

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Filosofia como atividade reflexiva
A importância de um fio condutor de carácter histórico-
-filosófico no ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Bruno Ivo Ribeiro Bré

M

2022



Bruno Ivo Ribeiro Bré

A Filosofia como atividade reflexiva

**A importância de um fio condutor de caráter histórico-
-filosófico no ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,

Orientado pela Professora Doutora Paula Isabel do Vale Oliveira e Silva

Orientadora de estágio: Dr.^a Ana Sarmento

Supervisores de estágio:

Prof. Dr.^a Lídia Pires, Prof. Dr. Luís Veríssimo, Prof. Dr.^a Maria João Couto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

julho de 2022

A Filosofia como atividade reflexiva

A importância de um fio condutor de carácter histórico-
-filosófico no ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Bruno Ivo Ribeiro Bré

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,

Orientado pela Professora Doutora Paula Isabel do Vale Oliveira e Silva

Orientadora de estágio: Dr.^a Ana Sarmento

Supervisores de estágio:

Prof. Dr.^a Lídia Pires, Prof. Dr. Luís Veríssimo, Prof. Dr.^a Maria João Couto

Membros do Júri

Professor(a) Doutor(a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor(a) Doutor(a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor(a) Doutor (a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: ** Valores

Aos meus avós, pela inspiração nas horas sombrias.

Sumário

Declaração de honra	2
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice de Ilustrações	6
Lista de abreviaturas e siglas	7
Introdução	8
1. A importância de um fio condutor histórico-filosófico	12
1.1. Filosofia e História, um diálogo com séculos	12
1.2. Reflexão sobre a filosofia e a contemporaneidade	25
2. A filosofia como atividade reflexiva	33
2.1. Considerações sobre o atual programa de filosofia.....	33
3. Refletindo em Filosofia da Arte	48
Considerações Finais	58
Referências Bibliográficas.....	61
Anexos	64
Anexo 1: Regência n.º 18 “Será que Deus existe?”	65
Anexo 2: <i>Handout</i> sobre Filosofia da Religião	68
Anexo 3: Digitalização do organograma sobre Filosofia da Arte	73

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de final de estágio é da minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 26 de julho de 2022

Bruno Ivo Ribeiro Bré

Agradecimentos

A todos aqueles em quem repousa o meu olhar de gratidão, carinhosamente deixo estas palavras que brilham ao sol salpicadas pelo mar.

Aos professores que tive, ao Prof. José Rui Sampaio, à Prof.^a Sónia Leal, ao Prof. Zeferino Mota, à Prof.^a Aida Araújo, à Prof.^a Magda Henriques, ao Prof. Daniel Duarte e, em especial, à Prof.^a Fernanda Paula; deixo-lhes este abraço de profunda gratidão por tudo o que fizeram por mim.

Ao Dr. Mário, ao Dr. Pedro, ao Dr. Miguel, à D. Conceição, à D. Emília, ao Dr. Leite Carneiro, ao Dr. Miguel Guimarães, à Dra. Raquel, ao Dr. Santos Rodrigues, à D. Isabel, ao Enf. Ricardo e, em especial, ao Dr. José Marinho; por sempre terem acreditado em mim e por todas as conversas, sorrisos e momentos partilhados.

À Prof.^a Ana Sarmiento e ao Prof. Vítor, por todos os momentos vividos ao longo deste ano e por me terem coadjuvado a construir o professor que ainda não sei ser. Aos alunos do 11.º D por quem nutrirei sempre o mais profundo dos afetos.

Ao Sepai Sereno por ter sido um amigo ao longo destes anos e por me ter ensinado tanto em todos os encontros que o Karaté nos proporcionou e não só. À D. Sónia pela amizade verdadeira e preocupação sempre presentes.

À Susana por ter sido a tia que o sangue não pôde providenciar, mas que esteve sempre presente com a gargalhada cúmplice e a verdade dos seus gestos.

Um eterno e carinhoso obrigado à D. Fátima pela coragem dos seus passos e pelo amor do seu sorriso. Obrigado à Ana pela força que me deu para prosseguir com a jornada.

Agradeço, sinceramente, à Prof.^a Lídia Pires pela paixão vibrante que transmitia em cada uma das suas aulas e à Prof.^a Maria João pela nobreza e estima sempre presentes.

Queria deixar um agradecimento especial à Prof.^a Paula Oliveira e Silva, por todos os conselhos, pela alegria contagiante e pelo rigor sempre presentes nas nossas reuniões.

Aos meus bisavós maternos pela possibilidade de ser simples, ao meu avô pela alegria do seu olhar, à minha avó pela humildade do seu sorriso e à minha mãe pela força do seu amor. Por eles caminhei até aqui, com eles irei sempre mais longe!

Resumo

O relatório final de estágio que aqui se apresenta, intitulado *A Filosofia como atividade reflexiva - A importância de um fio de condutor de caráter histórico-filosófico no ensino da Filosofia no Ensino Secundário*, deriva do trabalho desenvolvido no âmbito da realização do estágio de natureza profissionalizante, ao longo do ano letivo de 2021/2022. Este estágio, que teve lugar na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, possibilitou o contacto com as dificuldades inerentes à inexistência de um Programa de Filosofia oficial que coadjuve a prática letiva. Desse contacto resulta o presente excuroso que visa a revalorização da disciplina de Filosofia enquanto atividade eminentemente reflexiva, fundamentada pela conceção de um fio condutor de caráter histórico-filosófico que promova a problematização e o diálogo.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos, cabendo ao primeiro capítulo a conceção do fio condutor de caráter histórico-filosófico. Nesse capítulo é estabelecido um diálogo entre a História e a Filosofia, com recurso ao pensamento de Robin George Collingwood; assim como se reflete sobre a pertinência da consideração de um tal fio condutor na contemporaneidade.

No segundo capítulo deste relatório é tratado o problema de natureza metodológica e epistemológica, refletindo-se sobre o modo como se encontra organizada, atualmente, a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

Finalmente, no último capítulo, toma-se a Filosofia da Arte como protótipo e procede-se à aplicação do fio condutor a esta área temática que consta atualmente nos documentos curriculares norteadores da disciplina de Filosofia. Como corolário desta reflexão obtém-se a necessidade de revalorizar a atividade reflexiva a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia.

Palavras-chave: Filosofia; Didática; Atividade Reflexiva; Problematização; Diálogo.

Abstract

The final internship report presented here, entitled *Philosophy as a Reflective Activity - The importance of a historical-philosophical thread in the teaching of Philosophy in Secondary Education*, derives from the work developed within the scope of a professional internship, throughout the academic year 2021/2022. This internship, which took place at Escola Secundária Augusto Gomes, in Matosinhos, allowed the contact with the difficulties inherent to the inexistence of an official Philosophy Program assisting the teaching practice. From this contact results the present excursus that aims to revalue the discipline of Philosophy as an eminently reflexive activity, based on the conception of a guiding thread of an historical-philosophical character that promotes problematization and dialogue.

This report is divided into three chapters, with the first chapter designing the historical-philosophical thread. This chapter both establishes a dialogue between History and Philosophy, through the work of Robin George Collingwood, and reflects on the relevance of considering such a guiding thread in contemporaneity.

In the second chapter of this report, reflecting on the way in which the discipline of Philosophy in Secondary Education is currently organized, the problem of a methodological and epistemological nature is addressed.

Finally, in the last chapter, Philosophy of Art is taken as a prototype and the guiding thread is applied to this thematic area that is currently part of the Philosophy discipline curricular documents. The corollary of this reflection is the need to revalue the reflective activity to be developed in the Philosophy teaching-learning process.

Key-words: Philosophy; Didactics; Reflective Activity; Problematization; Dialogue.

Índice de Ilustrações

- Figura 1..... Digitalização das três dimensões.....(Martins, 2017, pág. 19)..... Pág. 42
das competências presentes no
Perfil dos Alunos à Saída da
Escolaridade Obrigatória
- Figura 2..... Digitalização das áreas de.....(Martins, 2017, pág. 19)..... Pág. 42
Competências identificadas
no Perfil dos Alunos à Saída
da Escolaridade Obrigatória
- Figura 3..... *A Criação de Adão*, Miguel Ângelo...(Gombrich, 2015, pág. 312)... Pág. 56
- Figura 4..... *Io sono*, Salvatore Garau.....(Lagoa, 2021, pág. 4)..... Pág. 56
- Figura 5..... *Um (N.º 31 de 1950)*, de J. Pollock...(Gombrich, 2015, pág. 603)... Pág. 56
- Figura 6..... *Retrato do Doge Leonardo Loredano*, de Giovanni Bellini.....(Verbo, 1972, pág. 39)..... Pág. 56
- Figura 7..... *Laocoonte e seus filhos*,.....(Gombrich, 2015, pág. 110)... Pág. 56
nomen nescio

Lista de abreviaturas e siglas

ESAG.....	ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO GOMES
PASEO.....	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AE10°.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO – EM ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, 10.º ANO
AE11°.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO – EM ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, 11.º ANO

Introdução

“O que é o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.”
Santo Agostinho, *Confissões*, Livro XI, Capítulo 14.

O presente relatório radica no trabalho desenvolvido ao longo do concludente ano letivo¹. O trabalho desenvolvido aquando da preparação, execução e reflexão das regências realizadas, assim como a ponderação sobre as aulas assistidas e as atividades desenvolvidas durante o período de estágio; conferem a este relatório o lastro de que necessita para que a problematização dele possa emergir.

O objetivo deste excurso é revalorizar a atividade reflexiva específica da filosofia enquanto geradora de outras possibilidades de diálogo. Tendo em vista a possibilidade de aprofundamento de um determinado problema filosófico perspetivado, parece-nos ser necessário proceder à consideração de um fio condutor de carácter histórico-filosófico no âmbito do ensino da disciplina de filosofia no ensino secundário em Portugal.

Não se tratará, aqui, da leitura do ensino da filosofia sob o ponto de vista da filosofia da história ou da história da filosofia. Nem tão pouco a consideração da disciplina de filosofia à luz de uma conceção concordante com uma possível história das ideias. O objetivo deste excurso não passa por se debruçar sobre a problematização de determinados acontecimentos históricos segundo uma perspetiva filosófico-antropológica, nem por considerar uma abordagem historiográfica da própria filosofia, como uma possível metodologia a ser adotada no âmbito do ensino da filosofia no ensino secundário². De igual modo, não é nosso objetivo proceder à cartografia das ideias e dos

¹ Reporta o presente relatório ao ano letivo de 2021/2022.

² “Não quero dizer que um problema da história da filosofia não seja um problema filosófico, ou não possa ser.” (Boavida, 2012, pág. 26).

pensamentos de relevo ao longo da história, de acordo com o seu possível impacto na investigação filosófica, nem a consideração das ideias proeminentes da filosofia ao longo do seu percurso como método de leitura transversal das sociedades em determinado período espaço-temporal.

O nosso objetivo é proceder à ponderação de um fio condutor de carácter histórico-filosófico que permita o estabelecimento do diálogo entre possibilidades de resposta diversas, que contribuam para o enriquecimento da própria filosofia. De modo que essas outras possibilidades de resposta passíveis de serem convocadas para o diálogo, concomitantemente à conceção da filosofia enquanto atividade eminentemente reflexiva, terão um contributo fundamental na amplitude da problematização desenvolvida e no aprofundamento da própria reflexão filosófica. Esse contributo permite revalorizar a própria disciplina de filosofia, uma vez que se refletirá nas dinâmicas a serem desenvolvidas com os estudantes em contexto de sala de aula.

A consideração da filosofia como um pensar rigoroso implica uma perspetivação histórica: diríamos mesmo que coloca no seu âmbito a relação filosofia/história da filosofia. (Ferreira, 1993, pág. 24)

É à luz da implicação de uma perspetivação histórica que queremos ver revalorizada a filosofia como uma atividade eminentemente reflexiva. Por este facto consideramos pertinente a ponderação da existência de um fio condutor com um carácter histórico-filosófico que presida à abordagem dos temas/problemas filosóficos, tendo em vista uma maior abertura à problematização e ao diálogo reflexivo segundo as suas poliédricas formas de expressão.

Concordamos com a definição que March Bloch apresenta para a história, segundo a qual, a história “é uma ciência dos homens no tempo e que precisa constantemente de unir o estudo dos mortos ao dos vivos.” (Bloch, 1952, pág. 29)³. Bloch diz-nos que esta conceção de história é bastante mais profícua “porque não se trata apenas de uma ciência em marcha. É, também, uma ciência na infância: como todas aquelas cujo objetivo é o

³ As citações das passagens que, neste relatório, dependem de obras indicadas em Bibliografia que estão em língua estrangeira, são apresentadas em tradução nossa.

espírito humano, esta tarda no campo do conhecimento racional.” (Bloch, 1952, pág. 11). Por este motivo, consideramos que a relação entre a filosofia e a história poderá coadjuvar a problematização em contexto de aula, o que permitirá a mobilização de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes, tendo em vista a reflexão em torno dos problemas filosóficos trabalhados.

A filosofia é o palco onde tomamos consciência da história que temos e da história que somos. (Ferreira, 1993, pág. 28)

É importante não perdermos de vista esta relação interstícia entre a filosofia e a história, uma vez que este mesmo diálogo nos fornece um substrato estável que leva ao enriquecimento do próprio trabalho filosófico. Substrato esse que começa a emergir como indispensável para corresponder às exigências despoletadas pelas contínuas transformações que as sociedades contemporâneas têm vindo a experienciar.

Atualmente, o cariz eminentemente analítico que está presente nos documentos oficiais que norteiam o plano curricular da disciplina de filosofia no ensino secundário⁴, considera que a reflexão deve ser tratada posteriormente à consideração dos dados que devem ser analisados segundo as indicações propostas. Essas indicações encaminham-se para a aquisição das competências definidas anteriormente e definem as orientações de abordagem das mesmas. Todavia, o nosso objetivo é o de devolver à filosofia a sua natureza eminentemente reflexiva como condição de primeira água. E para que o diálogo gerado seja verdadeiramente rico e enriquecedor, é necessário que tenha um fio condutor de carácter histórico-filosófico que fundamente a reflexão desenvolvida e a desenvolver.

Os grandes pensadores nunca ficam obsoletos. As suas respostas podem estar ultrapassadas, mas as perguntas por eles formuladas permanecem. (Boorstin, 1999, pág. 13)

⁴ O motivo pelo qual não procedi, neste excurso, à inclusão de uma ponderação relativa às Aprendizagens Essenciais para o ensino da disciplina de Filosofia A – 12.º Ano, assim como uma outra ponderação relativa ao Programa de Filosofia do 12.º Ano – Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos; prende-se com o facto de não ter tido contacto direto com esses mesmos documentos ao longo do período de estágio. Embora tenha, *de facto*, realizado análises reflexivas dos mesmos documentos, não considero justa a sua inclusão.

O maior contributo que um fio condutor de natureza histórico-filosófica nos pode dar é, sem dúvida, o alargamento da nossa amplitude reflexiva. Em vez de olharmos para o chão da floresta coberto de folhas secas e vermos nisso o restolho da exuberância das copas das árvores caducas, é a possibilidade de problematizarmos sobre a perenidade das árvores que, como as perguntas, crescem e se fortalecem à medida que as folhas caídas dão lugar às novas. A frondosidade da filosofia está, assim, na riqueza dos seus problemas, no aprofundamento das suas reflexões e no diálogo produzido pela diversidade de respostas que podemos perspetivar.

A senda do questionamento que prevalece à passagem do tempo, deve incorporar a força da prática reflexiva a ser desenvolvida numa aula de filosofia. Tal exercício coadjuvará os estudantes a compreenderem um pouco melhor a importância do estudo filosófico, a sua pertinência, bem como ampliará a sua própria reflexão que se espelhará nas mais diversas áreas do saber.

1. A importância de um fio condutor histórico-filosófico

1.1. Filosofia e História, um diálogo com séculos

O arpejo que a linha do tempo traça ao longo do curso da história, não só serve de fundamento à investigação filosófica, como enriquece o próprio trabalho a ser desenvolvido numa aula de filosofia. E por muito que a história possa, “no máximo, fornecer construções que ela declara serem reconstruções.” (Ricoeur, 2003, pág. 3); tais aportações poderão coadjuvar-nos a perspetivar com uma maior acuidade os problemas filosóficos emergentes na sociedade contemporânea.

O estudo da história pode potenciar a leitura cada vez mais ampla e transversal dos fenómenos observados. Possibilita que se perscrute a intemporalidade da problematização filosófica através da auscultação sistémica do passado, sem com isso perder de vista as repercussões futuras dos acontecimentos observados. E, tal como a inflexão da investigação histórica promove uma maior abertura a outras formas de pensar, por via da investigação das repercussões que determinados veios filosóficos imprimiram nas sociedades do seu tempo; do mesmo modo a própria filosofia é enriquecida com um número cada vez maior de elementos que contribuem para o seu estudo que, aos poucos, se torna cada vez mais abrangente e dialogante.

A filosofia tem, ela mesma, uma história na medida em que os filósofos se lêem^[sic] uns aos outros, criticam, tentam aproximar-se, cada vez mais, da verdade e da sabedoria, ou procuram vias novas. (Malherbe & Gaudin, 2001, pág. 21)

Filosofia e história estão intrinsecamente relacionadas, seja por via da leitura da história da filosofia que os filósofos se sentem impelidos a realizar aquando da incursão na sua própria investigação filosófica, seja por via do estudo da história da filosofia como simples elemento agregador das várias correntes filosóficas. Mas esta consideração não nos poderá induzir numa catadupa reminiscente segundo a qual a história da filosofia é uma agregação disruptiva e periclitante de teorias filosóficas tecidas em relação umas às

outras, tornando-se a própria história da filosofia num palimpsesto estéril de conteúdo filosófico.

Quando nos debruçamos sobre este assunto devemos ter em consideração que “ao lermos os filósofos, damos conta de que respondem uns aos outros e que constroem o seu pensamento para continuarem ou contradizerem o de outro.” (Malherbe & Gaudin, 2001, pág. 23). No fundo, falamos de herança e de legado, e já não no sentido estritamente historiográfico segundo o qual acaba por se “«unir o estudo dos mortos ao dos vivos»” (Bloch, 1952, pág. 29), mas no sentido de poderem ser considerados como elementos promotores do próprio desenvolvimento da filosofia. Não podem ser considerados como cartografia do pensamento advindo, nem como asserções científicas do pensamento que espera no domínio do porvir. São o próprio combustível que alimenta e aprofunda a investigação filosófica e que desenvolve e ensancha a própria filosofia.

Por este motivo, e não só, a filosofia não está morta, nem morre, quando se debruça sobre considerações do passado. E tal não acontece porque mesmo quando, no presente, perscrutamos o passado, não nos demovemos do aparato crítico e reflexivo próprio da atividade filosófica. De facto, por muito que, através das nossas leituras historiográficas possamos discernir inflexões sociopolíticas semelhantes que nos auxiliem a perspetivar acontecimentos futuros; quando procedemos deste modo, estamos também a fazer filosofia. Tal acontece na medida em que se coloca, por um lado, o nosso aparato reflexivo ao serviço da própria insondabilidade do humano ante as contingências do seu tempo, e, por outro lado, na medida em que imprimimos uma determinada conceção de filosofia na teoria que aos poucos vamos formulando.

A evolução humana mostra que «o sentido histórico é imanente ao acontecer inter-humano e frágil como ele»; revela que a contingência do acontecer humano não constitui uma «falha na lógica da história» mas sim a sua condição. (Merleau-Ponty, 1998, pág. 67, citado por Silveira, 2008-2009, pág. 63)

É relevante referir que a contingência do acontecer humano, enquanto condição da sua própria evolução, tal como disposto acima, pode ver-se refletida na própria terminologia filosófica utilizada ao longo do tempo. Há um certo retomar da terminologia

anterior como forma de retomar o debate e prosseguir com a investigação filosófica. Não raras vezes, vemos determinado conceito filosófico ser repristinado por filósofos de diferentes períodos temporais, por vezes com conotações distintas daquelas a que estavam associadas inicialmente. Mesmo o hápax de determinado conceito filosófico, exprime o próprio ambiente histórico-filosófico em que está inserido e ao qual reporta, indelevelmente. Por este motivo é que consideramos pertinente o trabalho de rigor conceptual, nas aulas de filosofia no ensino secundário, como forma de colmatar possíveis fragilidades inerentes à primeira abordagem de uma determinada teoria filosófica analisada.

Ao longo do estágio, fomos tomando nota de alguns casos relacionados com a valorização do trabalho de rigor conceptual, na esteira da consideração da importância de um fio condutor de carácter histórico-filosófico. Um caso em que se procedeu ao desenvolvimento desta metodologia de trabalho teve lugar aquando da abordagem da perspectiva de Rawls no âmbito da filosofia política. Nesse caso, face ao surgimento das noções filosóficas de contratualismo e de contrato, procedeu-se à sua clarificação estabelecendo-se uma ponte com o seu prévio aparecimento nas teorias políticas de Hobbes, Locke e Rousseau. Deste modo, por via de uma breve incursão na tradição contratualista, conseguiu-se desenvolver a problematização em torno da organização do estado à luz da concepção contratualista. Este trabalho revelou-se bastante proveitoso e fez ressaltar a importância da inclusão de um fio condutor com um carácter histórico-filosófico como método de problematização que permite desenvolver uma argumentação mais bem fundamentada⁵.

“Assim, a história tem um valor, os seus ensinamentos são úteis para a vida humana” (Collingwood, 2001, pág. 38). Inversamente, esta utilidade que os seus ensinamentos conferem à vida humana, dão um valor à história que não pode ser adjetivado sob pena de, com isso, perdermos um grande leque de possibilidades de abertura à investigação em diversas áreas do saber. E esse valor devém do facto de

⁵ Este caso permitiu que os alunos revalorizassem o papel da filosofia contemporaneamente e permitiu-lhes estabelecer um diálogo crítico em sala de aula assente na reflexão sobre a necessidade dos Estados se organizarem politicamente segundo determinadas concepções e modelos possíveis de serem aplicados.

potenciar a compreensão do mundo *sub specie praeteritorum*⁶. Tal percepção, quando considerada no âmbito da filosofia, torna-se um enriquecimento de sobremaneira do próprio trabalho filosófico, uma vez que permite retomar o constructo filosófico anterior, bem como a terminologia filosófica a ele associados, sem que com isso percamos do escopo o aparato crítico e criador que podemos tecer enquanto cultores desse mesmo legado. Por este motivo é que não há questões mortas em filosofia, novamente, uma vez que a partir do momento que elas são revisitadas e de novo problematizadas, elas próprias tornam-se vivas no presente.

Como afirma Fernando Catroga, a recordação, enquanto voz do pretérito, dá “os futuros ao passado, numa atividade de *re-presentificação*_[sic] que, se não for praticada, será devorada pela corrupção do tempo.” (Catroga, 2016, págs. 20 – 21). E é contra a possibilidade da corrupção do passado pelo tempo que é importante retomar os caminhos já envidados, como forma de consubstancializarmos o trabalho filosófico que queremos desenvolver em contexto de sala de aula. Deste modo, uma aula de filosofia, não poderá restringir-se à procura das interligações que dão significado à vida humana⁷, mas dever-se-á abrir ao diálogo acerca dos problemas filosóficos sobre os quais refletimos.

Considerar uma escala de premência e de pertinência dos problemas filosóficos a serem evocados, é algo que, aqui, não poderá ser elencado, *brevitatis causa*. Todavia, a sua consideração é sobejamente pertinente para a análise dos temas filosóficos propostos para o estudo da filosofia no âmbito do ensino secundário em Portugal, devendo-se promover uma auscultação interior das correntes de pensamento que norteiam a investigação filosófica *in lato sensu*. A par disto, salienta-se a importância de promover um debate sério sobre qual o veio filosófico que queremos imprimir no ensino da filosofia no ensino secundário, visto que será essa a bússola a nortear a introdução dos alunos no estudo da filosofia, assim como no diálogo que daí poderá advir.

⁶ “A história é o modo como concebemos o mundo *sub specie praeteritorum*: a sua diferença consiste na tentativa de organizar todo o mundo da experiência, sob a forma de acontecimentos passados.” (Collingwood, 2001, pág. 171).

⁷ “O que se impõe é reencontrar «a intenção da vida, o movimento simples que corre através das linhas, que as liga umas às outras e que lhe dá significação», cabendo à filosofia e a cada homem fazer «uma espécie de leitura que somos todos capazes porque trazemos encarnado no nosso ser o alfabeto e a gramática da vida».” (Merleau-Ponty, 1998, pág. 33, citado por Silveira, 2008-2009, pág. 59).

É um lugar-comum dizer-se que “a filosofia não pode separar o estudo do que há a conhecer do estudo do que já é conhecido.” (Collingwood, 2001, pág. 13), e ainda que tal impossibilidade seja resultante da própria natureza da filosofia, torna-se cada vez mais importante proceder a esta reflexão hodiernamente. Há como que uma inflexão tendencialmente generalizada e generalizadora para o ponto de vista eminentemente analítico, como se apenas os dados contribuíssem para a reflexão, quando, de acordo com este *modus operandi*, estamos frequentemente a correr atrás do prejuízo.

Damos especial relevância à necessidade de manter a relação entre o estudo já desenvolvido e o estudo a desenvolver, como forma de manter a fecundidade da problematização filosófica. Uma separação entre o desenvolvimento dos problemas filosóficos que trabalhamos com os estudantes em contexto de sala de aula e a investigação filosófica considerada sob um ponto de vista mais abrangente; apenas contribui para o divórcio entre o aparato reflexivo e a própria investigação filosófica. Devendo, naturalmente, de tal separação, a aceitação acrítica e dogmática da posição dos filósofos, sem que tais considerações motivem de novo a sua problematização. No caso de haver um corte entre estes dois pontos interdialogantes, é a própria filosofia que é lesada, porque há dolo direto na atividade reflexiva que não vê incentivado o seu desenvolvimento. De tal aceitação acrítica e dogmática, devém a imagem da filosofia como um conjunto de teorias que devem ser memorizadas e replicadas sem qualquer enfoque na sua possível problematização.

A filosofia não se pode desresponsabilizar da sua história, nem pode promover um estudo estritamente analítico de alguns problemas filosóficos escolhidos em relação aos temas considerados. Fazê-lo, seria estar a ir contra a própria filosofia na medida em que a história da filosofia seria tida como aportação ao estudo passado. Seria a cristalização das questões que fizeram correr os mais ricos rios de tinta da filosofia. Questões essas que são sistematicamente rememoradas à medida que emerge a própria analiticidade dos problemas filosóficos retomados.

Por via da não “*re-presentificação*” (Catroga, 2016, págs. 21), do passado, este é inevitavelmente devorado pelo tempo visto que *cronos* é um natural devorador dos seus filhos. E conscientes da finitude que também se vê refletida na própria duração das palavras de que revestimos o nosso discurso, temos o dever de recordar todos os pretéritos

para, assim, almejarmos todos os futuros. É imperativo que reflitamos, presentemente, sobre os caminhos traçados, não como forma de mergulharmos no passado, mas para podermos estugar o passo ao ritmo do passo dos gigantes para os ombros dos quais tentamos subir.

Assim como “só através da prática do pensamento histórico é que [se] aprende a pensar historicamente” (Collingwood, 2001, pág. 160), do mesmo modo só pela prática da filosofia é que se aprende o que é a própria filosofia. E essa prática não pode alhear-se do seu passado uma vez que a consideração da dimensão histórico-filosófica enriquece a própria reflexão acerca dos problemas filosóficos sobre os quais refletimos. Dessa problematização advém uma maior acuidade argumentativa, visível no modo como os estudantes são sensíveis ao modo como as teorias se encontram formuladas, e através da ponderação sobre os fundamentos em que tal debate pode ser desenvolvido.

Ainda que a beleza da candura inicial da atividade filosófica seja força motriz que impele a investigação, a progressiva maturação do espírito apercebe-se de que precisa de fundamentos sólidos sobre os quais assentar o estro filosófico. E tal necessidade advém do confronto com a consciencialização de que a ignorância é irmã do conhecimento, e que por mais monografias ou tratados que possamos ler, nunca o conhecimento pode ser instanciado. Muito menos no âmbito da filosofia em que a própria retoma das questões anteriores serve de pedra de toque aos problemas filosóficos ulteriores. E como a maturidade é um estádio da alma e não um averbamento ao cartão de cidadão, quanto mais se cultiva a alma, mais ela sente a necessidade de se cultivar, indo, justamente, e não raras vezes, buscar ao passado a força da sua presente reflexão e da sua argumentação futura.

Do mesmo modo como “na história, as condições gerais do conhecimento derivam do princípio fundamental de que o conhecedor está colocado no presente, olhando para o passado, a partir do ponto de vista do presente.” (Collingwood, 2001, pág. 129); também o estudo filosófico está afeto à contingência espaço-temporal em que é desenvolvido. Descartes quando escreveu sobre ciência, tinha uma realidade própria distinta daquela utilizada *e.g.* por Ian Hacking. E tal deve-se à relação intrínseca entre a investigação filosófica e a circunscrição espaço-temporal em que se insere, visível nos escritos que nos chegaram.

Refletindo um pouco mais em detalhe sobre a obra de Collingwood, *A Ideia de História*, cumpre proceder à clarificação preliminar de dois pontos de análise. Primeiramente, é necessário indicar que o objetivo de Collingwood é o de escrever “um ensaio sobre filosofia da história.” (Collingwood, 2001, pág. 11). Ora, Collingwood terá de clarificar aquilo que entende por filosofia para definir mais concretamente aquilo que entende por filosofia da história, enquanto metodologia que lhe permite investigar os elementos filosóficos relevantes num determinado período histórico e numa determinada sociedade, tendo em vista a identificação das evidências dos problemas filosóficos despoletados⁸.

Em segundo lugar, cumpre dizer que Collingwood investe num percurso histórico-filosófico como forma de sustentar a tese que quer ver afirmada e que se fundamenta, justamente, na consciência histórica inerente ao próprio estudo da história como forma de enriquecer a própria filosofia. Por este motivo é que, no dealbar da sua obra, Collingwood sente a necessidade de distinguir claramente a filosofia de outros dois ramos do saber – a história e a psicologia⁹.

Ora, no presente relatório, como já antes foi referido, o nosso objetivo não passa pela consideração da atividade filosófica à luz da filosofia da história, nem pela redefinição da filosofia tendo por contraponto a história, por um lado, e a psicologia, por outro. Todavia, consideramos pertinente a inclusão dos seguintes elementos, uma vez que são eles que enformam o pensamento de Collingwood e sustentam a sua perspetiva sobre o que é o trabalho filosófico. Pelo que, para podermos concordar pontualmente com a sua posição, devemos, em rigor, proceder às considerações que se seguem.

Collingwood chama a atenção para a reorientação que a escola inglesa do séc. XVII imprimiu nos pensadores do seu tempo. E tal reorientação processa-se na direção dos estudos filosóficos para os estudos históricos¹⁰. “Não obstante, Hume viu a situação muito

⁸ “Olhar para os tópicos mais evidentes da filosofia num determinado povo e em determinado período da sua história, é encontrar um indício dos problemas específicos que exigem a esse povo a aplicação de todas as energias do seu espírito.” (Collingwood, 2001, pág. 14).

⁹ “Para o filósofo, o facto que exige atenção não é o passado em si mesmo – como o é para o historiador – nem o pensamento em si mesmo, do historiador em relação ao passado – como é para o psicólogo – mas as duas coisas na sua relação recíproca.” (Collingwood, 2001, pág. 12).

¹⁰ “A escola inglesa está, então, a reorientar a filosofia na direção da história, ainda que – no conjunto – não exista a consciência plena de tal facto.”. (Collingwood, 2001, pág. 92).

mais claramente do que os seus antecessores.” (Collingwood, 2001, pág. 92). E tal transição implica que, aos poucos, a escola inglesa considere que a obtenção do conhecimento necessário para responder aos mais diversos problemas filosóficos poderá ser encontrada na própria história, enquanto fonte incondicional do conhecimento humano.

Posteriormente, e refletindo sobre o desenvolvimento do pensamento histórico no período do Iluminismo do séc. XVIII, Collingwood refere que esta cruzada das luzes contra o cânone estabelecido deve insistir no espírito crítico como fator de progresso histórico e na análise da relação do humano com o meio em que se insere, enquanto instrumento cartográfico do espírito filosófico da época. Para tal, convoca Gibbon para o diálogo, uma vez que este historiador iluminista “concordava com tudo isto até ao ponto de conceber a história exclusivamente como uma demonstração da sabedoria humana” (Collingwood, 2001, pág. 98).

De facto, Gibbon identifica a origem do avanço histórico não com a racionalidade humana – que terá o conhecimento como seu expoente máximo – mas com a irracionalidade como corolário do caminho da história¹¹. Gibbon identificava o período romano Antonino como a idade do ouro onde a razão humana dirigia um mundo feliz ao qual lhe sobreveio a barbárie como elemento disruptor dessa homeostasia socialmente consagrada. Por este motivo é que tal consideração o coloca a par de alguns historiadores do período iluminista, assim como a par dos humanistas renascentistas e dos românticos do crepúsculo do séc. XIX, que nutriam pelo passado uma certa admiração especial e estima inconcussa¹².

No fundo, estamos perante uma incursão no espírito do tempo. Vislumbramos a procura pelo conhecimento por um lado, e o investimento na reminiscência como consagradora de sentido e fonte de conhecimento por outro. E tal consideração não pode ser alheia à análise filosófica uma vez que, em ambos os casos, a bitola é definida pela

¹¹ “Gibbon descobre a força motriz da história na própria irracionalidade humana, patenteando na sua obra, aquilo a que chama o triunfo do barbarismo e da religião.” (Collingwood, 2001, pág. 98).

¹² “Os românticos admiravam e simpatizavam com estas e outras realizações do passado, porque reconheciam nelas o espírito do seu próprio passado, válido para eles por ser deles.” (Collingwood, 2001, pág. 109).

história como dadora de sentido por poder abarcar em si mesma o conhecimento gerado até então.

É a procura pelo conhecimento que fundamenta o estudo histórico e Collingwood, refletindo sobre este mesmo modo de refletir, considera que tal devém, não do ato de olharmos para o passado, mas do ato de assumirmos uma postura crítica – própria da filosofia – sobre os problemas que tiveram lugar num determinado período do passado e numa determinada comunidade. Este é o fundamento da sua filosofia da história e é por isto mesmo que a crítica fundamental que Collingwood apresenta à concepção histórica de Immanuel Kant incide sobre a ação humana em toda a sua inerente contingência¹³.

Como – segundo Collingwood – a ignorância não leva ao progresso e o maniqueísmo divide as sociedades e os indivíduos por via da polarização entre bem e mal, não incentivando à reflexão sobre estas duas realidades enquanto devedoras de uma vontade livre – só a procura do verdadeiro conhecimento poderá livrar o humano “dos frutos da nossa ignorância” (Collingwood, 2001, pág. 334), uma vez que não existe nenhuma outra “lei benevolente da natureza” (Collingwood, 2001, pág. 334), que o possa fazer. E como o avanço do tempo nos tem provado que, não raras vezes, causas semelhantes surtiram efeitos semelhantes, o autor apela à nossa atenta e constante vigilância crítica dos movimentos sociopolíticos vigentes, enquanto reflexo tátil de correntes filosóficas transversais às mais diversas áreas do saber.

Post hoc, o diálogo entre filosofia e história, auxiliará a construção do verdadeiro conhecimento, divergindo este do conhecimento aparente, verosímil, falacioso ou mesmo falso, obtido através da metodologia historiográfica que assenta na análise de documentos e fontes históricas tidas como factos mensuráveis¹⁴. Assim, para Collingwood, o conhecimento é um fundamento em si mesmo e deve ser buscado acima de tudo como contributo para o progresso e não para as mudanças históricas que tendencialmente se

¹³ “Um conhecimento mais profundo ter-lhe-ia ensinado [a Kant] que aquilo que tem produzido o progresso não tem sido a ignorância crassa ou a maldade retinta, mas a verdade concreta que é o esforço humano, com todos os seus elementos bons e maus misturados.” (Collingwood, 2001, pág. 122).

¹⁴ “O verdadeiro conhecimento, pelo contrário é válido não só neste lugar e neste momento como também em qualquer outro lugar e sempre. Baseia-se no raciocínio, sendo assim capaz de enfrentar e destruir o erro, por intermédio da arma da crítica dialética.” (Collingwood, 2001, pág. 35).

sucedem quando são apresentadas propostas diferentes como aquela que ele mesmo defende¹⁵.

Após o estabelecimento deste diálogo da filosofia com a história, que se espera que seja tão amplo e abrangente quanto filosoficamente enraizado, julgo estarem reunidas as condições necessárias para explicar o porquê de Collingwood definir a filosofia “como pensamento do segundo grau” (Collingwood, 2001, pág. 13)¹⁶.

A filosofia é reflexiva. O espírito filosofante nunca pensa simplesmente acerca de um objecto_[sic], pensa também no seu próprio pensamento acerca desse objeto. A filosofia pode ser chamada, assim, um pensamento do segundo grau, pensamento acerca do pensamento. (Collingwood, 2001, pág. 11)

A filosofia é um pensamento de segundo grau uma vez que permite pensar acerca do pensamento. De modo que, quando nos debruçamos sobre os “tópicos mais evidentes da filosofia num determinado povo e em determinado período da sua história” (Collingwood, 2001, pág. 14), estamos também a pensar sobre o pensamento afeto às respostas dadas aos problemas filosóficos emergentes nesse mesmo período. E é justamente por isto que a filosofia pode ser considerada como pensamento de segundo grau por poder pensar o pensamento sobre o objeto pensado.

Graças ao aparato reflexivo específico do trabalho filosófico, que permite considerar as realidades poliédricas do pensamento segundo as suas mais diversas formas de expressão, o papel da filosofia, enquanto atividade eminentemente reflexiva, é revalorizado. Pelo que a importância da problematidade filosófica, assim como o

¹⁵ “Este conhecimento do sistema que nos propomos substituir é uma coisa que devemos conservar, ao longo do trabalho da sua substituição, como um conhecimento do passado a condicionar a nossa criação do futuro. Pode ser impossível fazer isto. O ódio que votamos àquilo que destruímos pode impedir-nos de compreendê-lo; e podemos gostar tanto disso que não possamos destruí-lo, exceto se estivermos cegos por tal ódio. Mas se for assim, haverá uma vez mais – como tantas vezes, no passado – mudança e não progresso.” (Collingwood, 2001, pág. 334).

¹⁶ A transcrição surge de acordo com a referência bibliográfica, todavia consideramos mais adequada a seguinte formulação: “pensamento de segundo grau”. Assim, fora do quadro de transcrição *ipsis verbis*, utilizaremos esta mesma formulação.

Mais adiante, explicitaremos a concepção de filosofia como pensamento de segundo grau.

enraizamento da atividade reflexiva, poderão fomentar dinâmicas de sala de aula mais proveitosas para os alunos, e, simultaneamente, mais desafiantes para os professores.

Tal como acima foi descrito, Collingwood tem como objetivo escrever um ensaio sobre filosofia da história. E por muito que Fernando Catroga – anteriormente citado – realize pontuais incursões na história da filosofia para prosseguir com a reflexão presente no seu ensaio; o certo é que o objetivo fulcral deste excuro não é, como foi dito na Introdução, o de tomar partido por nenhuma destas duas posições – como, de resto, também o não é em relação à história das ideias. O objetivo é revalorizar a filosofia como atividade reflexiva através da aplicação de um fio condutor de caráter histórico-filosófico no âmbito do ensino da disciplina de filosofia no ensino secundário.

A filosofia convoca para o reencontro, desde logo consigo mesmo¹⁷, e podemos ver nisto um laivo da incursão na filosofia considerada como pensamento de segundo grau. De modo que, pensar o pensamento enquanto este pensa sobre determinado objeto alvo de reflexão, permite que este se possa perspetivar a si mesmo. Quando, aos poucos, introduzimos os estudantes no estudo da filosofia, devemos ter sempre em atenção que quanto mais incentivarmos à reflexão, mais depressa poderão começar a compreender o que é filosofia através do desenvolvimento da atividade reflexiva, que, a nosso ver, a caracteriza essencialmente.

Na esteira de Collingwood, consideramos que a filosofia é eminentemente reflexiva, e que o estudo filosófico pode ser bastante mais enriquecido se lhe estiver subjacente uma dimensão histórico-filosófica distinta de uma abordagem analítica de uma súmula de problemas filosóficos organizados tematicamente. Na nossa perspetiva, para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem da filosofia, o tratamento dos problemas filosóficos trabalhados em aula não pode alhear-se dos contributos que os filósofos anteriores legaram para a posteridade, nem pode considerar a história da filosofia apenas como cadáver a ser exumado de uma estante, tendo em vista a sustentação das nossas convicções filosóficas presentes.

¹⁷ “A filosofia alerta o homem para a necessidade de se voltar a encontrar consigo mesmo, com o mundo e com os outros e chama-o para a discussão de problemas que são os seus problemas, de questões que são as suas questões.” (Silveira, 2008-2009, pág. 65).

A filosofia é o campo aberto para a reflexão. Pela sua própria natureza reflexiva, carece de horizontes latos por onde se espriar, a fim de pensar sobre as mais diversas dimensões do humano nas suas mais poliédricas formas de expressão. Aporta consigo a liberdade criadora e o marejar do silêncio retumbante. Podemos encontrar a voz da filosofia no silêncio que precede o rebrantar de uma onda, na profundidade de uma pergunta que cai como rocha e brilha como lustro e na força dos argumentos que reverberam ao longo do tempo. A intemporalidade da investigação filosófica está na simplicidade da sua contínua problematização.

Estaremos tanto mais preparados para fazer filosofia, quanto mais munidos estivermos de conhecimento histórico-filosófico. Não para dotarmos os nossos escritos de factos concretos, cristalizadores dos acontecimentos do mundo, mas para refletirmos, *e.g.* sobre os motivos pelos quais os acontecimentos e os influxos históricos tendem a repercutir-se desta ou daquela maneira. E pensando sobre isto, assim como pensando sobre o nosso modo de pensarmos sobre isto, contribuímos para a revalorização da filosofia por via da revalorização dos problemas para os quais a nossa reflexão é convocada.

Collingwood escreve o seu ensaio como se desenhasse uma espiral ascendente. É um exercício dialogante que exorta à reflexão. E é este o fundamento do carácter histórico-filosófico que consideramos ser enriquecedor salientar no âmbito do ensino de filosofia junto dos alunos do ensino secundário.

Caso contrário, a centralidade do *eu*_[sic] tornar-se-á narcísica e egóide, quebrando a relação de alteridade (e de socialidade) em que a memória se constrói, destruindo-se, com isso, a sua própria identidade subjetiva. Isto é, cada indivíduo não pode esquecer-se de que só recordando os outros de si mesmo se recorda. (Catroga, 2016, pág. 31)

Falamos do estabelecimento de um diálogo uma vez que, na filosofia, as questões não estão mortas, nada é estanque, tudo pode ser dialogante. E é precisamente essa a maior riqueza que podemos ganhar ao concebermos um fio condutor de carácter histórico-filosófico nas nossas aulas de filosofia. A possibilidade de retomarmos a reflexão sobre um determinado problema filosófico, e estabelecer a ponte com o modo como se refletiu

sobre o mesmo problema num determinado período, permite estabelecer, também, um diálogo intemporal que encontra na filosofia a sua possibilidade de desenvolvimento.

Se um determinado problema filosófico é discutido contemporaneamente, e se, em ordem a uma melhor consubstancialização da problemática analisada, retomarmos o modo como o mesmo foi abordado previamente; então ao recordarmos esse mesmo trabalho realizado estamos a dialogar, em filosofia, e a estabelecer um quadro de intemporalidade. “Recordar é, em si mesmo, um acto_[sic] relacional, ou melhor, de alteridade.” (Ricoeur, 1996-1997, citado por Catroga, 2016, pág. 13). É um ato de alteridade, de estabelecimento de um diálogo com o outro, e permite fugir à própria temporalidade na medida em que aquilo que importa é a problematização das questões sobrevenientes ao espírito filosófico, sendo esta uma das maiores riquezas potenciadas pelo estudo da filosofia.

Através da leitura dos escritos dos filósofos que nos chegaram, podemos estabelecer um diálogo tendo em vista a clarificação de um problema filosófico comum. Pelo que, devemos escutar com humildade e sensatez e deixar-nos interpelar por eles, para que também nos apercebamos de que as respostas que apresentaram foram as possíveis mediante as suas próprias contingências.

As palavras habitam o reino da intemporalidade e são o elo de ligação ao outro. Deste modo, filosofar acaba por se tornar, em si mesmo, num ato de alteridade uma vez que “a nossa relação com a verdade passa pelos outros. Ou procuramos a verdade com eles, ou não a descobrimos” (Merleau-Ponty, 1998, pág. 41, citado por Silveira, 2008-2009, pág. 62). E no rescaldo da pandemia motivada pelo vírus SARS-Cov2, o valor das relações interpessoais ressalta como um dos mais importantes fatores para o próprio desenvolvimento humano.

1.2. Reflexão sobre a filosofia e a contemporaneidade

A importância de um fio condutor de caráter histórico-filosófico vai ao encontro da posição de Collingwood acerca do caráter reflexivo da Filosofia. (Collingwood, 2001, pág. 11). E esta abordagem que propomos encaminha-se para a revalorização da atividade reflexiva da filosofia como característica essencial para o seu desenvolvimento e abordagem ao nível do ensino secundário.

A conceção de filosofia como atividade reflexiva tende a ser subsumida por outras correntes filosóficas específicas, de como é disso exemplo a filosofia analítica. Todavia, a filosofia como atividade reflexiva afirma-se como uma outra possibilidade de resposta às problematizações possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula. E, o facto de vivermos, hoje, numa sociedade em constante transformação, serve de pedra de toque para a necessidade da revalorização da atividade reflexiva.

É ainda hoje um pacífico lugar-comum dizer que a sociedade contemporânea entrou numa fase de rápidas e profundas mutações que não permitem projetar sobre o futuro perspectivas de razoável probabilidade. (Soveral, 1998-1999, pág. 5)

Esta aceleração que o avanço tecnológico imprimiu nas sociedades do séc. XXI, coloca a filosofia numa posição limítrofe. Ela tem a possibilidade de operar como instrumento de reflexão sobre o próprio modo de pensar a sociedade e mundo contemporâneos, assim como de refletir sobre si própria, relativamente ao modo como se tem posicionado criticamente ante a aceleração experimentada. Todavia, a filosofia encontra resistência quando tenta afirmar a sua natureza reflexiva. Nas circunstâncias atuais, verifica-se a seguinte dicotomia: ou a filosofia se assume como atividade reflexiva e imprime um movimento contrário à aceleração imersiva, ou é obrigada a adaptar-se constantemente às sucessivas transformações que vão tendo lugar, sob pena de ser descartada se não o fizer.

Nunca as mudanças foram tão fugazes e instantâneas. Aliás, a sedução da rapidez chega mesmo a atemorizar, e atemoriza especialmente aqueles que são menos adestrados nas lides tecnológicas. Registamos um fluxo informativo veloz que não contribui para a

construção do conhecimento e, a par disto, a problematização tende a ceder o lugar à aceitação pacífica. O tempo da reflexão tende a compartimentar-se e o diálogo, quando existente, fundamenta-se na superficialidade e não em algo enraizado. Experienciamos, hoje, o recrudescimento do fogo-fátuo da imperturbabilidade que contribui para a cristalização dos problemas filosóficos.

Pelo que, a filosofia não se pode desresponsabilizar da reflexão sobre os liames de que se compõe o mundo contemporâneo, especialmente no plano educativo, uma vez que os mesmos se repercutem em contexto de sala de aula. Tendo em conta que emerge a necessidade de consolidar o aparato crítico e fundamentar a reflexão filosófica, o ensino da filosofia tem de estar conscientemente relacionado com a própria emergência de fundamentação da atividade reflexiva.

Num tempo em que falta tempo para o tempo da reflexão, a filosofia ao nível do ensino secundário pode exercer um papel preponderante quanto à conceção de uma outra poética que norteie a sua ação. Por via do incentivo à atividade reflexiva é possível perspetivar as sociedades contemporâneas com uma maior acuidade, o que permite o distanciamento face ao movimento circunvolutório autocontemplativo.

Quanto mais totalitária for a sociedade, tanto mais reificado será também o espírito, e tanto mais paradoxal será o seu intento de escapar por si mesmo da reificação. Mesmo a mais extremada consciência do perigo corre o risco de degenerar em conversa banal. A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética de cultura e barbárie: escrever poesia depois de Auschwitz é um ato bárbaro, e isto corrói até o conhecimento da razão pela qual hoje se tornou impossível escrever poesia. A reificação absoluta, que pressupunha o progresso do espírito como um dos seus elementos, está a preparar-se para absorver inteiramente o espírito. A inteligência crítica não é capaz de enfrentar este desafio enquanto se confinar a si própria numa contemplação auto-suficiente_[sic]. (Adorno, 1981, p. 34, citado por Jesus, P. & Jesus M. H. F., 2018, pág. 82)

Emerge a necessidade de promover o diálogo e a escola é um espaço que permite o estabelecimento de dinâmicas interrelacionais que promovem a construção do próprio

conhecimento, assim como da personalidade dos estudantes. Todavia, contemporaneamente, observamos que há uma fragilidade no estabelecimento do diálogo com o outro, em parte devido à situação pandémica de que ainda restam alguns ecos. Fragilidade essa que expressa um rompimento com a dimensão da alteridade, refletindo-se na ausência da possibilidade de estabelecer um diálogo assente na “*representificação*” (Catroga, 2016, págs. 21) dos problemas filosóficos. Ora, esta quebra do ato relacional implicará a efervescência de um solilóquio interior que prescindirá do diálogo.

O ritmo pândego e rápido das sociedades hodiernas possibilita o arrefecimento das relações interpessoais, inebria a possibilidade de diálogo e de problematização mesmo em contexto de sala de aula. A nosso ver, a filosofia não se pode demitir desta reflexão e não deverá constituir-se como elemento agressor da aceleração, senão gerará um movimento proporcionalmente contrário. Compreendemos, ao invés, que a atividade reflexiva se pode constituir como uma possibilidade de contribuição para o diálogo, assente em premissas válidas que divirjam do ensimesmamento do “eu” e das concomitantes idiosincrasias. Consideramos que a filosofia incentiva ao diálogo através da reflexão acerca de problemas filosóficos considerados *sub specie praeteritorum*¹⁸.

Um fio condutor de caráter histórico-filosófico devolve aparato crítico e fundamenta a atividade reflexiva em sólidos pilares promotores do diálogo e da diversidade. Promove um outro tempo, o tempo da reflexão. Contra a volatilidade do fluxo moderno, a atividade reflexiva apresenta-se como espaço de reflexão que carece de uma respiração própria para que possa reverberar em consonância com o próprio espírito filosófico.

Não se trata do investimento numa arqueologia da reminiscência pela simples rememoração, mas da tentativa de fazer face à “fluidez” inebriante das sociedades contemporâneas.

Bauman caracteriza assim a sociedade contemporânea:

¹⁸ (Collingwood, 2001, pág. 171).

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia^[sic] de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. (Bauman, 2011, pág. 8)

Se tomarmos o pulso às sociedades contemporâneas, rapidamente nos apercebemos de que a reflexão não tem o tempo necessário para se afirmar, justamente pelo facto das sociedades contemporâneas se encontrarem imersas num fluxo que promove a inconstância e a leveza. Tal inconstância e tal leveza, agilizam e aceleram o movimento, o que condiciona o estabelecimento de um diálogo demorado, fundamentado numa reflexão que precisou, ela própria, do tempo necessário para se desenvolver. O tempo da reflexão é um tempo distinto do da instantaneidade da reação hodierna. O tempo da reflexão não é o tempo da analiticidade, embora a leitura e a análise do mundo – assim como do nosso pensamento sobre o modo como pensamos o mundo – sejam elementos essenciais da atividade reflexiva da Filosofia.

O tempo da reflexão é o estádio de profícuo desenvolvimento e manutenção do diálogo por via do estabelecimento de pontes comunicantes com outras possibilidades distintas de compreender o humano nas suas mais diversas formas de expressão. E incentivar os estudantes do ensino secundário a praticarem a atividade reflexiva, contribuirá para o desenvolvimento do seu espírito crítico e predispor-los-á para a dimensão de alteridade que se coaduna com a afirmação de uma base de carácter histórico-filosófico.

Face à tendência generalizada de cristalização do pensamento atarácico, própria da fluidez em que as sociedades modernas mergulharam, é importante fomentar um espírito reflexivo para que possamos repensar o mundo contemporâneo. A filosofia, no ensino

secundário, tem um papel fundamental neste âmbito, uma vez que, assumindo-se como eminentemente reflexiva, possibilita que tenha lugar o tempo da reflexão. E esta possibilidade de dar lugar ao tempo da reflexão é a antítese do movimento que atualmente é impresso às dinâmicas socio-político-educativas.

Graças à sua flexibilidade e expansividade recentemente adquiridas, o tempo moderno tornou-se, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço. Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras — um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação. (Bauman, 2011, pág. 16)

Vivemos numa ditadura da velocidade, por isso é que, em rigor, não podemos falar em respostas mas, sim, em reações. A resposta é uma grandeza que envolve, acima de tudo, a constituição de um aparato crítico, fruto da atividade reflexiva, que permita responder em função da análise reflexiva que faz dos fenómenos observados. A reação não. A reação é do domínio da imediatez e da instantaneidade. De modo que uma boa fundamentação de carácter histórico-filosófico, a par do incentivo à atividade filosófica como eminentemente reflexiva, promovem respostas pelo facto de concederem o tempo necessário ao tempo da reflexão, permitindo-lhe a sua expressividade. E a uma resposta suceder-se-á uma outra resposta, estabelecendo-se, assim, o diálogo que enriquecerá, desde logo, os intervenientes, assim como a investigação filosófica e a própria filosofia.

O carácter dialogante da filosofia, que permite que se estabeleçam profícuos momentos de problematização de questões filosóficas suscitadas, só é possível ser desenvolvido graças ao tempo da reflexão. Tempo esse que, devidamente cultivado numa aula de filosofia, abre os horizontes dos estudantes e convoca-os à proximidade dos problemas discutidos, ao reposicionamento crítico sobre as respostas dadas e à abertura a novas formas de responder aos problemas filosóficos suscitados. A nosso ver, esta conceção da filosofia como atividade reflexiva consiste ela própria num projeto educativo e formativo, e vai totalmente ao encontro das indicações presentes nas Aprendizagens

Essenciais (AE), uma vez que o fomento da atividade reflexiva promoverá um diálogo que coadjuvará ao desenvolvimento das consideradas competências especificamente filosóficas, identificadas com a problematização, a conceptualização e a argumentação¹⁹.

Como nomear este chão comum característico dos nossos tempos, que por todo o lado substituem a comunicação à coerção, a fruição à interdição, a sobrevalorização ao anonimato, a responsabilização à reificação e que por todo o lado tendem a instituir uma atmosfera de proximidade, de ritmo e de solicitude liberta do registo da Lei? (Lipovetsky, 1989, pág. 14)

Concomitantemente, experienciamos uma anulação da diversidade de agentes dialogantes, porque a atividade reflexiva que possibilita que haja respostas outras a problemas transversais, é diluída pela velocidade dos tempos acelerados. O que prejudica a mobilização de estratégias de ensino-aprendizagem distintas, mesmo quando determinadas turmas estão disponíveis para acolher outras possibilidades de abordagem de determinados problemas filosóficos.

Rapidez, imediatez e instantaneidade, são contrárias ao tempo reflexivo próprio da filosofia. Ao invés de promoverem o diálogo, anulam-no. E sem sequer motivarem a reflexão sobre outras possibilidades de resposta, acabam por matar o diálogo filosófico que pode ser tão mais enriquecedor quanto mais abrangente for o seu aparato reflexivo.

A volatilidade do modo como o tempo é encarado nas sociedades contemporâneas, não consubstancializa a reflexão filosófica, pelo que impede que possamos trabalhar com uma maior profundidade e rigor numa aula de filosofia. Todavia, notamos que os estudantes são mobilizados para a reflexão sobre um determinado problema filosófico e quantos mais elementos lhes facultamos, mais bem fundamentada é a sua problematização. E isso reflete-se, também, na preocupação que têm na aplicação dos conceitos filosóficos apropriados, assim como na argumentação que expressam. Pelo que,

¹⁹ “Na análise metódica do texto filosófico, no trabalho oral, nas produções escritas, em trabalho colaborativo ou individual, as ações estratégicas de ensino devem ser orientadas para que o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação, culminando na produção de um ensaio filosófico.” (AE11, 2018, pág. 3).

Analogamente, estas competências aparecem referenciadas nas AE10 segundo as mesmas premissas.

consideramos que o incentivo à atividade reflexiva e a aplicação de um fio condutor com uma dimensão histórico-filosófica promovem um aprofundamento da problematização filosófica e operam como elementos de revalorização da própria disciplina de filosofia para a qual os estudantes começam a olhar de um modo mais brando, reconhecendo-lhe a sua pertinência e amplitude.

A filosofia não tem que se alinhar com aquilo que, em larga medida, até é contrário à sua natureza. O diálogo não pode ser coartado porque a diversidade não pode ser limitada. E não se trata da diversidade néscia, trata-se da consubstancialização do aparato crítico por via do incentivo à atividade reflexiva, que será tão mais rica quanto mais profícuo for o fio condutor de caráter histórico-filosófico a subjazer-lhe. Pelo que, a manutenção do diálogo e da discussão filosóficas poderá ser realizada através da “*re-presentificação*”^[sic]” (Catroga, 2016, págs. 21) dos problemas filosóficos suscitados. Deste modo, contribuiremos para enriquecimento da própria filosofia e para a maturação do espírito filosófico que concede ao tempo da reflexão o seu necessário espaço reflexivo.

O tempo da reflexão, que consideramos ser um importante contributo para a consideração da filosofia como atividade reflexiva, e que seria tão mais rico quanto mais amplo fosse o fio condutor de caráter histórico-filosófico a fundamentar a própria reflexão; é um tempo que está ameaçado hodiernamente quando somos sistematicamente instigados por diversos elementos distrativos que estão ao nosso redor. A fugacidade rodeia-nos e tende a enformar-nos, e a contínua sedução do novo tende sempre a desvalorizar o antigo como algo descartável. Mas se a filosofia pode ser vista como o reino das velhas questões, então podemos dizer que se encontra ameaçada porque o tempo necessário para a reflexão filosófica imprime um movimento contrário ao da aceleração das sociedades contemporâneas que desconsidera o que é velho por estar, supostamente, esgotado de sentido.

As questões podem, até, ser consideradas como velhas, mas serão sempre novas para o espírito filosófico através da sua investigação. E por muito que a resposta mais consensual seja a do apelo à adaptação como forma de melhor poder corresponder às exigências contemporâneas, podemos encontrar uma possibilidade de resposta na riqueza de contribuirmos com outras respostas possíveis para os problemas filosóficos. Portanto, a filosofia deverá incentivar a atividade reflexiva por via do fornecimento de instrumentos

histórico-filosóficos que coadjuvem a sustentar outras possibilidades de resposta aos problemas filosóficos suscitados. Dando-lhes, para isso, o tempo necessário a que a reflexão maturada tenha lugar.

O tratamento dos problemas filosóficos sobre os quais nos debruçamos no presente e a afirmação de um tempo concedido à reflexão, não têm de ser vistos como *tour de force* filosófico contra algo em concreto. É uma outra possibilidade de resposta. Ponderada, é certa. Dialogante, como se espera. Mas, acima de tudo, é expressão de alteridade, de possibilidade de relação e de desenvolvimento do trabalho filosófico. *Post hoc*, é necessário que haja um comprometimento entre a reflexão filosófica em torno da premência da filosofia como atividade reflexiva - na esteira da dificuldade da sua assunção nos dias de hoje - e o ensino da filosofia ao nível do ensino secundário; sob pena de não estarmos a contribuir positivamente para o trabalho filosófico a ser desenvolvido com os estudantes.

2. A filosofia como atividade reflexiva

2.1. Considerações sobre o atual programa de filosofia

Um olhar atento para o subtítulo deste capítulo rapidamente dá conta de uma certa imprecisão aí presente. De facto, na ausência de um programa de filosofia no ensino secundário, a nossa reflexão incidirá, em rigor, nos documentos oficiais que dele fazem vez. Pelo que, tomaremos as Aprendizagens Essenciais para o Ensino da Filosofia (AE), como elemento essencial em torno ao qual orbitarão as nossas considerações²⁰.

Quando falamos em ensinar filosofia, devemos ter em consideração que há um determinado conjunto de escolhas de carácter metodológico e epistemológico que são tomadas à partida. Para além das escolhas de natureza axiológica e política que surgem naturalmente quando falamos da educação formal de uma determinada área de estudos, as questões de natureza metodológica e epistemológica que estão na base das escolhas que são feitas aquando do delineamento de um programa de filosofia, são questões fundamentais para nortear o rumo do próprio ensino da filosofia.

O ensino da filosofia está intrinsecamente relacionado com a conceção de filosofia que se tem. De modo que, perguntar pelas perspetivas filosóficas que poderão ser trabalhadas em contexto de sala de aula, é, simultaneamente, apelar à clarificação da conceção de filosofia que se quer apresentar aos estudantes e que eles tomarão como trabalho introdutório à própria filosofia.

E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para “o que é filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções^[sic] diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. (Cerletti, 2008, pág. 11)

Devemos refletir sobre questões como: a conceção que temos de filosofia, os problemas filosóficos que podem ser analisados, assim como sobre as perspetivas que

²⁰ Tanto no que diz respeito ao 10.º Ano (AE10º, 2018), como no que diz respeito ao 11.º Ano (AE11º, 2018).

devem ser trabalhadas como possibilidades de resposta a esses mesmos problemas. E questões desta natureza ganham especial relevo quando falamos da educação formal da filosofia considerada como disciplina curricular, justamente, porque “a filosofia passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar, de maior ou menor importância, nos programas oficiais. Em assim sendo, o ensino da filosofia adquire dimensão estatal.” (Cerletti, 2008, pág. 13).

Os professores de filosofia deixam de poder escolher livremente quais os temas/problemas filosóficos que considerem ser de mais profícuo tratamento, assim como ficam impossibilitados de se acompanharem de outros filósofos e suas respectivas perspectivas e modos de abordagem. Passam a estar afetos às determinações de natureza oficial que são veiculadas para as escolas e que devem ser cumpridas sob pena de não respeitarem os objetivos traçados.

Todavia, a escolha de determinada corrente filosófica, de determinados autores e perspectivas filosóficas, assim como de determinados métodos de tratamento dos problemas filosóficos propostos, implica, ela mesma, uma determinada concepção de filosofia inerente ao seu próprio ensino. Não há uma escolha néscia nem arbitrária, especialmente quando falamos da determinação oficial de um plano de estudos filosófico no âmbito do ensino secundário. Há uma escolha objetiva que se vê impressa nos documentos oficiais e que condiciona o modo como determinados problemas filosóficos podem ser trabalhados.

Sustentamos que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. (Cerletti, 2008, pág. 29.)

Relembrando Collingwood, a filosofia define-se como atividade eminentemente reflexiva pela possibilidade de poder pensar sobre o pensamento formulado em função do objeto que é pensado. Deste modo, definia-a como “pensamento do segundo grau” (Collingwood, 2011, pág. 11.). *Mutatis mutandis*, estamos perante a mesma contingência reflexiva e da qual não nos podemos alhear uma vez que a natureza reflexiva da filosofia

implica que se possa refletir a si própria. Por isto, e não só, é que “filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia.” (Cerletti, 2008, pág. 19).

A filosofia pensa as próprias condições. (Cerletti, 2008, pág. 25).

A riqueza da filosofia está na possibilidade de se poder perspetivar a si própria. E a consideração de um fio condutor de carácter histórico filosófico, no âmbito do ensino da filosofia no ensino secundário, não só contribui para o enriquecimento do trabalho filosófico, como possibilita a abertura à própria natureza reflexiva da filosofia, justamente por via do incentivo à atividade reflexiva, enquanto atividade filosófica por excelência.

“Em quase nenhum país se ensina tanta filosofia como em Portugal. É curioso que, sendo Portugal o país da Europa onde há mais tempo, desde a reforma pombalina, mais se ensina filosofia, por semana, em termos de carga horária e número de anos, é também aquele, não tenho dúvidas sobre isso, que apresenta menor tradição filosófica e menor riqueza em trabalhos de investigação.” (Carrilho, 1990, pág. 101, citado por Ribeiro, 1998-1999, pág. 406.)

Em rigor, o ensino da filosofia já era praticado, em Portugal, antes da reforma pombalina. São disso exemplo os cursos conimbricenses e as aulas registadas nos cursos afetos aos colégios Jesuítas. Todavia, a inclusão do ensino da disciplina de filosofia no ensino médio – hoje, diríamos, ensino secundário – dá-se, justamente, a partir de 1791, e há mais de duzentos anos que aí se mantém, conquanto tenha sofrido algumas arremetidas político-ideológicas ao longo do seu tempo²¹. Vendo-se plasmada a omnipresença dos Programas de Filosofia²² no sucessivo aparecimento dos programas de: 1894/95 com a

²¹ “Na realidade, no contexto da Reforma Pombalina, começou a ensinar-se filosofia, no que designaríamos hoje por educação secundária, desde 1791, ou seja, há mais de dois séculos, e, a despeito de alguns momentos de crise, tal disciplina nunca deixou de figurar nos currículos daquele nível de ensino.” (Barros et al, 2001, pág. 4).

²² “O programa está sempre presente, como um modelo rígido, ou como um horizonte de referências a interpretar livremente.” (Ribeiro, 1998-1999, pág. 398).

reforma Jaime Moniz (Ribeiro, 1998-1999, pág. 420), 1905 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 422), 1918 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 425), 1919 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 425), 1926 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 429), 1930 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 430), 1931 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 431), 1935 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 432), 1936 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 434), 1948 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 435), 1954 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 443), 1972 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 437), 1974/1975 publicado oficialmente em 1976/1977 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 443 – 444), 1977/1978 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 447), 1978/1979 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 448), 1979/1980 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 451), o “Programa mínimo para a Disciplina de Filosofia para o ano letivo de 1980/1981” (Ribeiro, 1998-1999, pág. 456), “o polémico desaparecimento do ensino da Filosofia em 1988” (Ribeiro, 1998-1999, pág. 457), 1990 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 465); 1993/1994 (Ribeiro, 1998-1999, pág. 470); e aquele que esteve em vigor desde o período de homologação de 22 de fevereiro de 2001 até julho de 2021 (Barros, Henriques & Vicente, 2001).

Procedendo a uma breve análise do sucessivo aparecimento dos programas acima elencados, cumpre dizer que o período temporal compreendido entre a Revolução de 28 de maio de 1926 e a Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974, foi o período em que se registou um maior número de alterações aos programas da disciplina de filosofia no ensino secundário. Seja por via da inclusão, reformulação de perspetivas filosóficas, ou exclusão de determinados filósofos do cânone de estudos; as sucessivas alterações que foram tendo lugar, foram sempre realizadas em função de um contínuo desejo de adaptação à sociedade e ao mundo coetâneos.

De uma maneira geral, considerado o percurso do ensino/aprendizagem da filosofia como disciplina comum a todo o ensino secundário, ao longo dos diferentes programas por que se pautou, pode constatar-se que a linha de força dominante é a da atualização e do progresso, apesar da persistência de um veio tradicional que nunca se quebrou. (Ribeiro, 1998-1999, pág. 476)

A contínua atualização e a invetiva na dimensão do progresso, de que fala Irene Ribeiro, como expoente da necessidade de que o ensino da filosofia esteja atualizado em relação às mudanças socio-político-educativas levadas a cabo; são os elementos

sintomáticos que estão na base das alterações realizadas aos programas que, por vezes, chegam a durar apenas um ano. E estes sintomas radicam na própria conceção que se tem de filosofia, e que se expressa, por sua vez, em questões de índole metodológica e epistemológica, concomitantemente às de natureza ético-políticas.

Por este motivo é que se revela importante refletir sobre as constantes reformulações dos programas de filosofia, uma vez que o Programa de Filosofia²³ não foi revisto durante mais de 20 anos. Entre fevereiro de 2001 e julho de 2021, não se registaram mudanças no programa de filosofia que correspondessem às rápidas transformações experimentadas. Deu-se uma estagnação do programa, não tendo sido promovido o devido diálogo que motivasse a sua atualização, e não há, ainda, um programa de filosofia ajustado aos tempos letivos que normalmente são concedidos à disciplina de filosofia no ensino secundário e às alterações socio-político-educativas.

Nas sociedades contemporâneas, em que a velocidade opera transformações sistemáticas e sistémicas, é especialmente necessário retomar o caráter reflexivo da filosofia como forma de responder a essas mesmas alterações. Se, por um lado, o Programa de Filosofia de 2001 foi pensado em função do *Relatório Delors* de 1996 (Barros et al, 2001, págs. 3 e 4), que determinava um imperativo educativo segundo o qual era necessário “aprender a viver juntos” (Barros et al, 2001, pág. 3); por outro lado, esse mesmo Programa de Filosofia concebia que, na componente de formação geral, a disciplina de filosofia²⁴ devia incentivar os estudantes a “reflectir_[sic], a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.” (Barros et al, 2001, pág. 5). Segundo os autores desse mesmo programa, estas seriam as ferramentas que melhor poderiam corresponder às premissas filosóficas legadas no Relatório de Jacques Delors (1996), que incentivava os estudantes a construir uma identidade pessoal e social que lhes permitisse “compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.” (Barros et al, 2001, pág. 5).

Numa época em que predomina a fragmentaridade, a dispersão, quando a exterioridade e o desprendimento parecem constituir a

²³ (Barros, Henriques & Vicente, 2001).

²⁴ A par da disciplina de História (Barros et al, 2001, pág. 4).

realidade de muitos espíritos, todas as tendências curriculares ou programáticas que assentam em modelos didáticos mais ou menos fragmentários ou ecléticos são, tudo o indica, contraproducentes. São fórmulas que retirando o fundamento e o suporte de um pensamento que se fortalece pensando vêm ao encontro de todas as condições que estão fragmentando e enfraquecendo o pensamento. (Boavida, 1996, pág. 107)

Atualmente, não só não existe, assumidamente, um programa de filosofia no ensino secundário, como os documentos oficialmente indicados como referenciais curriculares²⁵ – as AE10º e AE11º – não contribuem para a adaptação às transformações de que constituem as sociedades contemporâneas. E não contribuem pelo facto de que a sua estruturação temática, cujo enfoque é o trabalho analítico de determinados problemas filosóficos, não possibilita o desenvolvimento da atividade reflexiva que permita a reconsideração de problemas filosóficos a serem desenvolvidos em contexto de aula. Sentindo-se, aliás, em certos casos, um desajuste entre alguns dos problemas filosóficos propostos para serem trabalhados em contexto de sala de aula e os problemas que inquietam o aparato crítico dos estudantes²⁶.

Importa referir que as AE estão redigidas em estreita articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Portanto, proceder-se-á, aqui, a uma breve consideração do mesmo documento.

Segundo Guilherme d'Oliveira Martins, coordenador da elaboração do PASEO, o mesmo “não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de

²⁵ (Despacho n.º 6605-A/2021, de 06 de julho de 2021, pág. 242).

²⁶ Um dos casos em que, na minha experiência de estágio, verifiquei esse desajuste prendeu-se com o desinteresse generalizado pelo tema da Filosofia da Ciência que, mesmo perante alunos de turmas de Ciências e Tecnologias de Cursos Científico-Humanísticos do denominado Ensino Regular, relataram que esses mesmos conteúdos filosóficos não lhes forneciam instrumentos reflexivos que motivassem a sua problematização.

Relativamente a este ponto, cumpre dizer que, muito embora tenha mobilizado as estratégias de ensino-aprendizagem que julguei serem as mais adaptadas aos alunos das turmas com que contactei ao longo deste estágio de natureza profissionalizante; notei que há uma relação intrínseca entre a reflexão desenvolvida em torno aos problemas filosóficos trabalhados em aula e o próprio sucesso da aula em si. Podemos dizer que uma aula corre tanto melhor quanto mais mobilizados os alunos se sentem para a problematização dos conteúdos filosóficos trabalhados em aula. Pelo que, aquando da preparação e realização das regências sobre Filosofia da Ciência, empenhei um maior número de energias na mobilização de estratégias de ensino-aprendizagem que resultassem proficuamente, do que, por exemplo, em outras áreas como a Ética, a Filosofia da Religião, a Filosofia Política ou a Filosofia da Arte em que senti os estudantes muito mais comprometidos com os problemas filosóficos trabalhados nesses contextos.

referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Martins, 2017, pág. 5). Trata-se da formulação de um documento norteador do desenvolvimento ao nível das diferentes dimensões curriculares, estabelecendo vários pontos de convergência que são transversais às várias disciplinas presentes nos *curricula*.

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Martins, 2017, pág. 6)

Embora, no PASEO, se constate a ausência das págs. 12, 16 e 18²⁷, notamos que começa a haver uma certa animosidade à necessidade de continuamente contribuir para a adaptação às transformações constantes, bem como a preocupação com a promoção de alguma forma de estabilidade que coadjuve a lidar com os desafios que o mundo contemporâneo nos coloca, sem nunca esquecer a importância da revalorização do saber.

Face aos desafios que o mundo contemporâneo coloca à educação²⁸, vemos que o surgimento do PASEO como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Martins, 2017, pág. 8), se constitui, deste modo, como “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino.” (Martins, 2017, pág.8).

²⁷ O motivo pelo qual essas páginas se encontram ausentes no documento, tal como disponibilizado oficialmente, é-nos totalmente desconhecido. Todavia, não poderíamos ignorar este facto uma vez que essas mesmas páginas poderiam trazer contributos significativos para este relatório.

²⁸ “O mundo atual coloca desafios novos à educação.” (Martins, 2017, pág. 7).

A Direção da ESAG²⁹, mediante a redistribuição das cargas horárias e a resposta aos referenciais de avaliação, procedeu à notificação dos Grupos Disciplinares de: Biologia e Geologia – 520, e Matemática – 500, sobre as alterações de que estas disciplinas serão alvo no próximo ano letivo. No comunicado endereçado foi referido que a disciplina de Biologia e Geologia teria que ceder tempos letivos à disciplina de Matemática, como forma de redistribuição da carga letiva em função dos resultados obtidos à disciplina de Matemática. Foi igualmente referido que a disciplina de Filosofia ganharia mais um tempo letivo (50 minutos semanais), nas turmas de Artes e de Humanidades, dos cursos Científico-Humanísticos, face à impossibilidade de conseguir cumprir com as AE.

Ora, esta redistribuição das cargas horárias teve que respeitar o PASEO, e foi justamente esse o argumento mais disputado no decurso da reunião convocada para o efeito. A aplicação das alterações propostas em observância dos princípios pelos quais se rege o PASEO, definiu a bitola do debate que incidiu sobre as leituras que poderiam ser elencadas a partir deste documento que aspira a ser chão comum educativo, enquanto promotor do desenvolvimento bio-psico-socio-cognitivo dos estudantes.

E se a finalidade do PASEO é a de contribuir para “a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, 2017, pág. 8); então, quando se diz que o PASEO “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.” (Martins, 2017, pág. 10), estamos, *de facto*, a definir que a prioridade que subjaz à elaboração deste documento é, novamente, a da adaptação dos documentos educativos ao mundo contemporâneo.

Para a elaboração do *Perfil dos Alunos*_[sic] foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem,

²⁹ Ao longo deste ano letivo em que estagiei na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, pude estar presente em diversas reuniões na qualidade de observador. Tal condição permitiu-me tomar contacto, justamente, com a realidade da aplicação do PASEO nas escolas, tendo sido este o principal tema do debate promovido numa das últimas Reuniões Gerais de Professores.

nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. (Martins, 2017, pág. 10)

Ainda que não sejam especificados quais os documentos consultados aquando da elaboração do PASEO, este documento revela que a tónica do problema se mantém, não na redistribuição dos tempos letivos em função dos resultados obtidos nos referenciais de avaliação, mas na necessidade de continuamente adaptar as metodologias às necessidades contemporâneas.

A preocupação com o desenvolvimento bio-psico-socio-cognitivo dos estudantes pode levar a que haja alterações na carga horária dos estudantes e à redistribuição dos tempos letivos das disciplinas em que os estudantes estão inscritos, se isso significar uma mais-valia do currículo dos alunos, de modo que prejudique o menos possível o seu percurso estudantil. O caso da Matemática dá conta disso em que se notou a preocupação com os alunos para que estes consigam corresponder positivamente à exigência da disciplina. E em sentido análogo, o incremento de tempos letivos na disciplina de Filosofia dá conta da necessidade de contribuir para a fundamentação do aparato crítico dos estudantes, tendo em vista, mas não só, a possibilidade de conclusão das AE.

Para concluir a análise reflexiva do PASEO, faremos referência à trama de competências identificadas com o conjunto de “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins, 2017, pág. 19). Essas mesmas competências, que visam a promoção do saber, do saber-ser, e do saber-fazer, são centrais no PASEO, e têm origem no projeto de “Educação 2030” promovido pela OCDE.



Figura 1.

As áreas de competências derivadas destas três dimensões principais do desenvolvimento dos estudantes, tal como apresentadas no PASEO, são as seguintes:

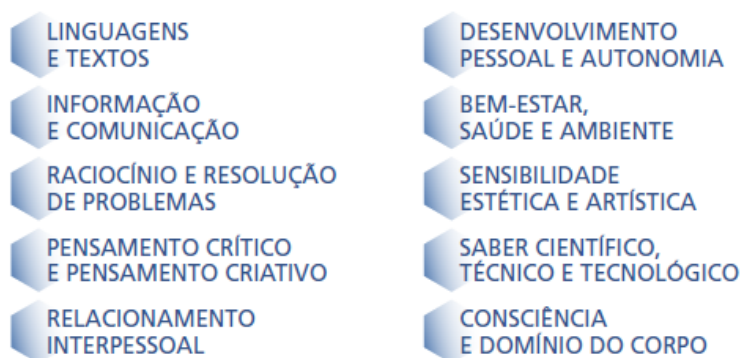


Figura 2.

Embora as AE não apresentem os seus autores – o que impossibilita a interpretação da conceção de Filosofia que subjaz às perspetivas filosóficas propostas para lecionação – o modo como as AE estão apresentadas vai ao encontro das áreas de competências supramencionadas. De facto, as AE são apresentadas em articulação com o PASEO, o que pressupõe que, de algum modo, devam ratificar, entre outras coisas, os princípios, valores, missão e competências a desenvolver, tal como dispostas no perfil.

Refletindo um pouco mais aprofundadamente sobre as AE, tanto as AE10º como as AE11º, conseguimos perceber que há um substrato de carácter filosófico-analítico que está na base da sua conceção. E essa mesma conceção está também plasmada nos próprios exames de Filosofia (Prova Disciplinar Bienal do Ensino Secundário n.º 714), assim como acabar por descrever um lastro comum à elaboração das próprias provas de avaliação realizadas ao longo de todo o ano letivo.

O modo como são apresentados os temas, como são propostos os problemas filosóficos selecionados, e como são definidas as competências a adquirir no final de cada módulo; é apresentado à luz da filosofia analítica. E tal como refletimos anteriormente, o método adotado para a apresentação dos módulos presentes nas AE, que acabam por se tornar no atual programa de filosofia, implica adoção de uma determinada conceção de filosofia, em detrimento de outras igualmente ricas e enriquecedoras.

As AE descrevem um percurso temático que aborda alguns problemas filosóficos definidos pelo organismo tutelar que é o Ministério da Educação – enquanto organismo da República Portuguesa que assina estes documentos – e apresenta-os de um modo desligado da própria história da filosofia. Contrariamente, o anterior Programa de Filosofia³⁰ apresentava uma tendência para abordar os principais temas/problemas da história da filosofia³¹, bem como incentivava à sua contínua “*re-presentificação*” (Catroga, 2016, págs. 21) através do apelo à atividade reflexiva como instrumento possibilitador do trabalho filosófico.

Antes, recordámos que programa de filosofia esteve 20 anos sem ser revisto, e tal não significa que ele era totalmente inadequado. Significa, sim, que era necessário proceder à revisão dos problemas filosóficos aí propostos, em ordem à aferição dos problemas filosóficos passíveis de serem trabalhados com os estudantes que atualmente se encontram no ensino secundário. E um dos pontos sobre o qual se poderia refletir diz respeito à necessidade de revisão da conceção de adaptabilidade presente no PASEO.

Como já procedemos à ponderação do PASEO e das AE, assim como refletimos sobre a relação intrínseca entre a conceção de filosofia que se tem e a própria elaboração de um programa de filosofia; estamos em condições de refletir sobre a importância de inclusão de um fio condutor de carácter histórico-filosófico no âmbito do ensino da

³⁰ (Barros et al, 2001).

³¹ “A prática filosófica distingue-se, talvez em primeiro lugar, pela especificidade e radicalidade dos temas/problemas que aborda, sejam eles metafísicos ou gnosiológicos, éticos ou estéticos, lógicos ou epistemológicos. Mas o trabalho filosófico distingue-se também pela especificidade da linguagem que utiliza, em particular pela especificidade dos conceitos que mobiliza. Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operatório ou instrumental.” (Barros et al, 2001, pág. 14).

filosofia no ensino secundário, em ordem à revalorização da filosofia como atividade eminentemente reflexiva.

Atualmente, temos um documento curricular que norteia o ensino da disciplina de filosofia – fazendo vez de um programa oficial – que designamos como AE (2018). E a partir do ano letivo de 2021/2022 as AE, em articulação com o PASEO (2017), passaram a vigorar até que surja, eventualmente, um novo Programa de Filosofia.

As AE são eminentemente analíticas e concebem a seguinte cadeia relacional: dados analisados e propostos para problematizar em ambiente de sala de aula, e que, posteriormente, podem ser facilmente alvo de avaliação. Todavia, a filosofia, enquanto atividade reflexiva por excelência, pode perfilar-se como outra resposta possível que conceba a reflexão como fator essencial em todos os momentos do trabalho filosófico.

A filosofia considerada segundo a perspetiva analítica limita o diálogo devido à prévia definição das perspetivas e modos de serem analisados determinados problemas filosóficos propostos. Ao invés, a filosofia enquanto atividade reflexiva, poderá trazer sempre novos e importantes contributos para o diálogo, uma vez que o incentivo à reflexão amplia a possibilidade de respostas a mobilizar para a problematização filosófica.

O PASEO, aplica a tónica no incentivo ao desenvolvimento de competências transversais às diversas áreas do conhecimento que deverão convergir para o desenvolvimento bio-psico-socio-cognitivo dos estudantes do ensino secundário. Mas o trabalho filosófico vê-se coartado no aprofundamento e fornecimento de instrumentos que promovam o desenvolvimento nas diferentes áreas de competências, uma vez que a própria conceção analítica de filosofia é, em si mesma, uma forma de condução do trabalho filosófico e de considerar a filosofia *in lato sensu*.

Se estabelecêssemos um paralelismo entre as AE com as áreas de competências apresentadas na Figura 2., diríamos que se coadunam mais com o desenvolvimento das seguintes áreas: Linguagens e Textos, Raciocínio e Resolução de Problemas, e Saber Científico, Técnico e Tecnológico. E tal acontece porque a consideração analítica da filosofia tende a estancar outras possibilidades de reflexão que não aquelas que se coadunem com o cânone lógico-filosófico presente nas suas intrínsecas considerações. De certo modo, apenas promove o diálogo de acordo com as regras estabelecidas

previamente e não possibilita que a dimensão reflexiva da filosofia estabeleça pontes de diálogo mais ricos e enriquecedores, sob pena de degenerar em considerações impossíveis de serem perspectivadas, por exemplo, à luz de referenciais de avaliação definidos à luz da concepção analítica da filosofia.

Mas uma consideração da filosofia que se fundamentasse num substrato histórico-filosófico, não só enriqueceria o trabalho filosófico a desenvolver com os estudantes, através do incentivo à atividade reflexiva, como poderia ter um maior impacto na problematização dos problemas filosóficos suscitados, uma vez que estabeleceria pontes de diálogo que permitiriam o aprofundamento da reflexão filosófica. Desse modo, os estudantes sentir-se-iam mais implicados na discussão dos problemas filosóficos trabalhados, promoveriam estratégias de ensino-aprendizagem distintas daquelas que regularmente são mobilizadas em contexto de sala de aula, e estar-se-ia a contribuir para a revalorização da Filosofia enquanto tal.

E não temos de ver nisto uma resposta direta, nem a realização de um movimento contrário. É, unicamente, a possibilidade de uma outra via. É o estabelecimento de uma nova ponte de diálogo entre aquilo que se considera ser o ensino da filosofia e aquilo que pode ser a filosofia no ensino secundário. A filosofia vive da riqueza das suas possibilidades de resposta e da contínua atualização dos seus debates, pelo que consideramos ser nosso dever contribuir para o enriquecimento do diálogo por via do incentivo à reflexão.

Concedendo uma dimensão histórico-filosófica à atividade reflexiva da filosofia, poderíamos estar a operar em mais áreas de competências previstas no PASEO do que atualmente estamos com as AE. Assim, estaríamos a contribuir para o desenvolvimento de competências nas seguintes áreas: Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, e Sensibilidade Estética e Artística.

O ponto fulcral da nossa reflexão pode dizer-se que se centra no lugar da reflexão. Enquanto a concepção atual das AE, considera que a reflexão filosófica devém da análise dos problemas filosóficos segundo as perspectivas filosóficas apresentadas e de acordo com o modo proposto de as abordar. A filosofia, enquanto atividade eminentemente reflexiva, concebida tendo por fundamento um fio condutor de carácter histórico-

filosófico, considera que a reflexão está em todos os períodos do trabalho filosófico desenvolvido com os estudantes em sala de aula. O incentivo à reflexão fomenta o diálogo transversal dos problemas filosóficos e promove o estabelecimento de relações interpessoais à medida que contribui para o desenvolvimento do aparato crítico e reflexivo dos seus agentes.

A filosofia assim considerada, concebe-se a si mesma como atividade reflexiva continuamente disponível para o diálogo e amplamente enriquecida pelos contributos oriundos do diálogo interreflexivo que é estabelecido entre todos os agentes. E face às sucessivas transformações das sociedades contemporâneas, emerge a necessidade de um substrato seguro que não permita incongruências ou reflexões tidas unicamente no plano das suposições. A urgência de um substrato que conceda um plano de estabilidade e segurança face às sistemáticas e sistémicas transformações, é fornecido pelo fio condutor de carácter histórico-filosófico que garante o estabelecimento de vários planos de diálogo que contribuem para o enriquecimento da atividade reflexiva da filosofia, assim como para o enriquecimento da reflexão dos estudantes.

Hodiernamente, já não é necessário continuar a incentivar à constante adaptação. Hoje, emerge a necessidade de fundamentar o aparato crítico e reflexivo dos estudantes, como forma de lhes conceder alguma estabilidade. Há 20 anos, a bitola era definida pela necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas que imprimiam mudanças tecnológicas rápidas, e por vezes estruturais, nas sociedades contemporâneas. Hoje, notamos que se sente a falta de um enraizamento das questões de base e que os problemas filosóficos carecem de um grau de reflexão mais aprofundado. Aliás, não raras vezes são os próprios estudantes que desejam esse mesmo aprofundamento, uma vez que se sentem naturalmente mobilizados para a reflexão.

O incentivo ao desenvolvimento do aparato crítico pode ser observado, por exemplo, através das novas metas destinadas para a avaliação dos estudantes, onde são incluídas as rubricas como nova terminologia presente nos referenciais de avaliação. Nessas mesmas rubricas, promove-se a abertura a uma cada vez mais ampla consideração dos elementos de avaliação que possam coadjuvar ao desenvolvimento de um maior número de áreas de competências presentes no PASEO. E esta invetiva converge, por via da implementação e manutenção de medidas promotoras de interdisciplinaridade, para a

transversalidade dos conteúdos programáticos trabalhados e passíveis de serem dialogados com outros domínios do saber.

Um fio condutor de carácter histórico-filosófico pode dar um contributo decisivo para o estabelecimento do diálogo interdisciplinar e entre conteúdos, bem como ao incentivo à problematização filosófica que pode, inclusivamente, comunicar com outras abordagens elementares ao longo da história da filosofia. E o enriquecimento da reflexão filosófica alimentará o diálogo por via da “*re-presentificação*” (Catroga, 2016, págs. 21) dos problemas filosóficos suscitados. Pelo que, é necessário refletir sobre esses mesmos problemas para fazer face às transformações contemporâneas. Sendo que a melhor maneira de responder à loquacidade exacerbada das sociedades contemporâneas é por via da assunção do tempo da reflexão como força motriz dos diálogos a desenvolver em conjunto.

Já não se constata a necessidade de adaptação à efervescência do ritmo dos dias. Hoje, apela-se à fundação de bases estáveis e seguras que permitam a edificação de um constructo filosófico amplo e o mais aberto possível para poder abarcar, em si mesmo, todos os liames de que se constitui o fluxo acelerado dos dias contemporâneos. A nova poética é dada pelo próprio tempo da reflexão que impele ao desenvolvimento de outros quadros reflexivos e à perspetivação das respostas tidas num plano de intemporalidade.

A pertinência destas considerações justifica-se pelo facto de não haver, ainda, nenhum programa assumido para a disciplina de filosofia, contribuindo este excuro para coadjuvar à reflexão sobre a conceção de filosofia que se deseja ver impressa no programa que pode ser perspetivado para os anos vindouros. E o maior contributo que a filosofia, enquanto atividade reflexiva, pode dar para a ponderação de um novo programa é, justamente, o incentivo ao tempo da reflexão que pode contribuir com respostas outras para os problemas filosóficos suscitados. De modo que, o diálogo filosófico será constante, sendo que a presença de um fio condutor de carácter histórico-filosófico poderá conceder uma base estável, sem permitir a cristalização da reflexão. Assim, a filosofia enquanto atividade reflexiva por excelência, ver-se-á revalorizada no plano socio-político-educativo, uma vez que o diálogo que visa a problematização de determinado conteúdo filosófico carecerá da respetiva clarificação conceptual e expressar-se-á mais consistentemente na sua argumentação.

3. Refletindo em Filosofia da Arte

No presente capítulo proceder-se-á aplicação de um fio condutor de caráter histórico-filosófico num determinado tema presente nas atuais AE. A sua aplicação visa criar um momento de diálogo entre a consideração da filosofia como atividade eminentemente reflexiva e a possibilidade de aplicar essa mesma abordagem metodológica a um determinado tema filosófico que será, neste caso, o da Filosofia da Arte.

Para apresentar um quadro mais geral daquilo que se tentará realizar neste capítulo, espera-se que o seguinte caso prático coadjuve a clarificação do motivo pelo qual se desenvolve a seguinte abordagem. Cumpre referir, no entanto, que este caso prático, de que agora se fará menção, se enquadra no tema filosófico da Filosofia da Religião, igualmente presente nas AE.

Aquando da lecionação da primeira regência sobre Filosofia da Religião, constatámos a necessidade de proceder ao delineamento de um organograma dos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas aulas subsequentes. Dessa necessidade resultou a elaboração do organograma presente no diaporama eletrónico de aula utilizado nessa mesma regência³². Procedeu-se, ainda, à realização de um *handout* onde constassem as teorias abordadas nesse domínio, para que os alunos pudessem ter algum elemento de suporte que os coadjuvasse no seu estudo posterior³³.

Embora o motivo pelo qual tenha decidido elaborar esses documentos fosse o de clarificar o percurso a ser traçado, com os alunos, nas aulas seguintes, bem como o de lhes fornecer elementos úteis para o seu estudo; o substrato que subjazia à realização destes documentos correspondia ao que podemos encontrar nas AE que se caracteriza por ter um pendor eminentemente analítico. Com a realização do organograma e com o fornecimento do *handout* aos alunos, poder-nos-íamos libertar um pouco desse pendor analítico e incentivar à atividade reflexiva. E tal seria possível uma vez que esses documentos poderiam fornecer alguma estabilidade ao trabalho reflexivo a ser

³² Cf. Anexo 1: Regência 18 “Será que Deus existe?”, pág. 65.

³³ Cf. Anexo 2: *Handout* sobre Filosofia da Religião, pág. 68.

desenvolvido uma vez que, o núcleo do estudo proposto nas AE, seria garantido com o recurso a esses mesmos documentos.

O trabalho de aula que adveio com a proposta desta outra perspectiva metodológica, e que dava primazia à atividade reflexiva da filosofia como instrumento promotor do diálogo e do aprofundamento filosófico, revelou-se bastante profícuo. Verificou-se que os alunos estavam mais implicados na discussão dos problemas filosóficos analisados, e solicitaram, não raras vezes em aulas subsequentes que foram realizadas, algumas explicitações de carácter histórico-filosófico. Tais explicitações foram realizadas com o objetivo de os coadjuvar a fundamentar melhor o seu aparato crítico-argumentativo.

Concomitantemente a este trabalho de contínua maturação da reflexão filosófica, foi imprescindível proceder à clarificação conceptual dos conceitos filosóficos principais que eram convocados para a reflexão dialogante construída em conjunto³⁴.

O estabelecimento de poliédricas pontes de diálogo, o contínuo investimento na atividade reflexiva como modo de tornar presente a pertinência da discussão de determinado problema filosófico apresentado, revelou-se enormemente enriquecedor do trabalho desenvolvido em sala de aula. Este trabalho não só contribui para uma maior participação dos estudantes como revaloriza o papel da filosofia no ensino secundário. Por este motivo, considerou-se que seria pertinente a seguinte abordagem que terá como escopo o tema da Filosofia da Arte, cujo desenvolvimento pode produzir importantes contributos para a importância de um fio condutor de carácter histórico-filosófico no ensino da filosofia em contexto de sala de aula.

Para tal, considerar-se-á a perspectiva histórico-intencionalista de Jerrold Levinson (Levinson, 1979), como pedra de toque da nossa abordagem. Importa referir, no entanto, que a perspectiva filosófica de Levinson se encontra afeta a um tipo de teorias não essencialistas, dentro da taxonomia das elencadas no âmbito do ensino secundário, como tentativa de resposta ao problema da definição de arte. De acordo com o modo como essa perspectiva filosófica pode ser apresentada, “Algo é uma obra de arte se, e só se, alguém

³⁴ É disso exemplo a necessidade de clarificação da noção filosófica de “argumento ontológico”, que rapidamente os remeteu para “o papel da existência de Deus na perspectiva racionalista cartesiana” (AE11.º, 2018, pág. 6), e que radica na apresentação do argumento ontológico presente no Livro II da obra *De Libero Arbitrio*, de Santo Agostinho.

com direitos de propriedade sobre isso tem a intenção séria de que seja encarado da mesma forma que outros objetos artísticos foram ou são corretamente encarados.” (Faria & Veríssimo, 2020, pág. 249).

Conscientes de que tal perspectiva filosófica está enquadrada no âmbito da abordagem das teorias essencialistas e não-essencialistas propostas para serem trabalhadas com os estudantes; cumpre-nos dizer que o intuito da consideração da proposta de Levinson não deseja ser o de tomar partido por um filósofo em detrimento de outros, nem o de enaltecer determinada teoria filosófica em prejuízo de outras igualmente válidas e consideráveis. De igual modo, conscientes de que o tema da Filosofia da Arte gira em torno da problematização da definição de arte, o intuito da consideração, neste excuro, da proposta filosófica de Levinson, não se justifica pela adoção de um única possibilidade de resposta a essa mesma problematização.

O motivo pelo qual se convoca a teoria filosófica de Levinson prende-se com o facto de o próprio autor conter preciosos contributos para o nosso diálogo reflexivo em torno da importância da inclusão de um fio condutor de carácter histórico-filosófico no âmbito do ensino da filosofia no ensino secundário. Pelo que, recorreremos ao autor após procedermos a uma breve explicação da sua teoria filosófica.

No seu artigo (Levinson, 1979), o filósofo diz-nos que gostaria de apresentar uma outra resposta ao problema da definição de arte, de natureza não-essencialista, e que divergisse da tradicional perspectiva institucionalista (Levinson, 1979, pág. 232). Segundo o autor, importa continuar a desenvolver o aparato reflexivo por via do contínuo diálogo entre possibilidades de resposta diversificadas a um mesmo problema filosófico. E sendo essa a riqueza da filosofia, a reflexão em torno a outras possibilidades de resposta deve ocupar um lugar cimeiro no âmbito do ensino da filosofia, também no ensino secundário, como modo de revalorização da sua própria amplitude. A amplitude da reflexão filosófica será tão mais abrangente quanto for enraizada no aprofundamento da atividade reflexiva enquanto força motriz do diálogo em torno da problematização filosófica.

A teoria de Jerrold Levinson é um exemplo claro de teoria histórica de arte porque ele define a arte de hoje em termos de relação histórica para com a arte do passado. (Carroll, 2000, pág. 107)

Levinson propõe que a definição mais cabal a ser apresentada para o problema da definição de arte deva ser aquela que confere um caráter de historicidade essencial ao próprio problema de conceber algo como sendo uma obra de arte. E convertendo-se isto no coração da sua investigação filosófica³⁵, associar-lhe-á a noção filosófica de intencionalidade como elemento essencial que possibilita a definição de algo como uma obra de arte.

“A intenção do artista deve ser considerada uma das maneiras pelas quais a arte do passado foi considerada corretamente.” (Carroll, 2000, pág.188). Deste modo, sem a dimensão da intencionalidade do artista que considerou algo como uma obra de arte num determinado período da história, não poderíamos considerar algo como arte só tendo como pano de fundo a própria História da Arte. A intencionalidade adquire uma dimensão importante no que toca à definição histórica de arte³⁶, uma vez que algo pode ser arte por relação com aquilo que, no passado, teve a intenção de ser igualmente considerado como tal.

Correndo o risco de incorreremos numa petição de princípio, no caso de considerarmos que a teoria de Levinson assenta num argumento circular (Guyer, 2014, págs.479-480); importa dizer que Levinson se distancia deste tipo de considerações. De facto, o filósofo diz-nos que, em última instância, o conceito de arte não tem realidade adjacente àquela que a própria definição de arte já abarcou no seu âmago no passado³⁷. Portanto, de modo a divergir da possível leitura circular do seu argumento, Levinson diz-nos que o enraizamento da sua proposta histórico-intencionalista para a definição de algo como uma obra de arte se fundamenta na presença de um determinado grau de

³⁵ “O cerne da minha proposta será a ponderação do que é considerado-como-obra-de-arte, ponderação essa que confere uma historicidade essencial.” (Levinson, 1979, 232).

³⁶ “A definição que irei propor não restringe os tipos de consideração que podem, eventualmente, ser atribuídos às obras de arte, mas dá à intenção de fazer-arte o teor de que tanto necessita.” (Levinson, 1979, pág. 234).

³⁷ “O que estou a dizer é que, em última instância, o conceito de arte não tem qualquer conteúdo para além do que a arte foi. Este é o teor que deve aparecer numa definição bem-sucedida.” (Levinson, 1979, pág. 234).

intencionalidade no momento em que tentamos definir algo como arte, tendo por relação um determinado momento pretérito em que algo também foi considerado como tal³⁸.

Trata-se do estabelecimento de um diálogo com o passado como forma de retomar a problematização tornada presente de uma determinada dimensão da reflexão filosófica. A possibilidade de estabelecer diálogo com o passado, concomitantemente ao diálogo que podemos construir com o outro, são, em si mesmos, fatores de ponderação que devem ser tidos em conta aquando da consideração do ensino da filosofia no ensino secundário em Portugal. Falamos da abertura a outras possibilidades de resposta que só são possíveis por via do incentivo à atividade reflexiva que possibilita a geração de um momento de diálogo. Momento esse que estabelece pontes poliédricas entre as várias dimensões da expressividade humana, por via do aprofundamento do aparato crítico-reflexivo do constructo filosófico.

É este o fundamento principal que nos levou a convocar Levinson para o nosso diálogo reflexivo, e não poderíamos estar mais de acordo quando Collingwood nos diz que “A nossa história da escultura grega é a nossa presente experiência estética destas obras.” (Collingwood, 2001, pág. 216). Há uma relação com o passado que carece de reinterpretação. A história não é a cristalização dos problemas filosóficos tal como uma estante não é um conjunto de túmulos. A reflexão em torno dos problemas filosóficos suscitados é um processo vivo, dialogante e abrangente.

No âmbito da Filosofia da Arte, a presença de um fio condutor de carácter histórico-filosófico não só coadjuva a consubstancializar a problematização filosófica, como permite um maior aprofundamento da reflexão em torno do diálogo sobre os problemas filosóficos trabalhados. Pelo que, o incentivo à atividade reflexiva, contribuirá para a amplitude do trabalho filosófico e para o estabelecimento de pontos de contacto interdisciplinar que coadjuvem à reflexão sobre a arte contemporaneamente e sobre o modo como a própria filosofia concebe a arte hodiernamente.

³⁸ “Se as obras de arte de uma época estão, por essência, intencionalmente relacionadas com obras de arte de uma época anterior, então, na assunção de que as definições tentam oferecer alguma essência, como poderia uma definição de arte deixar de explicar obras de arte – para ser franco – em termos de obras de arte? Daqui devém a aparência de circularidade. Mas, estritamente falando, não é circular. O que acontece é que se define o conceito de arte numa determinada época por referência ao real conjunto de coisas que são arte antes desse tempo.” (Levinson, 1979, pág. 240).

A conceção de um fio condutor de carácter histórico-filosófico proporcionará, a um professor de filosofia, a possibilidade de mobilizar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que poderá desenvolver outras maneiras de abordar determinados problemas filosóficos relativos à arte e à experiência estética. E tal poderá acontecer uma vez que a filosofia, enquanto atividade reflexiva, aspira à abrangência de um cada vez maior número de conteúdos a que pode recorrer de modo a enriquecer a sua própria reflexão.

Tendencialmente, a música é apresentada como uma objeção possível à teoria mimética da obra de arte, enquanto um exemplo de uma teoria essencialista da arte. Mas um fio condutor de carácter histórico-filosófico incentiva à problematização desta mesma objeção, na medida em que o conhecimento da obra musical *Jardins sous la Pluie*, de Debussy, nos permite perceber claramente que a cadência do ritmo a que as notas são batidas nas teclas do piano, assim como a escala tonal utilizada, se assemelha indelevelmente a um real dia de chuva.

Não se trata de puro conhecimento do passado, trata-se de uma consciencialização histórica que contribua para a reflexão filosófica presente. Trata-se do incentivo à atividade reflexiva por via do diálogo com elementos artísticos pretéritos, no caso da Filosofia da Arte, que contribuem para o trabalho filosófico que está a ser desenvolvido numa aula de filosofia. De modo que a problematização gerada será tão mais rica quanto mais amplo e transversal for o fio condutor de carácter histórico-filosófico que a suporte.

Um outro exemplo que pode ser aqui mencionado trata-se do caso do projeto da União Europeia, intitulado “New European Bauhaus”. O nome desse mesmo projeto radica no movimento cultural e artístico desenvolvido por Walter Gropius (1883-1969), intitulado, justamente, de Movimento/Escola Bauhaus (1919-1933). A Bauhaus, nome como comumente é conhecido, inspirou-se na matriz utilitarista de Mill e considerava que o que era belo era aquilo que fosse útil para o maior número de pessoas, assim como algo podia ser belo por ser útil.

A conceção artística preconizada pelo espírito da Bauhaus, abarcava a possibilidade de fornecer um maior número de instrumentos úteis para a vida quotidiana, sem que, com isso, tivesse que se perder algum aparato estético. Pelo que, por via da revolução dos materiais utilizados e pela simplicidade das linhas e das formas, tanto seria possível

construir um maior número de casas como aumentar a produção de brinquedos disponíveis a um mais baixo preço.

Se olharmos para as lojas do *IKEA*, hoje, vemos que a matriz que lhes subjaz é a da Bauhaus, e se analisarmos o rato e o teclado de um computador *Apple*, rapidamente nos apercebemos que Steve Jobs teve a mesma inspiração. No entanto, o problema da definição de arte, própria da arquitetura desde os tempos do Pártenon em Atenas, passando pela ondulação das formas das igrejas barrocas, até à *Haus Ham Horn* criada pela Bauhaus, esteve sempre presente. Em todos esses casos, o problema de definir essas construções como obras de arte – considerando que a arquitetura, a par da pintura, da música e da escultura, etc., podem ser considerados géneros artísticos – foi tema central da discussão filosófica possível de ser desenvolvida no âmbito da Filosofia da Arte.

E se hoje em dia vemos a criação de um novo projeto europeu que radica no próprio Movimento/Escola Bauhaus, então, podemos refletir sobre o modo como se relaciona o novo projeto europeu com o edifício das Nações Unidas projetado pelos discípulos da Bauhaus Le Corbusier e Oscar Niemeyer. Podemos partir de um ponto de vista do domínio da Filosofia da Arte e alargar cada vez mais o escopo até à interdisciplinaridade do tratamento temático da problematização filosófica possível de ser desenvolvida noutros domínios como a Ética, uma vez que à fundação do Movimento/Escola Bauhaus subjaz o espírito utilitarista.

Por último, um fio condutor de carácter histórico-filosófico pode *e.g.*, coadjuvar à reflexão em torno da obra de arte imaterialista de 2021, recentemente leiloadada no valor de 15.000€, intitulada *Io sono*, de Salvatore Garau³⁹. Essa mesma obra permite-nos estabelecer uma relação direta, e quase que imediata, com toda a história da escultura até aos nossos dias. Aliás, o que é problematizado é como é que pode haver experiência estética de uma obra de arte que é, afinal, imaterial.

Embora possa ser interpretada como um certo tipo de “arte conceptual”, e possamos refletir sobre a escultura invisível no âmbito da Filosofia da Arte, quase podemos pensar no que diria Miguel Ângelo se soubesse de tal leilão, enquanto escultor da obra *David*, que atualmente se encontra exposta em Florença.

³⁹ Cf. Figura 4., pág. 56.

A atividade reflexiva ganha com elementos como estes que incentivam à própria problematização e à amplitude do escopo reflexivo. E um fio condutor de caráter histórico-filosófico, para além de não permitir que se quebre a relação com problemas filosóficos passados, concede a estabilidade necessária para que a problematização filosófica gere oportunidades de diálogo em torno das respostas que podem ser elencadas em relação aos problemas filosóficos sobre os quais refletimos.

As aulas de Filosofia da Arte a que assistimos no âmbito do estágio foram concebidas segundo a metodologia de trabalho-projeto. A proposta da professora era proporcionar aos estudantes um momento de investigação filosófica autónomo, após o fornecimento dos devidos elementos bibliográficos e o contínuo acompanhamento do trabalho desenvolvido e a desenvolver. Deste modo, os estudantes deviam investigar uma perspetiva filosófica selecionada de entre as que estão presentes nas AE11.⁴⁰, para depois poderem apresentá-la à turma da maneira mais criativa possível.

Neste contexto, entre as atividades desenvolvidas, esteve a tarefa de coadjuvar os alunos das turmas de contacto de 11.º Anos⁴¹, a investigarem diversos exemplares de obras de arte, mediante a teoria filosófica que estivessem a considerar. Para os coadjuvar na perspetivação da sua teoria em contraponto com as restantes, foi-lhes facultado um organograma que sintetizasse todas as perspetivas a serem consideradas no âmbito da Filosofia da Arte⁴². Esse mesmo documento foi posteriormente utilizado nas sessões de acompanhamento tutorial do trabalho desenvolvido, assim como nas aulas de sistematização dos conteúdos programáticos analisados.

No exercício desta atividade, surgiram importantes diálogos reflexivos com os alunos em torno das seguintes obras:

⁴⁰ (AE11.º, 2018, págs. 9 e 10).

⁴¹ Agradeço aos alunos das turmas B. e D., ambas do 11.º Ano, pelos importantes contributos que deram para a minha reflexão contínua em torno destes problemas, e sei que o diálogo que desenvolvemos motivou uma problematização deste e de outros problemas filosóficos que, certamente, levarão com eles para o seu percurso pessoal, académico e profissional. E se se pudesse sublinhar um dos mais importantes contributos de entre aqueles que o nosso diálogo reflexivo despoletou, certamente que seria este: é necessário pensarmos sobre as coisas, para não congelarmos o nosso olhar sobre elas.

⁴² Cf. Anexo 3: Digitalização do Organograma sobre Filosofia da Arte, pág. 73. (Faria & Veríssimo, 2020, pág. 249).



Figura 3.



Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.

Refletir sobre a pertinência da Figura 6, justifica-se pelo aparecimento da pigmentação do lápis-lazúli – a mais cara e difícil de arranjar à época – bem como pelo facto de não existirem máquinas fotográficas no tempo de Leonardo Loredano. Ora, hoje, podemos tirar uma *selfie* com o nosso telemóvel, sem que o nosso autorretrato seja considerado uma obra de arte. Portanto, porque é que o retrato do Doge de Veneza o pode ser?

Figura 7 aponta para o aparecimento da dramaticidade das formas e das expressões na escultura clássica, salientado pela orientação da composição geométrica se definir por meio de uma linha diagonal. E é importante refletir sobre isto ao confrontarmos o aparecimento da dramaticidade na escultura com o seu atual surgimento na publicidade.

Relativamente à Figura 4, acerca da qual já antes fizemos referência, cumpre dizer que a problematização em torno da possibilidade de a definir como obra de arte, permite um diálogo rico e enriquecedor quando confrontamos esta escultura com a da Figura 7. E a Filosofia é revalorizada, enquanto atividade reflexiva, pelo facto de se poder refletir a si própria sobre o modo como reflete acerca da possibilidade de considerar a escultura presente na Figura 4 como uma obra de arte.

Colocar as Figuras 3 e 5 e refletir sobre elas é, em si mesmo, um exercício de ativação do fio condutor de caráter histórico-filosófico no âmbito do ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Refletimos sobre o mesmo problema, o problema da definição de arte, e podemos evocar a perspetiva histórico-intencionalista para nos coadjuvar a estabelecer pontos de relação entre as duas obras de arte com cerca de quatrocentos anos de diferença. O que está em causa é a problematização da definição de arte, e o modo como a Filosofia se posiciona em torno a essa mesma reflexão.

Como nos diz João Boavida “nada há que seja exclusiva e restritamente filosófico, do mesmo modo que tudo pode ser tema para a filosofia, desde que tratado filosoficamente.” (Boavida, 2010, pág. 33). O núcleo da investigação filosófica está no modo como nos posicionamos, filosoficamente, ante o problema sobre o qual refletimos⁴³. E a atitude eminentemente filosófica a desenvolver é, sem dúvida, a prática da atividade reflexiva. Pelo que, a filosofia, enquanto atividade eminentemente reflexiva, tem um papel essencial no incentivo e manutenção do diálogo em torno da diversidade de respostas que podemos conceber ante uma mesma problematização.

⁴³ “Ou a filosofia implica, em quem a pratica, uma dada atitude mental, ou aquilo que se faz não é filosofia, por muito que se diga e pense o contrário, já que o filosófico está mais na referida atitude e no método que se utiliza que no produto obtido.” (Boavida, 2010, pág. 13).

Considerações Finais

Não sendo a nossa intenção a de reduzir a possibilidade de aplicação de um fio condutor de caráter histórico-filosófico unicamente ao domínio da Filosofia da Arte, consideramos que este trabalho filosófico pode ver o seu escopo alargado por via da sua aplicação às demais áreas temáticas possíveis de serem estudadas no âmbito da disciplina de filosofia no ensino secundário. Como tal, considerando a filosofia como atividade eminentemente reflexiva, esperamos que daqui possam resultar profícuos diálogos tendo por base outras possibilidades de resposta aos problemas filosóficos trabalhados em aula com os estudantes.

Numa altura em que se denota a inexistência de um programa oficial de filosofia, encontrando-se a sua lecionação afeta à prerrogativa dos referenciais curriculares já citados, importa refletir sobre as coordenadas em que o mesmo pode ser futuramente projetado. Como já demos conta, a natureza reflexiva da filosofia pode ser reconhecida no próprio veio norteador dos conteúdos programáticos elencados, pelo que consideramos que se deve incentivar a um diálogo que amplie a reflexão sobre a conceção de filosofia que queremos ver impressa no documento oficial que vigorará por um determinado período de tempo.

O ensino da filosofia no ensino secundário não pode ser desconsiderado. Uma vez desvalorizado o papel da filosofia no ensino português, a filosofia sentirá repercussões negativas na sua investigação aos mais diversos níveis. Consideramos que o papel da filosofia deve ser revalorizado por via da reflexão enquanto elemento de ampliação da problematização e de construção de oportunidades de diálogo.

As áreas novas que a filosofia tem ganho e o incessante enfrentar de problemas antigos mostra até que ponto a vitalidade filosófica não está no conteúdo mas no processo, isto é, no tipo de actividade_[sic] que conseguir desencadear. (Boavida, 2010, pág. 33)

A importância de um fio condutor de caráter histórico-filosófico contribui para a fundamentação da filosofia como atividade reflexiva, e acreditamos que esse será o

melhor processo para fazer frutificar a problematização filosófica. No entanto, tal problematização será abstrusa se não se proceder à devida clarificação das noções filosóficas presentes na reflexão, assim como será esquecida se não intentarmos promover a argumentação segundo princípios metodológicos distintos das habituais regras lógico-dedutivas devedoras da conceção analítica da filosofia.

O estudo da filosofia pode ser apresentado aos estudantes do ensino secundário como uma possibilidade aberta à reflexão de alguns dos problemas filosóficos que mais os inquietem e sobre os quais desejem refletir através do fornecimento de elementos seguros que contribuam para essa mesma problematização. Para retomar a terminologia própria da Filosofia da Arte, não se trata de ir à história buscar os *ready-made* do pensamento para que os apliquem na sua problematização. É, antes, a possibilidade de olhar para Duchamp com um olhar crítico e refletir sobre o modo como a sua conceção de arte se relaciona com os problemas filosóficos emergentes na sociedade do seu tempo.

Trata-se do estabelecimento de um diálogo que não quer ser *tour de force*. É uma outra possibilidade de resposta, *i.e.*, a possibilidade de refletir sobre a conceção de filosofia que queremos cunhar no ensino da filosofia no ensino secundário. De modo que, este problema originariamente suscitado a partir de questões de natureza unicamente metodológicos, se revela, afinal, devedor de contornos de natureza epistemológica. E pelo facto de a esta discussão estar associado o carácter formal da educação, podemos dizer que esta reflexão surtirá repercussões de natureza política, uma vez que ainda estamos dependentes da promulgação oficial de um Programa para o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário em Portugal.

A ligação da filosofia com a sua história não surge como panaceia para os problemas de uma didática. (Ferreira, 1993, pág. 29)

É verdade que um fio condutor de tal natureza não solucionará todos os problemas inerentes ao trabalho reflexivo da filosofia, aliás, pode mesmo agravá-los. Todavia, consideramos que também aqui se espelha a própria riqueza do trabalho filosófico, uma vez que a contínua reflexão em torno de um determinado tema/problema, não permite que a problematização se esgote. E tendo em conta que a consciência do pretérito pode

continuar a fomentar a nossa disponibilidade à reflexão ,o enriquecimento da investigação filosófica através do incentivo à atividade reflexiva, é condição do seu próprio trabalho e desenvolvimento.

O desenvolvimento da reflexão filosófica pode colher contributos que ampliem o seu escopo de *problematização* nas mais diversas fontes e pode ser tão mais rica quanto mais enraizada o for ao nível histórico-filosófico. De modo que o incentivo ao diálogo e ao aprofundamento reflexivo são, em si mesmos, elementos de revalorização da própria filosofia e repercutir-se-ão no trabalho desenvolvido com os estudantes ao nível do ensino secundário.

O incentivo à atividade reflexiva carece do necessário tempo da reflexão para que a problematização possa ser o mais aprofundada possível, e isto é algo que desejamos ver ponderado aquando da elaboração de um futuro programa de filosofia. O nosso objetivo é o de contribuir para o diálogo sobre a conceção de filosofia de que queremos imbuir o próprio ensino da filosofia. E, relativamente a isso, consideramos que o trabalho filosófico a ser desenvolvido em sala de aula com os alunos será tão mais rico quanto mais bem fundamentada for a dimensão histórico-filosófica que irá subjazer à reflexão da problematização gerada.

A disciplina de filosofia não pode ser tida como estudo arqueológico das teorias do passado, nem como inerte discussão estéril de aparato filosófico. A filosofia é o estudo sempre vivo das questões que, aos poucos, vão sendo cada vez mais aprofundadas com os contributos que todos damos quando dialogamos. É, justamente, do diálogo que nasce o aprofundamento da atividade filosófica e é isso que motiva os alunos para a problematização que desenvolvemos, com eles, em aula. Pelo que, o presente relatório é também ele um contributo nesse sentido.

Referências Bibliográficas

Agostinho, S. (2018). *Confissões*. Braga: Editorial A. O.

Aprendizagens Essenciais para o Ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário – Em Articulação com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 10.º Ano. Documento oficial do Ministério da Educação, publicado em 2018. Obtido através do *link*: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, consultado em 20 de Julho de 2022.

Aprendizagens Essenciais para o Ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário – Em Articulação com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 11.º Ano. Documento oficial do Ministério da Educação, publicado em 2018. Obtido através do *link*: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf, consultado em 20 de Julho de 2022.

Bauman, Z. (2011). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Barros, M. R., Henriques, F. & Vicente, J. N. (2001) *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos – Formação Geral: Cursos Científico-Humanísticos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.

Bloch, M. (1952). *Apologie pour L'Histoire ou Métier D'Historien*. Paris: Librairie Armand Colin.

Boavida, J. (1996). “Por uma Didática Para a Filosofia: Análise de algumas questões”. Obtido da *Revista Filosófica de Coimbra*, Volume V, N.º 9, págs. 91 – 110.

Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Boorstin, D. J. (1999). *Os Pensadores – A História da Constante Busca do Homem para Compreender o seu Mundo*. Lisboa: Editora Gradiva.

Carroll, N. (2000). *Theories of Art Today*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

- Catroga, F. (2016). *Os Passos do Homem como Restolho do Tempo – Memória e Fim do Fim da História*. Coimbra: Editora Almedina.
- Cerletti, A. (2008). *O Ensino de Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Collingwood, R. G. (2001). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 06 de julho de 2021. *Diário da República n.º 129 – II Série, Parte C*. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, págs. 241-242.
- Faria, D. & Veríssimo, L. (2020). Exame de Filosofia – 11.º Ano [de acordo com as Aprendizagens Essenciais]. Lisboa: Editora Leya – Educação.
- Ferreira, M. L. R. (1993). “Filosofia e História da Filosofia – A relevância da dimensão histórica no ensino/aprendizagem da filosofia no secundário”. Obtido da *Revista Philosophica - Revista Semestral do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, págs. 21 – 30.
- Guyer, P. (2014). *A History of Modern Aesthetics – Volume 1: The Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombrich, E. H. (2015). *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, Grupo Editora Nacional.
- Jesus, P. & Jesus M. H. F. (2018). “Ética e Estética: Sobre a Poesia após Auschwitz”. Artigo publicado em *Ética: Indagações e Horizontes*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Capítulo IV., págs. 79 – 92.
- Lagoa, S. (2021). “«Io Sono»: Escultura invisível de Salvatore Garau vendida em leilão por 15 mil euros”. Obtido através do link: <http://www.paginasdefilosofia.net/io-sono-escultura-invisivel-de-salvatore-garau-vendida-em-leilao-por-15-mil-euros/>, Consultado em 21 de Julho de 2022.
- Levinson, J. (1979). “Defining Art Historically”. Obtido da revista *The British Journal Aesthetics*. Volume n.º 19., págs. 232 – 250, disponível através do link: <https://academic.oup.com/bjaesthetics/article-abstract/19/3/232/146503>, consultado a 14 de Fevereiro de 2022.

- Lipovetsky, G. (1989). *L'Ère du Vide – Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris Gallimard.
- Malherbe, M. & Gaudin, P. (2001) *As Filosofias da Humanidade*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Martins, G. d'O._[org.] (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE), Obtido através do *link*: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado em 20 de Julho de 2022.
- Ribeiro, I. (1998-1999). “Filosofia e Ensino Secundário em Portugal”. Obtido da *Revista de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, II Série, Volume XV-XVI, págs. 391 – 501.
- Ricoeur, P. (2003). “Memória, história, esquecimento”. Obtido de https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia, consultado em 12 de julho de 2022.
- Silveira, D. (2008-2009). “«O que é a Filosofia?» Uma abordagem da questão a partir de *Elogio da Filosofia*_[sic] de Merleau-Ponty”. Obtido da *Revista de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, II Série, Volume XXV-XXVI, págs. 57 – 66.
- Soveral, E. A. (1998-1999). “Reflexões sobre a pedagogia para a era tecnológica”. Obtido da *Revista de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, II Série, Volume XV-XVI, págs. 5 – 21.
- Verbo_[editor. red.]. (1972). *100 Obras-Primas da Pintura Europeia*. (Lisboa: Editorial Verbo.

Anexos

Anexo 1: Regência n.º 18 “Será que Deus existe?”



Deus, O Pai, fresco de
Cima Conegliano (1515)

Será que Deus existe?

Professor-Estagário:
Bruno Ribeiro Bré

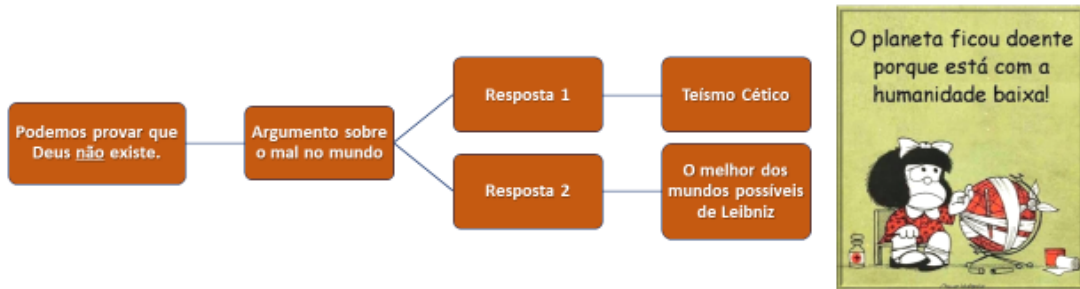
**Teremos razões para acreditar na
existência de Deus?**



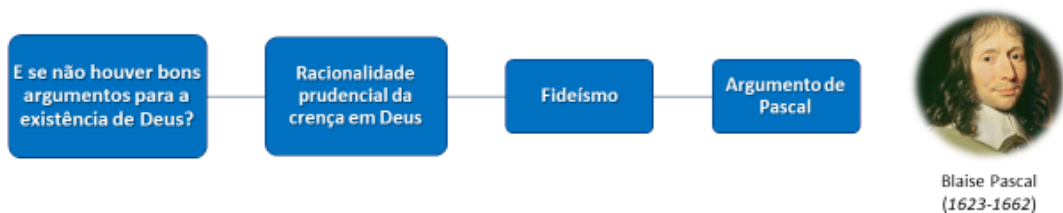
Crença na Existência de Deus → Prova → Argumentos a favor da existência de Deus → Podemos Provar que Deus existe



Crença na Existência de Deus → Prova → Argumentos contra a existência de Deus → Podemos Provar que Deus não existe



Crença na Existência de Deus → Fé → É apropriado pensarmos que Deus possa existir mesmo que não tenhamos provas da sua existência



Anexo 2: *Handout* sobre Filosofia da Religião

Filosofia da Religião

Argumentos a favor da existência de Deus:

Argumento *a priori*

Argumento Ontológico, Santo Anselmo

- P1. Deus é algo sobre o qual nada maior pode ser pensado;
P2. O que existe no pensamento, pode existir na realidade;
P3. Deus existe no pensamento, logo pode existir na realidade;
C. ∴ Logo, Se Deus apenas existisse no pensamento, então haveria algo maior do que ele – o que seria logicamente impossível.



Doctor Magnificus
(1033-1109)

Argumento da “Ilha Perdida” de Gaunilo de Marmoutiers

- P1. A “Ilha Perdida” é algo sobre o qual nenhuma ilha maior pode ser pensada;
P2. A “Ilha Perdida” existe no pensamento, logo pode existir na realidade;
P3. Se a “Ilha Perdida” apenas existisse no pensamento, então haveria uma ilha maior do que ela – o que é logicamente impossível.



(994-1083)

C. ∴ Logo, é necessário que a “Ilha Perdida” exista.

Objecções:

- Crítica de Immanuel Kant: a existência não é um predicado:

1. A Premissa “Se Deus apenas existisse no pensamento, então haveria algo maior do que ele”, implica que a existência seja uma qualidade para algo ser maior.
2. Contudo, a existência não é uma qualidade de alguma coisa, é um estado dessa mesma. Logo, não se predica, daí não deriva. É-o, e , assim, redundando o argumento em circularidade.

Argumentos *a posteriori*

Argumento do Desígnio

- P1. A complexidade de um relógio indica um objetivo;
P2. Essa complexidade exigiu composição de um ser inteligente;
P3. O universo e os seres vivos são semelhantes aos relógios;
C. ∴ Logo, também o universo e os seres vivos têm um criador inteligente (Deus).



William Paley
(1743-1805)

Objecções:

- Uma forma lógica, como é a deste argumento, pode ser contrariada como sendo uma falácia da falsa analogia.

Argumento Teleológico

- P1. Todas as coisas naturais têm uma finalidade (*teleo*);
- P2. Não é possível alcançar um fim pelo acaso
- P3. Só um ser inteligente é que poderia dirigir essa finalidade;
- C. ∴ Logo, Todas as coisas naturais foram necessariamente criadas por um ser inteligente - Deus.



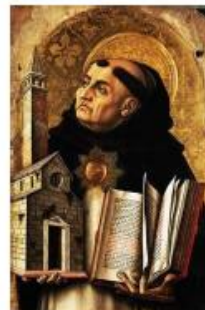
Doctor Angelicus
(1225-1274)

Objeções:

- Tomás de Aquino e William Paley afirmam que só um ser inteligente poderia explicar a complexidade das coisas naturais. Criacionismo.
- Contudo, é possível explicar a complexidade das coisas naturais por um mecanismo natural, por exemplo, pela teoria da evolução. Darwinismo - Evolucionismo, 1859 - *A Origem das Espécies*.
- Argumento da analogia de Hume. A analogia é enganosa porque induz no problema da indução. *i.e.*, se há uma relógio e é tão complexo o seu mecanismo, então alguma entidade terá criado esse mecanismo. Hume argumenta que pode ter sido uma entidade sem que esta se traduza, diretamente, na figura do Deus Teísta.

Argumento Cosmológico

- P1. Tudo o que existe tem uma causa eficiente, e essa causa também tem uma origem;
- P2. Não pode haver uma regressão infinita na cadeia causal;
- C. ∴ Logo, Tem de existir uma causa primeira que inicia essa cadeia causal, sendo esta, Deus.



Doctor Angelicus
(1225-1274)

Objeções:

- Se tudo tem uma causa, então Deus também deve ser tido causado por algo, sendo, por isto, efeito de uma outra causa desconhecida, que é, essa outra, a primeira.
- Não há justificação para que a primeira causa corresponda ao Deus Teísta, por exemplo, à maneira de Aristóteles, pode-se afirmar que a causa primeira é, de facto, o motor imóvel. (*in Methaphysica*)

Argumentos contra a existência de Deus:

Argumento do mal

Problema lógico do mal

- P1. Se Deus existe, então é onnipotente e sumamente bom;
 P2. Se é onnipotente, então tem o poder de eliminar o mal;
 P3. Se é sumamente bom, então não pode admitir o mal;
 P4. Contudo, o mal existe;
 C. ∴ Logo, Deus não pode existir.

O mal em Leibniz

Mal Moral

Provocado pelas ações humanas.

Ex. homicídio, violação

=

Mal Natural

Resultado de acontecimentos naturais.

Ex. Terramotos, maremotos, tufões.



Gottfried Leibniz
(1646-1716)

O que nos diz Leibniz:

O mal é uma possibilidade do livre-arbitrio

Deus criou o ser humano;

Em liberdade, podemos escolher o bem ou o mal;

Logo, é da nossa responsabilidade quando agimos mal.

O mal é necessário para agir bem

Devido às circunstâncias, por vezes temos de agir pelo mal para alcançar um bem maior.

Justificação do melhor dos mundos possíveis

P1. O mundo, por ser contingente, necessitou de um ser necessário para o criar.;

P2. Esse ser necessário (Deus) é onipotente, sumamente bom e onisciente;

P3. Devido a essas perfeições, Deus só poderia ter escolhido o melhor dos mundos;

C. ∴ Logo, o nosso mundo foi criado e existe como o melhor dos mundos possíveis.

Anexo 3: Digitalização do organograma sobre Filosofia da Arte

