em que sempre nos encontramos é a situação *ideal* (porque a única que temos) para constituir um lugar para sermos. A Filosofia apresenta-nos esta situação, provoca-nos o olhar para que nos consigamos distinguir a nós próprios do lugar (físico, social...) onde nos encontramos, ou para que possamos, mais uma vez, reconhecer a situação dramática em que a vida se desenrola. “A análise crítica das convicções pessoais” tornará possível um distanciamento em relação ao que nos rodeia para que possamos depois dialogar com *isso* que nos rodeia e que simultaneamente nos define e é definido por nós. A tomada de consciência de interdependência entre nós e o mundo poderá conduzir-nos a uma maior consciência ética, política e ecológica.

V.6 As competências que o ensino da Filosofia promove

Será necessário converter finalidades do Programa de Filosofia em competências que possam ser aplicadas de forma eficaz na resolução das situações problemáticas com que de cada vez nos deparamos. Não nos importa, pois, debruçar sobre a pertinência dos conteúdos escolhidos para integrar o programa de Filosofia

⁴⁹ “Só sei que nada sei”, PLATÃO, *Apologia se Sócrates*, 21d.

mas, que competências podem os alunos desenvolver ao relacionarem-se com estes conteúdos.

João Boavida aponta duas regras básicas da pedagogia que nos faz sentido aqui recordar:

1. Não se deve confundir o objetivo com o conteúdo
2. É o aluno que deve alcançar o objetivo, não o professor.

Já mostrámos que o que procuramos atingir há-de ser tão abrangente que não estará sujeito à variação de conteúdos e métodos, talvez porque desvalorizamos o método (e o professor que também poderia ser foco de interferência) face ao resultado de uma relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Como alguém que se congratula por ter apresentado duas pessoas que agora se casam: que responsabilidade teve quem apresenta na relação que daí surgiu? Tanta como o acaso que coloca duas pessoas na mesma fila de supermercado. O mesmo se passa com o professor de Filosofia e com os próprios conteúdos que têm como finalidade *proporcionar* o encontro do aluno consigo próprio e com o mundo que lhe é dado construir. A relação que desse encontro se estabelecer e o que daí surgir para o sujeito escapa completamente a tudo o que for exterior ao próprio que cria a relação. “O sujeito não pode captar o objeto sem sair de si; mas não pode ter consciência do que é apreendido sem reentrar em si, sem se reencontrar na sua própria esfera.”⁵⁰

Queremos mostrar que nesta relação se podem desenvolver competências que possam vir a ter utilidade no desenrolar da vida mas, apenas o podemos afirmar como possibilidade, não dependendo de nós, enquanto professores, nem a sua aquisição efetiva nem o seu acionamento em alguma situação prática que, até pode nem se constituir. Seguimos o pensamento de João Boavida quando este afirma: “ As grandes finalidades do ensino da filosofia têm que se obter, pois,

⁵⁰ HARTMANN, N, Les principes d'une métaphysique de la connaissance, Aubier-Montaigne, Paris, 1945 , vol1, pp 87-88.

mediante objetivos mais concretos, restritos, e, sobretudo, operacionalizados, isto é, com as condições que determinam uma atividade e possibilitam a sua realização.”⁵¹

Pensamos que a aproximação às grandes questões filosóficas e às respostas que a elas foram sendo esboçadas ao longo dos tempos pode espantar o aluno e provocar nele aquela curiosidade que o vai desinstalar e levar a refletir. Se afirmámos, com Ortega y Gasset, que a Filosofia é inevitável, não podemos duvidar da possibilidade de colocar o aluno nesta situação de carência. É inevitável, mais cedo ou mais tarde, com ou sem intervenção do professor, é lá que ele se vai encontrar. O contacto com a história da Filosofia e com o percurso de outros filósofos deve permitir ao aluno sentir a consolação de quem não está só à beira do abismo. Não que os outros algo possam fazer para lhe diminuir o estado de desequilíbrio existencial, apenas mostrar-lhe que esse é o estado de ser, assim, o aluno irá desenvolver a capacidade de refletir sobre os problemas do ser humano e do mundo que serão, então, os seus problemas. A reflexão filosófica deve contribuir para uma boa capacidade de abstração que permite ver os problemas de forma distanciada o que abre também o raio de alcance do radar que busca a solução, aumentando as possibilidades de a encontrar.

Se em termos ontológicos não cremos haver forma de colmatar a carência em que o ser humano se encontra, no solucionar da vida quotidiana, pessoal e profissional as competências que se desenvolvem ao estudar filosofia podem ser muito eficazes. “A ação é imprudente sem a visão profunda que a deve dirigir”.⁵² Estudar Filosofia, deparar-nos com a verdade da nossa existência, dá-nos uma visão profunda que melhor permitirá conduzir a nossa ação. Contactar com os textos filosóficos, em toda a sua complexidade, insistir na tarefa árdua de retirar (ou dar) sentido do que está escrito, permitirá desenvolver o nosso espírito de sacrifício, a nossa capacidade de resistência assim como técnicas para lidar com o fracasso. O debate, método tão caro à Filosofia, assim como o diálogo, exigirá de nós reflexão, paciência, respeito pelo

⁵¹ BOAVIDA, J., *Educação Filosófica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

⁵² VEIGA, Manuel Alte da, *Sophia e o desejo de Theoria*. In BOAVIDA, J., DUJO, A., *Teoria da Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

outro. Para não mencionar competências ao nível da análise, interpretação e produção de textos.

Tendo em conta que qualquer atividade se desenrolará num mundo em rápida transformação, torna-se de fulcral importância o facto de a Filosofia nos colocar sem morada neste mundo com a necessidade de descobrir o que eramos para ser e de constituir esse lugar onde podemos ser. Este desequilíbrio ontológico será sempre mais profundo e perturbador do que qualquer incerteza em relação ao futuro o que nos permitirá olhar para os problemas práticos com uma certa tranquilidade. Por outro lado, se de facto somos lançados na busca de nós mesmos, se nos deparamos com a nossa ignorância e se isso provoca em nós curiosidade,⁵³ todas as outras disciplinas se poderão entender como contributos para a nossa jornada existencial. A Filosofia possui a plasticidade necessária que integra o conjunto dos saberes no projeto individual de cada aluno.

⁵³ Do Dicionário Priberam: "Curiosidade: Tendência para averiguar ou ver; Desejo indiscreto de saber".

CONCLUSÃO

A Filosofia no décimo e décimo primeiro ano é uma disciplina obrigatória de formação geral o que significa que é estudada por todos os alunos qualquer que seja a área de estudos do ensino secundário que tenham escolhido. Mas se, no que diz respeito, por exemplo, à língua materna, ninguém põe em causa o seu carácter geral e obrigatório, no que concerne à Filosofia, é muitas vezes questionada, sobretudo por parte dos alunos, a sua pertinência no currículo. Aparentemente poderá tratar-se de uma disciplina tão geral que se revela inútil numa sociedade cada vez mais especializada. A grande parte das competências que se podem adquirir ao estudar Filosofia como o pensamento crítico, a capacidade de refletir, problematizar e relacionar, a abertura de espírito ou a desenvoltura na interpretação de textos, poder-se-ão adquirir também ao estudar outras disciplinas sendo, por isso, extremamente difícil aferir com exatidão que competências se adquirem e desenvolvem especificamente com o estudo da Filosofia.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada que realizámos compreendemos que nem sempre é dado o devido valor ao papel que a disciplina de Filosofia pode representar na vida de cada aluno e professor. Pretendemos mostrar que a Filosofia, enquanto disciplina curricular, permite despertar o aluno para uma condição existencial que lhe é intrínseca e definitiva mas que lhe pode passar despercebida. O conhecimento dos filósofos e o estudo dos textos devem permitir ao aluno dar-se conta da sua condição de nómada no mundo, sem lugar para ficar nem estrada para andar. Ao professor, cabe-lhe o papel de espantar o aluno com esta verdade e coloca-lo no encaço do que era para ser, o que o poderá levar a ganhar ou renovar o interesse e a curiosidade por todas as outras disciplinas do currículo. Estudar Filosofia deve permitir uma “antecipação de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar.”⁵⁴

⁵⁴ POMBO, Olga (1995). “A proximidade do ensino da Filosofia à própria essência do Ensino”, *Philosophica* nº 6, 15-27.

O encontro com a Filosofia lança o aluno numa tarefa interminável, desinstala-o, coloca-o na corda bamba da existência o que pode angustiar, é certo, mas também pode tranquilizar e ser libertador. Quisemos mostrar que todo o trabalho de construção pessoal feito através da Filosofia se pode revelar útil no desenrolar da vida ativa. A Filosofia coloca-nos numa atitude de humildade de quem se reconhece ignorante de si próprio. Põe-nos disponíveis para caminhar (trabalhar) com os outros porque essa é a única forma possível já que a práxis é a situação em que nos encontramos. Deixa-nos tranquilos face aos problemas, às inseguranças, às dúvidas e indecisões porque nos reconhecemos existencialmente inseguros e cultiva em nós o olhar curioso de quem está à procura. Julgamos que a Filosofia, ao colocar o aluno na atitude descrita, estará, de facto, a contribuir para que se concretizem os objetivos para o ensino secundário contemplados na Lei de bases do sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

Documentos de carácter legal e institucional:

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE MIRAFLORES (2010), *Projeto Educativo – Triénio 2010-2013 “Uma escola de todos, por todos, para todos”*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*.

Artigos e livros:

ARISTÓTELES, *Metafísica*, Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002, Vol II.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, Quetzal Editores, Lisboa, 2006.

BERGSON, H. , *Oeuvres*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963.

BOAVIDA, João . “Por uma Didáctica para a Filosofia”, *Revista Filosófica de Coimbra* , 1996, nº9, p.91-110.

BOAVIDA, João . *Educação Filosófica – Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

BOAVIDA, João, DUJO, ÀNGEL García del (coord.) , *Teoria da Educação – Contributos Ibéricos*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

CARNEIRO, Roberto, “Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO”, in *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2001.

CARNEIRO, Roberto, *A educação primeiro*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2004.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*, ASA, Porto, 1996.

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2014.

HARTMANN, N, *Les principes d’une métaphysique de la connaissance*, Aubier-Montaigne, Paris, 1945, vol1, pp 87-88.

KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

KANT, I., *Réflexions sur l'éducation*, VRIN, Paris, 2003.

ORTEGA Y GASSET, *O que é a Filosofia?* Edições Cotovia, Lisboa, 2007.

PIAGET, Jean, *Pedagogia*, Edições Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

PÍNDARO, *Odes Píticas para os vencedores*, Trad. de António de Castro Caeiro, Prime Books, Lisboa, 2006.

PINTO, M.José Vaz, FERREIRA, M.Luísa Ribeiro (coord.), *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PLATÃO, *Apologia de Sócrates e Críton*, Edições 70, Lisboa, 2013.

PLATÃO, *Ménon*, Edições Colibri, Edições Colibri, Lisboa, 2002.

POMBO, Olga . “A proximidade do ensino da Filosofia à própria essência do Ensino”, *Philosophica*, 1995, nº 6, 15-27.

SPRINTHALL Norman, SPRINTHALL Richard, *Psicologia Educacional*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda, Amadora, 1993

ANEXOS

ANEXO A

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2013 - 2014

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Ciclo de Cinema ¹Filosófico (Segundo e terceiro período)	<ol style="list-style-type: none"> Permitir que os alunos desenvolvam capacidades de organização sobre as atividades propostas; Despertar o interesse e o gosto pela filosofia, através de uma abordagem extracurricular; Desenvolver o espírito crítico; Fomentar a solidariedade*. 	<ol style="list-style-type: none"> Liberdade (livre-arbítrio) vs. Determinismo Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas. Liberdade e justiça social 	Prof. ^a Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos	10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar	Duas edições: 1ª - Semana da Escola (2º período); 2ª - Data a definir (3º período)	Auditório da Escola		Os alunos serão objeto das mais variadas formas de avaliação de acordo com a actividade.
Dia Mundial da Filosofia – UNESCO (Exibição de pensamentos e imagens estrategicamente dispersos pela escola)	<ol style="list-style-type: none"> Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; Procurar despertar na comunidade escolar o sentido de reflexão e pensamento crítico; Fomentar a participação e intervenção no meio escolar; Estimular o trabalho de grupo e desenvolver a capacidade de organização de atividades. 	Temáticas: <ol style="list-style-type: none"> Racismo e xenofobia; Liberdade e justiça social; Igualdade e diferenças; Justiça e equidade; O que é a obra de arte? A religião e o sentido da vida; Direitos Humanos e globalização; Democracia e participação; Novos desafios da cidadania. A ciência – o poder e os riscos. 	Prof. ^a Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos	10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar	21 de Novembro	Escola		Elaboração de um Guião de Observação e Discussão sobre o filme/tema Auto-avaliação por parte dos alunos de forma averiguar se os objetivos iniciais foram cumpridos

¹ Atividade não realizada

<p style="text-align: center;">Semana da Escola² 1ª Edição do Ciclo de Cinema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocar o questionamento filosófico; 2. Desenvolver a capacidade argumentativa; 3. Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; 4. Proporcionar experiências lúdico-didática que suscitem questionamento e debate. 	<p>Tema A: Livre-Arbítrio VS Determinismo. Filme : <i>Relatório minoritário</i> 1. A acção humana e os valores - <i>Determinismo e liberdade na acção humana.</i></p> <p>Tema B: Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas Filme : <i>Colisão</i> 1. Questionar valores e preconceitos culturais Alternativa: <u>American History X</u></p>	<p style="text-align: center;">Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p style="text-align: center;">10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar</p>	<p style="text-align: center;">2º Período (Março)</p>	<p style="text-align: center;">Sala a designar</p>	<p style="text-align: center;">Realização de uma ficha</p>
<p style="text-align: center;">Semana da Escola³ (Exibição de pensamentos e imagens estrategicamente dispersos pela escola)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer uma relação alternativa do aluno com os conteúdos programáticos; 2. Procurar despertar na comunidade escolar o sentido de reflexão e pensamento crítico; 3. Fomentar a participação e intervenção no meio escolar; 4. Estimular o trabalho de grupo e desenvolver a capacidade de organização de atividades. 	<p style="text-align: center;"><i>Seleção de Temas sujeita a negociação com os alunos.</i></p>	<p style="text-align: center;">Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p style="text-align: center;">10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar</p>		<p style="text-align: center;">Escola</p>	<p style="text-align: center;">Auto-avaliação por parte dos alunos de forma averiguar se os objetivos iniciais foram cumpridos</p>

² Atividade não realizada

³ Atividade não realizada

<p style="text-align: center;">Semana da Escola⁴ mini ciclo de palestras/ debates⁵</p>	<p>1. Desenvolver o interesse pela indagação filosófica; 2. Assumir a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável; 3. Proporcionar a oportunidade de receber e compreender diferentes padrões culturais e sociais; 4. Estabelecer ligações entre a escola e a comunidade.</p>	<p>1. Tema Livre de Filosofia: Palestra de Ricardo Araújo Pereira; 2. Ecologia e sustentabilidade: Palestra da bióloga Clara Silva; 3. A religião e o sentido da existência: Debate inter-religioso (representantes de religiões diferentes).</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar</p>	<p>2º Período</p>	<p>Auditório da Escola</p>	<p>80€</p>	<p>Questões e participação na palestra</p>
<p style="text-align: center;">Exposição oral do fotógrafo João Pisco⁶</p>	<p>Permitir aos alunos a possibilidade de conhecerem, na primeira pessoa, a experiência de um fotógrafo, licenciado em filosofia para compreenderem, através de um exemplo prático, a Estética e a sua dimensão na fotografia.</p>	<p>A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiário Gonzalo González</p>	<p>10º E1 (possibilidade de alargar a participação às turmas de arte)</p>	<p>2º Período</p>	<p>Sala de aula</p>	<p>30€</p>	<p>Questões e participação na palestra</p>
<p style="text-align: center;">2ª Edição do Ciclo de Cinema Filosófico⁷</p>	<p>1. Proporcionar uma experiência lúdico-didática que sirva de mote a um debate tematicamente orientado; 2. Desenvolver as capacidades de reflexão crítica.</p>	<p>Tema: Moral /Política Filme: <i>V de Vingança</i> 1. Liberdade e justiça social, equidade e o direito ou justificação à desobediência civil.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2) Comunidade Escolar</p>	<p>3º Período</p>	<p>Sala de aula a designar</p>		<p>Elaboração de um Guião de Observação e Discussão sobre o filme/tema</p>

⁴ Esta atividade foi efetuada no terceiro período e foram alterados os temas das palestras e respetivos oradores

⁵ Os participantes deverão trazer um bem alimentar que funcionará como bilhete. Posteriormente esses bens alimentares serão entregues a uma instituição

⁶ Atividade não realizada

⁷ Atividade não realizada

<p>Elaboração de um Dicionário de Filósofos</p> <p>Pesquisa bibliográfica sobre um filósofo por parte de cada aluno.</p>	<p>1. Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo; 2. Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos; 3. Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais.</p>	<p>1. Abordagem introdutória à Filosofia a às suas questões; 2. Contextualização dos protagonistas e das questões filosóficas.</p>	<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários Gonzalo González, João Vinagre e Marta Vasconcelos</p>	<p>10º (E1, C1 e H1); 11º (E1, C2, H2)</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>Exposição do trabalho final na Biblioteca da Escola</p>		<p>Revisão das pesquisas realizadas – Resultado final</p>
---	---	---	--	--	------------------------	--	--	---

ANEXO B

Uma aula de filosofia
Um convidado especial...

Manuel Fúria

fala da relação
do artista com a
obra de arte

Escola
Secundária de
Miraflores

Auditório

12h30



ANEXO C

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores • Planificação de Unidade Didáctica • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2013 - 2014

MÓDULO	UNIDADE	CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAIS	Competências	ESTRATEGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	AULAS (50min)
I.	Iniciação à Atividade Filosófica	1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar	<p>Identificar a origem histórica da Filosofia</p> <p>Distinguir Filosofia espontânea e Filosofia sistemática</p> <p>A origem do filosofar</p> <p>Identificar o espanto como disposição fundamental para a Filosofia e o filosofar</p> <p>A distinção entre Filosofia e Ciência</p> <p>Identificar situações que podem estar na origem do filosofar</p> <p>As questões filosóficas</p> <p>Distinguir o objeto de estudo da Filosofia dos objetos de estudo das várias ciências</p> <p>A dimensão discursiva do trabalho filosófico</p> <p>Distinguir o método da filosofia do método científico</p> <p>A estrutura do Argumento</p> <p>Identificar as diversas questões da Filosofia</p> <p>Reconhecer a importância da lógica</p> <p>Diferenciar conceito, juízo e raciocínio</p> <p>Distinguir termo, proposição e argumento</p>	<p>Problematisa</p> <p>Conceptualiza</p>	<p>Diálogo com os alunos</p> <p>Esquematização</p> <p>Análise e comentário de texto</p> <p>Trabalho em pequenos grupos de iniciação à problematização</p> <p>Apresentação de diapositivos</p> <p>Construção de mapas conceptuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual adotado ▪ Livros e dicionários de filosofia ▪ Quadro ▪ Computador ▪ Projetor ▪ Textos seleccionados 	<p>Trabalho em pequenos grupos</p> <p>- Participação oral</p>	6

ANEXO D

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

11º ANO – 2º período (Março 2014)

2º TESTE SUMATIVO DE FILOSOFIA

Nome _____ Turma H1 Nº _____

VERSÃO A

Grupo I

1. Leia o seguinte texto:

“Sócrates: Diz-me, então, qual a melhor definição que poderíamos dar de conhecimento, para não nos contradizermos?

Teeteto: A de que a crença verdadeira é conhecimento? Certamente a crença verdadeira é infalível e tudo o que dela resulta é belo e bom.

(...)

Sócrates: Mas meu amigo, se a crença verdadeira e o conhecimento fossem a mesma coisa, nunca o melhor dos juízes teria uma crença verdadeira sem conhecimento. A verdade, porém, é que se trata de duas coisas distintas.

Teeteto: Eu mesmo já ouvi alguém fazer essa distinção. (...) Dizia essa pessoa que a crença verdadeira acompanhada de razão é conhecimento e que desprovida de razão, a crença está fora do conhecimento (...). “

PLATÃO, Teeteto, trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, 201 a-c

1.1 De acordo com o texto, a crença e a verdade são condições suficientes para haver conhecimento? Justifique.

Grupo II

2. Leia o seguinte texto:

“Na primeira <meditação> explico as razões por que podemos duvidar de todas as coisas, em particular das materiais, pelo menos enquanto não temos outros fundamentos das ciências além dos que até agora possuímos.”

René Descartes, Meditações sobre a Filosofia Primeira, 1641, trad. Gustavo de Fraga, p.97

2.1 Apresente a resposta de Descartes à posição dos céticos.

2.2 A aplicação da dúvida metódica conduz Descartes a uma crença indubitável.

2.2.1 Identifique-a.

2.2.2 Indique duas características fundamentais.

2.3 Explique o papel de Deus no sistema cartesiano

Grupo III

3. Leia o seguinte texto:

“Admitamos pois que, na origem, a alma é como que uma tábua rasa, sem quaisquer caracteres, vazia de ideia alguma: como adquire ideias? Por que meio recebe essa imensa quantidade que a imaginação do homem, sempre ativa e ilimitada, lhe apresenta com uma variedade quase infinita? Onde vai ele buscar todos esses materiais que fundamentam os seus raciocínios e os seus conhecimentos?”

John Locke, *Ensaio sobre o entendimento humano*

3.1 Qual a resposta que David Hume daria à questão colocada no texto?

3.2 Distinga Impressões de ideias.

3.3 Explique em que consiste, segundo Hume, a causalidade.

Grupo IV

4.1 A crítica que E. Gettier faz à definição tradicional de conhecimento afirma que:

- a) Podemos ter conhecimento, desde que a crença esteja justificada empiricamente.
- b) Podemos ter uma crença verdadeira justificada, sem que essa crença seja conhecimento.
- c) Não podemos ter uma crença verdadeira justificada sem que essa crença seja conhecimento
- d) Podemos ter conhecimento, desde que a crença esteja justificada racionalmente

4.2 O racionalismo funda o conhecimento:

- a) Na razão e no conhecimento *a posteriori*
- b) Na experiência e no conhecimento *a posteriori*
- c) Nas ideias inatas e no conhecimento *a priori*
- d) Nas ideias inatas e no conhecimento *a posteriori*

4.3 A hipótese do «*gênio maligno*» :

- a) Põe em causa a existência do mundo exterior
- b) Justifica a crença na existência do mundo exterior
- c) Põe em causa a existência do sujeito cognoscente
- d) Justifica a existência de um ser pensante

4.4 A dúvida cartesiana é:

- a) Provisória, particular e hiperbólica
- b) Provisória, universal e hiperbólica
- c) Definitiva, universal e hiperbólica
- d) Definitiva, particular e hiperbólica

4.5 Os Conhecimentos de questões de facto são:

- a) Conhecimentos cuja análise depende de provas empíricas
- b) Conhecimentos cuja análise não depende de provas empíricas
- c) Conhecimentos cuja análise depende de demonstrações lógicas
- d) Conhecimentos cuja análise é independente e *a priori*

4.6 Os conhecimentos de relações de ideias são:

- a) Conhecimentos cuja análise depende de provas empíricas
- b) Conhecimentos cuja análise não depende de provas empíricas
- c) Conhecimentos cuja análise depende de demonstrações lógicas
- d) Conhecimentos cuja análise é independente e *a priori*

4.7 David Hume afirma que a relação que se estabelece entre causa e efeito é:

- a) Uma conexão necessária justificada empiricamente
- b) Uma conexão necessária justificada racionalmente
- c) Uma conjunção constante conhecida *a priori*
- d) Uma conjunção constante conhecida *a posteriori*

4.8 David Hume é um cético moderado porque defende que:

- a) Devemos abandonar a nossa crença no mundo exterior
- b) Devemos justificar racionalmente a nossa crença no mundo exterior
- c) Devemos justificar empiricamente a nossa crença no mundo exterior
- d) Não devemos abandonar a nossa crença no mundo exterior

Cotações:

Grupo I	Grupo II				Grupo III			Grupo IV	TOTAL
1.1	2.1	2.2.1	2.2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1-4.8	200 pontos
15 pontos	70 pontos				75 pontos			40 pontos	
1x15= 15 p	1x30 = 30 p	1x5=5p	1x10=10p	1x25 =25p	1x15= 15p	1x30 = 30p	1x30= 30p	8x5= 40p	

ANEXO E

“As ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade”

A moral UTILITARISTA de STUART MILL

Referências Biográficas:



- ▶ Nasceu em Londres em Maio de 1806
- ▶ Foi criado pelo seu Pai, James Mill, historiador e economista escocês
- ▶ Jeremy Bentham, primeiro grande defensor do utilitarismo, era amigo do pai de Stuart Mill e teve forte influência na sua formação
- ▶ Vive a revolução industrial. A Inglaterra passa de ser um país principalmente agrícola, para se tornar numa das indústrias mais desenvolvidas da Europa

Referências Biográficas



- ▶ O contexto socioeconómico em que viveu leva-o a refletir sobre a evolução da sociedade e o bem estar dos indivíduos
- ▶ É fortemente influenciado pelo empirismo de John Locke (1632–1704) e de David Hume (1711–1776)
- ▶ Desde os primeiros contatos com Jeremy Bentham, Mill passa a defender o utilitarismo, corrente que nunca abandonou
- ▶ Defende o princípio Hedonista = Felicidade como bem supremo

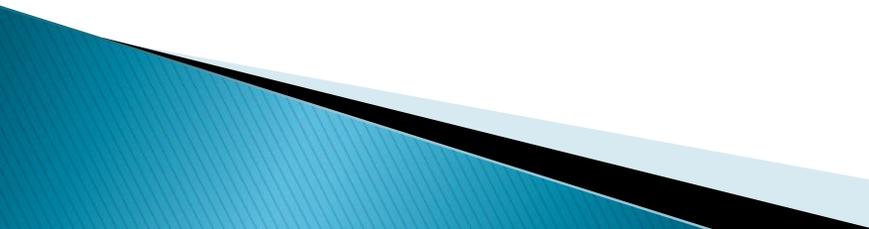
Papel social do Utilitarismo

- ▶ O utilitarismo contribuiu para as transformações políticas das sociedades e para a promoção de causas como as reformas dos sistemas prisionais, as restrições ao uso de mão de obra infantil e o direito de voto para as mulheres

PRESSUPOSTOS DO UTILITARISMO

Consequencialismo	Hedonismo	Imparcialidade
Devemos orientar-nos pelos resultados previsíveis das nossas ações	Devemos fazer aquilo que cause maiores benefícios (prazer) e menores prejuízos (dor) ao conjunto dos afetados	Ao ponderarmos a maior soma de felicidade global, devemos contabilizar o bem-estar de cada indivíduo como sendo igualmente importante

Pressupostos do Utilitarismo

- ▶ A moralidade das ações depende das vantagens ou desvantagens dos seus efeitos (consequencialismo)
 - ▶ É um facto que todo o ser humano procura ser feliz, logo, as suas ações são úteis na medida em que conduzem à felicidade (hedonismo)
 - ▶ A felicidade de cada um é entendida como igualmente importante (imparcialidade)
- 

Princípio da Maior Felicidade

- ▶ “...O princípio da maior felicidade, defende que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade e incorretas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade.
- ▶ Por felicidade entendemos o prazer e a ausência de dor; por infelicidade a dor e a privação do prazer.(...)
- ▶ o prazer e a ausência de dor são as únicas coisas desejáveis como fins.”

Stuart Mill, *Utilitarismo*

Princípio da Maior Felicidade

- ▶ “Tenho de repetir, uma vez mais, que a felicidade, que constitui o padrão utilitarista do que está correto na conduta, não é a própria felicidade do agente, mas a de todos os envolvidos – algo que os críticos do utilitarismo raramente fazem a justiça de reconhecer.
- ▶ O utilitarismo exige que o agente seja tão estritamente imparcial entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado e benevolente.”

Stuart Mill, *Utilitarismo*

Qual o critério para avaliar o
valor moral da ação?

UTILIDADE

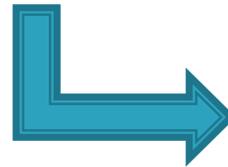
A ação tem valor moral se promover a felicidade



Não do agente da ação mas de todos os envolvidos



Pode ser que o agente tenha de renunciar à própria felicidade para que esta seja possível para um maior número de pessoas



É moralmente válido que um sujeito se sacrifique para o bem dos outros, contudo, o valor moral não está no sacrifício mas no facto de promover a felicidade para o maior número de pessoas possível.

Ética hedonista  Felicidade = Bem
maior = prazer = ausência de
sofrimento

Como determinar a maior felicidade global?
Como ordenar os diferentes tipos de prazer?

Os prazeres diferem quanto à:

Jeremy Bentham

▶ Quantidade:

- Duração
- Intensidade

Stuart Mill

▶ Quantidade

▶ Qualidade (deve prevalecer sobre a quantidade)

- Prazeres inferiores
- Prazeres superiores

Quanto à qualidade:

Prazeres inferiores	Prazeres superiores
<ul style="list-style-type: none">•Ligados ao corpo•Provenientes das sensações•Não permitem a realização plena da natureza humana	<ul style="list-style-type: none">• Ligados ao espírito• potenciam bons sentimentos (generosidade, honra...)• Permitem a realização do ser humano



Ainda que possam ser menos intensos e duradouros, são sempre preferíveis aos valores inferiores

“É um facto inquestionável que aqueles que estão igualmente familiarizados com ambos (os tipos de prazer), e são igualmente capazes de os apreciar e gozar, dão uma acentuada preferência ao modo de vida no qual se faz uso das faculdades superiores. É indiscutível que o ser cujas capacidades de prazer são baixas tem uma maior possibilidade de vê-las inteiramente satisfeitas; e um ser superiormente dotado sentirá sempre que qualquer felicidade que possa procurar é imperfeita, tendo em conta a maneira como o mundo é constituído. Mas ele pode aprender a suportar as imperfeições da sua felicidade(...) e elas não o farão invejar o ser que, na verdade, não tem consciência das imperfeições, mas unicamente porque não sente, de modo algum, o bem que essas imperfeições limitam. É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; um Sócrates insatisfeito do que um idiota satisfeito. E se o idiota ou o porco têm opinião diferente, é porque apenas conhecem o seu lado da questão. A outra parte da comparação conhece ambos os lados.”

J.S.Mill, *Utilitarismo*

Explique o sentido da afirmação: “É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito.” (texto 13 pág 136)

- ▶ A felicidade não se resume, para Mill, a uma questão de quantidade de prazer produzido. Mill distingue qualitativamente os prazeres: há prazeres superiores (do espírito ou intelectuais) e prazeres inferiores (do corpo).
- ▶ Os prazeres intelectuais, apenas acessíveis aos seres humanos, são, em si mesmos, melhores do que os outros, independentemente da sua intensidade ou duração (quantidade).
- ▶ É certo que a satisfação se conquista mais facilmente no que respeita aos prazeres inferiores, mas nenhum ser humano se sentiria realizado apenas com eles.

Correção do T.P.C

Manual de Filosofia – página 142, pergunta 2.1

Cenário de resposta:

Do ponto de vista do utilitarismo, à partida, Harold Donnelly terá tomado a decisão certa ao ajudar o irmão. Com efeito, tendo em conta as possíveis consequências da sua ação e de acordo com o princípio da máxima felicidade para o maior número possível, é legítimo acabar com o sofrimento de Mathew e também com o de todos aqueles que sofrem por assistir ao seu sofrimento. A ação parece trazer mais vantagens do que desvantagens. Na perspetiva de Kant, considerando que Harold age por pena ou compaixão do irmão, a ação não é correta, pois só o seria se ele agisse por puro respeito pelo dever. O imperativo categórico indica “age sempre de modo que a máxima da tua ação se possa universalizar”. Ora, acabar com a vida de alguém não será universalizável.. Já a segunda fórmula do imperativo – age sempre de modo a tratar os outros como pessoas, como fins em si e nunca como meios – torna mais difícil a deliberação.

(Texto 12, pág 134)

Como explicar que o indivíduo escolha agir de acordo com o princípio da máxima felicidade para o maior número?

- ▶ Consequencialismo
- ▶ Hedonismo
- ▶ Imparcialidade

Pressupostos do utilitarismo

“ Cada indivíduo possui já a convicção enraizada de que é um ser social, e tal convicção tende a fazer-lhe sentir como natural a necessidade de pôr em harmonia sentimentos e fins, com os seus semelhantes. Na maioria dos indivíduos, este sentimento tem uma força bem menor que a dos sentimentos egoístas e, muitas vezes, está completamente ausente. Mas, naqueles que o possuem, manifesta-se como todos os caracteres próprios de um sentimento natural. Não o representam como uma forma de superstição derivada da educação ou uma lei imposta despoticamente pelo poder social, mas como uma qualidade que seria prejudicial não possuírem. Esta convicção é a sanção suprema da moral da máxima felicidade.

Stuart Mill, *Utilitarismo*

Análise comparativa das prespetivas morais de Kant e Mill

COMO DEVEMOS AGIR?

Filosofia Moral Kantiana

- ▶ Devemos agir por puro respeito pelo Dever
- ▶ O fundamento da moralidade é o DEVER
- ▶ Obediência ao imperativo categórico
- ▶ Uma ação é boa se a intenção é pura

Utilitarismo de Stuart Mill

- ▶ Devemos agir tendo em conta a máxima felicidade para o maior número de pessoas
- ▶ O fundamento da Moralidade é a UTILIDADE
- ▶ Obediência ao princípio da maior felicidade
- ▶ Uma ação é boa se as suas consequências forem as melhores para o maior número

Conceitos fundamentais

Ética Kantiana

- ▶ Razão
- ▶ Sensibilidade
- ▶ Intenção
- ▶ Dever
- ▶ Autonomia da Vontade
- ▶ Máxima
- ▶ Lei
- ▶ Imperativo Categórico

Utilitarismo de Stuart Mill

- ▶ Consequencialismo
- ▶ Hedonismo
- ▶ Imparcialidade
- ▶ Prazeres Inferiores
- ▶ Prazeres Superiores
- ▶ Princípio da máxima felicidade

Exercício de Aplicação:

Após ler as páginas 138 e 139 do manual de filosofia, distinga ética formal de ética material.

OBJEÇÕES

Moral Kantiana

- ▶ Texto 17, pág 143
- ▶ Rigor formal e caráter absoluto
- ▶ Conflito de deveres

Utilitarismo de Stuart Mill

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=8l8e8oJpoll&list=PL5FAA509E4E51B654>
- ▶ Dificuldades em quantificar a felicidade
- ▶ Impossibilidade de prever todas as consequências
- ▶ Falácia naturalista (pág. 140)
- ▶ Violação de direitos individuais

MATÉRIA PARA O TESTE:

PÁGINAS 115 A 141