



Relatório de Estágio Pedagógico
Agrupamento Escolas Frei Heitor Pinto
O texto filosófico como base para a construção do
ensaio filosófico

Janilce Silva Praseres

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
(2.º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues

Coorientador: Prof. Doutor José António Campelo de Sousa Amaral

Outubro de 2025

Folha em branco

Declaração de Integridade

Eu, Janilce Silva Praseres, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M13096 do 2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Artes e Letras, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente, afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Janilce Silva Praseres

Universidade da Beira Interior, Covilhã 13 /10 /2025

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

Folha em branco

Agradecimentos

Aos Professores Doutores José Domingues e António Amaral, antes de tudo, por serem exemplos de professores e intelectuais que um dia eu gostaria de conseguir ser, pela orientação do meu trabalho. E por todo o trabalho dedicado ao Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da UBI, em particular, ao professor José Domingues pelo acompanhamento que faz junto aos discentes na Prática de Ensino Supervisionada (PES) sempre com atenção e afeto às questões com que os estudantes estagiários se deparam na formação docente. Recebam a minha admiração e gratidão por ter tido ao longo da minha formação enquanto docente professores os quais admiro como pessoas e intelectuais.

Aos professores do Mestrado.

A orientadora cooperante Ana Rita Raposo.

Aos professores de filosofia da Escola Frei Heitor Pinto: Ana Monteiro, Rui, Maria João e Sara.

Ao colega e amigo Bruno Silva.

Aos alunos das turmas do 10^o ano D, 10^o ano C e 11^o ano C.

Aos alunos do ensino profissional.

A toda comunidade da Escola Frei Heitor Pinto: ao senhor da reprografia, as rececionistas, as bibliotecárias, as senhoras que atendem no bar dos professores, as secretárias, o meu muito obrigada, pois a escola é feita por todos!

Folha em branco

Resumo

A realização deste *Relatório* tem como objetivo abordar a importância do trabalho filosófico desenvolvido por meio ações estratégicas de ensino, interpretação e análise do texto filosófico, que possibilitem ao aluno do ensino secundário o desenvolvimento de competências que promovam a problematização, concetualização e argumentação, como base fundamental para a produção de um ensaio filosófico no âmbito do contexto escolar. Dada a complexidade do contexto escolar e da própria sala de aula, apresentam-se estratégias orientadas de ensino para a descoberta do texto filosófico por parte dos alunos, tais como leitura de textos diversos, produções escritas, trabalho colaborativo ou individual, entre outras que tornem o texto como elemento central. Verifica-se ainda em que medida o texto auxilia no desenvolvimento do aluno como aprendiz ativo e responsável; e contribui para que seja questionador, crítico, informado e auto-avaliativo.

Palavras-chave

Texto Filosófico; Ensaio Filosófico; Ensino de Filosofia; Didática da Filosofia; Pedagogia.

Folha em branco

Abstract

The purpose of this report is to address the importance of philosophical work developed through strategic actions of teaching, interpretation, and analysis of philosophical texts, which enable secondary school students to develop skills that promote questioning, conceptualization, and argumentation, as a fundamental basis for the production of a philosophical essay within the school context. Given the complexity of the school context and the classroom itself, guided teaching strategies are presented for students to discover philosophical texts, such as reading various texts, written productions, collaborative or individual work, among others that make the text a central element. It also examines the extent to which the text assists in the development of the student as an active and responsible learner and contributes to them being questioning, critical, informed, and self-evaluative.

Keywords

Philosophical Text; Philosophical Essay; Teaching Philosophy; Philosophy Didactics; Pedagogy.

Folha em branco

Índice

Introdução.....	13
Parte I.....	19
1. Ensino e aprendizagem da filosofia	19
1.1 O traço pedagógico da filosofia.....	25
Parte II.....	32
2. O lugar do texto no processo filosófico escolar.....	32
2.1 O texto filosófico.....	36
2.2 Ações estratégicas e análise do texto filosófico.....	41
2.3 Casos práticos.....	50
Parte III.....	61
3. O que é o ensaio filosófico?.....	61
3.1 Do texto ao “sincolo” do ensaio filosófico.....	65
3.2 A construção do ensaio filosófico.....	65
Considerações Finais.....	67
Referências.....	68
Anexos.....	71
Anexo I – Planificação de regência: Casos Práticos I, II e III.....	73
Anexo II – Planificação de regência outras.....	92
Atividades Realizadas	103

Folha em branco

Introdução

“Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”
Princípios Orientadores **Decreto-Lei n.º 55/2018**

O sistema educativo português é organizado em diferentes níveis, compreendendo a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. A Educação Pré-Escolar, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos, é facultativa e visa promover o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para o ingresso no Ensino Básico. O Ensino Básico, com duração de nove anos, é obrigatório e divide-se em três ciclos: 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º ao 9.º ano). Este nível de ensino proporciona uma formação geral e comum, abrangendo diversas áreas de conhecimento.

O Ensino Secundário, que compreende os 10.º, 11.º e 12.º anos, oferece diferentes cursos que permitem aos estudantes aprofundar os seus conhecimentos em áreas científico-humanísticas, preparando-os para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. O alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, que teve como objetivo colmatar as questões do abandono, do acesso e do alargamento da rede escolar, buscou atender à pluralidade e à inclusão para escolarização (em seus diversos níveis) da sociedade em geral, para uma escola que seja capaz de responder às exigências da vida sociocultural: formar cidadãos, a oferecer, assim, a possibilidade da aquisição de competências necessárias e facilitadoras da inserção social, para a inserção no mercado profissional.

Neste sentido, a escola configura-se como uma organização complexa em constante mudança e com diversos desafios; e assim como em todas as organizações o seu bom ou mau funcionamento, o seu sucesso, dependem da eficácia das interações entre os diversos atores sociais, políticos e culturais.

A política educativa em Portugal tem sido alvo de constantes transformações e adaptações ao longo dos anos, refletindo o compromisso do país

com o desenvolvimento sustentável e a promoção do acesso equitativo à educação para a democracia. Ao longo das últimas décadas, o país tem implementado uma série de reformas educacionais que visa melhorar a qualidade do sistema, fortalecer a inclusão e preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante evolução.

“Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”, Decreto-Lei nº 54/2018. O princípio da equidade busca assegurar que todos os alunos tenham oportunidades iguais de acesso e sucesso na educação. Isso inclui medidas para combater as disparidades socioeconômicas, proporcionando apoio adicional a estudantes em situações mais vulneráveis.

Assim, neste trabalho apresentamos inicialmente um pequeno texto reflexivo que versa sobre a nossa escolha pelo mestrado de ensino da Filosofia no Ensino Secundário. A seguir, apresentamos uma reflexão sobre o texto esmagador de Hannah Arendt sobre a crise na educação e um paralelismo com os desafios da educação contemporânea. Depois, falaremos do projeto “Escola Segunda Oportunidade” em Matosinhos, quais as diferenças do ensino regular e ao que o projeto se propõe. E uma breve reflexão acerca da Organização e a Gestão Curricular. Por fim, apresentaremos uma síntese do trabalho com as nossas considerações finais.

Visamos, em termos gerais, compreender como o educando pode atingir o que é esperado para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) na área específica da Filosofia, a construção de um Ensaio Filosófico. Assim, neste trabalho, buscamos pensar a problemática do ensino e aprendizagem de filosofia para perceber como é possível possibilitar a construção desta escrita, começando por questionar-nos o que se faz necessário, que tipo de estratégias, quais ações estratégicas se podem tomar em ordem ao desenvolvimento do ensaio filosófico, desta escrita tão singular e ímpar. Assim, partimos da ideia de que a vida escolar do aluno pode contribuir para que este desenvolva a elaboração do ensaio filosófico, tendo como base duas experiências primordiais: o exercício do pensar e a escrita, considerando as vivências do educando e as suas reflexões.

Embora o ensaio filosófico seja parte integrante daquilo que é pretendido que o aluno alcance no término do percurso do ensino secundário, temos o intuito de que o ensaio filosófico seja encarado, sobretudo, como uma meditação profunda sobre o mundo, sobre os problemas, sobre a contemporaneidade, sobre a própria existência como ser no mundo, como um exercício filosófico que se revela, que brota, que se faz ao caminhar do pensamento. Uma escrita que seja não apenas interpretativa, mas reflexiva e também prazerosa para o educando, que possa aguçar a reflexão, a imaginação e as próprias percepções pessoais e outras com base em outras reflexões, aspetos em destaque no PASEO. O objetivo é cada um descobrir-se que se dá pelo movimento da linguagem e se traduz na escrita do ensaio.

Neste sentido, é importante considerar o saber próprio que o educando carrega consigo sobre si mesmo e acerca do mundo, bem como, fomentar ações estratégicas de ordem didática, pedagógica e filosófica que possibilitam a reflexão crítica, a criatividade e o questionamento para a escrita do ensaio. Assim, destacamos a importância da apresentação, da leitura, do conhecimento, da interpretação e análise de textos filosóficos será fundamental, visto que não se escreve bem, não se atinge uma escrita crítica e reflexiva sem o exercício da leitura, da leitura atenta e meditativa.

É a partir do domínio da/na leitura que compreenderemos se, possível, explorar as potencialidades do ensaio filosófico no processo de ensino e aprendizagem de filosofia. Este exercício do pensar fomentado por meio de ações estratégicas de ensino, interpretação e análise do texto filosófico, possibilitam que o aluno desenvolva as competências que promovam a problematização, concetualização e argumentação.

Dada a complexidade do contexto escolar, da própria sala de aula e da conceção de que, em geral, os alunos não realizam muitas operações de leitura, negligenciam-na ou fazem-na de forma desatenta, o professor deve utilizar de estratégias orientadas de ensino para a descoberta do texto filosófico por parte dos alunos. Estas estratégias (leitura de textos diversos, produções escritas, trabalho colaborativo ou individual, entre outras) que tenham como foco o texto filosófico, auxiliam no desenvolvimento do aluno como aprendiz ativo e responsável, contribui para que seja questionador, crítico, informado, autoavaliativo e para a construção de uma aprendizagem autorregulada.

Este relatório, que busca ressaltar a importância do trabalho sobre texto filosófico enquanto base para a construção do ensaio de teor filosófico, divide-se em três partes. Na primeira abordaremos a complexidade do ensino e aprendizagem da filosofia, que não é ensinável como outra disciplina qualquer, mas que possui uma vantagem: é o indivíduo que se descobre, que encontra em si “o talento da razão” (Kant: 1985). Buscamos compreender o traço pedagógico próprio da filosofia, que talvez nunca como hoje se tenha exigido tanto do ensino da filosofia perante os desafios contemporâneos. Tal exigência eleva-se pelo facto de que urge, na era da *inteligência artificial* e *fake news*, pensarmos por nós próprios e semear isto nos alunos.

A leitura e a escrita precisam de mais espaço não só nas aulas de português, mas nas de filosofia também, tentamos, assim, situar o texto como ferramenta fundamental para o ensino como um todo. Para tal, refletiremos sobre o pensamento de dois autores: Frédéric Cossuta e Paul Ricoeur. A escolha de abordar a problemática sobre a importância do trabalho sobre os textos filosóficos como objeto do nosso estudo justifica-se pela necessidade de promoção do ensaio filosófico de uma apropriação pessoal e crítica da filosofia.

Buscamos trabalhar a importância do texto filosófico, visto que, se os alunos têm dificuldades na interpretação de textos, conseqüentemente a construção do ensaio torna-se comprometida, uma vez que este depende diretamente da capacidade de compreender, analisar e dialogar com as ideias presentes nos textos estudados. Sem uma leitura atenta e rigorosa, o aluno tende a reproduzir opiniões vagas ou interpretações superficiais. Assim, trabalhar o texto filosófico é essencial para que o estudante possa compreender o ensaio, identificar problemas e mobilizar o pensamento filosófico como base para a elaboração do seu próprio raciocínio crítico. O ensaio

Do latim tardio *exagium* «acto de pesar (algo)», e tendo a mesma origem que os clássicos *exigere* («pesar») e *examem* («acção de pesar», «exame»), o termo «ensaio» parece pressupor desde logo uma *atitude* que, como veremos, será muitas vezes considerada como o seu traço principal e definidor: trata-se de, no sentido próprio do termo, «ensaiar», isto é, «pesar», «experimentar pelo confronto» e, através desse procedimento, afastar qualquer intuito sistemático, exaustivo e dogmático (apriorístico).¹

¹ BERNARDES, J. A. C.; CASTRO, A. P.; FERRAZ, M. L. A.; MELO, G. C.; RIBEIRO, M. A. (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. 2. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997, p. 281.

A seguir apresentar-se-á três casos práticos a respeito das ações estratégicas e análise do texto filosófico. Por fim, na terceira parte dedicamo-nos ao ensaio filosófico, a responder à questão sobre *o que é um ensaio filosófico?* Com o intuito de dialogar também acerca da abordagem que compreendemos o ensaio, não apenas como fim a ser atingido, mas como um processo que se constitui. Para tanto, abordaremos como o trabalho sobre o texto pode ajudar nesse processo em que o ensaio filosófico, sendo uma forma de expressão racional e pessoal, exige também uma educação emocional e ética.

Assim, este Relatório foi construído a partir da Prática do Estágio Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, localizada na Avenida 25 de Abril, na cidade da Covilhã. A PES realizou-se nas turmas do ensino regular e profissional. E compreendeu, ainda, todas as atividades que o núcleo de estágio nelas desenvolveu. As turmas em que a PES ocorreu foram: a turma C do 11º constituída por 26 alunos, entre os quais 10 rapazes e 16 raparigas. A turma D do 10º constituída por 24 alunos, entre os quais 18 são rapazes e 6 raparigas. E a turma C do 10º constituída por 21 alunos, entre os quais 14 rapazes e 7 raparigas. E a turma do Profissional PI6 e TIIGR5 formada por 1 rapariga e 12 rapazes.

O Projeto Educativo da Escola Secundária Frei Heitor Pinto define uma visão de escola centrada na formação integral do aluno, promovendo a inclusão, o sucesso educativo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Valoriza uma aprendizagem ativa e reflexiva. A aposta na cooperação entre docentes reforça a ideia de uma escola aberta ao diálogo e à diversidade. Esta orientação encontra afinidade com o ensino da Filosofia, ao incentivar o questionamento, a argumentação e o respeito pela.

As atividades da PES decorreram de 15 de setembro de 2023 à 30 de julho de 2024. E teve como objetivo a articulação das competências adquiridas com a prática docente, possibilitando aos alunos do núcleo de estágio aprofundar os conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didático e social. Bem como o desenvolvimento de competências nos domínios da observação, da avaliação e

a integração dos diferentes saberes em termos de componentes de formação numa perspetiva inter e transdisciplinar.

A contribuição para a interação escola-meio foi realizada por meio de atividades propostas pelos estagiários e integradas no Grupo de Filosofia do Departamento de Ciências Sociais da Escola. No que tange a sensibilização para a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente, o núcleo de estágio realizou a preparação de planificações individuais, participação nas sessões de natureza científica e pedagógico-didática dirigidas pelo Orientador da UBI: “*Da epistemologia à democracia: 50 anos de abril de 74*” realizada pela Apf – Associação de Professora de Filosofia, no dia 13 de abril de 2024, com duração de 4h. A sessão de esclarecimento: “*Jovens professores, que futuro?*”, realizada no dia 18 de março de 2024, pelo Sindicato de Professora da Região Centro, com duração de 4h. E o Simpósio “*O contributo da Filosofia para o Perfil do Aluno*”, que ocorreu no dia 11 de maio de 2024, na sala de seminários da Biblioteca Central da UBI, com duração de 4h.

A lecionação das aulas observadas, nas turmas da Orientadora Cooperante, foram 5 blocos de 90 minutos e a participação, como observador, em todas as aulas lecionadas pelo outro Estagiário do Núcleo de Estágio. E a observação das aulas lecionadas pela Orientadora Cooperante e participação nas reuniões no âmbito do Núcleo de Estágio e das reuniões de avaliação e direção de turma.

Para a construção dos planos de aulas procurou-se ter conhecimento das seguintes questões: a didática, os conteúdos programáticos/aprendizagens essenciais, o processo de avaliação, os materiais e as estratégias. Por meio da didática o professor tem a possibilidade de aplicar o seu saber teórico e intuitivo, para melhor avaliar como os alunos aprendem, como refletem os problemas propostos e a compreensão das tarefas ou dificuldades.

Parte I

1. O ensino e aprendizagem da filosofia

No grego, a palavra «filosofia» traduz «amor à sabedoria», *philia sophias*. «Segundo uma tradição referida por Plutarco (...) e Cícero (...), que remontaria a Heraclides do Ponto, ouvinte de Platão, Pitágoras teria sido o primeiro a utilizar a palavra *filósofo* e filosofia (... amor da sabedoria)»². Assim, a filosofia significa amor ao pensar, amor pelo saber, pela criação filosófica e ao seu pendore especulativo, não obstante a inacessibilidade da sabedoria absoluta (apanágio somente dos deuses), embora essa definição etimológica seja a mais conhecida, a filosofia teve também outras definições importantes ao longo da história do pensamento.

A partir da etimologia da palavra filosofia, é inerente e, até, de certa forma, uma condição: amor ou a amizade à “sabedoria”, compreendida como formação ampla intelectual e prática. E isto torna-se ainda mais necessário e relevante quando diz respeito ao ensino da filosofia. Como se ensina filosofia? A filosofia é ensinável? Qual o seu traço pedagógico? A filosofia é apenas mais uma disciplina entre outras? Estas são questões que devem ter em consideração aqueles que se dedicam ao ensino da filosofia, visto estes serem também, no conjunto de uma sociedade, os responsáveis por formarem as gerações, por formarem os jovens para exercerem o seu papel na sociedade.

A racionalidade filosófica pode ser comparada a um sopro de ar fresco, trazendo renovação e clareza não apenas para a nossa vida na esfera pública com o exercício da cidadania, mas também para o próprio desenvolvimento do projeto científico europeu para a filosofia. Em que essa importância foi reconhecida em documentos fundamentais, como o Relatório *Delors* – Quatro Pilares para a Educação, de 1996, e reafirmada em 2002 com a Declaração de Paris em prol da Filosofia, promovida pela UNESCO. Essa última iniciativa levou à instituição do Dia Internacional da Filosofia, celebrado anualmente na terceira quinta-feira de novembro, como um marco do valor da reflexão filosófica para a sociedade.

² CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 2. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999, p. 575.

E também por esperar-se que os que se dedicam ao ensino da filosofia cultivem ou “tenham” o “espírito” de filósofo, que mais do que amigo, o filósofo apresenta-se como o “amante do saber”, no sentido em que este, a partir de sua natureza contraditória (ignorância e saber, carência e plenitude), deseja o saber, desejo no sentido de *epitymia* que representa um sentimento básico de carência, não de posse, mas que deseja. A esse respeito, temos um momento no diálogo platónico *Banquete*³ sobre o nascimento mítico de *eros*, filho do Engenho e da Pobreza (203e), que alegoricamente marca essa natureza característica do filósofo:

Deste modo, não é por natureza mortal nem imortal. No mesmo dia, tanto floresce e vive, segundo está senhor dos seus recursos, como morre para voltar à vida, graças à natureza de seu pai. Porém, os seus achados escapam-lhe continuamente das mãos, de tal sorte que nunca se encontra na indigência nem na riqueza: antes, num meio termo que é, de igual modo, entre sabedoria e ignorância.

Aquele que se dedica ao ensino da filosofia deseja a partilha da sabedoria, que a partir da sua formação elementar leva ao caminho de se pensar melhor os problemas, que de tal modo complexos, a tentação é desistir de tentar resolvê-los em vez de refletir de forma criativa e com rigor sobre eles. É tentar levar a uma autonomia intelectual ou, ao menos, a possibilidade de a obter, de pensar por si só com clareza e rigor, numa espécie de insistência em pensar sem deixar-se desistir.

Neste sentido, recordamos também as palavras de Maria Leonor Xavier: «quanto mais referências filosóficas tivermos, mais livres e capazes seremos de construir as nossas próprias posições filosóficas»⁴. Assinalamos aqui, brevemente, a questão por uma tendência de lecionação da história da filosofia, em que ao nosso ver o problema não se encontra na explanação da história da filosofia, mas sim em encerrar o ensino e aprendizagem de filosofia nessa mesma história. Sobre isto, vejamos:

Revista Linhas: Aliás, qual a importância da história da filosofia para a formação dos jovens adolescentes que estão na escola

³ PLATÃO. *O banquete*. Tradução Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2012.

⁴ XAVIER, M. L. *Questões de Filosofia na Idade Média*. Lisboa: Edições Colibri, 2007, p. 15.

secundária? José Maria da Silva Rosa: Eu acho que não pode nem deve haver conflito, mas complementaridade, entre uma abordagem histórico-hermenêutica e uma perspectiva mais temática, discussão de questões, à maneira da Escolástica Medieval (aliás, mesmo neste modelo a história não estava ausente). Agora, acho que a História da Filosofia, se for dada de forma reflexiva, problematizada, crítica, e não como “galeria de opiniões”, i.e., uma simples história das ideias, é absolutamente decisiva. Saber situar as coisas num friso temporal, adquirir sólidos quadros cronológicos é fundamental para o posterior questionamento e tratamento temático dos assuntos.⁵

Esta complementaridade deve permear o ensino de filosofia para que este não seja reduzido a um ensino estritamente histórico, que pode acarretar com a esterilização daquilo que é próprio da filosofia: o questionamento com um propósito. E evitar cair no perigo do historicismo, que consiste, em resumo, em substituir a filosofia pela sua história, um ensino e aprendizagem da filosofia voltados, somente, a este pendor histórico. Esta situação pode levar a um padrão acrítico, em que não se forma o horizonte de referências para constituir as bases para uma autodeterminação em filosofia. Uma reflexão filosófica move-se num quadro mais amplo, procurando desvelar as chaves e as portas de entrada num pensamento, numa corrente filosófica, entre outros, em que o pensamento é construído nas noções, questões e indicações que irão ajudar a pensar os problemas.

Neste sentido, cabe àqueles em formação para o ensino da filosofia buscar não apenas o conhecimento, o que se ensinará, mas descobrir como ensinar a partir da própria filosofia e nessa descoberta buscar, também, o traço pedagógico próprio da filosofia. Visto que, ensinar ou possibilitar um saber tão rico em especificidade como é a filosofia, para um público diverso, jovem e ainda inicial neste tipo de saber é um grande desafio, em que parte do problema está na leitura negligenciada por parte dos alunos, o que leva a um padrão de “mecanização” acrítico dos conteúdos filosóficos, um padrão de acrisia⁶.

⁵ CARMINATI, C. J. *Entrevista com o prof. José Maria Silva Rosa*. Revista Linhas. V. 13. N. 01. jan/jun. Florianópolis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, pp. 209-219, p. 209. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/12813/1/2012%20-%20%2%abFilosofia%20e%20Educa%c3%a7%c3%a3o%c2%bb%2c%20in%20Revista%20Linh as%2c%20Florian%c3%b3polis.pdf>

⁶ A este respeito ver o trabalho de Vanessa Raquel Martins de Almeida sobre “O padrão da acrisia” em: ALMEIDA, V. R. M. *Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica*. Dissertação em Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da

As Aprendizagens essenciais do ensino de filosofia no ensino secundário revelam a importância da promoção de uma atitude crítica, enquanto compreendem que essa atitude não pode ser fundamentada no vazio. Mas, na prática, isto é um problema desafiador, não apenas pela leitura “mecanizada” ou negligenciada dos textos filosóficos. Mas mesmo quando a leitura mais atenta é feita, nem sempre é acompanhada do processo de reflexão crítica. Portanto, pontuamos o problema/importância da leitura para que os alunos desenvolvam a construção do ensaio filosófico, visto que, para escrever bem é preciso ler e refletir sobre.

Neste sentido, o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino secundário como ferramenta essencial para o pensamento crítico e a construção da cidadania passa não somente pela preocupação com os conteúdos programáticos, mas concretamente como os ensinar, de forma que possibilite aos educandos um pensamento reflexivo, que estes pensem por si mesmos, que ultrapassem o registo meramente opinativo sobre o mundo que os rodeia e revelem/desenvolvam uma atitude questionadora.

Na busca de superar um ciclo muitas vezes vicioso dentro da sala de aula, ou seja, de memorização, repetição, de mecanização na receção dos conteúdos lecionados, cremos que a leitura (verbal e não verbal) é uma ferramenta pedagógica essencial e se trabalhada por meio de ações estratégicas voltadas para que a leitura seja mais produtiva e proveitosa para um aprendizado ativo, ajudará numa aprendizagem para uma autorregulação, superação de uma leitura negligenciada e desenvolvimento de uma boa escrita.

Ler e reler um texto, estratégias muito comuns, nem sempre são eficazes para o aluno compreender os conteúdos. Embora, como é óbvio, sejam o início para uma boa leitura, contudo, para que a leitura e o ato de reler sejam eficientes torna-se necessário refletir sobre o que se lê, problematizar, ler e explicar a si mesmo, fazer questões a si mesmo sobre o que foi lido, isto tudo ajuda no fomento para um ensino autorregulador, em que o educando passa a regular o tempo de estudo não somente aglutinado no horário obrigatório em que está na escola, mas em casa também.

Destacar o que foi lido com perguntas em voz alta, investigar sobre o assunto que se está a ler para o “dominar” e consolidar conhecimentos, tudo isto fomenta o desenvolvimento de competências essenciais para o pensamento crítico e pensamento criativo, por exemplo. Posto isto, o problema da leitura negligenciada/mecanizada nas aulas de filosofia por parte dos alunos, acreditamos que sem compreender formas de superar este problema não é possível estabelecer bases essenciais para o desenvolvimento da escrita para o ensaio filosófico.

Assim, no decorrer deste trabalho, apresentaremos algumas ações estratégicas para a leitura de textos filosóficos. Contudo, tentaremos, antes, compreender não apenas como ensinar filosofia, mas o seu “traço” pedagógico próprio, visto que toda pedagogia pressupõe a Filosofia. É necessário ter atenção à pedagogia e à didática para a difusão do saber filosófico. Deste modo, a filosofia sob o formato de uma disciplina curricular do ensino secundário pressupõe e exige a reformulação didática desse saber especializado, de forma que seja convertido em objeto de ensino.

Esta é uma tarefa específica do professor de filosofia, que tem como desafio produzir um discurso pedagógico-didático, pelo qual a tradição filosófica possa converter-se em saber ensinável. Sem perder de vista a preocupação em despertar o interesse dos alunos por um saber que não produz resultados práticos imediatos, mas que possui uma relevância ímpar para a ação do ser humano. Esse interesse deve ser cultivado para desenvolver uma espécie de “espanto”, de “maravilhamento” característico da filosofia, essa noção de “espanto” que à luz da filosofia platónica nos arranca de um fluxo automático da vida quotidiana.

O “espanto”, característica que está na base da constituição de um *pathos* filosófico, conduz-nos ao enfrentamento das questões existenciais de forma mais autêntica, de buscar viver de forma mais consciente e não apenas uma vida programada em desenvolver papéis. Caso contrário, Shakespeare teria razão quando diz que «o mundo inteiro é um palco, e todos os homens e mulheres apenas atores: eles têm suas saídas e suas entradas. E um humano em seu tempo desempenha muitos papéis»⁷. Esse “espanto”, que tanto os alunos como o próprio

⁷ SHAKESPEARE, W. *As you like it*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 124.

professor de filosofia devem almejar, leva-nos ao “pensar”, a essa base primordial de toda a autêntica experiência filosófica.

Como já citado, o primeiro a usar o termo “Filosofia” foi Pitágoras que era uma personalidade admirada em sua cidade e quando os seus conterrâneos o chamavam de “sábio”, retrucava: «Eu não sou sábio, mas apenas ‘amigo da sabedoria’, pois a sabedoria é própria dos deuses»⁸. Embora essa definição revele muito, ainda há mais sobre esse sentido da palavra Filosofia, importa compreendemos o movimento de busca, do desejo que está implicado neste “pensar” em direção à *sophia*. Neste sentido, enquanto professores de filosofia, importa-nos, ainda, a buscar pelo “pedagógico” próprio envolto nesta sabedoria para o ensino desse saber que não se resume a apropriação de um só conhecimento ou um “acúmulo” de conhecimentos filosóficos, mas que pode ser traduzido como um modo de vida autêntico.

O sentido de uma vida autêntica, daquele que reflete sobre o modo de estar no mundo, deve ser fomentado para contrastar acerca da era em que vivemos, a chamada “era da informação”, acerca da qual raramente e pontualmente vemos a informação converter-se em “sabedoria”, pois aquilo que vemos, atualmente, é um consumismo “cego” do bombardeamento de informações que somos acometidos todos os dias. Assim, buscamos a partir da reflexão sobre o ensino e aprendizagem de filosofia algo que também se aproxima de uma compreensão, no sentido de um “apreender conjunto”, de uma “colheita”, que possibilita o aluno florescer agarrado as paredes do conhecimento, da “sabedoria”, do *logos*.

A etimologia da palavra *logos*, embora encerre uma série de significações a partir da raiz grega, revela-nos também o sentido de “reunir”, pensar e calcular, que foram transformados em *reflexão*, *discussão*, *argumentação* e *justificação*⁹, revelando uma profunda ligação entre “logos” e “sophia”. O termo “logos” deve ser compreendido como uma ordem subjacente que permeia as palavras, estruturando-as em discurso, e que, simultaneamente, atravessa os entes e os fenômenos isolados, desvelando assim o ser.

⁸ COSTA, J. S. da. *A origem da Filosofia*. In: CABRAL, A. M.; SAMPAIO, J. L.; BITTENCOURT, R. N.; BARROS, T. M. S. *Filosofia: um panorama histórico-temático*. Rio de Janeiro: Mauad, 2013, p. 11.

⁹ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 3. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999, pp. 475-476: «Heraclito, o primeiro pensador grego a introduzir o L. no vocabulário filosófico, toma-o num sentido ainda muito amplo e, de certa maneira, ambíguo».

1.1 O traço pedagógico da filosofia

É certo que a Filosofia possui um traço pedagógico próprio e profundo, contudo, não numa concepção pedagógica moderna, mas se consideramos o diálogo *Teeteto*¹⁰ no qual Platão apresenta o método pedagógico socrático e a sua atitude para com os seus interlocutores, no que foi denominado de *Maiêutica*¹¹, a semelhança da ajuda que Fenárete prestava a outras mulheres no processo de darem à luz, Sócrates¹², por sua vez, auxiliava seus discípulos no processo de libertação da ignorância e da perplexidade.

A arte do filósofo considerada, assim, de extrema dificuldade visto que muitas vezes a mente dos discípulos encontra-se cheia de falsas opiniões e pretensões, por isso, Sócrates tinha o trabalho de distinguir a verdade da falsidade que permeavam os “partos mentais”. Embora, o próprio Sócrates se declara, «na sua “douta” ignorância, incapaz de atingir ele mesmo o saber e a verdade: limitava-se a levar os outros a produzirem o saber e a verdade que em si encerrassem»¹³. Não obstante, o “parto” daquilo que é considerado falso seja também benéfico, a medida que, possibilita lugar na alma para novas e autênticas concepções.

A partir da noção da sabedoria socrática considera-se que a “prática” da filosofia é a *investigação*, o amor pelo saber, a contínua interrogação timbrada pela profundidade reflexiva. A filosofia encontra-se no ato mesmo da razão humana no seu exercício de interrogar, de refletir, de buscar respostas, no exercício da razão interrogante e no exercício da nossa razão de produzir

¹⁰ PLATÃO, *Teeteto*. Tradução, prefácio e notas de Fernando Melro. 2. ed. Lisboa: Editorial Inquérito, 1990.

¹¹ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 3. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999, p. 582: «*Maieutiké* (...) significa em grego “arte da parteira, obstetrícia” e deriva de *maia*, parteira (cf. “Maia”, a mãe dos deuses Ártemis e Apolo). Platão, com a graça e imaginação que recorda do seu mestre, põe Sócrates a afirmar que tinha herdado, afinal, o ofício, não de seu pai, mas de sua mãe, a parteira Fenárete».

¹² CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 1. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997, p. 357: «Sócrates é o mestre que nada escreve, mas cujo ensino se repercutirá de modo essencial em todo o círculo vasto e diversificado de discípulos; Platão é um dos discípulos que escreve, posto que afirme que o ensinamento mais profundo não se deixa transmitir por escrito (cf. *Carta VII*, 341 e), e Aristóteles é o discípulo que já não escreve apenas o relato do pensamento, mas, silenciando embora de outro modo o pensamento, apenas faz “incarnar” o relato ao nível da própria linguagem».

¹³ *Ibidem*, p. 583.

conceitos, na reflexão sobre a ação humana, sobre as ciências e o conhecimento de si. A filosofia ajuda-nos com o conhecimento do mundo, mas, sobretudo, com o conhecimento de nós mesmo.

Neste sentido, é preciso aprender a filosofar, a contemplar as ideias, a ponderar como tratar as questões e reconhecer a doura ignorância como ocasião para buscar o conhecimento. Compreender o sentido das coisas¹⁴, embora, nem todas as coisas sejam prontamente compreensíveis, mas buscar entender o sentido das coisas é um a possibilidade humana, o que queremos perceber e buscamos é, sobretudo, o sentido. «Husserl diz, por exemplo, que não interessa o facto de existir, mas o sentido desse facto»¹⁵, visto que o sentido é um problema de fundo que envolve toda a história da filosofia ocidental, a filosofia diz-se também como uma busca pelo sentido das “coisas”, não das aparências destas, trata-se de ir mais a fundo acerca das questões em seus diferentes níveis e complexidade. Trata-se de interrogar-se, de espantar-se com o mundo que nos rodeia e o ensino da filosofia deve plantar esta “semente” nos mais jovens.

A filósofa política, de origem judaica, Hannah Arendt (1906-1975) nascida na Alemanha e muito influenciada filosoficamente por Immanuel Kant, Martin Heidegger e Karl Jaspers (a quem sempre considerou “seu mestre”), ficou conhecida como uma das vozes filosóficas mais profundas e incómodas do século XX (recorde-se, por exemplo, a “reportagem” sobre Eichmann e a tese da “banalidade do mal”). Em seu livro *A vida do Espírito*, a luz do diálogo platónico do *Teeteto*, afirma:

Pois essa é a principal paixão (*pathos*) do filósofo: espantar-se (*thaumazein*). Não há outro começo ou princípio (*arché*) da filosofia senão esse. Penso que não era mau genealogista aquele [ou seja, Hesíodo] que fez de Íris [o arco-íris, um mensageiro dos deuses] filha de Thaumás [aquele que espanta].¹⁶

¹⁴ BELLO, A. A. *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006, p. 18: «Quando dizemos “coisas”, normalmente indicamos coisas físicas, por exemplo, a mesa, a cadeira. Sabemos, porém, que não tratamos apenas do significado de coisas físicas, mas também das abstratas. Por exemplo, a palavra latina *república*, que usamos para dizer *coisa pública* não se refere à coisa física, mas a um conjunto de situações. Significado das coisas culturais, evento, factos, que não são de ordem estritamente física. Todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenómenos, que conseguimos compreender o sentido (...). O grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de carácter cultural, religioso etc, que se mostram a nós».

¹⁵ BELLO, A. A. *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006, p. 23.

¹⁶ ARENDT, H. *A vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; UFRJ, 1992, p. 108.

Este “espanto” não é apenas a “origem” da Filosofia, mas como uma “dobradiça”, isto é, aquilo que permite a sustentação e o mover da “porta” da filosofia e que se constitui, ainda, como um *pathos* que nos arrebatava e sustenta. Ainda, conforme o diálogo platónico, mesmo que no “parto” das ideias a verdade não seja formada o indivíduo visado não será mais o mesmo, pois haverá uma melhoria no ser, já que se libertará da ilusão que julga saber alguma coisa e em troca pode adquirir a modéstia.

Assim, apoiados na tradição filosófica, buscamos definir o sentido do traço pedagógico próprio que a filosofia carrega, mas também a partir da *didática*. A Didática torna-se primordial, esta compreende a «ciência ou arte de ensinar»¹⁷, mas também é preciso ter em atenção a etimologia da palavra. Em grego *didaktikós* corresponde ao saber ensinar; *didaktos* que seria o ensinado; o *didaskhein* que remete ao por ensinar/por aprender. E a *Didaskália* refere-se à instrução, *disdascália* na Grécia antiga, instrução do poeta aos seus intérpretes.

A didáctica é a «parte da pedagogia que tem por objeto o ensino»¹⁸. A partir dessas definições e variações da etimologia da palavra *didática* podemos compreender o professor enquanto agente, ou seja, a didática compreendida como ação do agente (do professor) no processo de aprendizagem do aluno na construção do aprender, da observação, da percepção do mundo e das “coisas”, na atribuição de sentido das “coisas”.

Por meio da didática o professor poderá aplicar o seu saber teórico e intuitivo, para melhor avaliar como os alunos aprendem, como refletem os problemas propostos e a compreensão das tarefas ou dificuldades. Ao atender a questão tão relevante da didática, o professor também deve aliar a esta e ter atenção a metodologia, o *método* aplicado, «de meta e *hodós* ‘via, caminho’/perseguição»¹⁹, «esforço para atingir um fim (...), caminho pelo qual se chega a determinado resultado»²⁰. Para, desta forma, constituir a sua didática e o caminho para fazer com que a aprendizagem aconteça.

¹⁷ CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010, p. 218.

¹⁸ LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Vol. I. Trad. Fátima Sá Correia, Maria Emília V. de Aguiar. José Eduardo dos S. Torres. Maria Gorete de Sousa. Porto: RÉ-S-Editora, 1985, p. 304.

¹⁹ CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa...*, p. 424.

²⁰ LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia...*, p. 97.

Um dos maiores exemplos de pedagogia na filosofia remete para a figura de Aristóteles (o *mestre pensador*)²¹ que foi um dos mais importantes filósofos da antiguidade grega, que continua a ser na contemporaneidade. Conhecido pelo seu “realismo” em “contraposição” ao “idealismo” de Platão, retratado na célebre obra pintada pelo mestre renascentista Rafael Sanzio: *A Escola de Atenas*²² (1511-12) que se encontra no Museu do Vaticano, em Roma, nos aposentos privados do papa Júlio II, a *Stanza della Segnatura*, Rafael pintou toda uma sala dedicada ao Conhecimento. Era aqui que o *Papa* assinava os documentos pontifícios. Funcionava também como biblioteca particular, tinha diversas obras, em suma, era espaço de cultura e de dedicação ao ato do pensar.

Em Aristóteles está presente a dimensão da maestria socrática «daquele que realiza e não diz, daquele que diz e não realiza e daquele que pretende realizar dizendo e pelo dizer»²³. Daquele que é motivado pelo autêntico saber, do homem como “animal pensante” (*Política* 1, 2, 1253a 10)²⁴ a partir da visão da *Política* tem-se o ideal de Educação aristotélico, a partir de uma triangulação: realismo, observação e classificação.

Na concepção aristotélica a criança é incompleta e deve-se ter cuidado ao educá-la, pois, o seu desenvolvimento é ainda prematuro e precisa-se de uma formação contínua para que se torne apta. Neste sentido, o conjunto da obra de Aristóteles apresenta diversos conceitos úteis para a reflexão da prática pedagógica. Na *Ética a Nicômaco*²⁵ encontramos a discussão dos princípios e a finalidade da educação do cidadão centrada na prática de bons hábitos (virtudes) em vista da felicidade individual. Nesta obra compreende-se que a inserção do educando na polis (cidade), dá-se pela instrução, a *Paidéia*.

²¹ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 1. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997, p. 354: «conhecido entre os escolásticos pelo epíteto absoluto de “o Filósofo” (cf. São Tomás de Aquino, nas *Summas...*), apontado por Dante como “o mestre dos homens” (*Divina Comédia*, v, versos 130-133) apreciado mesmo entre os modernos no que seria a sua postura “realista e naturalista”, até à concepção hegeliana que o toma como o *pensador da grande “empeiria”*».

²² WALTHER, Ingo F. (dir.), *A pintura do renascimento*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Taschen, 1997, p. 102.

²³ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 1. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997, p. 357.

²⁴ ARISTÓTELES. *Política*. Trad e Notas António C. Amaral e Carlos de C. Gomes. Edição bilígue. Lisboa: Vega, 1998.

²⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4 ed. Trad. Mário Gomes Kurry. Brasília: UNB, 2001.

Já conforme o pensamento platónico, o ser humano ao integrar-se é preciso uma harmonia para o bem-comum da cidade e deve haver uma educação para tal. É assim que a questão da *paideia* surge, no sentido da formação integral²⁶ do homem, da *paideia* antiga, inspirada em Homero. Na qual se pretendia a formação alicerçada em certas virtudes, mas Platão desejava uma *paideia* mais elaborada, que promovesse a preparação integral de cada ser humano para o seu papel na cidade, não havendo somente satisfação de interesses individuais, mas o interesse do todo da cidade. Para tanto, desejava-se uma cidade virtuosa, mas para isto, é necessário antes que a humanidade seja de virtuosa, é preciso, então, cultivar uma educação para a virtude²⁷.

A noção aristotélica de que a criança/adolescente é um ser incompleto e que é preciso cuidado ao educá-la ajuda-nos a refletir sobre o papel fundamental do professor. Atualmente, o professor muito mais do que um exemplo a ser seguido, deve, sobretudo, ser um orientador, ao propor as atividades para o ensino da filosofia de forma estruturada (conforme os requisitos legais para a disciplina), deve ser capaz de dar a conhecer os conteúdos, não simplesmente como transmissão de conhecimento, mas orientando o aluno para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para a reflexão sobre estes conteúdos, uma vez que os alunos devem ter a capacidade de formar as suas próprias posições perante o mundo e os problemas que lhe são postos.

Conforme Artur Manso, em 2014, no texto *A disciplina de filosofia no atual contexto curricular do ensino secundário em Portugal*²⁸, devido à tradição secular do ensino da filosofia em Portugal a UNESCO apresenta-a como exemplo ao aconselhar a sua obrigatoriedade nos diversos sistemas de ensino em todo o

²⁶ Na *Alegoria da caverna* demonstrado no princípio do Livro VII da República, um dos mais célebres livros de Platão. No início desse mito temos a afirmação de que o seu conteúdo está relacionado à educação. O filósofo diz, com efeito, que ele se refere à natureza humana quando submetida à educação ou na falta dela.

²⁷ Cf. PAVIANI, J. *Platão e a República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 39. Para se ter uma noção aproximada do que venha a ser o conceito de virtude faz-se necessário percorrer diversos diálogos de Platão, visto que não há uma definição universal acerca do que tal conceito venha significar.

²⁸ MANSO, A. «A disciplina de filosofia no atual contexto curricular do ensino secundário em Portugal» in: MOREIRA, A., PACHECO, J., MORGADO, J. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais*. Atas do I Colóquio sobre questões curriculares. VII Colóquio Luso-brasileiro de questões curriculares. I Colóquio Luso-afro-brasileiro sobre questões curriculares. Braga: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2014, pp. 728-729.

mondo. A trabalhar nas suas diferenças fundamentais no que tange os conceitos de filosofia ocidental, filosofia africana, oriental e outras.

«A UNESCO desde a sua primeira Conferência, realizada na Sorbonne em 2 de novembro de 1946, nos documentos preparatórios, insere em 21 de junho 1946 que no que concerne à Filosofia, se deve tentar alcançar dois fins: 1 – procurar os instrumentos internacionais adequados para o avanço dos estudos filosóficos; 2 – por a filosofia ao serviço da educação internacional dos povos. (...) Durante séculos, com mais ou menos relevo, com obrigatoriedade em mais anos ou secções de ensino, com mais ou menos horas semanais, a Filosofia, em Portugal nunca deixou de estar presente nos currículos do ensino liceal e secundário. Já na segunda metade do século vinte e até há poucos anos, era disciplina base para acesso ao ensino superior - ao contrário do atual estado em que nem sequer para ingressar em Filosofia é necessário ter escolhido a disciplina no ano final do ensino secundário, o 12º ano. (...) O ensino abstrato e livresco da Filosofia que vigorou em Portugal antes da Democracia foi reformulado, mas o estigma em torno do mesmo permanece juntamente com a discussão sobre a sua utilidade, mesmo que, por exemplo, abstrato e pouco útil para o dia a dia também seja o estudo da Matemática que ninguém contesta e tem vindo a ser reforçado. É certo que a Filosofia tem ganho algum protagonismo com o tratamento das questões éticas e políticas, atenuando o rigorismo das ciências exactas.»²⁹

O ensino da filosofia para adolescentes e jovens representa um esforço para a construção de uma sociedade pluralista, democrática e que tenham como valores o respeito pelas diferenças. Ao professor cabe fazer um autêntico trabalho de partilha com os seus alunos, não só para orientação de atividades, mas também com o intuito de incentivar o “espírito” próprio da Filosofia, da crítica, da reflexão, do debate. É preciso transformar a sala de aula num espaço privilegiado de diálogo e de debate, para, assim, desenvolver a promoção da filosofia.

A existência da Filosofia no Secundário é fundamental para o nascimento e amadurecimento de verdadeiras “vocações” filosóficas, mas não só, evidentemente. No quadro das competências delineadas para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, impõe-se com renovada urgência a valorização da capacidade de pensar autonomamente. Esta exigência adquire particular relevância mais do que nunca no presente contexto, marcado por transformações vertiginosas associadas à proliferação da inteligência artificial e à disseminação

²⁹ *Idem*, p. 729.

massiva de desinformação — as chamadas *fake news*; e tensões democráticas. É uma necessidade acrescida, parece-nos, muito importante desenvolver as atitudes de “suspeitar”, pensar e saber analisar criticamente, desenvolver o espírito crítico e cultivar a leitura atenta dos textos — não apenas no sentido literal, mas de desenvolver e ter a capacidade de ler os textos, mas de ler as realidades e interpretar o mundo como um texto complexo, compreender a realidade ambiental, a realidade social, a realidade económica, a capacidade de argumentar com sentido, etc. Assim, a filosofia constitui uma necessidade prática, um exercício permanente de liberdade crítica e responsabilidade ética para a vida democrática.

A didática ao possibilitar ensino da Filosofia de forma reflexiva, argumentativa, problematizadora, crítica, e não como uma simples história das ideias, é absolutamente decisivo. Possibilita aos alunos situar criticamente os acontecimentos no horizonte temporal, adquirindo estruturas cronológicas sólidas que fundamentam o questionamento filosófico e possibilitam o tratamento temático rigoroso dos problemas, conceitos ao longo da história do pensamento, fomenta a indagação, o questionar, a compreensão da ação humana para a promoção do bem-comum.

Parte I

2. O lugar do texto no processo filosófico escolar

No contexto do ensino da filosofia no ensino secundário, o texto filosófico adquire uma importância central, não apenas como objeto de leitura, mas como instrumento formador do pensamento e mediador entre o aluno e a tradição filosófica, trata-se de uma das ferramentas principais do ensino da filosofia. É preciso levar os alunos aos textos, não como mera apresentação, mas, partir para a leitura filosófica, que longe de ser um ato meramente passivo ou informativo, constitui uma atividade interpretativa que exige esforço, atenção e abertura à complexidade dos conceitos. E é nesse quadro que se torna pertinente refletir sobre o lugar ocupado pelo texto no processo de ensino-aprendizagem da filosofia.

De acordo com Cossutta, «é preciso aprender a ler»³⁰, o texto filosófico não é um simples suporte de conteúdos a serem “transferidos” para o aluno, trata-se de um conjunto complexo, que configura uma forma de pensamento em “ato”, que instaura uma relação exigente entre linguagem, conceito e argumentação. Ler textos filosóficos exige uma postura diferente da leitura comum, como a literária ou a informativa. A leitura filosófica implica, por isso, uma atitude hermenêutica, ativa e atenta, na qual o leitor é convocado a reconstruir o itinerário racional do autor, os problemas que motivam a escrita e as vias de “soluções” propostas.

Cossutta considera que, mais do que compreender apenas o “quê” do texto, é preciso compreender o “como” do pensamento filosófico — os seus movimentos, estratégias, tensões e implicações para «compreender a relação existente entre os modos de apresentação do texto e as finalidades que ele visa»³¹. O professor deve ter a preocupação sobre a questão de qual metodologia utilizará para trabalhar o texto filosófico, visto que, os alunos, como é de se esperar, não devem compreender tudo de imediato, o professor deverá buscar formas de realizar uma aproximação progressiva do texto. Como, por exemplo, recomendado por

³⁰ COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução Ângela de Noronha Begnami Milton Arruda Clemence Jouet-Pastré Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1.

³¹ *Ibidem*, p. 28.

Cossuta, uma primeira leitura rápida, que permita captar o tema geral, o estilo do autor e a estrutura argumentativa do texto.

No decorrer da leitura inicial de um texto filosófico, mesmo que seja mais “rápida”, é importante o professor trabalhar a atenção dos alunos, levar a conscientização em observar atentamente os títulos, subtítulos, bem como a introdução e a conclusão, pois esses elementos geralmente revelam a intenção do autor. Os alunos também devem prestar atenção especial às palavras-chave e aos conceitos recorrentes, pois são eles que orientam o desenvolvimento do raciocínio filosófico e possibilitam identificar as relações lógicas que estruturam o texto, como oposições, causas, consequências e implicações.

A leitura filosófica deve ser ativa, os alunos devem ser levados a anotações, resumos e esquemas que ajudem a organizar e compreender as ideias e conceitos principais. A leitura constitui-se num processo de construção, que requer releituras, reflexão contínua e esforço interpretativo para “mergulhar” no texto e acompanhar o movimento do pensamento ali descrito e ensaiado, a acompanhar a argumentação e para buscar compreender a lógica interna que estrutura o texto.

No contexto do ensino de Filosofia, como é óbvio, o texto (verbal e não verbal) ocupa um papel fundamental como ponto de partida para a reflexão, para a interpretação e o desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, o texto não é exclusivo da disciplina de Filosofia, assim como também é em História, Sociologia, Português, Literatura, Matemática e outras áreas do conhecimento, o texto atua como suporte para a construção de sentido, para o diálogo com diferentes perspectivas e áreas do saber.

Os alunos quando aprendem a ler e compreender um texto na disciplina em Filosofia, servirá de base para os ajudar na leitura de textos em outras disciplinas, como por exemplo, na leitura de enunciados matemáticos, na compreensão de gêneros de textos na disciplina de Português, entre outros. De modo que, o texto, no ambiente escolar, deve ser compreendido como um instrumento fundamental compartilhado entre as áreas do saber. O ensino de Filosofia com a ênfase no trabalho sobre o texto contribui, de forma primordial, para esse processo de diálogo com outras áreas, favorece a leitura mais ativa e reflexiva, que pode enriquecer a experiência dos alunos em todas as disciplinas.

Para a compreensão do texto na Filosofia, sejam eles clássicos ou contemporâneos, o trabalho filosófico com o texto não se limita à compreensão

literal, exige leitura para além de atenta, mas aprofundada e contextualizada para que os alunos passem a formulação da análise crítica, habilidades que também são desenvolvidas em outras disciplinas, ainda que com enfoques e de maneiras distintas. Neste sentido, o texto torna-se uma ocasião de formação. Como sublinha Hannah Arendt³², educar para a liberdade implica oferecer aos jovens o contacto com o mundo tal como ele é, o que inclui o legado do pensamento.

Para Arendt, o professor não é um mero facilitador, mas um representante do mundo adulto que introduz os novos ao mundo da cultura e da responsabilidade. O texto filosófico, nesse contexto, representa um fragmento desse mundo — um vestígio do pensamento que o precedeu e que, pela sua densidade, convoca o leitor a uma posição reflexiva. Ao lidar com um texto de Platão, Aristóteles, Descartes, Hegel ou Kant, o aluno não se encontra apenas diante de um conteúdo: encontra-se diante de uma tradição de problematização da realidade.

Esta abordagem é ainda reforçada por autores como Pierre Hadot (1922-2010)³³, para quem os textos filosóficos da Antiguidade (e mesmo da modernidade) devem ser lidos como exercícios espirituais, ou seja, como práticas de transformação interior, não apenas como discursos teóricos. Levar essa perspetiva para a sala de aula pode implicar um novo olhar sobre a leitura filosófica, em que o texto não é só ponto de partida para a construção de um ensaio filosófico, mas um espaço de formação do sujeito pensante.

Neste sentido, é necessário promover uma “pedagogia do texto” que não se limite à sua decodificação ou à sua mera “tradução” em linguagem escolar, mas que valorize a “escuta” por parte do aluno a palavra, ao “som” que ressoa do texto, do confronto de ideias. O trabalho sobre o texto filosófico exige, simultaneamente, rigor, criatividade e ousadia interpretativa. O texto traduz-se como o lugar onde o aluno pode, progressivamente, aprender a pensar com os filósofos, a meditar com eles, mas também “contra” eles — num processo dialético que pode culminar, por exemplo, na produção do ensaio filosófico.

³² ARENDT, H. *A crise na educação*. In ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro: Seis exercícios sobre o pensamento político*. Tradução M. W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 227–257. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf

³³ FAUSTINO, M., TESTA, F (Orgs.). *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Lisboa: Edições 70, 2022.

Assim, o texto não é apenas recurso didático: é conteúdo e forma, é provocação e modelo, constitui-se como espaço onde o pensamento ganha corpo e convida à sua continuação. Dar-lhe um lugar central no processo educativo filosófico é, portanto, respeitar a própria natureza da filosofia enquanto exercício crítico e reflexivo, transmitido historicamente através da palavra escrita e repensado em cada leitura.

O texto, (etimologicamente, *textus*, ou teia)³⁴ ligado à escrita e entendido como “tecido”, possui caráter ambivalente: além de conservar ideias ao resistir às limitações da memória, permite transformações ao possibilitar novas interpretações ao longo da história cultural, mantém autonomia em relação à oralidade, devido à sua função de conservação e também se transforma, refletindo a capacidade humana de produzir novas interpretações, assim, um discurso escrito seria «do ponto de vista de Ricoeur, como uma partitura de música que tem de ser reatualizada, reconstruída, a partir do seu estado virtual»³⁵, em que pode ser reatualizado a cada leitura em seu alcance universal.

Portanto, o texto filosófico possui um caráter transformador, pois transborda ao constituir um mundo que se abre ao leitor, seja pelas reflexões próprias do autor ou pelo conjunto de referências ofertado ou mesmo pelos novos caminhos que se abrem também por estas referências ao intérprete. Assim como no “texto” não-verbal, como por exemplo, em imagens, na pintura, na gravura, há no «discurso escrito uma revelação de um real mais intenso do que a percepção passageira do mundo; haveria um “aumento icônico”, implicando a imaginação na criatividade da linguagem e na recriação do mundo»³⁶. Trata-se ainda desse caráter aberto que o texto possui, de engendramento de sentido e de quem o lê.

O mundo é um horizonte de sentido, onde as coisas ganham significado e se entrelaçam, em que pela linguagem, esse horizonte de sentido é recortado e organizado em novos trançados de significação. Assim, um texto é como um fragmento desse horizonte maior, projetando nele o seu próprio mundo, não é fechado, conecta-se a outros sentidos e se renova em cada leitura.

³⁴ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 5. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999, p. 149.

³⁵ CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 5...., p. 149.

³⁶ *Idem*.

2.1 O texto filosófico

Para compreendermos o texto filosófico e todo o trabalho implicado sobre ele, faz-se necessário, antes, a compreensão do que vem a ser um texto, por mais simples que isto possa parecer, em filosofia há diferenças fundamentais que necessitam ser clarificadas. Conforme Paul Ricoeur (1913-2005), chama-se texto todo o discurso fixado pela escrita³⁷, i.e., a escrita fixa todo o discurso que se constitui e resulta em um texto, em que a anterioridade da fala sobre a escrita não está em causa, mas que o texto se constitui justamente em um discurso que necessariamente não foi dito, mas que poderia ter sido ou, ainda, que foi escrito, justamente, porque não houve a intenção de ser proferido.

Para Ricoeur a relação entre o leitor e a obra possui uma natureza diferente, não se trata do sentido que o diálogo falado possui (uma troca de perguntas e respostas, por exemplo), mas, uma relação em que o escritor não responde propriamente ao leitor, em que o ato de ler e a escrita estão separadas por assim dizer. Numa relação em que na escrita o leitor está ausente e na leitura o autor também não estar presente, ou seja, «o texto produz, assim, uma dupla ocultação do leitor e do escritor; é deste modo que ele toma o lugar da relação de diálogo que liga, imediatamente, a voz de um ao ouvido do outro»³⁸.

Assim, de acordo com Ricoeur, o “diálogo” manifestado por meio do texto é como uma relação em que se considera o autor como já morto e o texto como póstumo, pois, a relação torna-se completa, no sentido em que o autor já não pode responder e resta somente ler a sua obra. Na escrita, manifesta-se o discurso como uma intenção de dizer, não se espelha apenas a palavra, mas a própria intenção de dizer, sendo a escrita a tradução da inscrição manifesta dessa intenção. Ainda que, do ponto de vista histórico e psicológico, a escrita tenha surgido como transcrição gráfica dos signos da fala, é justamente a emancipação da escrita em relação à fala que marca o nascimento do texto. É quando se desprende dessa origem e assume sua autonomia que a escrita funda o texto não mais como mero reflexo da voz, mas como pensamento que se torna forma.

³⁷ RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Tradução Alcindo Cartazo e Maria José Sarabando. Lisboa: RES-Editora, s/d, p. 141.

³⁸ *Ibidem*, p. 143.

É como se o texto houvesse se libertado da dependência da oralidade, assumindo, por fim, o lugar da fala, não como sua cópia ou extensão, mas como se estivesse tomando o seu próprio lugar de forma autónoma, lugar que é um não-lugar. De tal modo que, «o texto é exactamente o lugar onde o autor sobrevive»³⁹ e que se faz necessário estabelecer a renovação de duas questões fundamentais ligadas ao texto: a noção de explicação e de interpretação.

Ricoeur aborda a clássica oposição entre explicação e compreensão nas ciências humanas, propondo uma superação dialógica entre ambas. Partindo da tradição hermenêutica (Dilthey e Gadamer) que associa compreensão ao mundo humano e existencial, e da tradição positivista ou estruturalista que privilegia a explicação, especialmente nas ciências naturais. Ricoeur argumenta que, ao invés de se oporem radicalmente, explicação e compreensão são momentos distintos, mas complementares, do processo interpretativo.

Não será preciso abandonar, pura e simplesmente, a referência da interpretação à compreensão e deixar de fazer da interpretação dos monumentos escritos um caso particular da compreensão dos signos exteriores de um psiquismo interior? Mas, se a interpretação já não procura a sua norma de inteligibilidade na compreensão de outrem, a sua relação com a explicação, que se pôs fora de jogo, não deverá também voltar a ser repensada?⁴⁰

No caso do texto, por exemplo, a análise estrutural (explicação) permite decifrar suas formas, articulações e relações internas, ou seja, pela sua estrutura. É fazer do texto um primeiro modo de leitura, trata-se do leitor colocar-se no “lugar do texto” e na “clausura”⁴¹ desse lugar, como se não houvesse fora, mas sim, colocar-se na interioridade do texto, no sentido em que não visa a fala dirigida a alguém. Enquanto a compreensão busca apreender o sentido que emerge dessas estruturas, o mundo que o texto abre ao leitor. Assim, o texto se torna o lugar paradigmático da mediação entre explicação e compreensão.

A explicação seria uma espécie de estágio necessário para que a compreensão seja aprofundada. Ricoeur propõe, portanto, uma hermenêutica crítica, uma teoria da interpretação para conceber uma outra atitude em relação

³⁹ *Ibidem*, p. 144.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 148.

⁴¹ *Ibidem*, p. 149.

ao texto: a interpretação, em que busca um novo conceito de interpretação⁴², em que a interpretação do sentido passa por um processo analítico e reflexivo, procedendo a uma nova significação aos conceitos de explicação, compreensão e interpretação que vai além da oposição a dicotomia traçada entre estes conceitos por W. Dilthey, em que a explicação estava ligada às ciências naturais e a compreensão às ciências humanas ou do espírito. Conforme Ricoeur, esta concepção/divisão radical é prejudicial ao desenvolvimento da filosofia hermenêutica.

A preocupação de Ricoeur em ampliar o alcance da hermenêutica filosófica, integrando análise formal e apropriação do sentido num mesmo movimento interpretativo, busca compreender a diversidade e a multiplicidade de formas pelas quais o ser humano expressa sua existência e os problemas fundamentais que a acompanham. A leitura⁴³ de um texto só é possível, justamente, porque o texto não está encerrado em si mesmo, mas encontra-se em estado de abertura.

Um texto possui esse carácter singular de abertura, no sentido em que, a qualquer momento pode ser retomado e a partir disso a leitura pode encadear um novo discurso sobre o discurso do texto. «A interpretação é a conclusão concreta deste encadeamento e deste retomar»⁴⁴ e deste carácter aberto do texto. Nesse sentido, a leitura se realiza, de forma concreta, como um ato que representa para o texto o que a fala representa para a língua: um acontecimento singular e uma instância efetiva de discurso. A leitura seria como um retomar do sentido, visto que, a intenção do texto é colocar-nos no seu sentido, na sua direção.

Explicar é destacar a estrutura, quer dizer, as relações internas de dependência que constituem a estatística do texto; interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o *orient* do texto. Somos convidados por esta observação a corrigir o nosso conceito inicial de interpretação e a procurar, para cá da operação subjetiva da interpretação como acto sobre o texto, uma operação objetiva da interpretação que seria o acto do texto.⁴⁵

⁴² *Ibidem*, p. 154.

⁴³ *Ibidem*, p. 156: «a leitura é como a execução de uma partitura musical; ela marca a realização, a chegada ao acto, das possibilidades semânticas do texto. Este último aspecto é o mais importante porque é a condição dos outros dois: vitória sobre a distância cultural, fusão da interpretação do texto com a interpretação de si mesmo. De facto, este carácter de realização, próprio da interpretação, revela um aspecto decisivo da leitura, a saber, que ela completa o discurso do texto por uma dimensão semelhante à da fala».

⁴⁴ *Ibidem*, p. 155.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 159.

Para Ricoeur, há uma relação intrínseca ao texto que envolve o leitor e a interpretação, em que interpretar é colocar o leitor na própria relação de interpretação trazida pelo texto que torna a interpretação possível de ser em ato. Ricoeur chama este conceito de interpretação objetiva, intratextual, que se opõe ao de interpretação subjetiva. E para isto, exemplifica a partir do conceito de interpretação de Aristóteles (*De l'Interprétation*) que diferentemente dos intérpretes de oráculos, trata-se do próprio ato da linguagem acerca das coisas. Diz Ricoeur, «interpretar, para Aristóteles, não é o que se faz numa segunda linguagem relativamente a uma primeira linguagem, é o que se faz numa primeira linguagem, ao mediatizar, por meio de signos, a nossa relação com as coisas»⁴⁶, contudo, chama a atenção que em Aristóteles tem-se mais uma teoria da fala do que propriamente a relação dinâmica acerca do texto.

Interpretar, de acordo com Ricoeur, é o próprio discurso, ou seja, trata-se da interpretação antes mesmo de ser a interpretação sobre a linguagem, mas na relação de interpretação suportada pelo texto compreendida de certa forma como apropriação que faz parte do processo do *arco hermenêutico*⁴⁷, em que a teoria hermenêutica se funda nesta relação de interpretação-apropriação que engloba o trabalho do texto acerca de si mesmo.

Para Ricoeur, a interpretação é a gestação de sentido no texto, em que o leitor tem o trabalho de reativar o “dizer” do texto e que o processo da leitura surge como o ato concreto em que o destino do texto torna-se completo. Neste sentido, é pela leitura que se opõem e também se conciliam a explicação e interpretação.

Segundo Paul Ricoeur, o processo de interpretação aplicado ao texto escrito pode ser utilizado, por analogia, como instrumento para a compreensão e análise científica da ação humana carregada de significado. A ação humana transcende o âmbito puramente individual, adquirindo uma dimensão intersubjetiva e histórica. O agir humano configura-se como uma “obra aberta”, cujos efeitos fogem ao controle de seus autores e cuja significação se constrói por meio de interpretações sucessivas. De tal forma, os procedimentos explicativos da ação humana devem, portanto, conduzir a uma compreensão aprofundada, exigindo

⁴⁶ *Ibidem*, p. 160.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 161.

uma apropriação pessoal e a descoberta de novas possibilidades de mundos habitáveis, que a ação (assim como os textos) é capaz de revelar.

Assim, após a análise mais apurada, a partir de Ricoeur, do que vem a ser um *texto*, da sua autonomia gerada na relação que envolve o “dito” ou “dizer” do autor, da sua intenção que só poder ser compreendida a partir da interpretação. E a partir dessa interpretação a compreensão de um texto abre-se um mundo, ou, conforme Ricoeur, projeta-se novas dimensões do nosso ser-no-mundo, em que a subjetividade do leitor torna-se também obra de leitura, a medida em que, no ato da leitura também é possível compreender-se diante do texto e por meio deste.

Neste sentido e a luz da teoria de para Paul Ricoeur, compreendemos que o texto filosófico se insere numa hermenêutica do sentido: insere-se em um espaço onde o pensamento se põe em busca de compreensão, não apenas do mundo, mas também de si mesmo. Escrever e ler filosoficamente é entrar num diálogo constante com a tradição, com os outros e consigo mesmo. O texto filosófico carrega uma tensão criadora entre o distanciamento crítico e a escuta interpretativa, em que não pretende apenas demonstrar, mas também revelar seja os pressupostos escondidos, os sentidos latentes, os conflitos entre diferentes formas de pensar.

O texto não é somente veículo do pensamento. É, por vezes, o lugar (que é um não-lugar) onde o pensamento nasce, onde o discurso se transforma, possibilita o sentido e abre caminhos. Não se trata de decifrar enigmas com soluções prontas, mas de habitar o espaço das perguntas fundamentais, de analisar os discursos em que o ser humano “diz” o seu “fazer”, em que o leitor pode confrontar o texto com o que se encontra estabelecido em sua memória e em seu próprio mundo, buscando compreender o entrelaçamento de signos e significações que constituem a unidade do texto. Não é por acaso que etimologicamente a palavra texto remete a tecer (em latim *textum*, *texere*), relativo a composição, entrelaçamento, dobras, ao movimento do texto que se encontra em aberto a novos entrançamentos.

2.2 Ações estratégicas e análise do texto filosófico

Ler textos filosóficos não é o mesmo que ler literatura, romances ou matérias jornalísticas, mas também não é restrito àqueles que se dedicam à filosofia. É certo que a leitura filosófica exige uma atitude específica diante do texto, como, por exemplo, uma disposição crítica, analítica e interpretativa. Em *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, o filósofo Frédéric Cossutta propõe-nos um conjunto de ferramentas/elementos mínimos (fundamentais para qualquer leitor) para a leitura de textos filosóficos de forma produtiva de modo a superar as dificuldades e obstáculos metodológicos que parecem intransponíveis.

O primeiro passo é compreender que a aprendizagem extraída da leitura só pode ser filosófica por não dispensar a reflexão. Em seguida, buscar caracterizar o texto como sendo propriamente filosófico, i.e., identificar o género e o estilo do texto, contudo, sem reduzir o texto a uma única dimensão seja argumentativa, por exemplo, ou como análise conceitual. Conforme Cossutta, embora a filosofia caracterize-se pela argumentação, ela não se reduz a isso e esta dimensão nem sempre estará visível, poderá ser trabalhada em outras formas de expressão como a ironia, a forma jocosa de Platão ou os aforismos de Nietzsche, entre outras.

Textos filosóficos não seguem uma única forma ou linearidade, são um conjunto complexo que por vezes cruzam duas ou mais dimensões; ou encadeamentos. A obra filosófica, «quer seja apresentada sob forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se engendra e se desfaz, aberta ao mundo e ao sentido, mas igualmente redobrada sobre o universo que ela gera»⁴⁸, podem ser diálogos, ensaios, tratados, aforismos, meditações, entre outros. Cada forma carrega uma maneira distinta de pensar e argumentar, trata-se de um conjunto “móvel”, que possui um movimento interno.

Para Cossutta, as dimensões que constituem o texto filosófico começam assim que pegamos o livro nas mãos, ao observar o título, índice, prefácio, apresentação, desde o que nos é apresentado de forma global, que são indicações e que antecipam o conjunto do texto. Pode sempre ocorrer uma certa estranheza inicial a um determinado estilo ou da maneira peculiar de se apropriar dos

⁴⁸ COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos...*, p. 6.

conceitos filosóficos, mas que com o aprofundamento vai-se ganhando familiaridade, esta familiaridade só atingimos quando lemos e relemos vezes em conta, para dar conta do “labirinto” das argumentações. É preciso obstinação, domínio do esforço, o qual Cossutta, chama método. Há «regras para ler e tornar a leitura apropriada a cada texto. Certamente, cada filosofia acaba prescrevendo as condições de sua própria leitura»⁴⁹, contudo, na leitura é possível encontrar procedimento e elementos que preparam o leitor para o trabalho de interpretação. «*Ler um texto é colocar-se de imediato diante das operações que efetuam seu sentido e lhe conferem sua unidade*»⁵⁰.

Assim, é essencial situar o texto, decifrar, ler e proceder ao movimento constante de leitura e releitura para construir a unidade de sentido global do texto. Ler é também um trabalho que exige paciência para acompanhar a dinâmica textual, para compor e recompor os percursos traçados e direcionados pela obra. Ler é adentar em um mundo de constante “experimentação”. Faz-se necessário descobrir, determinar os constituintes mínimos de um texto filosófico a partir dos indícios que devemos interpretar, é toda uma complexidade textual que se desenrola progressivamente e que o leitor deverá estar atento e seguir as indicações dadas pelo próprio filósofo muitas vezes.

A dificuldade de leitura é, portanto, considerável: de um lado, o fragmento é uma unidade flutuante que nos convida, sob a cadeia linear, a analisar a complexidade textual constituída por operações filosóficas elementares; de outro, ele se integra em conjuntos mais vastos, com dimensões também variáveis, quer sejam colaterais, superpostos, ou constituídos transversalmente através da composição geral da obra.⁵¹

Ler é, ainda, o trabalho de percorrer as referências internas constituintes de frase a frase, das frases entre si, do todo que gravita em torno do texto, dos componentes que integram a “cena filosófica”⁵², a qual determina a unificação textual, ou seja, que permite o sentido do texto a partir da compreensão dos elementos que a integra, estes elementos são responsáveis pela coesão interna que confere sentido e que também são a sustentação para o desenvolvimento da

⁴⁹ COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos...*, p. 7.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ *Ibidem*, p. 9.

⁵² *Ibidem*, p. 34.

criação desse sentido. Contudo, a unidade de leitura é difícil determinar, os limites dos textos nem sempre estão clarificados, por isso, o trabalho de ler é também o de “decifrar” de forma paciente, de modo a buscar compreender como o texto se constrói, as suas marcas, a construção de sentido que forma, por exemplo, um ponto de vista filosófico unificado.

Cossutta estabelece, de tal maneira, que devemos iniciar a leitura de um texto filosófico pelos seus traços mais explícitos ou disfarçados que indicam as dimensões biográficas do autor, não para reescrever a biografia do autor na obra, mas, para buscar as referências ali indicadas, enunciadas. O leitor deverá estar atento a enunciação filosófica, a «*polifonia enunciativa organizada em torno de uma referência constituída pelo nome próprio, pelo pronome pessoal em primeira pessoa ou pelas denominações de escola*»⁵³. Compreender a situação de enunciação é como dramatizá-la, em que, as pessoas do discurso são dispostas a partir de um sujeito enunciador e daquilo que é enunciado.

A filosofia é sempre dita por alguém, a partir de um “lugar” específico, pensar a cena filosófica a partir do entendimento de que um texto filosófico não existe isoladamente, mas inscrito em um contexto de enunciação que dá forma, sentido e validade ao seu conteúdo. O texto filosófico emite uma “voz”, ancora interiormente a relação da interioridade do texto a função de autor e define o processo da leitura e do leitor, não se deve negligenciar a função de endereçamento do texto, que convoca o leitor a filosofar, pois não se resumem a expor teses e conceitualizações. A enunciação filosófica posiciona a comunicação conforme o sujeito enunciador agencia as pessoas do discurso, em que, o próprio sujeito que enuncia se coloca e o leitor é disposto na função de endereçamento.

Cossutta chama de “cena filosófica” todo o trabalho escrito resultado do pensamento do filósofo que é traduzido sob a forma de texto, esta cena é formada pelas operações da estrutura enunciativa que permitem compreender como o texto se organiza. Conforme Cossutta, mesmo que pareça paradoxal, o estudo do texto filosófico deve iniciar pela análise das formas enunciativas, isto porque, os enunciados se caracterizam pela universalidade e impessoalidade, em que as pessoas do discurso são dispostas em diferentes relações que decorrem de um sujeito enunciador e de um conceito enunciado. Portanto,

⁵³ *Ibidem*, p. 13.

É o conjunto dos aspetos do texto direta ou indiretamente ligados à estrutura formal da enunciação filosófica que, por meio desse método, gostaríamos de tornar acessível ao leitor. Chamamos de *cena filosófica* o resultado desse trabalho de escrita pelo qual o filósofo representa o processo de pensamento no próprio âmago do texto. A *cena filosófica* é composta pelo conjunto das operações derivada da estrutura enunciativa que, por variação e combinação, se enriqueceu consideravelmente⁵⁴.

Conforme Cossuta, todo texto filosófico parte de uma referência e estrutura enunciativa, a partir da qual é atribuído os papéis de “quem” fala e orienta os elementos em um ponto de vista unificado para a compreensão da unidade textual. O leitor deve buscar a presença do locutor na enunciação, mesmo que os enunciados pareçam fora de contexto e de estilo impessoal, o leitor deve seguir o fio condutor do processo enunciativo em busca do *sujeito enunciador* (primeira pessoa), a função de endereçamento (segunda pessoa) e o outro (terceira pessoa).

O sujeito enunciador diz respeito ao responsável pelo discurso, aquele que rege a função autor. A hipótese de leitura de Cossuta reside justamente na conceção de que a *unidade do texto filosófico* «supõe a presença de uma função textual centrada na referência enunciativa sujeito»⁵⁵, em que essa referência constitui, ao mesmo tempo, a produção própria do texto e também as linhas que orientam o leitor na interpretação. Embora, muitas vezes, o leitor possa não encontrar qualquer traço enunciativo, como em aforismos por exemplo, ainda assim, Cossuta afirma que todo texto filosófico é determinado a partir de uma referência enunciativa que permite atestar de alguma forma a presença do locutor do texto, do rastro do processo enunciativo, isto

graças a certos elementos do conteúdo proposicional: o estilo impessoal da frase de Epicuro significa o homem em geral, e eu, enquanto leitor, pertence à extensão dessa classe, assim como o locutor que está na origem do enunciado; do mesmo modo, o “em si” de Hegel supõe o movimento correlativo do “para nós”. Portanto, é a referência universal veiculada pelos conceitos ou colocada por um quantificador que introduz obliquamente aquele que deveríamos chamar de enunciador universal, uma vez que ele não designa aquele a quem remete o nome próprio, mas todo leitor singular, e portanto todo leitor em geral⁵⁶.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 15.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 16.

Apesar de que, na maior parte dos textos encontramos o que Cossuta designa como regime enunciativo misto, em que em alguns textos temos o *sujeito enunciador universal* e outros textos possuem a característica de *função-autor* que determina o controle do discurso. Cossuta considera que maioria dos textos da «filosofia ocidental, ilustram muito bem a possibilidade de variar a forma de presença dos sujeitos no interior de um mesmo texto. É isso que denominamos de regime enunciativo»⁵⁷. As variadas formas de regime enunciativos dizem respeito ao tom empregado no texto, seja com indícios que mostram uma neutralidade ou familiaridade com que o discurso é projetado seja em primeira pessoa ou de forma impessoal. Como por exemplo, quando Descartes, no «prefácio das *Meditações metafísicas*, escreve: “Na primeira, adianto as razões pelas quais podemos geralmente duvidar de tudo”, ele utiliza simultaneamente a função autor (“eu”) e o enunciador universal (“nós”)⁵⁸.

Para além do enunciador universal e da função-autor (também chamada de enunciador de referência), Cossuta também nos apresenta mais dois tipos de enunciação: a *identificação participadora*, como o exemplo cartesiano acima citado, esta função do sujeito de identificação participadora também é muito utilizado por Espinosa, Kant, Hegel, Bergson e Sartre, em que o autor se coloca, identifica-se como participante da cena. Em que o “eu” passa a ser identificado e relacionado a uma teoria específica, como quando se identifica o “eu cartesiano” ou o “eu sartriano”. Contudo, esse “eu” «não é o mesmo através do qual se individualizariam Descartes, Hegel ou Bergson; ele funciona, ao contrário como um *índice de subjetividade dotado de um papel universalizante*»⁵⁹. Isto que dizer, como esse “eu” é construído e pertence a determinada doutrina, visto que, como bem ressalta Cossuta, há na linguagem filosófica índices de subjetividades próprios estabelecidos que possuem um alcance universal. E, por fim, temos o *enunciador singularizado* constituído por traços biográficos, explicitado por elementos de caráter mais objetivo como dados cronológicos, factuais e particulares.

A função de endereçamento resulta no recetor do texto, aquele que se pretende persuadir, aquele que faz parte da “dramatização” da cena, aquele que

⁵⁷ *Ibidem*, p. 18.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 20.

pretende-se levar ao filosofar, aquele para quem o texto deve fazer sentido, aquele para o qual o texto se abre como mundo exterior. Como bem assinala Cossutta, o *destinatário* não se traduz somente como o “alvo” do autor do texto, mas se constitui como meio entre o autor e ele mesmo, entre a fonte que enuncia e o público visado, em que o destinatário não tem uma função meramente passiva, mas também daquele que oferece resistência e objeção. Assim como a enunciação foi definida em tipologias, Cossutta também categoriza o endereçamento em diversos estilos, temos: o destinatário universal (destinado a todos ou quando não há um destinatário propriamente evocado), o destinatário incluso (em que inclui o leitor, atesta as marcas da primeira pessoa, “nós”), o destinatário de exclusão (marca a diferença ou o distanciamento por “você”, de forma impessoal e neutra). E o último que remete a proximidade (amigos, o leitor-irmão, aquele que é convidado a partilhar). Neste sentido, cada texto estabelece a posição do destinatário conforme a intenção própria presente no texto,

Certos percursos-tipos que formam uma espécie de cânone da enunciação filosófica: as doutrinas em que as formas de exposição objetiva predominam, privilegiam a enunciação universal com interferências locais ou pontuais da função de endereçamento; as doutrinas que privilegiam a destinação e buscam validar-se instaurando um processo de comunicação partem da multiplicidade inicial dos pontos de vista possíveis (diversidade das escolas, dos públicos, dos estatutos do leitor); a seguir, trabalham para dissociar o leitor do seu campo de pertença inicial, para aproximá-lo progressivamente e eventualmente incluí-lo no discurso, como se estivesse em condições de apropriar-se do próprio mecanismo de reflexão a ponto de engendra-lo⁶⁰.

São variadas as formas como o texto pode ser estruturado a partir de como a enunciação é pensada, a partir da finalidade do texto, a partir da presença marcante da primeira pessoa ou da ancoragem da segunda pessoa, que acaba por determinar as funções fundamentais da escrita filosófica. Assim, ainda acerca da função de endereçamento, Cossutta diferencia-a de duas maneiras, como didática ou pedagógica. Na função didática, o filósofo busca fomentar a compreensão do leitor a partir de explicações e possibilita as condições de inteligibilidade do texto, como o exemplo kantiano apresentado por Cossutta: «par evitar as delongas de uma teoria completa e no entanto nada negligenciar numa pesquisa tão

⁶⁰ *Ibidem*, p. 25.

necessária, achei mais conveniente preparar o leitor do que instruí-lo»⁶¹. Já a função pedagógica (imperativo pedagógico) seria quando há a intenção explícita, o esforço de conversão do leitor, como o exemplo de Espinosa: «com efeito, isso também faz parte de minha felicidade: esforça-me para que muitos outros compreendam o que compreendo»⁶², como se o filósofo tivesse como intuito com que o leitor esteja em conformidade com o seu entendimento pelo domínio da leitura.

A terceira pessoa (o outro) da cena filosófica trata-se da referência citada explícita ou indiretamente no texto, como por exemplo outros autores, ideias ou escolas. Essa terceira pessoa pode assumir uma *função dialógica* ou uma *função polêmica*, «*constitui um lugar vazio no processo enunciativo, suscetível de acolher qualquer referência ao domínio contextual*»⁶³. No texto, o leitor poderá encontrar evocada doutrinas contemporâneas, modernas ou antigas, ideias, saberes, tudo isto situado conforme cada filosofia determina o problema que se ocupa e como o insere no campo dos saberes.

A *função dialógica* dar-se-á pelas variadas formas de interação textual em que o autor afirma o seu domínio filosófico seja como filiação ou rupturas as suas próprias fontes. Já um texto caracterizado por um imenso trabalho de refutação para validar as suas concepções estaria mais relacionado ao que Cossutta chamou de *função polêmica*, em que o leitor deverá identificar em como as referências são enunciadas, sejam de forma explícita ou até mesmo subentendidas, a quem é atribuído o texto e a forma como é construída essa atribuição. E as formas de integração e demarcação. A forma como a *terceira pessoa* está relacionada e disposta no interior do texto vai transformar a relação de força no campo filosófico, neste sentido, o leitor poderá acompanhar teses contraditórias ou até mesmo de abstenção de um ponto de vista único conforme a função determinada no texto, por exemplo, se um texto não dispõe de nenhuma dimensão dialógica, poderá estar numa solidão enunciativa.

Cada filosofia vai construir a sua própria relação com a tradição, como por exemplo, nas distintas formas visíveis como Platão e Aristóteles se posicionaram diante de predecessores e opositores. Ou como textos como a «*Ética* de Espinosa

⁶¹ *Ibidem*, p. 28.

⁶² *Ibidem*, p. 29.

⁶³ *Ibidem*, p. 30.

podem mostrar-se numa solidão enunciativa sublime, pois eles recortam, como o *Tractatus* de Wittgenstein, os limites do dizível»⁶⁴, mas mesmo como esta solidão enunciativa, Cossutta, ressalta que os textos nunca estão apartados seja do contexto filosófico, teológico ou lógico da época em que surgem, estes permitem que o leitor e o exegeta reconstruam as relações suscitadas a partir dos conceitos, do posicionamento de cada “pessoa” da *cena filosófica*.

Esses modos de atribuição enunciativa constituem formas canônicas da expressão filosófica, quer formando sequências-tipo, quer contribuindo para formar modos de exposição muito gerais. Assim se elabora um ponto de vista único, exclusivo e unificado, que se determina supondo um espaço externo no qual outros enunciadores também assumem uma posição⁶⁵.

Em síntese, para Frédéric Cossutta, a *cena filosófica* direciona para o polo unificador do texto, para a perspectiva adotada pelo filósofo, para a voz de um “corpo ausente” que constrói o texto. Assim, ler um texto filosófico é um exercício de rigor, sensibilidade, escuta e atenção aos enunciados que expressam as análises filosóficas, que podem parecer flutuar, mas que são atribuídos a um sujeito-fonte. Requer do leitor a capacidade de se colocar dentro do movimento do pensamento do autor, reconstruindo seus argumentos, compreendendo seus conceitos e sendo capaz de dialogar criticamente com a tradição filosófica. Essa é a tarefa da leitura filosófica: não apenas absorver ideias, mas aprender a pensar com — e contra — os filósofos.

O método de Cossutta, designado como “Cena Filosófica”, não se resume a uma mera explicação do texto ou de seus elementos, mas busca no próprio texto as bases com que cada filosofia, cada filósofo estabelece as condições de leitura e interpretação de sua própria presença e discurso constituinte⁶⁶, como constroem o conhecimento, o sentido e a linguagem. Cossutta chama isto de “teoria da produção de sentido” que diz respeito ao intuito de explicitar o seu próprio modo de constituição, em que o autor do texto faz uso da sua própria autoridade para determinar as condições de validade dos seus próprios enunciados.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 32.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 35.

⁶⁶ “A pretensão ligada ao estatuto de discurso constituinte é fundar e não ser fundado”. MAINGUENEAU, D. *L'énonciation philosophique comme institution* discursive. In *Langage*, 20e année, n° 119, 1995, pp. 40-62, p. 112.

Assim, a leitura dos textos filosóficos concretiza-se justamente na diferença específica que o aluno de filosofia deverá construir no processo de leitura: a atenção a disciplina e esforço mental, ao rigor conceptual, a coesão discursiva, a maturidade no saber e no fazer filosófico. É no convívio, por meio da leitura, com os grandes Mestres da Filosofia que tais destrezas se adquirem, devendo rejeitar manipular os conteúdos filosóficos como já acabados e encerrados em si. Neste sentido, o método apresentado por Frédéric Cossutta pode auxiliar o professor no trabalho acerca dos textos filosóficos em sala de aula. O texto filosófico é a ferramenta primordial da disciplina de Filosofia, da qual não se pode abrir mão, mesmo quando é adaptado para um público mais jovem e ainda imaturo.

De tal forma que, temos como intuito compreender de que forma o trabalho acerca do texto é a base para que os alunos possam construir um ensaio filosófico, como esse trabalho, que tem como ponto de partida o texto, leva a escrita e conseqüentemente pode ser representativo da práxis filosófica. Desta forma, e considerando as atividades que foram desenvolvidas na Prática de Estágio Supervisionada – PES, a seguir procuramos apresentar e examinar como foram conduzidas algumas aulas no sentido de promover as competências fundamentais acerca do texto e as ações estratégicas que foram adotadas para validação.

2.3 Casos práticos

Este relatório que tem como objetivo mostrar a importância do trabalho sobre dos textos de filosofia como base para a construção do ensaio filosófico parte da concepção de que o texto filosófico, como já dito anteriormente, é uma ferramenta essencial para ajudar os estudantes do ensino secundário a desenvolverem competências importantes, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentar, a reflexão profunda e a compreender que a filosofia procede por conceitos, mas que estes conceitos não são dados e sim construídos. Contudo, a utilização do texto filosófico nas aulas de filosofia deve ser feita de forma estratégica dada a sua particularidade e a própria leitura ser por vezes problemática, visto que, em um determinado fragmento de um texto filosófico podemos encontrar conceitos, metáforas e argumentos.

Assim, ao longo Prática do Estágio Supervisionada (PES), foram realizadas várias atividades em que procuramos desenvolver as competências da reflexão crítica durante as aulas, focando na leitura e análise dos textos filosóficos. A seguir busca-se apresentar como essas aulas foram organizadas e como buscou-se ações estratégicas em que pudéssemos possibilitar o aluno ultrapassar a leitura superficial do texto e de certa forma despertar o “desejo” racional. Procuramos mostrar, ainda, como as aulas foram elaborados para responder às diretrizes das Aprendizagens Essenciais, mostrando como o trabalho com o texto filosófico é fundamental para a formação dos alunos.

A PES realizada na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, localizada na Avenida 25 de Abril, na cidade da Covilhã, em turmas do ensino regular e profissional. As turmas em que a PES ocorreu foram: a turma C do 11^o constituída por 26 alunos (10 rapazes e 16 raparigas). A turma D do 10^o constituída por 24 alunos (18 rapazes e 6 raparigas). E a turma C do 10^o constituída por 21 alunos (14 rapazes e 7 raparigas). E a turma do Profissional PI6 e TIIGR5 constituída por 1 rapariga e 12 rapazes, nesta turma não foram realizadas aulas observadas. A lecionação das aulas observadas foram 5 blocos de 90 minutos, a seguir, apresentaremos três casos práticos em que puderam ser trabalhadas as ações estratégicas acerca do texto.

Caso I⁶⁷

O primeiro caso prático (aula observada) foi realizado sobre o *problema da possibilidade do conhecimento: o desafio cético*, o qual encontra-se contemplado nas Aprendizagens Essenciais⁶⁸ no Módulo: IV – O conhecimento e racionalidade científica e tecnológica. Unidade - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. Subunidade: O ceticismo, o ceticismo moderado, o ceticismo radical (pirrónico) e a resposta do ceticismo radical. Nesta aula, em que procuramos ter atenção a duas competências filosóficas fundamentais: a problematização e a argumentação, o foco deu-se sobre as modalidades do conhecimento proposicional (distinção entre conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*), o problema filosófico da possibilidade do conhecimento e sua relevância. E a resposta do ceticismo radical (pirrónico).

A aula iniciou com uma breve revisão do que foi abordado na aula anterior sobre a definição tradicional do conhecimento. De seguida, deu-se a explicitação dos objetivos da aula, em que constaram os conteúdos a abordar na sessão atual e a partir de então a aula prosseguiu com atenção na competência da problematização. Isto foi realizado, inicialmente, a partir da projeção um PowerPoint para a explanação sobre as modalidades do conhecimento proposicional (conhecimento *a priori* e *a posteriori*), esclarecendo os alunos acerca esta distinção. Também foram trabalhados alguns textos para a formulação do problema da possibilidade do conhecimento, evidenciando a sua relevância enquanto *epistemologia*, que tem como origem a união das palavras gregas *epistême* (ciência) e *logos* (discurso sobre a ciência ou teoria da ciência).

A ação estratégica metodológica principal utilizada nesta aula priorizou o trabalho sobre texto e os textos escolhidos foram a partir do Manual Adotado, “*Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11º Ano*”⁶⁹, em que procuramos colocar a questão e a reflexão sobre: o que é conhecer? O que é o conhecimento? Será este

⁶⁷ Cf. Anexo I. Caso I.

⁶⁸ Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 11º Ano Ensino Secundário Filosofia. Agosto de 2018, p. 06. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf.

⁶⁹ PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11º Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2022, p. 12.

possível? Há diferentes tipos de conhecimentos e quais são? Iniciamos utilizamos o texto:

«Sócrates: Diz-me, então, qual a melhor definição que poderíamos dar de conhecimento, para evitarmos cair em contradição? (...)

Teeteto: «(...) uma vez ouvi dizer que a crença verdadeira acompanhada de uma explicação racional é conhecimento, ao passo que a crença verdadeira não acompanhada de uma explicação racional é distinta do conhecimento.»⁷⁰ (Platão, 1987, 201 c-d).

A escolha inicial deste pequeno trecho do *Teeteto*, que foi lido por dois alunos em voz alta para toda a turma, além de ser usado para o enquadramento da questão do conhecimento, em que foi pedido para que os alunos dissessem o que haviam compreendido a partir da leitura e do que já havia sido explicitado até o momento. A seguir, foi solicitado para que os estudantes fizessem uma segunda leitura de forma individualmente e sublinhassem as palavras que acham importantes, com intuito de que ultrapassassem a superficialidade do texto, em busca de uma apropriação maior do mesmo, a fim de que pudessem relacionar, por si mesmos, com o que estava sendo explicitado. Ler é como proceder como as ondas do mar, um constante vaivém, ler um texto filosófico é um “parti pedra”, no sentido do esforço da reflexão que é requerido.

A filosofia por ser uma atividade crítica, consideramos que o seu ensino deve estimular a autonomia dos estudantes nas atividades propostas e provocar o esforço da leitura atenta como bem vimos em Frédéric Cossutta, não apenas a apreender os problemas como dados, mas suscitar este trabalho nos alunos por meio da problematização e autonomia do pensamento. A partir da compreensão dos alunos, em conformidade com a identificação dos elementos da *cena filosófica* de Cossutta para a boa leitura dos textos filosóficos, identifica-se que quanto a função enunciativa temos: Platão, como autor, põe Sócrates em cena para enunciar a investigação filosófica, para colocar a problemática e o exercício da maiêutica em interrogar, pôr em dúvida e provocar definições, não de fornecer doutrinas prontas.

O diálogo cria o sentimento de uma presença viva dos interlocutores, graças a um esforço de escrita constante, e realiza

⁷⁰ PLATÃO, *Teeteto*, in ALMEIDA, Aires; MURCHO, Desidério. *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa, Plátano, 2006, pp. 206-207.

todas as figuras discursivas necessárias à filosofia; dá conta da multiplicidade dos pontos de vista, de sua redução pela argumentação, e integra o leitor, que pode assim usufruir de uma espécie de ubiqüidade. Mas constituir o ponto de vista doutrinal por intermédio de um personagem é também um meio de situar esse ponto de vista, de introduzir uma reflexão que o ultrapassa.⁷¹

O diálogo filosófico, género privilegiado por Platão, que tem como função dar corpo “dramático” ao pensamento, instaura a filosofia como prática compartilhada e expõe a filosofia como processo, não como doutrina fechada. A função pedagógica em que Sócrates conduz Teeteto a perceber que não basta a “crença verdadeira”; é preciso acrescentar o logos (explicação racional), em que o interlocutor interno (Teeteto) é instruído diretamente; o leitor é instruído indiretamente, aprendendo pela observação do método socrático. Conforme Cossutta, «o diálogo é uma forma originária da atividade filosófica»⁷², em que o ponto de vista é construído a partir da posição dada ao destinatário na enunciação filosófica «delegando, quando necessário, seu ponto de vista ao personagem que o representa (como Sócrates para Platão)»⁷³.

A seguir a aula decorreu sobre a explanação: O que é o ceticismo? A distinção entre o ceticismo moderado e o ceticismo radical. Para isto também foi realizada leitura (em voz alta por um aluno para toda a turma) e análise do texto (abaixo) assinalando os conceitos fundamentais dos conteúdos, durante a exposição. O texto que foi utilizado como ponto de partida para se tentar distinguir os vários sentidos de “ceticismo” foi o texto de Sexto Empírico. Em suas *Hipóteses pirrónicas*, logo no capítulo de abertura (I. 1), em que é dito que:

«O resultado natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra o objeto de sua busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser ele inapreensível, ou ainda, persiste na sua busca. O mesmo ocorre com os objetos investigados pela filosofia, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros, que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmam ter descoberto a verdade são os “dogmáticos”. Clitómaco, Carnéades e outros académicos consideram a verdade inapreensível, e os cétricos continuam buscando.»

⁷¹ COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos...*, p. 27.

⁷² *Ibidem*, p. 23.

⁷³ *Ibidem*, p. 27.

Desse modo, nesse primeiro momento da aula adotamos uma estratégia similar ao questionamento socrático para que pudéssemos colocar os estudantes a questionar, a pensar sobre os problemas, a procurar razões, a examinar criticamente. Também foi lido a posição do ceticismo radical expressa por meio do seguinte argumento, visto também ser uma turma 11^o ano que já tem o conhecimento sobre a lógica: «Se as nossas crenças não estão justificadas, então não temos conhecimento. As nossas crenças não estão justificadas. Logo, não temos conhecimento»⁷⁴, após a leitura os alunos foram questionados sobre a validade do argumento e uma aluna respondeu que se tratava de um *modus ponens*. Nos momentos finais da aula recapitulamos a apresentação da tese do ceticismo radical e os respetivos argumentos: explanação dos argumentos dos erros sensoriais, divergência de opiniões e regressão infinita, também se realizou a leitura do último texto:

«O modo baseado na regressão infinita é aquele através do qual afirmamos que aquilo que é aduzido como demonstração do assunto em causa precisa, por sua vez, de ser demonstrado, e assim sucessivamente até ao infinito, de maneira que a consequência é a suspensão do juízo, visto não possuímos um ponto de partida para o nosso raciocínio.»⁷⁵

A partir da leitura deste trecho os alunos foram indagados sobre em que consistia o argumento da regressão infinita, o que Sexto Empírico defendia acerca da justificação de uma crença e de seu valor epistémico. No momento final da aula para avaliar a compreensão dos conteúdos foi aplicada uma pequena ficha de trabalho em que demos cerca de 15 minutos para os alunos responderem e depois foi feita a correção em grupo, em que a professora estagiária lia a questão e todos respondiam. Chamamos a atenção que a partir das leituras dos textos buscou-se a promoção da competência argumentativa dos estudantes, em que foram colocadas questões e estes deveriam responder de forma clara e argumentativa sobre as posições do ceticismo que foram explanadas.

⁷⁴ PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11^o Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2022, p. 17.

⁷⁵ PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11^o Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2022, p. 17: Sexto Empírico, «*Hipóteses Pirrónicas*», in Aires Almeida e Desidério Murcho, *ibid.*, p. 214.

Caso II⁷⁶

O segundo caso prático (aula observada) foi realizado sobre o *problema filosófico da definição da obra de arte*, o qual encontra-se contemplado nas Aprendizagens Essenciais⁷⁷ no Módulo: IV – O conhecimento e racionalidade científica e tecnológica. Unidade - A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]. Nesta aula, em que procuramos ter atenção as competências filosóficas fundamentais: a problematização, a conceptualização e a argumentação, o foco deu-se em torno do problema da definição de arte. Para isto, foi trabalhado a explanação sobre as Teorias Essencialistas: teoria da arte como forma significativa. As objeções à teoria formalista. Teoria não-essencialista: Teoria Institucional. Objeções à Teoria Institucional.

A aula iniciou com uma breve revisão do que foi abordado na aula anterior sobre o problema da definição de arte, nomeadamente, as teorias essencialistas e não-essencialistas para classificar e apresentar a teoria formalista e a teoria institucional como essencialista e não-essencialista, respetivamente. De seguida, explicitou-se acerca dos objetivos da aula relacionados com os conteúdos a abordar na sessão.

Apresentou-se, de seguida, a teoria formalista e as suas características, remetendo-se para a perspetiva proposta pelo filósofo e crítico de arte inglês, Clive Bell (1881-1964). A esclarecer, nesse seguimento, como este filósofo caracteriza uma obra de arte pela característica que nomeou de forma significativa e como esta produz emoção estética. Estabelecemos a distinção da obra de arte de coisas que não são arte, na perspetiva de Clive Bell. Neste ponto, buscou-se fomentar nos alunos a problematização desta perspetiva sobre a definição de arte: ressaltando que a forma significativa não se trata da forma física dos objetos, mas de algo que constitui a essência da arte, que se destaca, que nos impressiona.

Para melhor compreensão dos alunos sobre as variadas formas de expressão da arte foi projetado alguns exemplos, em PowerPoint: *O Lago de Annecy* (1896),

⁷⁶ Cf. Anexo I. Caso II.

⁷⁷ Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 11º Ano Ensino Secundário Filosofia. Agosto de 2018, p. 06. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf.

de Paul Cézanne. *Sem título* (1939), Wassily Kandinsky. E os vídeos: um trecho do filme *Pollock* (2000)⁷⁸ e *Cavalleria Rusticana* (1890) – Orquestra Gulbenkian, maestro Lorenzo Viotti, de Pietro Mascagni⁷⁹. E, a seguir, a leitura dos textos de Clive Bell (p. 188 do manual)⁸⁰: “*O ponto de partida de todos os sistemas estéticos...*”. E “*É um facto que formas dispostas e combinadas segundo certas leis, desconhecidas e misteriosas, nos emocionam de um modo particular...*”.

Análise e explicação, a partir dos textos, da sensibilidade estética. E o que Clive Bell considera apenas como pintura descritiva (visualização de exemplo em PowerPoint: *A Estação de Paddington*, de William Powel Frith (1862), considerada por Bell como pintura descritiva). Aqui, buscou-se a problematização: levantamento de objeções à teoria formalista da arte. Apresentação de contraexemplos. Os alunos foram interrogados acerca de contraexemplos à teoria formalista que já conhecem, afim de contextualizar o trabalho com o texto filosófico, em que este se torna uma ferramenta para compreender e dialogar com expressões artísticas. Levantamento de objeções e contraexemplos à teoria formalista. (Visualização de exemplos através de PowerPoint: *Fonte* (1917) e *Antecipação de Um Braço Partido* (1915), de Marcel Duchamp). Explicação da teoria formalista como circular.

Também se esclareceu, brevemente, o sentido do ceticismo acerca da possibilidade de definir arte, a enfatizar aspetos como a criatividade, a liberdade e a arte como um conceito aberto (Teorias não essencialistas: o conceito de arte como um conceito aberto, segundo Morris Weitz). Visualização de exemplos em PowerPoint: *Pietà*, de Miguelangelo (1499), *Pietà do Panteão dos Cabrais em Belmonte*, Medusa (1596), de Caravaggio, *Dog* (1951), de Alberto Giacometti, *Support* (2017), de Lorenzo Quinn, *Noite Estrelada* (1889), de Van Gogh e *Saturno Devorando um de seus Filhos*, (1821-23), Francisco de Goya.

Análise da Teoria Institucional da arte como teoria não essencialista, segundo George Dickie. O Mundo da arte. Levantamento, pelos alunos, de objeções à teoria institucional da arte. Apresentamos, de seguida, a teoria

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=8lvUr5ZtSjM>

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=A-oh6Y3VVMU>

⁸⁰ PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11º Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2022, p. 17.

institucional da arte proposta pelo filósofo norte-americano George Dickie (1926-2020), que procurou dar respostas aos desafios ao desenvolvimento da arte no século XX, sendo classificada como uma teoria não-essencialista. Explicação da posição sobre (aspectos extrínsecos relativos ao contexto institucional) o que pode ser considerado arte. Leitura dos textos de George Dickie (p. 197 do manual): “*O mundo da arte consiste num feixe de sistemas – teatro, pintura, escultura, literatura, música, etc.-,...*”. Análise, a partir do texto, da crítica de Dickie às teorias essencialistas e à definição de “obra de arte”.

Ação estratégica, neste ponto, foi a leitura comparada entre discurso filosófico e expressão artística, em que ao propor que os alunos leiam um excerto filosófico sobre a arte (texto verbal) e, em seguida, confrontem-no com a análise de uma obra plástica, musical ou cinematográfica (texto não-verbal), assim, os alunos aprendem a dialogar entre a reflexão teórica e a experiência sensível, tornando o texto filosófico mais vivo e acessível.

Depois, formulou-se as objeções e apresentamos contraexemplos à teoria institucional: “*o reconhecimento pelo mundo da arte não é uma condição necessária para algo ser arte*” (manual, p. 200). A noção de mundo da arte como vaga e pouco clara. Por fim, aplicou-se uma atividade de verificação de aprendizagens, em que os alunos responderam a uma ficha de trabalho, em pares, sobre os aspectos das teorias apresentadas. Nesta aula, a ação estratégica deu-se a partir da leitura e análise de vários textos: verbais e não-verbais para a problematização e conceitualização sobre a arte. Como resultado, observou-se que houve maior interação e compreensão por parte dos alunos, a utilização de vários recursos como os textos do manual (estes foram os recursos principais), vídeos, música, imagens ilustrativas ajudou na apreensão do conteúdo, isto foi constatado não apenas pela correção da ficha de trabalho, mas pelas intervenções dos alunos durante a aula, em que notou-se maior capacidade argumentativa, atitude interessada pelo problema e melhor interpretação dos textos utilizados.

Caso III⁸¹

O terceiro caso prático (aula observada) foi realizado sobre a *formulação do problema filosófico acerca da moralidade das ações humanas*, o qual encontra-se contemplado nas Aprendizagens Essenciais⁸² no Módulo: II – A ação humana e os valores. Unidade: A dimensão pessoal e social da ética. Nesta aula, em que procuramos ter atenção a duas competências filosóficas fundamentais: a problematização e a argumentação, o foco deu-se sobre o problema da fundamentação da moral. As respostas ao problema: as perspectivas deontológica de I. Kant e utilitarista de J. Stuart Mill. A análise da ética deontológica kantiana: esclarecimento concetual. O cumprimento desinteressado do dever. Distinção entre tipos de ações. A boa vontade, o princípio supremo da moralidade: imperativo categórico.

A aula iniciou com a introdução ao estudo em torno do problema do critério ético da moralidade das ações. De seguida, deu-se a explicitação dos objetivos da aula em que constarão os conteúdos a abordar na sessão. Apresentou-se, de seguida, a formulação e análise do problema da fundamentação da moral. Como distinguir uma ação moralmente correta de uma ação moralmente incorreta? O que determina o estatuto moral dos nossos atos? Qual critério ético devemos usar para justificar ou fundamentar a afirmação de uma ação correta e incorreta? Foi pedido exemplos aos alunos de ações consideradas moralmente corretas e moralmente incorretas.

De seguida, procedeu-se à leitura e discussão de ideias em torno do exemplo da p.196 do manual⁸³ adotado, como ponto de partida para a relevância do problema. Após a leitura, a professora estagiária indagou aos alunos porque a situação daquele exemplo era um dilema moral, que tipo de exigências morais estavam em conflito. A seguir, a partir das respostas dos alunos foi apresentado

⁸¹ Cf. Anexo I. Caso III.

⁸² Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 10^o Ano Ensino Secundário Filosofia. Agosto 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf.

⁸³ PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 10^o Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2021, p. 196.

o dilema do *Trolley*⁸⁴ para classificação das teorias (deontológica e teleológica). Se o estatuto moral dos atos depende apenas das suas consequências?

Neste seguimento, foi explicitado que há duas respostas ao problema da fundamentação da moral: a ética deontológica de Immanuel Kant (1724-1804) e o utilitarismo de John Stuart Mill (1806-1873), a ressaltar que ambas teorias são objetivistas. Análise da ética deontológica de Kant como uma ética do dever. “Deontologia deriva do grego *deon*, que significa ‘dever’ ou ‘obrigação’”. Kant refuta o consequencialismo, perspectiva segundo a qual devemos distinguir o certo e o errado com base nas consequências das ações.

Clarificação de que, segundo Kant, existem deveres morais absolutos. Exemplos. Leitura de um texto de Kant (p. 199 do manual): “*A veracidade nas declarações é o dever do homem...*”. E do texto de James Rachels (p. 200), “[Kant] acreditava no carácter absoluto das regras morais...”. Após a leitura dos textos, em que os alunos tiveram que sublinhar os conceitos e o que consideravam importante para análise e explicação, a partir do texto, da resposta kantiana ao problema, de que é partir da razão que determinamos o que está certo e o que está errado e, dessa forma, devemos determinar a nossa vontade e orientar as ações que realizamos. Para Kant, a única coisa que tem valor intrínseco, absoluto e incondicional é a boa vontade. Esclarecimento do que se entende por boa vontade a partir da leitura de um texto abaixo (foi entregue aos alunos uma ficha em papel):

*“A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações...”*⁸⁵

A ação estratégica aqui foi exigir o esforço da interpretação do texto por parte dos alunos a fim de que pudessem atingir um estudo eficaz para compreender as ideias, assim foi adotada a: a leitura guiada e problematizadora, em que a professora estagiária orientou a leitura, pedindo com que os alunos destacassem conceitos-chave e questões centrais do texto. Em vez de apenas

⁸⁴ https://www.youtube.com/watch?v=Sp7b_XB_U10

⁸⁵ KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 23.

sublinhar e resumir, assim incentiva os alunos a formular questões a partir do próprio texto, promovendo um olhar crítico.

A seguir, explanou-se sobre a distinção das ações conformes ao dever, ações por dever e ações contrárias ao dever. Projetou-se, em PowerPoint, alguns exemplos, a explicar porque, para Kant, as ações por o dever são as únicas que têm valor moral intrínseco. Neste ponto, objetivou-se exercícios de reconstrução argumentativa, em que os estudantes foram convidados a identificar a tese central do autor, os argumentos que a sustentam e possíveis objeções. Essa prática ajuda a desenvolver competências de análise lógica e compreensão do estilo filosófico.

De seguida, deu-se a explicitação do princípio supremo da moralidade: o imperativo categórico. Leitura do texto de Kant, (p. 201 do manual): “[Do] imperativo categórico pode-se derivar, como do seu princípio, todos os imperativos do dever...”. A concluir que o imperativo categórico não é, portanto, uma regra entre outras, mas sim a regra das regras. A ação estratégica aqui teve intuito com que os estudantes pudessem fazer por si mesmos a articulação com a experiência contemporânea, ou seja, relacionar os problemas e conceitos do texto filosófico com situações atuais (sociais, políticas, culturais ou pessoais). Isso mostra a relevância viva da filosofia e estimula o diálogo entre tradição e presente. Por fim, foi aplicada uma atividade de verificação de aprendizagens.

A partir das ações sobre o texto filosófico buscou-se com que os alunos compreendessem que ler atentamente é também um “debate” silencioso em que o leitor/interlocutor deve tentar genuinamente compreender as ideias e encarar a discussão de forma crítica e informada. Assim, as atividades estratégicas que auxiliem com que os alunos exercitem a capacidade por escrito e oralmente das competências filosóficas de problematizar, conceptualizar e argumentar antes de lhes serem proposta a elaboração de um ensaio filosófico é fundamental. Para escrever bem é preciso ler. Ler é uma das formas de conhecer o mundo que nos rodeia e escrever pode ser a nossa expressão de como “ensaiamos”, expressamos a nossa existência.

Parte III

3. O que é o ensaio filosófico?

O ensaio filosófico, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 11.º ano e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)⁸⁶, constitui um exercício de pensamento crítico e autónomo, no qual o aluno deve demonstrar a capacidade de refletir, questionar e argumentar de forma fundamentada sobre problemas filosóficos. Espera-se, ainda, que organize o texto de modo lógico: com introdução, desenvolvimento e conclusão, a utilizar conceitos filosóficos com rigor e clareza.

O aluno deve ser capaz de formular e justificar as suas próprias posições, articulando-as com ideias e autores estudados. Ainda, conforme o PASEO, o ensaio filosófico contribui para formar um aluno crítico, criativo, responsável e capaz de pensar de modo racional, em que o ensaio contribui para o aluno revelar clareza de pensamento, coerência argumentativa e maturidade reflexiva, exercitando competência filosófica, principalmente, porque o ensaio pode facilitar não só o ensino, mas a própria avaliação do aluno, em que uma das características essenciais de um ensaio filosófico é a sua componente argumentativa. De tal forma que, a abordagem compreendida sobre o ensaio resulta num fim a ser alcançado, um objetivo a ser atingido ao longo da vida escolar e que como tal, devemos, primeiramente, analisar e compreender antes: *o que é um ensaio filosófico?*

«Com o objectivo de tentar encontrar uma resposta para a possível definição de um ensaio filosófico, talvez seja conveniente começar por expor aquilo que um ensaio filosófico não é. Segundo Jacqueline Russ (1998), um ensaio não é uma demonstração de erudição nem de conhecimento. Ou seja, não interessa descrever um conjunto de ideias e teorias de diversos autores se não existir uma reflexão acerca dos mesmos. Podemos dizer, de forma simples que o que interessa num ensaio é o próprio acto de pensar em si e não a exposição de factos que até podem dar que pensar. Um ensaio filosófico também não é um

⁸⁶ Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Julho de 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

exercício literário, uma vez que se distingue pelo trabalho e produção de conceitos que contribuam para o aumento do conhecimento. O ensaio filosófico movimenta-se no campo do abstracto de forma a tentar demonstrar o alcance e abrangência dos conceitos.»⁸⁷

Neste sentido, o ensaio filosófico não configura como um amontoado ou um somatório de argumentos simplesmente, embora o carácter argumentativo acentuado do ensaio seja o mais conhecido e em que se assume o risco da defesa de uma tese, do confronto das ideias, dos argumentos, de apresentar os estudos e análises sobre uma determinada tese para defender uma posição. Contudo, o ensaio é caracterizado também por uma parte pessoal, de cunho do próprio autor, no sentido de um exercício “espíritual” pessoal, um exame, uma reflexão pessoal profunda. Embora, o ensaio filosófico não deva ser um mero relatório ou repositório de sentimentos, impressões e opiniões.

O ensaio pode obedecer a diferentes estruturas, como por exemplo, a estrutura dialética ou de confrontação de noções e diferentes linhas de argumentação, em que o autor deve seguir pontos de referências para manter a orientação do objetivo do ensaio, em que é preciso ter um fio condutor e ter clara a natureza do tema/tese escolhido. Assim, nesta abordagem, o que se espera de um ensaio de teor filosófico é a crítica a algo e que esta crítica deva ser construtiva, em que a defesa de uma posição pode nascer do desacordo entre duas opiniões ou de um consenso. Contudo, compreendemos que o ensaio filosófico não possui apenas essa interpretação ou construção, o ensaio

Usado pela primeira vez como título de uma obra por Montaigne (*Essais*, 1580) e logo a seguir (*Essays*, 1597) por Bacon, com referência expressa ao seu antecessor francês, o termo «ensaio» tem suscitado, desde então, não só diversíssimas interpretações e aplicações, mas também distintas teorizações, de modo que pode dizer-se que nos encontramos face a uma forma cujos contornos e especificidades continuam abertos a debate e a práticas entre si por vezes bastante diversas.⁸⁸

⁸⁷ BORDALO, Daniel. O ensaio da filosofia: o ensaio filosófico no ensino da disciplina de filosofia. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011, p. 4. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1301/1/tese_mestrado.pdf. Acesso: 14 de janeiro de 2023.

⁸⁸ BERNARDES, J. A. C.; CASTRO, A. P.; FERRAZ, M. L. A.; MELO, G. C.; RIBEIRO, M. A. (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. 2. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997, p. 281.

Nos casos de Montaigne e Bacon, o *Ensaio* parece assumir uma abordagem mais em termos literários, não tão submetido as regras e aos ditames rígidos da teoria dos gêneros, assim “inauguram” um lugar e uma espécie de forma nova para o *ensaio*. Esse «carácter moderno do Ensaio é acentuado, por exemplo, por Sílvio Lima e Massaud Moisés -, pode ser relacionado com a tradição aforística, apotegmática e até dialogal»⁸⁹. Em que podemos encontrar antecessores nas literaturas clássicas, «como os diálogos platônicos, a tradição latina da epístola, nomeadamente com Cícero e Séneca, ou os opúsculos morais de Plutarco»⁹⁰.

Como não existia, inicialmente, uma teoria bem definida sobre o que caracteriza a forma do ensaio (o que, aliás, contribuiu para que autores como Montaigne e Bacon a utilizassem livremente), as tentativas de compreender o que é um “ensaio” começaram, em geral, pelo estudo da própria palavra. Assim, buscou-se entender o sentido do termo “ensaio” investigando sua origem, a partir da etimologia, para esclarecer o conjunto de significados e ideias que o seu uso carrega.

Este é o sentido que Sílvio Lima, autor de um notável *Ensaio sobre a Natureza* (1944), recupera e acentua, em posição que é seguida, p. ex., por Massaud Moisés, António Sérgio, Óscar Lopes e Jorge de Sena, e em concordância, aliás com interpretações como as de G. Lukás, M. Screech e, sobretudo, Th. Adorno.⁹¹

Neste sentido, antes de haver uma teoria formal sobre o género *ensaio* (antes de regras definidas sobre a estrutura ou objetivos), pensadores como Montaigne e Bacon já escreviam ensaios. Essa ausência de definição foi, paradoxalmente, algo positivo, pois deu liberdade a esses autores para explorar a forma de maneira criativa. Quando mais tarde os estudiosos tentaram entender o que é, afinal, um ensaio, eles começaram pelo ponto de partida mais óbvio: o significado da palavra. Ao recorrer à etimologia, procuraram descobrir o “campo semântico” do termo — ou seja, o conjunto de ideias e sentidos que a palavra “ensaio” sugere (como “tentativa”, “experiência”, “prova”). Isso mostra que a compreensão do ensaio como forma literária nasceu não de uma teoria prévia,

⁸⁹ *Ibidem*, p. 281.

⁹⁰ *Idem*.

⁹¹ *Ibidem*, p. 282.

mas da reflexão sobre a própria palavra e o modo como ela foi usada pelos primeiros autores que a praticaram, sobre o experimentar como forma de *saber*. «Sílvio Lima lembra o que Montaigne considera sobre os *Essais*: «registre des essais de ma vie». Os «Ensaaios» são da vida de Montaigne e não da vida de outrem – a asserção de que na sua vida é que foram ensaiadas as ideias»⁹².

Assim, desde o seu início há a dificuldade de definir o que é o *Ensaio* enquanto forma literária ou filosófica. Diferentemente de outros géneros (como o tratado, o diálogo ou o discurso), o ensaio também não nasceu de uma teoria filosófica que o estruturasse, surgiu espontaneamente, como uma forma livre de reflexão. De tal modo que, compreender o ensaio passa por entender que ele é, essencialmente, uma tentativa, um exercício do pensamento, uma forma de refletir sem a pretensão de chegar a verdades definitivas.

Montaigne, para inquirir do «valor-verdade» das doutrinas clássicas e modernas, experimenta-as no vivo», (EE:1319) *in re*. Fluindo «no veio desse positivismo experimentalista, desse humanismo crítico, só aceita como válidas as doutrinas que o seu intelecto ensaiou na «balança» da sua vida.⁹³

Em Montaigne, o ensaio surge não como um género literário previamente definido, mas como um modo de pensar em movimento, *experimentado*. Ele mesmo o chama de *essai*, palavra que em francês significa “tentativa”, “prova”, “experiência”. Essa escolha não é por acaso. Montaigne não quer ensinar uma verdade acabada nem construir um sistema filosófico. Ele quer tentar compreender a si mesmo e o mundo, explorando ideias de forma livre, provisória e aberta. Daí a importância da falta de uma teorização prévia sobre o ensaio, pois justamente por não haver regras fixas, Montaigne pôde escrever segundo o ritmo do próprio pensamento, ora duvidando, ora afirmando, ora se contradizendo.

Com isso, no *ensaio* o sujeito se observa e se examina continuamente. O ato de ensaiar é, portanto, uma experiência de si, em que o pensamento se ensaia, se experimenta, se põe à prova. Essa atitude expressa a influência do ceticismo antigo, sobretudo de Sexto Empírico, que Montaigne conhecia bem. O ensaio, nesse sentido, é uma forma cética de filosofar, não busca a certeza, mas o exercício

⁹² DOMINGUES, J. A., *O ensaio como método*. Covilhã: LusoSofia, 2019, p. 7. Disponível em: https://lusosofia.ubi.pt/textos/20190809-domingues_jose_2019_ensaio_como_metodo.pdf

⁹³ *Idem*.

da reflexão e da suspensão do juízo (*epoché*). O ensaio filosófico é compreendido, por nós, como essa possibilidade de encontro entre *subjetivo* e “*objetivo*”, entre o ato de filosofar e o produto que é a (história da) filosofia. No *ensaio* pode haver a conciliação, inclusive, do exercício filosófico com mobilização das competências problematizadora, conceptualizadora e argumentativas requeridas ao aluno.

Neste sentido, a preparação dos alunos para uma futura escrita de um ensaio filosófico deve ser pautada na explanação dos conteúdos, na promoção de um diálogo para fomentar a capacidade argumentativa dos alunos, bem como, demonstrar o alcance e abrangência dos conceitos, a promoção da leitura individual e em grupo, o cuidado com a linguagem, a interpretação de textos e conceitos, mas sem esquecer essa dimensão *primeira* do *ensaio* do experienciar-se a si mesmo e o mundo, de os pôr em exame de forma profundamente pessoal.

3.1 Do texto ao “sincelo” do ensaio filosófico

A nossa abordagem acerca do ensaio é que este constitui um processo e não como fim. E para isto veremos como o texto auxilia nesse processo.

3.2 A construção do ensaio filosófico

Considerações Finais

A realização deste *Relatório*, como trabalho final para apresentação na UC Estágio Pedagógico, possibilitou a nós, futuros professores do Ensino de Filosofia, não apenas o conhecimento dos conteúdos, bem como conhecer os parâmetros legais que orientadores, investigações, os métodos, avaliações, conceitos, entre outros, mas possibilitou-nos, sobretudo, uma reflexão pessoal acerca da nossa prática docente. Fez nos questionar que “tipo” de professor queremos ser, que perspectivas pretendemos adotar, quais as implicações pedagógicas iremos adotar em nossa área de atuação.

Promoveu, ainda, uma compreensão melhor sobre o contexto da sala de aula e sobre o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do ser humano, que nos orienta no que diz respeito ao desenvolvimento humano para melhor escolhermos e empregar uma determinada metodologia de ensino para uma construção conjunta do conhecimento e do ser humano enquanto pessoa.

Dada a complexidade do contexto escolar e da própria sala de aula, o professor deve estar preparado a nível psicossocial para lidar e identificar as necessidades dos alunos para poder melhor ajudá-los no processo da aprendizagem, isto pode ser um fundamental para o factor produtivo, mas também interpessoal e internacional com os alunos, para melhor mediação de conflitos, para promoção de aprendizagem autorreguladora por parte também do aluno. O professor com uma formação adequada consegue melhor promover a sala de aula como espaço de diálogo e de trabalho colaborativo entre todos. Assim, a PES possibilitou, ainda, a reflexão de que enquanto educadores temos de desenvolver as capacidades de sermos promotores de estratégias de aprendizagem, comunicar da melhor possível, promover a interação, relacionar o todo com as partes e relacionar competências técnicas, científicas e sociais. A PES teve grande impacto e contributos fundamentais para a nossa formação docente.

Referências

- ALMEIDA, V. R. M. *Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica*. Dissertação em Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020, pp. 14-19. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/132554/2/446810.pdf>
- AMARAL, J. A. C. S. *Didaktos: coletânea de esquematizações lectivas e referências pedagógicas de Filosofia*. Covilhã: LusoSofia, 2022. Disponível em: https://lusosofia.ubi.pt/textos/20230107-20221220_amaral_antonio_2022_didaktos.pdf
- ARENDT, H. *A vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; UFRJ, 1992.
- ARENDT, H. *A crise na educação*. In ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro: Seis exercícios sobre o pensamento político*. Tradução M. W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 227–257 (Trabalho original publicado em 1957). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4 ed. Trad. Mário Gomes Kurry. Brasília: UNB, 2001.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad e Notas António C. Amaral e Carlos de C. Gomes. Edição bilígue. Lisboa: Vega, 1998.
- BELLO, A. A. *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BERNARDES, J. A. C.; CASTRO, A. P.; FERRAZ, M. L. A.; MELO, G. C.; RIBEIRO, M. A. (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. 2. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1997.
- BIDARRA, M. G. Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professore. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXX* (3), 133-163., 1996. Disponível em: https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra1996_Orientacoes.pdf
- BORDALO, Daniel. *O ensaio da filosofia: o ensaio filosófico no ensino da disciplina de filosofia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1301/1/tese_mestrado.pdf. Acesso: 14 de janeiro de 2023.
- CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 2. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999.
- CABRAL, R., CAEIRO, F. G., FREITAS, M. C., MORUJÃO, A. F., OLIVEIRA, J. P. B., PAIM, A. (dir.). *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. 5. Ed. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1999.
- CARMINATI, C. J. *Entrevista com o prof. José Maria Silva Rosa*. Revista Linhas. V. 13. N. 01. jan/jun. Florianópolis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, pp. 209-219. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/12813/1/2012%20-%20c%abFilosofia%20e%20Educa%3%a7%c3%a30%c2%bb%2c%20i n%20Revista%20Linhas%2c%20Florian%c3%b3polis.pdf>

- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução Angela de Noronha Begnami Milton Arruda Clemence Jouet-Pastré Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COSTA, J. S. da. *A origem da Filosofia*. In: CABRAL, A. M.; SAMPAIO, J. L.; BITTENCOURT, R. N.; BARROS, T. M. S. *Filosofia: um panorama histórico-temático*. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DOMINGUES, J. A. *O ensaio como método*. Covilhã: LusoSofia, 2019. Disponível em: https://lusosofia.ubi.pt/textos/20190809-domingues_jose_2019_ensaio_como_metodo.pdf
- DOMINGUES, J. A. *Diálogo hermenêutico*. Covilhã: LusoSofia, 2009. Disponível em: https://lusosofia.ubi.pt/textos/domingues_jose_dialogo_hermeneutico.pdf
- FAUSTINO, M., TESTA, F (Orgs.). *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Lisboa: Edições 70, 2022.
- FERREIRA, J. M. B. L. V. *Valores sociais, conhecimento e cidadania. Contributos do ensino da filosofia no ensino secundário*. Faro: Universidade do Algarve. Tese de doutoramento, 2012, p. 133. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4128>.
- GALVÃO, P. *Filosofia. Uma introdução por disciplinas*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Vol. I. Trad. Fátima Sá Correia, Maria Emília V. de Aguiar. José Eduardo dos S. Torres. Maria Gorete de Sousa. Porto: RÉS-Editora, 1985.
- MANSO, A., MARTINS, C. (Org.). *Ensino da filosofia em Portugal: tradição e actualidade da formação*. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2016.
- MANSO, A. «A disciplina de filosofia no atual contexto curricular do ensino secundário em Portugal» in: MOREIRA, A., PACHECO, J., MORGADO, J. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais*. Atas do I Colóquio sobre questões curriculares. VII Colóquio Luso-brasileiro de questões curriculares. I Colóquio Luso-afro-brasileiro sobre questões curriculares. Braga: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2014.
- MATOS, R. F. P. (2011). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: o método Jigsaw em trabalhos de pares e/ou de grupo nas aulas de Língua Inglesa secundário* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-Americanos. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78483/2/34553.pdf>.
- PAVIANI, J. *Platão e a República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- PLATÃO. *O banquete*. Tradução Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2012.
- PLATÃO. *Teeteto*. Tradução, prefácio e notas de Fernando Melro. 2. ed. Lisboa: Editorial Inquérito, 1990.
- PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 11º Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2022.
- PIRES, C.; RAPOSO, S. *Dúvida Metódica 11 – Filosofia 10º Ano*. Consultor Científico André Barata. Lisboa, Texto Editores, 2021.

- RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Tradução Alcindo Cartazo e Maria José Sarabando. Lisboa: RÉS-Editora, s/d.
- SHAKESPEARE, W. *As you like it*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SIMÕES, M. F. & ESGALHADO, M. G. (2001). O papel da psicologia educacional na formação de professores e educadores. *Brotéria Cristianismo e Cultura*, volume 152 (3), 271-277.
- SOUSA, M. J. M. A. R. M. *O ensino da filosofia: uma confluência entre teoria e prática*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2020, p. 3. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10939/1/7948_16634.pdf. Acesso: 14 de janeiro de 2023.
- VIEIRA, Padre António. *Filosofia e ensino secundário em Portugal*, p. 391. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1842.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2023.
- XAVIER, M. L. *Questões de Filosofia na Idade Média*. Lisboa: Edições Colibri, 2007.
- WALTHER, Ingo F. (dir.), *A pintura do renascimento*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Taschen, 1997.

Anexos

Folha em branco

Anexo – I

Caso I:

DOCUMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DE AULA – (PLANO DE AULA)

Professor(a) Estagiário(a):

Nome: Janilce Silva Praseres

Escola/Agrupamento: Escola Secundária Frei Heitor Pinto

Grupo de recrutamento: 410

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2023/2024 Disciplina: Filosofia Ano: 11º Turma: C
Aulas Observadas n.º 33 e 34 Hora: 15h10 Data: 16/11/2023
às 16h40

1. Contextualização (unidade didática/sequência)

A turma C do 11º, da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será aquela onde a observação das duas aulas irá ocorrer. A turma é constituída por 26 alunos, entre os quais 10 são rapazes e 16 raparigas.

A aula incidirá sobre o problema filosófico da possibilidade do conhecimento.

Módulo: IV – O conhecimento e racionalidade científica e tecnológica

Unidade: Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

Subunidade: O ceticismo, o ceticismo moderado, o ceticismo radical (pirrónico) e a resposta do ceticismo radical.

Sumário:

Modalidades do conhecimento proposicional: distinção entre conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*.

O problema filosófico da possibilidade do conhecimento e sua relevância.

A resposta do ceticismo radical (pirrónico).

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica

2.1 Objetivos gerais / específicos

- Modalidades de conhecimento proposicional: fontes do conhecimento proposicional – conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*.
- Esclarecer as modalidades de conhecimento proposicional, estabelecer a distinção entre conhecimento *a priori* e *a posteriori*.
- O problema da possibilidade do conhecimento.
- O que é o ceticismo?

- O ceticismo radical (pirrónico) e ceticismo moderado (distinção concetual).
- O argumentos cétricos dos erros sensoriais, da divergência de opiniões e da regressão infinita.

OBJETIVOS:

- Rever a definição de conhecimento como crença, verdadeira e justificada.
- Formular o problema da possibilidade do conhecimento e a sua relevância.
- Referir as três respostas ao problema do conhecimento: a do ceticismo radical, a do racionalismo de René Descartes e a do empirismo de David Hume.
- Explicar o que é o ceticismo.
- Distinguir entre o ceticismo radical e o ceticismo moderado.
- Analisar a resposta do ceticismo radical.
- Discutir objeções à perspetiva estudada.

2.2 Competências

Áreas de competência do perfil dos alunos a trabalhar nestas aulas:

- Linguagens e textos
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Saber científico, técnico e tecnológico

2.3 Conceitos

- Conhecimento (*a priori* e *a posteriori*)
- Ceticismo
- Ceticismo moderado
- Ceticismo radical
- Regressão infinita

3. Elementos didáticos

3.1. Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem / Estratégias

A aula iniciar-se-á com uma revisão do que foi abordado na aula anterior sobre a definição tradicional do conhecimento. De seguida, dar-se-á a explicitação dos objetivos da aula, em que constarão os conteúdos a abordar na sessão. (**Duração prevista:** 10 minutos)

Atividade: A professora projetará um PowerPoint para a explanação sobre as modalidades do conhecimento proposicional (conhecimento *a priori* e *a posteriori*), esclarecendo os alunos acerca esta distinção.

Formular-se-á o problema da possibilidade do conhecimento, evidenciando a sua relevância. (Duração prevista: 15 min.)

Explanação sobre: O que é o ceticismo? Distinção entre o ceticismo moderado e o ceticismo radical. (**Duração prevista:** 15 minutos)

Apresentação da tese do ceticismo radical e respetivos argumentos: explanação dos argumentos dos erros sensoriais, divergência de opiniões e regressão infinita. (**Duração prevista:** 30 minutos)

Atividade: Leitura e análise de textos assinalando os conceitos fundamentais dos conteúdos, durante a exposição. (**Duração prevista:** 20 minutos)

3.2 Recursos

Materiais utilizados:

- PC
- Apresentação PowerPoint
- Manual adotado – textos
- Ficha com exercícios de verificação de aprendizagens
- Classroom

3.2. Acompanhamento da prestação dos alunos (Avaliação)

O acompanhamento dos alunos será facilitado e monitorizado pela professora, colocando questões, orientando respostas, esclarecendo dúvidas e verificando aprendizagens através da participação e acompanhamento da leitura do texto, sublinhando partes importantes.

A avaliação da aula de cada aluno será feita a partir do grau de consecução da tarefa proposta (verificação de aprendizagem), da participação e comportamento durante a aula.

4. Formas de participação e envolvimento dos alunos

A professora, ao longo da aula, deverá colocar questões aos alunos de modo a aferir o entendimento e o grau de assimilação dos conteúdos abordados. Deverá ainda solicitar a participação dos alunos ao longo da aula de modo a promover a entreaajuda e colaboração entre pares.

Observações:

Ficha

1. Teeteto: «(...) uma vez ouvi dizer que a crença verdadeira acompanhada de uma explicação racional é conhecimento, ao passo que a crença verdadeira não acompanhada de uma explicação racional é distinta do conhecimento.»

(Platão, 1987, 201 c-d).

-
2. Um bom ponto de partida para se tentar distinguir os vários sentidos de “ceticismo” é um texto de Sexto Empírico. Em suas *Hipotíposes pirrónicas*, logo no capítulo de abertura (I. 1), é dito que:

«O resultado natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra o objeto de sua busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser ele inapreensível, ou ainda, persiste na sua busca. O mesmo ocorre com os objetos investigados pela filosofia, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros, que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmam ter descoberto a verdade são os “dogmáticos”. Clitómaco, Carnéades e outros académicos consideram a verdade inapreensível, e os cétricos continuam buscando.»

-
3. Se as nossas crenças não estão justificadas, então não temos conhecimento.

As nossas crenças não estão justificadas.

Logo, não temos conhecimento.

-
4. «O modo baseado na regressão infinita é aquele através do qual afirmamos que aquilo que é aduzido como demonstração do assunto em causa precisa, por sua vez, de ser demonstrado, e assim sucessivamente até ao infinito, de maneira que a consequência é a suspensão do juízo, visto não possuímos um ponto de partida para o nosso raciocínio.»

Sexto Empírico, «Hipóteses Pirrónicas», in Aires Almeida e Desidério Murcho, *ibid.*, p. 214

1. De acordo com a análise tradicional do conhecimento,

(A) nenhuma crença falsa é justificada.

(B) se alguém encontrar uma justificação para uma crença considerada falsa, essa crença tornar-se-á verdadeira.

(C) muitas crenças falsas são justificadas, mas a justificação dada, qualquer que seja, não as torna verdadeiras.

(D) toda a crença não justificada é falsa.

2. Selecciona a alternativa correta.

2.1 . Para os céticos radicais

A. todas as crenças estão justificadas.

B. nenhuma crença está justificada.

C. só algumas crenças estão justificadas.

D. só algumas crenças não estão justificadas.

2.2 . Para os céticos moderados,

A. as crenças a priori não precisam de justificação.

B. todas as crenças a posteriori estão justificadas.

C. algumas crenças não estão justificadas.

D. nenhuma crença está justificada.

2.3 . Os argumentos que os céticos radicais, como Pirro e Sexto Empírico, utilizam para duvidar são o argumento

A. dos sentidos enganadores e o argumento do génio maligno.

B. da infalibilidade dos sentidos e o argumento da regressão infinita da justificação.

C. da falibilidade dos sentidos e o argumento da regressão infinita da justificação.

D. dos sentidos enganadores e o argumento do sonho.

Caso II:

DOCUMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DE AULA – (PLANO DE AULA)

Professor(a) Estagiário(a):

Nome: Janilce Silva Praseres

Escola/Agrupamento: Escola Secundária Frei Heitor Pinto

Grupo de recrutamento: 410

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2023/2024 Disciplina: Filosofia Ano: 11º Turma: C
Aulas Observadas n.º 111 e 112 Hora: 15h10 às 16h40 Data: 09/05/2024

1. Contextualização (unidade didática/sequência)

A turma C do 11º, da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será aquela onde a observação das duas aulas irá ocorrer. A turma é constituída por 27 alunos, entre os quais 10 são rapazes e 17 raparigas.

A aula incidirá sobre o problema filosófico da definição da obra de arte.

Módulo: VI – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Unidade: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte].

Sumário:

Continuação do estudo em torno do problema da definição de arte.

O primeiro tempo de aula dar-se-á a análise da teoria formalista da arte: tese e argumentos. Apresentação e comentário oral dos exemplos. Leitura e análise de textos de Clive Bell. Esclarecimento concetual de forma significativa.

Problematização: levantamento de objeções à teoria formalista da arte. Apresentação de contraexemplos.

O segundo tempo de aula versará sobre as Teorias não essencialistas: o conceito de arte como um conceito aberto, segundo Morris Weitz.

Análise da Teoria Institucional da arte como teoria não essencialista, segundo George Dickie. O Mundo da arte.

Levantamento, pelos alunos, de objeções à teoria institucional da arte.

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica

2.1 Objetivos gerais / específicos

- O problema da definição de arte.

- Teorias Essencialistas: Teoria da arte como forma significativa.
- Objeções à teoria formalista.
- Teoria não-essencialista: Teoria Institucional.
- Objeções à Teoria Institucional.

Objetivos:

- Identificar e classificar a teoria formalista como essencialista.
- Esclarecer o conceito “forma significativa”, segundo Clive Bell.
- Explicar porque é que, para sentir a emoção estética, é preciso sensibilidade estética.
- Levantar e esclarecer as objeções à teoria formalista.
- Apresentar contraexemplos.
- Explicar o que significa a circularidade.
- Contextualizar a pergunta: quem define o que é arte?
- Esclarecer porque é que, para as teorias não essencialistas, e segundo Morris Weitz, a arte é um conceito aberto.
- Apresentar e classificar a teoria institucional como não-essencialista.
- Apresentar exemplos considerados arte pelo mundo da arte (artistas, críticos, historiadores de arte, galeristas, etc.).
- Esclarecer as objeções e contraexemplos à teoria formalista.

2.2 Competências

Áreas de competência do perfil dos alunos a trabalhar nestas aulas:

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia.
- Sensibilidade estética e artística.

2.3 Conceitos

- Essência.
- Forma significativa.
- Sensibilidade estética.
- Circularidade.
- Mundo da arte.

3. Elementos didáticos

3.1. Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem / Estratégias

A aula iniciar-se-á com uma breve revisão do que foi abordado na aula anterior sobre o problema da definição de arte, nomeadamente, as teorias essencialistas e não-essencialistas para classificar e apresentar a teoria formalista e a teoria institucional como essencialista e não-essencialista, respetivamente. De seguida, explicitar-se-ão os objetivos da aula relacionados com os conteúdos a abordar na sessão. **(Duração prevista: 10 minutos)**

Apresentar-se-á, de seguida, a teoria formalista e as suas características, remetendo-se para a perspetiva proposta pelo filósofo e crítico de arte inglês, Clive Bell (1881-1964). Esclarecer-se-á, nesse seguimento, como este filósofo caracteriza uma obra de arte pela

característica que nomeou de forma significativa e como esta produz emoção estética. Distinguir-se-á obra de arte de coisas que não são arte, na perspetiva de Clive Bell. Projetar-se-á alguns exemplos, em PowerPoint: *O Lago de Annecy* (1896), de Paul Cézanne. *Sem título* (1939), Wassily Kandinsky. E os vídeos: um trecho do filme *Pollock* (2000) (<https://www.youtube.com/watch?v=8lvUr5ZtSjM>) e *Cavalleria Rusticana* (1890) – Orquestra Gulbenkian, maestro Lorenzo Viotti, de Pietro Mascagni (<https://www.youtube.com/watch?v=A-oh6Y3VVMU>) (**Duração prevista: 20 minutos**)

Leitura dos textos de Clive Bell (p. 188 do manual): “*O ponto de partida de todos os sistemas estéticos...*”. E “*É um facto que formas dispostas e combinadas segundo certas leis, desconhecidas e misteriosas, nos emocionam de um modo particular...*”.

Análise e explicação, a partir dos textos, da sensibilidade estética. E o que Clive Bell considera apenas como pintura descritiva (visualização de exemplo em PowerPoint: *A Estação de Paddington*, de William Powel Frith (1862), considerada por Bell como pintura descritiva) (**Duração prevista: 15 minutos**)

Interrogar-se-á os alunos acerca de contraexemplos à teoria formalista que já conhecem. Levantamento de objeções e contraexemplos à teoria formalista. (Visualização de exemplos através de PowerPoint: *Fonte* (1917) e *Antecipação de Um Braço Partido* (1915), de Marcel Duchamp). Explicação da teoria formalista como circular.

Esclarecer-se-á, brevemente, o sentido do ceticismo acerca da possibilidade de definir arte, a enfatizar aspetos como a criatividade, a liberdade e a arte como um conceito aberto. Visualização de exemplos em PowerPoint: *Pietà*, de Miguelangelo (1499), *Pietà do Panteão dos Cabrais em Belmonte*, Medusa (1596), de Caravaggio, *Dog* (1951), de Alberto Giacometti, *Support* (2017), de Lorenzo Quinn, *Noite Estrelada* (1889), de Van Gogh e *Saturno Devorando um de seus Filhos*, (1821-23), Francisco de Goya. (**Duração prevista: 15 minutos**)

Apresentar-se-á, de seguida, a teoria institucional da arte proposta pelo filósofo norte-americano George Dickie (1926-2020), que procurou dar respostas aos desafios ao desenvolvimento da arte no século XX, sendo classificada como uma teoria não-essencialista. Explicação da posição sobre (aspetos extrínsecos relativos ao contexto institucional) o que pode ser considerado arte.

Leitura dos textos de George Dickie (p. 197 do manual): “*O mundo da arte consiste num feixe de sistemas – teatro, pintura, escultura, literatura, música, etc.-,...*”

Análise, a partir do texto, da crítica de Dickie às teorias essencialistas e à definição de “obra de arte”.

Formular-se-ão as objeções e apresentar-se-ão contraexemplos à teoria institucional: “*o reconhecimento pelo mundo da arte não é uma condição necessária para algo ser arte*” (manual, p. 200). A noção de mundo da arte como vaga e pouco clara. (**Duração prevista: 15 minutos**)

Atividade de verificação de aprendizagens: responder a uma ficha, em pares. / Estratégia inclusiva (ficha de trabalho sobre os aspetos das teorias apresentadas). (**Duração prevista: 15 minutos**)

3.2 Recursos

Materiais utilizados:

- PC com Internet
- PowerPoint
- Manual adotado – textos
- Vídeos
- Classroom

3.2. Acompanhamento da prestação dos alunos (Avaliação)

O acompanhamento dos alunos será facilitado e monitorizado pela professora, colocando questões, orientando respostas, esclarecendo dúvidas e verificando aprendizagens através da participação e acompanhamento da leitura do texto e realização de uma ficha.

A avaliação da aula de cada aluno será feita a partir do grau de consecução da tarefa proposta (verificação de aprendizagem), da participação e comportamento durante a aula.

A avaliação inclusiva será realizada por meio de uma ficha de trabalho sobre os aspetos das teorias apresentadas.

4. Formas de participação e envolvimento dos alunos

A professora, ao longo da aula, deverá colocar questões aos alunos de modo a aferir o entendimento e o grau de assimilação dos conteúdos abordados. Deverá ainda solicitar a participação dos alunos ao longo da aula de modo a promover a entreaajuda e colaboração entre pares.

Observações:

Ficha de trabalho - Filosofia – 11^oC

Teoria Formalista e Institucional

Seleciona a alternativa correta.

1. Segundo Dickie, duas condições que fazem com que um objeto seja considerado uma obra de arte é ser

- (A). belo e poder ser contemplado por alguém.
- (B). um artefacto e ser apresentado a um público do mundo da arte.
- (C). apreciado por alguém do mundo da arte e ser expressivo.
- (D). criado por um artista e apreciado por alguém fora do mundo da arte.

2. «Uma obra de arte é um objeto do qual alguém, com um determinado estatuto, disse: “Declaro que este objeto é uma obra de arte”».

Esta afirmação enquadra-se na teoria

- (A). da arte como representação.
- (B). formalista da arte.
- (C). histórica da arte.
- (D). institucional da arte.

A emoção estética é uma emoção diferente de qualquer outra. 3. Esta afirmação enquadra-se na teoria

- (A). da arte como expressão.
- (B). formalista da arte.
- (C). institucional da arte.
- (D). histórica da arte.

4. Apenas os defensores das teorias essencialistas da arte consideram que

- (A) há condições necessárias e suficientes para que um objeto seja arte.
- (B) a arte pode ser definida.
- (C) há propriedades intrínsecas dos objetos que os tornam obras de arte.
- (D) a arte é essencial à vida.

(IAVE / Exame Nacional de Filosofia / 1.a Fase / 2020)

Respostas:

1. Letra: B; 2. Letra: D; 3. Letra: B; 4. Letra: C

Ficha de trabalho inclusiva - Filosofia – 11^o C

Teoria Formalista e Institucional

Questão 1.

Lê o texto:

Para a questão “O que é forma significativa?”, a melhor resposta parece ser: aquela que tende a produzir no auditório um sentimento estético.

À pergunta “O que é o sentimento estético?”, a resposta parece ser: aquele que é produzido pela forma significativa.

Cláudio F. Costa, «Teorias da Arte», Crítica – (criticanarede.com consultado em 12/03/2022 e adaptado)

A teoria da arte a que se alude no excerto transcrito é a

(A). Institucional. (B). Expressivista. (C). Formalista. (D). histórica.

Questão 2.

Algo é arte se for um artefacto e se for considerado arte por alguém que faz parte de uma certa instituição social – o _____.

Questão 3.

Um artefacto, segundo a teoria institucional, não é um objeto ou atividade utilizado no contexto do _____.

Questão 4.

Segundo Clive Bell, o que distingue as obras de arte de coisas que não são arte é o facto de possuírem uma característica a que chamou _____.

Respostas: Questão 1. C; Questão 2. Munda da Arte; Questão 3. Dia a dia; Questão 4. Forma significativa.

Caso III:



DOCUMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DE AULA – (PLANO DE AULA)

Professor(a) Estagiário(a):

Nome: Janilce Silva Praseres

Escola/Agrupamento: Escola Secundária Frei Heitor Pinto

Grupo de recrutamento: 410

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2023/2024 **Disciplina:** Filosofia **Ano:** 10º **Turma:** C

Aulas Observadas n.º
112 e 113

Hora: 10h05 às
10h35

Data: 17/05/2024

1. Contextualização (unidade didática/sequência)

A turma C do 10º, da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será aquela onde a observação das duas aulas irá ocorrer. A turma é constituída por 21 alunos, entre os quais 14 são rapazes e 7 raparigas.

A aula incidirá sobre o problema do critério ético da moralidade das ações.

Módulo: II – A ação humana e os valores.

Unidade: A dimensão pessoal e social da ética.

Sumário:

Formulação do problema filosófico acerca da moralidade das ações humanas.

Relevância do problema filosófico: leitura e análise de um exemplo da página 196 do manual.

Respostas ao problema: as perspetivas deontológica de I. Kant e utilitarista de J. Stuart Mill.

Análise da ética deontológica kantiana: esclarecimento concetual. O cumprimento desinteressado do dever. Distinção entre tipos de ações. Exemplos. A boa vontade.

Princípio supremo da moralidade: imperativo categórico.

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica

2.1 Objetivos gerais / específicos

- O problema da fundamentação da moral.
- Análise do critério da moralidade das ações.
- A ética deontológica de Immanuel Kant (1724-1804).
- Ética do dever.
- Deveres morais absolutos.

- Princípio supremo da moralidade.
- Imperativo categórico.

Objetivos:

- Formular o problema do critério ético da moralidade de uma ação.
- Esclarecer a necessidade de uma fundamentação da ação moral.
- Discutir exemplos de dilemas morais e analisar as diferentes possibilidades de resposta.
- Apresentar e caracterizar a ética deontológica de Kant.
- Distinguir ações contrárias ao dever (imorais), ações conformes ao dever (legais) e ações por dever (morais).
- Explicar o princípio supremo da moralidade.
- Formular o imperativo categórico.

2.2 Competências

Áreas de competência do perfil dos alunos a trabalhar nestas aulas:

- Linguagens e textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal.
- Desenvolvimento pessoal e autonomia.

2.3 Conceitos

- Critério da moralidade
- Ética
- Moral
- Ética deontológica
- Dever
- Intenção
- Lei moral
- Boa vontade (vontade autónoma)
- Vontade heterónoma
- Imperativo categórico

3. Elementos didáticos

3.1. Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem / Estratégias

A aula iniciar-se-á com a introdução ao estudo em torno do problema do critério ético da moralidade das ações. De seguida, dar-se-á a explicitação dos objetivos da aula em que constarão os conteúdos a abordar na sessão. (**Duração prevista: 10 minutos**)

Apresentar-se-á, de seguida, a formulação e análise do problema da fundamentação da moral. Como distinguir uma ação moralmente correta de uma ação moralmente incorreta? O que determina o estatuto moral dos nossos atos? Qual critério ético devemos usar para justificar ou fundamentar a afirmação de uma ação correta e incorreta? Pedir-se-ão exemplos aos alunos de ações consideradas moralmente corretas e moralmente incorretas.

De seguida, proceder-se-á à leitura e discussão de ideias em torno do exemplo da p.196 do manual adotado, como ponto de partida para a relevância do problema.

Apresentar-se-á do dilema do Trolley (https://www.youtube.com/watch?v=Sp7b_XB_U1o) para classificação das teorias (deontológica e teleológica). O estatuto moral dos atos depende apenas das suas consequências?

Esclarecer-se-á, nesse seguimento, que há duas respostas ao problema da fundamentação da moral: a ética deontológica de Immanuel Kant (1724-1804) e o utilitarismo de John Stuart Mill (1806-1873), ambas teorias objetivistas. **(Duração prevista: 15 minutos)**

Apresentação e explicação da ética deontológica do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804).

Análise da ética deontológica de Kant como uma ética do dever. “Deontologia deriva do grego *deon*, que significa ‘dever’ ou ‘obrigação’”. Kant refuta o consequencialismo, perspectiva segundo a qual devemos distinguir o certo e o errado com base nas consequências das ações. **(Duração prevista: 15 minutos)**

Clarificação de que, segundo Kant, existem deveres morais absolutos. Exemplos. Leitura de um texto de Kant (p. 199 do manual): “*A veracidade nas declarações é o dever do homem...*”. E do texto de James Rachels (p. 200), “[Kant] acreditava no carácter absoluto das regras morais...”.

Análise e explicação, a partir do texto, da resposta kantiana, de que é partir da razão que determinamos o que está certo e o que está errado e, dessa forma, devemos determinar a nossa vontade e orientar as ações que realizamos. Para Kant, a única coisa que tem valor intrínseco, absoluto e incondicional é a boa vontade. Esclarecimento do que se entende por boa vontade a partir da leitura de um texto (em papel).

“*A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações...*” Immanuel Kant. (2011). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, p. 23. **(Duração prevista: 20 minutos)**

Distinguir-se-ão ações conformes ao dever, ações por dever e ações contrárias ao dever. Projetar-se-ão, em PowerPoint, exemplos. Explicar-se-á porque, para Kant, as ações por o dever são as únicas que têm valor moral intrínseco. **(Duração prevista: 15 minutos)**

De seguida, dar-se-á a explicitação do princípio supremo da moralidade: o imperativo categórico. Leitura do texto de Kant, (p. 201 do manual): “[Do] imperativo categórico pode-se derivar, como do seu princípio, todos os imperativos do dever...”. Concluir-se-á que o imperativo categórico não é, portanto, uma regra entre outras, mas sim a regra das regras.

Atividade de verificação de aprendizagens. / Estratégia inclusiva. **(Duração prevista: 15 minutos)**

3.2 Recursos

Materiais utilizados:

- PC com internet
- PowerPoint
- Manual adotado – textos
- Vídeo
- Classroom (partilha de materiais)

3.2. Acompanhamento da prestação dos alunos (Avaliação)

O acompanhamento dos alunos será facilitado e monitorizado pela professora, colocando questões, orientando respostas, esclarecendo dúvidas e verificando aprendizagens através da participação, da formulação de respostas, pelos alunos, aos problemas morais, acompanhamento da leitura do texto e realização de uma ficha.

A avaliação da aula de cada aluno será feita a partir do grau de consecução da tarefa proposta (verificação de aprendizagem), da participação e comportamento durante a aula.

A avaliação inclusiva será realizada por meio de uma ficha de trabalho sobre a ética deontológica de Kant e a formulação do problema do critério ético da moralidade de uma ação.

4. Formas de participação e envolvimento dos alunos

A professora, ao longo da aula, deverá colocar questões aos alunos de modo a aferir o entendimento e o grau de assimilação dos conteúdos abordados. Deverá ainda solicitar a participação dos alunos ao longo da aula de modo a promover a entreajuda e colaboração entre pares.

Observações:

Ficha de texto - Filosofia – 10^oC

O problema do critério da moralidade das ações

Texto

“A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. Ainda mesmo que por um desfavor especial do destino [...] faltasse totalmente a esta boa vontade o poder de fazer vencer as suas intenções, mesmo que nada pudesse alcançar a despeito dos seus maiores esforços, e só afinal restasse a boa vontade [...], ela ficaria a brilhar por si mesma como uma joia, como alguma coisa que em si mesma tem o seu pleno valor. A utilidade ou inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor”.

Immanuel Kant. (2011). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, p. 23.

Ficha de trabalho - Filosofia – 10^oC
O problema do critério da moralidade das ações

Grupo I

Seleciona a alternativa correta.

1. Para Kant, as obrigações morais têm um fundamento (A) racional.
(B) religioso.
(C) pessoal.
(D) social.
2. Para Kant, um dever ético é uma
(A) obrigação interior imposta pelas emoções.
(B) imposição exterior baseada na religião.
(C) obrigação interior imposta pela razão.
(D) obrigação imposta pela sociedade.

Grupo II

3. Em que consiste o problema da fundamentação da moral?
4. O Carlos pensa que é sempre ilegítimo realizar ações como mentir ou roubar, mesmo que isso tenha resultados muito bons para toda a gente. O Carlos é kantiano? Porquê?

Respostas:

Questão 1: A

Questão 2: C

Questão 3: O problema da fundamentação da moral pode formular-se através de uma destas perguntas ou de outras similares: Como se pode distinguir uma ação moralmente correta de uma ação moralmente incorreta? Que critério ético devemos usar para justificar a afirmação de que uma certa ação é correta e uma outra é incorreta?

Questão 4: O Carlos é kantiano, pois essa sua ideia corresponde à tese deontológica de Kant segundo a qual há ações que é sempre errado realizar, mesmo que tenham muito mais consequências positivas do que negativas, “chumbam” no teste do imperativo categórico. Assim sendo, não é justificável realizar as ações de roubar ou mentir em nenhuma circunstância.

Anexo – II

DOCUMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DE AULA – (PLANO DE AULA I)

Professor(a) Estagiário(a):

Nome: Janilce Silva Praseres

Escola/Agrupam
ento: Escola Secundária Frei
Heitor Pinto

Grupo de
recrutamento: 410

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2023/2024 Disciplina: Filosofia Ano: 10 Turma: D
4 a: o a: D

Aulas Observadas n.º: 35/36 Hora: 13h30-15h00 Data: 23/11/2023

1. Contextualização (unidade didática/sequência)

A turma D do 10º, da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será aquela onde a observação das duas aulas irá ocorrer. A turma é constituída por 24 alunos, entre os quais 18 são rapazes e 6 raparigas.

Sumário:

- Negação de proposições (Quadrado de Oposição).
- Introdução ao estudo da Lógica Proposicional: distinção entre proposição simples e proposição composta/complexa. Conectivas proposicionais.
- Tabelas de verdade na validação de formas argumentativas proposicionais, não argumentativas.
- Resolução de exercícios.

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica

2.1 Objetivos gerais / específicos

Módulo: I – Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar
Unidade didática: Lógica Proposicional

Objetivos:

- Apresentar relações lógicas do Quadrado da Oposição.
- Esclarecer como se negam proposições.
- Distinguir proposição simples de proposição complexa.
- Formalizar proposições (conectivas e variáveis).
- Aplicar as tabelas de verdade na validação de formas argumentativas. Formas proposicionais.

2.2 Conteúdos / Competências

Áreas de competência do perfil dos alunos a trabalhar nesta aula:

- Linguagens e textos
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relacionamento interpessoal
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Saber científico, técnico e tecnológico

Competências cognitivas

Capacidades

- Negar proposições a partir da sua relação de contraditoriedade.
- Dar exemplos de proposições simples e proposições compostas.
- Formalizar proposições.

Inclusão

- Resolução oral de exercícios em conjunto.
- Resolução de exercícios da ficha/manual em pares.

2.3 Conceitos

- Quadrado da Oposição
- Proposição simples
- Proposição composta
- Valor de verdade
- Conectiva
- Variável
- Tabela de verdade

3. Elementos didáticos

3.1. Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem / Estratégias

No primeiro momento da aula, como revisão, a professora projetará um *powerpoint* e será feita uma abordagem sobre o quadrado da oposição. Exemplos e exercícios (1 e 2). (Duração prevista: 15 min).

Introdução à lógica proposicional.

Num segundo momento da aula, será apresentada a diferença entre uma proposição simples e proposição composta, através de exemplos. (Duração prevista: 10 min.)

Em seguida, serão apresentadas as conectivas proposicionais: conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional. Negação.

Exemplos e exercícios. (Duração prevista: 20 min.)

Aplicar-se-ão as tabelas de verdade na validação de formas argumentativas. (Duração prevista: 15)

Exemplos, exercícios e correção dos exercícios. (Duração prevista: 20 min).

Revisão com formulação de exemplos em conjunto. (Duração prevista: 10 min).

3.2 Recursos

- Manual adotado.
- Quadro.
- Ficha.
- Classroom.
- *PowerPoint*.

3.2. Acompanhamento da prestação dos alunos (Avaliação)

- Resolução e correção dos exercícios do manual adotado.
- Observação direta da participação e desempenho nas atividades/exercícios propostos.
- Verificação das aprendizagens através dos exercícios propostos.

4. Formas de participação e envolvimento dos alunos

Ao longo da aula, colocarei questões aos alunos de modo a aferir o entendimento e o grau de assimilação dos conteúdos abordados. Solicitarei a participação dos alunos ao longo da aula de modo a promover a entreaajuda e colaboração entre pares.

Observações:

Ficha de Trabalho

«Uma proposição é o conteúdo verdadeiro ou falso expresso por uma frase [declarativa]. (...) Já se vê que as proposições nunca são frases, mas antes o que as frases exprimem quando são verdadeiras ou falsas.»

Desidério Murcho, *Lógica – O Essencial*,
Plátano, Lisboa, 2019, p. 13

GRUPO I

1. Indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que se seguem.

- () 1. A lógica é a área da filosofia que se dedica ao estudo dos aspetos relevantes para a argumentação correta.
- () 2. A negação de “Todas as obras de arte são belas” é “Nenhuma obra de arte é bela”.
- () 3. A negação de “Deus existe e há mal no mundo” é “Deus não existe ou não há mal no mundo”.
- () 4. A negação de “Se Deus existe, há mal no mundo” é “Se Deus não existe, então não há mal no mundo”.
- () 5. O quadrado da oposição apresenta diversas relações lógicas entres as proposições A, E, I e O.
- () 6. A negação é uma operação lógica que inverte o valor de verdade da proposição negada.
- () 7. Quanto à qualidade, as proposições categóricas podem ser afirmativas ou negativas.
- () 8. Quanto à quantidade, uma proposição pode ser universal.
- () 9. Quanto à quantidade, uma proposição pode ser negativa.
- () 10. Quanto à qualidade, uma proposição pode ser afirmativa.

GRUPO II

1. Questões sobre quadrado de oposições:

As proposições universais A (afirmativa universal) e E (negativa universal) são:

- () subcontrárias.
- () contraditórias.
- () subalternas.
- () contrárias.

2. Complete corretamente as afirmações seguintes:

- a). As proposições dos tipos A e E são _____
- b). As proposições dos tipos I e O são _____
- c). As proposições dos tipos A e O são _____
- d). As proposições dos tipos E e I são _____

3. Assinala a opção correta.

Tendo em conta o quadrado da oposição, as proposições “Todos os eletricistas são competentes” e “Nenhum eletricista é competente” são:

- a). Contraditórias.
- b). Subcontrárias.
- c). Subalternas.
- d). Contrárias.

4. O quadrado da oposição baseia-se na análise que o filósofo _____ fez das proposições A, E, I e O, apresentando-nos as relações lógicas que existem entre elas.

5. Qual é a contrária de «Todas as pessoas têm direitos»?

6. Qual é a contraditória de «Todas as pessoas têm direitos»?

GRUPO III

1. Identifica a proposição simples.

- () a. Vou comer um gelado ou uma fatura.
- () b. A Joana foi à livraria.
- () c. Se o tempo piorar, vamos apanhar frio.
- () d. A Maria foi ao mercado e a Teresa foi à farmácia.

2. Uma proposição sem nenhum operador proposicional é uma

- a. proposição simples.
- b. negação.
- c. proposição composta.
- d. condicional.

3. Identifica o tipo de proposição expressa por cada uma das frases a seguir apresentadas.

- A) X é um mamífero, se é uma ovelha. (_____)
- B) Platão e Heródoto, pelo menos um deles era filósofo. (_____)
- C) Quando cai neve, está frio. (_____)
- D) É falso que Deus existe. (_____)
- E) Tanto a Ética como a Estética são importantes. (_____)
- F) Caso chova, fico em casa. (_____)
- G) Platão era filósofo, mas Aristóteles também. (_____)
- H) Se um argumento é sólido, então é válido e tem premissas verdadeiras, e vice-versa. (_____)
- I) Faço o exame de Filosofia, embora faça também o exame de MACS.
(_____)
- J) O presidente da câmara recandidata-se ou não se recandidata.
(_____)

4. Qual o tipo de proposição expressa nas seguintes frases?

- A) “É falso que existem aliens”
 Negação Conjunção Condicional.
- B) “Quando neva, está frio”
 Negação Conjunção Condicional.
- C) “Messi é jogador de futebol, mas Ronaldo também”
 Disjunção inclusiva Conjunção Condicional.

DOCUMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DE AULA –(PLANO DE AULA II)**Professor(a) Estagiário(a):**Nome: Janilce Silva PraseresEscola/Agrupamento: Escola Secundária Frei Heitor PintoGrupo de recrutamento: 410**Enquadramento da Aula**

Ano letivo: 2023/2024 Disciplina: Filosofia Ano: 10^o Turma: C
Aulas Observadas: n.º 33 e 34 Hora: 10h05 às 10h35 Data: 08/03/2024

1. Contextualização (unidade didática/sequência)

A turma C do 10^o, da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será aquela onde a observação das duas aulas irá ocorrer. A turma é constituída por 21 alunos, entre os quais 14 são rapazes e 7 raparigas.

A aula incidirá sobre o problema filosófico da possibilidade do conhecimento.
Módulo: II – A ação humana e os valores.

Unidade: Determinismo e liberdade na ação humana.

Sumário:

Tese do libertismo enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio.

Causalidade do Agente.

Possibilidades alternativas de ação.

Argumentos que sustentam a tese libertista.

Experiência da liberdade.

Responsabilidade moral.

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica**2.1 Objetivos gerais / específicos**

- Tese do libertismo enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio.
- Análise dos argumentos da perspetiva libertista.
- Levantamento de objeções (análise crítica).
- Casualidade do Agente.
- Possibilidades alternativas de ação.
- Experiência da liberdade.
- Responsabilidade moral.

Objetivos:

- Rever as teses do determinismo radical.

- Esclarecer conceitualmente o libertismo.
- Apresentar a tese do libertismo.
- Explicar porque algumas das nossas ações são livres.
- Explicar o que significa a casualidade do agente.
- Esclarecer o princípio das possibilidades alternativas.
- Analisar os argumentos da experiência da liberdade e da responsabilidade moral.
- Levantamento de objeções aos argumentos apresentados.

2.2 Competências

Áreas de competência do perfil dos alunos a trabalhar nestas aulas:

- Linguagens e textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Saber científico, técnico e tecnológico.

2.3 Conceitos

- Libertismo.
- Livre-arbítrio vs. Onnipotência.
- Causalidade (do agente).
- “Experiência da liberdade”.
- Responsabilidade moral.

3. Elementos didáticos

3.1. Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem / Estratégias

A aula iniciar-se-á com uma revisão do que foi abordado na aula anterior sobre o problema do livre-arbítrio, nomeadamente as teses do determinismo radical. De seguida, dar-se-á a explicitação dos objetivos da aula em que constarão os conteúdos a abordar na sessão. (**Duração prevista: 10 minutos**)

Apresentar-se-á, de seguida, a tese do libertismo, remetendo-se para o facto de algumas das nossas ações serem livres. Esclarecer-se-á, nesse seguimento, a diferença entre ações livres e ações não livres. Distinguir-se-á livre-arbítrio de onnipotência.

Projetar-se-á um vídeo com algumas bandas desenhadas para exemplificação. (**Duração prevista: 15 minutos**)

Leitura do texto de James Rachels (p. 122 do manual): “*O libertismo é a perspetiva de que pelo menos algumas das nossas ações são livres...*”.

Análise e explicação, a partir do texto, da posição dos libertistas. (**Duração prevista: 15 minutos**)

Esclarecer-se-á o significado de casualidade do agente e o princípio das possibilidades alternativas de ação de forma a clarificar a tese libertista.

Formular-se-ão os argumentos da experiência da liberdade e da responsabilidade moral.

<p>Levantamento de objeções. Exposição de um vídeo de apoio. (Duração prevista: 35 minutos) Atividade de verificação de aprendizagens. / Estratégia inclusiva. (Duração prevista: 15 minutos)</p>
<p>3.2 Recursos</p>
<p>Materiais utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PC • PowerPoint • Manual adotado – textos • Vídeos • Classroom

<p>3.2. Acompanhamento da prestação dos alunos (Avaliação)</p>
<p>O acompanhamento dos alunos será facilitado e monitorizado pela professora, colocando questões, orientando respostas, esclarecendo dúvidas e verificando aprendizagens através da participação e acompanhamento da leitura do texto e realização de uma ficha.</p> <p>A avaliação da aula de cada aluno será feita a partir do grau de consecução da tarefa proposta (verificação de aprendizagem), da participação e comportamento durante a aula.</p>
<p>4. Formas de participação e envolvimento dos alunos</p>
<p>A professora, ao longo da aula, deverá colocar questões aos alunos de modo a aferir o entendimento e o grau de assimilação dos conteúdos abordados. Deverá ainda solicitar a participação dos alunos ao longo da aula de modo a promover a entreaajuda e colaboração entre pares.</p>

Observações:

Ficha de Trabalho

Sobre o libertismo, complete as lacunas com as palavras corretas:

Tese: existe _____ e algumas ações são livres (as que não são causalmente determinadas).

- O libertismo é uma perspetiva _____, pois considera que o determinismo e o livre-arbítrio não podem coexistir.

Ao agir livremente, o agente autodetermina-se: age independentemente de quaisquer causas anteriores e a única causa da ação é a própria decisão (causalidade do agente).

- O livre-arbítrio envolve a existência de possibilidades alternativas de _____ : realizamos uma certa ação, mas podíamos ter realizado outras.

Palavras: ação; livre-arbítrio; incompatibilista.

Atividades Realizadas

Dentre os trabalhos realizados pelo Núcleo de Estágio, destaco os que foram propostos por mim: palestra “*A arte como representação em Platão e Aristóteles*”, orador convidado Hélder Telo investigador do PRAXIS – Centro de Filosofia, Política e Cultura. A palestra decorreu no dia 29 de fevereiro de 2024, pelas 10h05, no Auditório da Escola Secundária Frei Heitor Pinto. O evento foi organizado pelo Núcleo de Estágio, pelo Grupo de Filosofia da Escola e pelo Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário - UBI, em colaboração com o Praxis: Centro de Filosofia, Política e Cultura.

A ARTE COMO REPRESENTAÇÃO EM PLATÃO E ARISTÓTELES



HÉLDER TELO - PRAXIS: CENTRO DE FILOSOFIA, POLÍTICA E CULTURA/UBI

29 DE FEVEREIRO 2024

LOCAL: AUDITÓRIO DA ESCOLA SECUNDÁRIA FREI HEITOR PINTO

HORÁRIO: ÀS 10H05

ORG. GRUPO FILOSOFIA E NÚCLEO DE ESTÁGIO



Vídeo sobre Filósofas e Pensadoras para divulgação nas redes sociais da escola, em celebração ao Dia Internacional da Mulher. O vídeo foi feito com imagens, frases e informações importantes sobre as filósofas, imagens e dados sobre a violência contra as mulheres, a questão da desigualdade salarial presente ainda no século XXI, o áudio do vídeo foi feito a partir de frases ditas e gravadas pelos próprios alunos, sob orientação da professora Orientadora Cooperante.

A.E. Frei Heitor Pinto

Página · Escola

Avenida 25 de Abril, Covilhã, Portugal

275 331 228

geral@aeftp.pt

aeftp.pt

Sem classificação ainda (0 avaliações)

DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Desigualdades de Género no Mercado de Trabalho

Salário Em média, mulheres recebem 20% menos do que homens para fazerem o mesmo trabalho.	Promover a Equidade Políticas e programas de diversidade de género são essenciais para combater desigualdades no mercado de trabalho.	Empreendedorismo Feminino O número de mulheres empreendedoras em Portugal está em crescimento, porém ainda há barreiras a serem superadas.
---	---	--

14

Amei Comentar Compartilhar

Maiores
Ana Monteiro
...ESCOLA BONITA...parabéns à professora Ana Rita Raposo e ao núcleo de estágio de Filosofia do AEFHP...

A.E. Frei Heitor Pinto

Página · Escola

Avenida 25 de Abril, Covilhã, Portugal

275 331 228


geral@aeftp.pt

aeftp.pt

Sem classificação ainda (0 avaliações)

DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Simone Weil (1909 - 1943)
Escritora, mística e filósofa francesa do século XX. Ela se tornou operária da Renault para vivenciar e escrever sobre o cotidiano nas fábricas, trazendo uma perspectiva única sobre a vida operária e as condições de trabalho.



14

Amei Comentar Compartilhar

Maiores
Ana Monteiro
...ESCOLA BONITA...parabéns à professora Ana Rita Raposo e ao núcleo de estágio de Filosofia do AEFHP...



A.E. Frei Heitor Pinto



Página · Escola



Avenida 25 de Abril, Covilhã, Portugal



275 331 228



geral@aeftp.pt



aeftp.pt



Sem classificação ainda (0 avaliações)

Fotos

[Ver todas as fotos](#)



A.E. Frei Heitor Pinto

8 de março às 17:42 ·



DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Escritora Existencialista

Simone de Beauvoir foi uma figura-chave no movimento existencialista. Sua escrita influenciou profundamente a filosofia e a literatura.

Pioneirismo no Feminismo

Simone de Beauvoir é reconhecida como uma das pioneiras do feminismo, abordando questões de género e igualdade em suas obras.

Contribuições Filosóficas

Como filósofa, Beauvoir explorou a liberdade, a existência e a condição humana, impactando gerações futuras com suas ideias revolucionárias.



14

1 2

Amei

Comentar

Compartilhar



Maior fã

Ana Monteiro

...ESCOLA BONITA...parabéns à professora Ana Rita Raposo e ao núcleo de estágio de Filosofia do AEFHP...



A.E. Frei Heitor Pinto



Página · Escola



Avenida 25 de Abril, Covilhã, Portugal



275 331 228



geral@aeftp.pt



aeftp.pt



Sem classificação ainda (0 avaliações)

Fotos

[Ver todas as fotos](#)



A.E. Frei Heitor Pinto

8 de março às 17:42 ·



DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Iris Murdoch

(1919 - 1999) foi uma filósofa e romancista que explorou profundamente temas relacionados à moralidade e existência humana.

Conhecida por suas reflexões sobre a virtude, afirmou: "A virtude é talvez apenas a ausência de pensamento."



14

1 2

Amei

Comentar

Compartilhar



Maior fã

Ana Monteiro

...ESCOLA BONITA...parabéns à professora Ana Rita Raposo e ao núcleo de estágio de Filosofia do AEFHP...

Participação em Atividades da Escola

Dentre as várias atividades realizadas pela e na Escola Secundária Frei Heitor Pinto destacamos as que participamos de forma presencial com os alunos: inicialmente participamos da atividade Filosofia para Crianças, realizada escola primária localizada no Peso e exposição de cartazes em um dos corredores da escola Frei Heitor Pinto, ambas atividades foram em celebração ao Dia Mundial da Filosofia, 16 de novembro de 2023.

Participação na palestra “*Os Jovens e o Voto*”, realizada pelo analista político da SIC e TVI, o professor Bruno Ferreira Costa (UBI), no dia 23 de fevereiro de 2024, para as turmas 11º B e PI6/TGRI5.

Palestra “*A arte como representação em Platão e Aristóteles*”, orador convidado Hélder Telo investigador do PRAXIS – Centro de Filosofia, Política e Cultura. A palestra decorreu no dia 29 de fevereiro de 2024, pelas 10h05, no Auditório da Escola Secundária Frei Heitor Pinto.

Exposição sobre frases de filósofas em celebração ao Dia Internacional da Mulher, 8 de março de 2024. E elaboração de um Vídeo sobre Filósofas e Pensadoras para divulgação nas redes sociais da escola, também em celebração ao Dia Internacional da Mulher.

Palestra do prof. Estagiário Bruno Silva: “*A música: expoente máximo artístico em Schopenhauer*”, com a realização do momento musical dos alunos: Francisco Silva e Rodrigo Santos (11º C). E dança com as alunas: Bruna Fabião e Keila Santos (11ºC), ocorreu na Biblioteca da Escola, no dia 24 de maio de 2024, às 15h.

Participação na Visita de Estudos à Mérida, no dia 10 de abril de 2024.

Participação nas Heitoríadas, que decorreram no dia 3 de maio de 2024, no Complexo Desportivo da Covilhã.

Participação nas reuniões do Grupo de Filosofia e Departamento de Ciências Sociais da Escola, bem como reuniões de avaliação e reuniões com pais.

Participação, com a apresentação da comunicação intitulada “*O traço pedagógico da filosofia*”, no Simpósio “O contributo da filosofia para o perfil do aluno” promovido pelo Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e pelo Doutoramento em Educação da Universidade da Beira Interior (UBI).

O CONTRIBUTO DA FILOSOFIA PARA O PERFIL DO ALUNO

— SIMPÓSIO
11 DE MAIO
9H30-13H00
SALA DE
SEMINÁRIOS
DA BIBLIOTECA
CENTRAL
UBI

DOMINGOS FARIA
JOSÉ MIGUEL MONTEIRO
JANILCE PRASERES
RICARDO BATISTA
CATARINA FERNANDES
ANA PAULA DOMINGUES
ANA MONTEIRO
SANDRA GUIMARÃES
JOSÉ ANTÓNIO DOMINGUES
MARIA LUÍSA BRANCO

— PARTICIPANTES

Organização
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
e Doutoramento em Educação

Apóio
fct
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
CUMPRIR 2020
LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO
PRAXIS