



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

## **A aula de filosofia como exercício filosófico**

### **Relatório de pesquisa sobre a aprendizagem baseada na investigação para o ensino da filosofia e do filosofar a adolescentes**

(versão final corrigida após defesa)

**Ricardo Miguel Sardinha Baptista**

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

Orientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues  
Coorientador: Prof. Doutor José António Campelo de Sousa Amaral

Covilhã, 3 de outubro de 2017

Folha em branco

# Dedicatória

À Ana.

Às minhas filhas e filho.

Ao meu pai.

Folha em branco

# Agradecimentos

Agradeço a tantos quantos fizeram deste meu percurso uma agradável viagem pela filosofia. Aos meus companheiros de licenciatura, Henrique e João. Às minhas companheiras de estágio Catarina e Paula. Ao corpo docente, em geral.

Ao orientador cooperante do meu estágio, professor João Teodósio, ao Diretor, aos professores em geral e especialmente aos de filosofia da Escola Secundária do Fundão, pelo facto de me terem feito sentir tão bem acolhido.

Ao professor José Domingues e ao professor António Amaral, orientador e coorientador, pela ajuda e paciência.

Ao meu pai, por tudo, mas principalmente pelo incentivo.

À Ana, à Camila, ao Leonardo e à Maria, por todo o amor que me completa e me faz feliz.

Folha em branco

«I believe that education is a process  
of living and not a preparation for  
future living.»  
John Dewey



Folha em branco

## Resumo

Este trabalho é o relatório final do estágio pedagógico feito no âmbito do mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e tem por base a investigação feita sobre os melhores métodos para o ensino da filosofia e do filosofar que despertem genuinamente nos alunos o interesse pelo exame crítico das ideias.

Nele se explora, num primeiro momento, a conceção de educação e a possibilidade e importância do ensino de filosofia. Num segundo momento, investigamos a estratégia de ensino-aprendizagem denominada de aprendizagem por inquirição, visto esta ser uma estratégia que estimula a atitude zetética, a cooperação, a tutoria entre pares e a investigação. Num terceiro momento procuramos relatar como foi a aplicação desta estratégia na nossa prática de ensino supervisionada.

## Palavras-chave

Relatório de estágio, ensino da filosofia, aprendizagem por inquirição, atitude zetética, experiência filosófica.

Folha em branco

# Abstract

This work is the final report of the pedagogical internship done in the scope of the Master's Degree in Teaching Philosophy in Secondary Education that is based on research done on the best methods for teaching philosophy and philosophize that genuinely arouse in students the interest in critical examination of ideas.

It explores, in a first moment, the conception of education and the possibility and importance of the teaching of philosophy. Secondly, we investigate the teaching-learning strategy called Inquiry-Based Learning, since this is a strategy that stimulates zetetic attitude, cooperation, peer tutoring and research. In a third moment we try to report how the strategy was applied in our supervised teaching practice.

# Keywords

Internship report, teaching philosophy, inquiry-based learning, zetetic, philosophical experience.

Folha em branco

# Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 1  |
| Capítulo 1: A educação e a filosofia.....                       | 5  |
| O que é a educação? .....                                       | 5  |
| O Direito à Educação .....                                      | 7  |
| O Dever de Educar .....   | 8  |
| Para quê ensinar e aprender Filosofia? .....                    | 11 |
| A periculosidade da Filosofia .....                             | 11 |
| Filosofia e ciências .....                                      | 13 |
| Para que serve a Filosofia? .....                               | 15 |
| Finalidade do ensino da Filosofia .....                         | 15 |
| Duas concepções de ensino.....                                  | 16 |
| A questão do método: filosofia versus filosofar .....           | 17 |
| O método na lecionação da filosofia .....                       | 19 |
| Capítulo 2: Investigação Pedagógico-Didática .....              | 23 |
| Aprender a ensinar .....  | 23 |
| Estratégias de ensino-aprendizagem .....                        | 24 |
| Inquiry-Based Learning.....                                     | 25 |
| O modelo de inquirição “5E” .....                               | 27 |
| As técnicas para fracionamento em pequenos grupos .....         | 29 |
| Normas para os debates de ideias .....                          | 30 |
| Capítulo 3: Relatório da experiência pedagógica .....           | 31 |
| A escola.....   | 31 |
| A turma .....   | 31 |
| As aulas .....  | 32 |
| Conclusão .....   | 37 |
| Bibliografia.....   | 41 |
| Anexos .....  | 45 |
| Anexo A: Plano de aula de 27 de janeiro .....                   | 45 |
| Anexo B: Grelha de avaliação de comportamentos e atitudes ..... | 47 |
| Anexo C: Suporte multimédia da aula de 27 de janeiro .....      | 49 |

Folha em branco

## Introdução

Este trabalho é o relatório final do estágio pedagógico em ensino de filosofia no ensino secundário. O assunto principal que se desenvolve é a investigação levada a cabo para se fazer, numa aula de filosofia, uma real experiência filosófica.

Da investigação preliminar, realizada por nós, sobre educação, filosofia e sobre o ensino de filosofia no ensino secundário, originou uma intuição racional de que o ensino de filosofia é filosofante, ou seja, que não se pode ensinar filosofia sem filosofar. Norteamos então a nossa investigação sobre estratégias de ensino para aplicação na lecionação das aulas de filosofia no nosso período de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desde a preparação de planos aulas até à sua lecionação e reflexão sobre as mesmas, no sentido de encontrar um método didático que nos possibilitasse a melhor forma de ensinar filosofia no ensino secundário, fazendo da aula de filosofia um lugar onde se experienciasse o exercício da filosofia, i.e., onde se filosofasse.

O documento curricular de referência do Programa de Filosofia transmite-nos que a filosofia tem, como principal finalidade, o desenvolvimento nos alunos de uma atitude zetética perante a vida. A filosofia deve ter o propósito de educar os alunos para adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo de maneira a conseguirem fazer um concreto exame crítico das suas convicções, das convicções dos outros, conseguindo colocar-se no ponto de vista do outro compreendendo e investigando os argumentos e as problemáticas que surgem e perceber que mesmo o saber que damos por garantido é limitado, fazendo destas mais valias adquiridas ou reforçadas nas aulas de filosofia uma vantagem para o resto da vida.

A aula de filosofia terá então de configurar-se como um lugar onde se exercite a filosofia, um lugar onde se desenvolva e aperfeiçoe uma análise crítica e racional perante a vida e a natureza das coisas e onde se adquira competências dialógicas.

Partimos da forte convicção de que a filosofia é uma atividade crítica de pensar sobre as coisas, uma atitude de interrogação das ideias, um olhar distinto sobre a realidade, - o olhar da coruja de Atena sempre atenta aos perigos da escuridão, sempre vigilante, girando a cabeça quase completamente vendo todos os lados -, apoiamo-nos na visão de John Dewey - que a educação começa com a curiosidade do aluno - e em estratégias de aprendizagem baseada na cooperação, tutoria entre pares e investigação na sala de aula, para elaborar uma planificação que seja aplicável à limitação de uma sala de aula e a uma aula de 90 minutos.

Adaptamos o modelo “5E” de ensino baseado na inquirição a uma aula de filosofia por ser um modelo que promove a aprendizagem ativa e cooperativa. Este modelo foi desenvolvido pela *Biological Sciences Curriculum Study* para ser usado em aulas de ciências e o princípio essencial é que os alunos tenham uma experiência com o que está em aprendizagem. Na aula de filosofia o princípio essencial é que os alunos tenham uma experiência com os conceitos e ideias que estão em aprendizagem, desde a inquirição até ao debate. Experiência essa que tanto pode ser construída em simulações da realidade ou mesmo com situações da vida real.

Também se pretende que este relatório seja tido em consideração com a mesma atitude zetética com que foi elaborado. Não interessa que haja uma estratégia de ensino-aprendizagem sacralizada, porque nos parece que nenhuma estratégia é perfeita e capaz de motivar da mesma forma todos os alunos, aliás este é o princípio metodológico da diferenciação das estratégias de que fala o documento curricular de referência. O importante é que o ensino da filosofia e do filosofar despertem genuinamente nos alunos o interesse pelo exame crítico das ideias e contribua para a tomada de decisões informadas e sustentadas em argumentos que podem ser debatidos e defendidos ou refutados a qualquer altura, remetendo para segundo plano a preocupação competitiva dos números que aparecem nas pautas de avaliação e a pressão emocional dos exames nacionais.

Dividimos este trabalho em três capítulos, que procuram plasmar três estádios da investigação realizada. Num primeiro capítulo, mais teórico, procuramos contextualizar o direito à educação e a necessidade de o ensino da filosofia fazer parte desse direito, refletindo sobre a ensinabilidade da própria filosofia.

No segundo capítulo, com a ajuda da reflexão sobre as finalidades e competências filosóficas que estão no documento curricular de referência do Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos, apresentamos a investigação feita sobre as melhores estratégias, técnicas e métodos para ensinar e aprender filosofia no ensino secundário que fossem baseadas na cooperação, tutoria entre pares e investigação. Aprofundamos a aprendizagem fundamentalmente construtivista baseada na inquirição (Inquiry-based learning) e o adaptamos o modelo “5E” para aplicação a uma aula de filosofia.

No terceiro capítulo relatamos a experiência da aplicação e adaptação desta estratégia de ensino à aula de filosofia na lecionação concretizada durante o nosso período de PES. Faremos uma pequena introdução da escola e da turma e a narrativa da experiência pedagógica, não só o registo dos sucessos e fracassos pedagógicos, mas também uma curta reflexão sobre todas as dificuldades que se deparam um aprendiz da profissão docente.

Por fim faremos uma conclusão sumária do que apresentamos, onde refletimos sobre as limitações deste trabalho e apontamos para problemáticas relacionadas com o ensino de filosofia no ensino secundário que nos parecem ter interesse para posteriores estudos de investigação e pesquisa.

Folha em branco

# Capítulo 1: A educação e a filosofia

*“A educação, na sua dimensão conceptual e prática, enquanto dinâmica e força de transformação individual e social, constitui o lastro mais radical da nossa entidade e a mais preponderante condição do nosso futuro. E isto é tanto mais evidente quanto é certo que a especificidade educativa radica de forma absoluta no pressuposto de educabilidade configurado pela plasticidade que nos caracteriza na nossa dimensão antropológica. Por esta característica, e pela defetibilidade que nos é constitutiva, estamos formatados para o processo educativo e somos fruto desse mesmo processo, na sua dimensão hominizante e humanizante.” (Boavida 2013: 32-33).*

## O que é a educação?

Antes de mais, convém clarificar, ainda que resumida e aproximadamente, o significado de educação. Resumidamente, porque há muita literatura sobre educação e o conceito afunda-se, por vezes, numa grande confusão de teorias, ideais, métodos e tentativas de definições que castram a própria educação e não é nossa pretensão fazer um devido aprofundamento porque não cabe na finalidade deste texto. Faremos, pois, só uma aproximação ao conceito de educar com o intuito de perceber o que é que queremos dizer quando falamos em educação.

Etimologicamente a palavra “educar” tem o termo originário em latim, *educare, educere*, é composto pela junção do prefixo *ex*, que significa “fora” ou “exterior”, e *ducere*, que quer dizer “guiar”, “instruir”, “conduzir” ou “levar”. Ou seja, a etimologia da palavra remete-nos para a ideia de “guiar para fora”. Podemos entender assim: o educador como alguém que guia o educando para fora de si mesmo, i. e., para o mundo exterior preparando-o para a vida em sociedade.

Nos dicionários a educação vem como sendo um substantivo feminino definida com várias acepções. “1. processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade; 2. processo, geralmente orientado por outrem, de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução; 3. conjunto dos recursos dedicados à gestão do sistema escolar de um país, região, etc.; 4. conjunto de métodos e técnicas desenvolvidas com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem; pedagogia; 5. formação que se recebeu ou ministrou; 6. aperfeiçoamento de

um sentido, de uma aptidão, etc.; 7. domínio e observância das normas de conduta socialmente aceites; cortesia.”<sup>1</sup>

De notar a aceção 7. Em português, a palavra “educação” pode ser associada a boas maneiras, cortesia, conotação que não se encontra na palavra inglesa “*education*” que se refere apenas a instrução formal. Por exemplo: “*an educated person*” é alguém instruído e não propriamente “uma pessoa educada” no sentido português de bem-educada (que tem boas maneiras).

Podemos reduzir as restantes aceções de educação a dois sentidos: um processo de formação, aperfeiçoamento ou desenvolvimento de um indivíduo e um conjunto de recursos e métodos com vista àquele processo.

Percebemos então que a educação é um deliberado processo cultural de socialização que pretende o completo desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo. “A mais alta função da educação consiste em construir um individuo integrado, capaz de lidar com a vida como um todo” (Krishnamurti 2016: 21). Quando se fala em educação fala-se, inevitavelmente, no humano e na sua integração na sociedade. Há, pois, uma grande proximidade com questões antropológicas. Parte-se do pressuposto que o humano é um ser perfectível e que procura essa perfectibilidade, logo, educável, ou seja, é um ser que tem capacidade de melhorar e aperfeiçoar-se, portanto susceptível e carecido de educação. (Cf. Carvalho 1990: 145, 151-154; Boavida 2013: 26-27)

Podemos ainda caracterizar três diferentes tipos de educação: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal.

A educação formal é altamente estruturada, é a educação que se desenvolve nas instituições de ensino (escolas, universidades, institutos politécnicos e outras) com currículos e regras definidas superiormente.

A educação não-formal acontece fora deste sistema formal de ensino. Também é um processo organizado, mas sem o formalismo das avaliações. O desenvolvimento desta educação assenta na motivação e desejo dos formandos que livremente a procuram. Enquadra-se aqui também a aprendizagem ao longo da vida.

A educação informal é espontânea. Desenvolve-se livremente no cotidiano, com a convivência diária com o nosso próximo.

---

<sup>1</sup> “educação” in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-08-15 23:58:36]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educação>

## O Direito à Educação

Saber quais são as características referentes à natureza humana que tornam um ser humano diferente de um outro qualquer ser está entre as questões mais antigas da filosofia. O que é evidente é que a ideia de humanidade no ser humano não é inata, “As ciências humanas admitem que o recém-nascido de hoje não difere do recém-nascido das idades pré-históricas. Tudo o que a humanidade conquistou através dos milênios é «cultural», não natural” (Reboul 2000: 23), resulta de um processo de socialização que não se transmite por hereditariedade, tem de ser apreendido, com o intuito do desenvolvimento holístico de um indivíduo. Podemos chamar a esse processo, com já referimos, educação.

Esta nossa dimensão humanizante, que apesar de não fazer parte da natureza humana é uma característica puramente humana e distintiva dos outros seres, dá-nos não só o direito natural à educação, mas também o dever de educar. O direito natural à educação porque, sem ela, nunca viríamos a ser seres humanos. O dever por sermos herdeiros responsáveis de continuar o processo de partilha e evolução.

Para que não haja dúvidas acerca deste direito a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no seu 26º artigo, e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, nos artigos 28 e 29, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e em 20 de novembro de 1989, respetivamente, têm uma redação muito próxima sobre a educação. De seguida, reproduzimos um resumo da *Convenção sobre os Direitos da Criança* sobre educação e sobre os objetivos da educação.

*A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.*

*A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.*

A educação aparece como promotora do desenvolvimento da personalidade da criança, na *Convenção*, e do Homem, na *Declaração*, com vista a uma participação ativa na sociedade. A educação aparece também como promotora do respeito e da tolerância nas relações com os outros.

A educação tem de ser equitativa, inclusiva e democrática; tem de promover o desenvolvimento da personalidade da criança, independente da sua origem social; tem de promover o respeito e tolerância nas relações com os outros começando por acabar com o tal determinismo social que se tem verificado. Só assim conseguimos que a educação seja realmente um direito que todos possam usufruir com o mesmo benefício.

Este direito é posto em causa, tomando fé no estudo<sup>2</sup> realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, nas nossas escolas e na educação formal oficial. A conclusão do estudo concorda que a origem dos alunos de diferentes estratos socioeconómicos é indicador do sucesso e insucesso escolar. Os mais pobres são os que mais chumbam, ou seja, os mais pobres são aqueles que não adquiriram uma aprendizagem significativa, logo não usufruíram do seu pleno direito à educação.

Resolver o determinismo social que os resultados da aprendizagem refletem é um bom indicativo da melhoria do ensino, porque a educação não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos, a educação tem um dos papéis principais no desenvolvimento social e na socialização dos indivíduos.

## O Dever de Educar

Mas o que é isto de educar? De ensinar? Perante a responsabilidade de continuar o processo de partilha e evolução da própria humanidade, temos o dever de educar. É a nossa retribuição, como bem sintetiza John Dewey:

*«Eu acredito que toda a educação procede da participação do indivíduo na consciência social da raça. Este processo começa inconscientemente quase no nascimento, e continuamente molda os poderes do indivíduo, saturando a sua consciência, formando os seus hábitos, treinando as suas ideias e despertando os seus sentimentos e emoções. Através desta educação inconsciente, o indivíduo gradualmente começa a partilhar os recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu reunir. Ele torna-se um herdeiro do capital consolidado da civilização. A educação mais formal e técnica do mundo não pode abandonar com segurança este processo geral. Só pode organizá-lo ou diferenciá-lo nalguma direção particular.»<sup>3</sup> (Dewey 1897)*

---

<sup>2</sup> <http://www.dgeec.mec.pt/np4/369/>

<sup>3</sup> «I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization. The most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it or differentiate it in some particular direction.»

Voltando ao conceito. Educar é sinónimo de criar e ensinar. Criar refere-se a uma educação mais íntima e familiar. Ensinar diz respeito a uma educação mais formal. Em qualquer dos significados, educar é sempre uma relação com o outro. O educando com o educador. Esta relação é por vezes tácita, inconsciente e espontânea como acontece na educação informal, em família, por exemplo, na primeira fase da vida quando a criança recebe estímulos afetivos na relação com os pais, estímulos que não são planeados, mas que são educativos e influenciam para o resto da vida.

De um modo mais formal, ao falar de educação temos que relacionar a ideia de ensinar com a ideia de aprender. Não é possível falar numa sem referir a outra. Não podemos dizer que ensinamos sem que alguém tenha aprendido. Se ninguém aprendeu é porque não houve relação com o outro, na realidade não houve ensino, não houve educação. E a aprendizagem só acontece quando há uma estreita relação entre quem ensina e quem aprende. O processo educacional não é, em nenhuma circunstância, um procedimento passivo. Mesmo tomando como base de ensino uma abordagem mais mecanicista, onde a autoridade do professor é soberana, o processo é sempre ativo: mesmo que a informação seja recebida passivamente da parte de quem aprende, este tem que ativamente a transformar e incorporar como seu conhecimento, de modo a que exista uma aprendizagem significativa. Sem aprendizagem não há educação. Porque o ato de ensinar pressupõe sempre o ato de aprender, ou seja, considera-se sempre que o destinatário do que se ensina, aprenda. E se ele não aprende é porque se está a ensinar mal, podendo, ainda assim, estar a ensinar corretamente uma matéria.

O grande problema que se verifica na educação formal é que não há, por vezes, uma educação real. Por exemplo: se um médico tivesse uma taxa de ineficácia em 77,8% dos doentes, seria considerado um mau médico e possivelmente seria impedido de exercer a sua profissão. Ora na educação formal isso não acontece, um professor pode ter uma taxa idêntica de ineficácia no processo educacional e continuar a lecionar numa sala de aula sem que nada o impeça.

Esta situação é, antes de mais, antiética. Temos o dever de educar. Este dever é ainda mais óbvio para os professores. Quando se percebe que com o modo como se trabalha não se consegue chegar a todos os alunos, independentemente da motivação de cada um, continuar a “ensinar” da mesma maneira é, por um lado, uma incompetência óbvia do professor, porque o principal papel do professor é ensinar, e, por outro lado, uma falta para com os direitos individuais de cada aluno à aprendizagem e à educação. É certo que há problemas de

aprendizagem específicos que certas crianças com características especiais apresentam, mas há algo muito mais problemático, que são os problemas de ensinagem<sup>4</sup>.

Ensinar não é doutrinar, moldando os intelectos às crenças do professor, ceifando a criatividade e o que cada um tem de mais genuíno: o ser que é. Ensinar é preparar o outro para, precisamente, ser quem é. A função de professor ou educador não é a de mera transmissão mecânica do conteúdo obrigatório da disciplina, antes dar ao outro as ferramentas necessárias para que ele seja um ser único e distinto. A educação só é real quando a aprendizagem é significativa, quer dizer, quando o educando consegue relacionar as novas informações com as informações que já possui, conseguindo mesmo articulá-las em novas criações de conhecimento.

As crianças têm naturalmente tendência para aprender tacitamente em ambientes informais, por isso a aprendizagem formal explícita não é fácil porque é contranatura. É muito evidente que aprender as funções trigonométricas de seno, cosseno, tangente e cotangente, ou aprender as conjunções coordenativas e subordinativas, não é intrinsecamente motivador para a maioria das crianças. Quer com isto dizer-se que estas matérias não seriam a escolha da quase totalidade das crianças para saciar a sua sede de conhecimento, adicionando o facto de não ser nada interessante estar sentado por longos períodos de tempo dentro de uma sala de aula e temos os ingredientes necessários para desinteressar a criança na busca de conhecimento e apagar qualquer centelha que possa ter de curiosidade. Temos todos os ingredientes para que a educação formal seja um fracasso e não aconteça, ou seja, para que não haja uma educação real. Como qualquer professor pode confirmar, ensinar e aprender sob um processo de educação formal é um enorme desafio.

Desafio este que também se confirma no ensino da filosofia. Pensar por si mesmo profundamente sobre as coisas não é algo que se faça naturalmente, pensar por si mesmo significa fazer a própria análise das coisas contrariamente ao aceitar acriticamente a análise dos outros. Além disso para se pensar é necessário tempo e esforço, sem contar o risco que se corre de se consumir esse tempo e esforço a pensar e não se chegar a lado nenhum, pode, portanto, o pensamento profundo e autónomo ser incerto e frustrante. É muito mais fácil confiarmos sem pensar em memórias e hábitos passados do que em seguir o desafio kantiano: *sapere aude*.

---

<sup>4</sup> Esta expressão “problemas de ensinagem”, que não vem definida em nenhum dicionário, foi proferida numa formação de educadores dada pelo Professor José Pacheco. O sentido dado à expressão é colado ao sentido dado à expressão “dificuldade de aprendizagem”, assim: o insucesso escolar é mais um problema de ensinagem do que de aprendizagem. Ou seja, a responsabilidade do ensino-aprendizagem é mais do professor e menos do aluno, não é o aluno que não consegue aprender, mas antes o professor que não consegue (não sabe) ensinar.

## Para quê ensinar e aprender Filosofia?

A filosofia como atitude de interrogação, não pode, nunca, deixar de questionar-se a si mesma e às suas atividades. Por isso é tão necessário fazer a pergunta acerca do seu ensino: por quê e para quê ensinar e aprender Filosofia? Mas, para ensaiar uma resposta, é necessário começar por fazer uma outra pergunta anterior àquela: o que é a filosofia? Pergunta esta que está sempre em aberto porque acompanha o próprio filosofar. Para se saber e entender o que é a filosofia precisamos de fazer filosofia, precisamos de usar um conjunto de ferramentas e técnicas específicas para raciocinar, argumentar e expressar-se criticamente. Ou seja, só se pode saber o que é a filosofia, filosofando. Por isso é tão difícil definir explicitamente o que é a filosofia devido a esta atitude radical de estar sempre a questionar-se a si mesmo.

A filosofia começa com o espanto do homem pelo mundo, quando se apercebe deste mistério que é estar vivo, de existir alguma coisa em vez de nada, nunca mais afasta esta inquietação que permanentemente o incita na procura de sentido para a totalidade do seu ser.

Filosofia é uma palavra de origem grega que expressa aquele que tem amor pelo saber. Diógenes de Laércio (*Vidas e opiniões dos filósofos ilustres*, Proémio, 12) atribui a Pitágoras a invenção deste termo: conta-se que um dia alguém o chamou de sábio, ele que considerava que só os deuses poderiam ser sábios, rejeitou para si esse “título” e humildemente preferiu que o chamassem de filósofo, ou seja, literalmente amigo da sabedoria.

Apesar desta dificuldade na definição, vamos ousar definir a filosofia como uma atividade humana que desenvolve uma atitude crítica para trabalhar do exterior a maneira correta de pensar sobre as coisas.

Pode esta conceção de filosofia ter um sentido muito abrangente e pouco clarificador, porque pensar crítica e corretamente é o que qualquer pessoa tenta fazer e não apenas os filósofos, contudo podemos fazer uma distinção entre pensar criticamente sobre as coisas e trabalhar do exterior a maneira correta de pensar criticamente sobre coisas. Quer isto dizer que, independentemente do que estamos a fazer ou a pensar, podemos sempre tentar articular as premissas a montante dessa ação ou pensamento, ou seja, fazer novas interrogações ao assunto para o esclarecer nas suas questões mais polémicas e perceber se é a maneira certa de fazer ou pensar sobre esse assunto. “Mas, acima de tudo, o objectivo da Filosofia, qualquer que seja o assunto, é o de cultivar a excelência na reflexão.” (Santos 1995: 74)

## A periculosidade da Filosofia

Há quem ignore a filosofia e não lhe veja nenhum uso prático. Não há qualquer ameaça à filosofia por parte de quem assim pensa. “Não é possível extirpar da mente humana a sua

dimensão filosofante.” (Ortega y Gasset 2007: 21). A principal ameaça que surge à filosofia e aos filósofos é devido a esta visão apurada, a esta capacidade de conseguir ver no escuro: o olhar da coruja de Atena, que simboliza a filosofia, sempre atenta aos perigos da escuridão, sempre vigilante, girando a cabeça 360° vendo todos os lados, todas as perspectivas.

*«Pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa.» (Deleuze e Guattari 1997: 58)*

É claro que a filosofia se torna incómoda para quem pretende manipular e controlar o pensamento das massas fazendo um mau uso da informação, devido a isso ganha inimigos que a querem destruir, que a querem reduzir ao mínimo.

O impacto que as novas tecnologias têm nas relações sociais, a quantidade de informação que temos ao dispor e a velocidade a que podemos aceder a essa mesma informação, com a possibilidade de utilizar múltiplos meios de comunicação (áudio, visual, audiovisual e escrito), é um novo paradigma que mostra a necessidade, a importância e a utilidade do olhar distinto da filosofia, que consegue encontrar na realidade uma dimensão diferente daquela que um sujeito está mergulhado.

Fazer filosofia é questionar os fundamentos. As crianças fazem-no espontaneamente, todos nascemos filósofos, mas com o passar do tempo desprezamos a filosofia. Esquecemo-nos de perguntar, ficamos “sábios” em vez de amantes do saber, criamos fundamentos infundados, crenças adquiridas acriticamente como verdades. A importância da filosofia reside nesta atividade de clareza do pensamento, a perigosidade da filosofia também.

Por exemplo: os chamados ditadores e líderes de estados totalitários não se importariam nem preocupariam muito com o que as pessoas pensam se as conseguissem dominar através da força, acontece que a dita comunidade internacional é muito atenta a esses fenómenos e intervém a favor dos mais fracos, o que leva esses déspotas a aplicarem outras estratégias de controlo sem uso da força, essas estratégias usam a propaganda para controlar o que as pessoas pensam. Para estes a filosofia pode tornar-se perigosa por fazer as pessoas pensarem por si, e por isso tentam calá-la porque ameaça o seu poder, o *status quo*. É certo que há filósofos que adulam estes déspotas e que usam a filosofia para os defender e para ajudar a perpetuar o controlo das massas, mas estes são casos de fraqueza humana, são um mau uso da filosofia. Não ameaçam a filosofia, podem, contudo, enfraquecer o bom nome da filosofia, no limite é uma evidência que a filosofia é útil e importante porque a única maneira de debelar esta má filosofia é com melhor filosofia.

## Filosofia e ciências

Saber se uma vida finita tem sentido é, a nosso ver, o motor imóvel que nos estimula na procura de explicações para os principais problemas colocados ao homem pela existência no mundo. Ao longo de dois milénios e meio a filosofia sempre questionou as crenças mais básicas na procura das respostas às perguntas que nos ajudariam a compreender melhor este mundo em que habitamos. Mas não podemos confundir a procura da filosofia por explicações acerca do sentido da vida, da morte e do próprio universo com outras formas de conhecimento, como são o das ciências em geral. Estas abordam objetos particulares enquanto que o objeto da filosofia não é demarcado, o objeto da filosofia é o todo englobante, o conceito e não uma situação concreta. Como diz Ortega y Gasset:

*«Todas as ciências particulares começam por demarcar um pedaço do Universo, por limitar o seu problema, que por ser limitado deixa em parte de ser problema. [...] portanto, começam não com um problema, mas com algo que dão ou tomam como já sabido. Mas o Universo em cuja pesquisa o filósofo parte audaz como um argonauta, não se sabe o que é. [...] tudo quanto há. Isso é, para já, o Universo. [...] O filósofo, pois, de modo diferente de qualquer outro cientista, embarca para o desconhecido como tal.» (Ortega y Gasset 2007: 45)*

Devido a esta característica muito particular, a de não se conseguir limitar o objeto, a filosofia é muitas vezes acusada de não ser objetiva, de não ter valor e até de já estar morta. Já em 1912 Bertrand Russel reparava que a filosofia estava quase sempre em xeque e era importante ponderar o interesse que pode advir da filosofia e do seu estudo. “É tanto mais necessário considerar esta questão quanto muitos homens, sob a influência da ciência ou da vida prática, têm tendência para duvidar se a filosofia é algo melhor do que inocentes e inúteis frivolidades, distinções capciosas e controvérsias sobre matérias acerca das quais o conhecimento é impossível.” (Russel 2008: 213). Atualmente, prossegue-se com a intenção de dar xeque-mate à filosofia:

*«Como as pessoas só vivem uma vez neste mundo gigantesco, que umas vezes é benevolente e outras vezes cruel, a olharem para o céu interminável que se estende por cima delas, interrogam-se muito. Como podemos compreender o mundo em que vivemos? Como é o universo? Qual a natureza da realidade? De onde vem tudo isto? O universo precisa de um criador? A maioria de nós não gasta em geral muito tempo com estas perguntas mas quase todos pensamos nelas de vez em quando. Tradicionalmente, estas perguntas seriam para a filosofia mas a filosofia morreu. Ela não conseguiu acompanhar os novos desenvolvimentos das ciências da natureza, em especial na física. Agora são os cientistas da natureza que, com as suas descobertas, estimulam a procura de conhecimento.» (Hawking e Mlodinow 2011: 9)*

Este decreto da morte da filosofia é apresentado no livro *O Grande Desígnio*, de Stephen Hawking e Leonard Mlodinow. Trata-se, obviamente, de um equívoco. Primeiramente porque,

pretendendo ser científico, não se consegue demonstrar cientificamente que a filosofia morreu. De facto, o que fizeram ao fazer esta postulação foi filosofia. «Não se pode fugir à filosofia. Pode perguntar-se apenas se é consciente ou inconsciente, boa ou má, confusa ou clara. Quem recusar a filosofia está realizando um acto filosófico de que não tem consciência.» (Jaspers 1993: 13). Pode acontecer que estas perguntas possam, num futuro, ser respondidas pelas ciências da natureza, mas são incapazes de acabar com a filosofia. A filosofia é esta maneira de “pensar fora da caixa”, dando um passo atrás para ter uma visão mais nítida e panorâmica sobre o assunto.

As novas descobertas científicas estimulam sempre a procura de conhecimento. Essas novas descobertas promovem novas experiências de maneira a obterem-se dados para formar novas teorias que se testam e levam a novas descobertas científicas. Nada disto causa a morte da filosofia, porque a filosofia reinventa-se nas descobertas científicas. Quando se faz filosofia da ciência podemos fazer perguntas do tipo “O que distingue uma boa de uma má teoria científica?” ou podemos colocar questões epistemológicas sobre as limitações do conhecimento científico, e, ainda mais evidente, podemos sempre falar nas questões éticas que se podem colocar (ao tipo de experiências científicas, por exemplo) e que são uma grande manifestação da pujança da filosofia que é fundamental, porque independentemente do tipo de pergunta ou da atividade que se esteja a levar a cabo, há sempre a possibilidade de surgir perguntas filosóficas. Isto porque a filosofia é este olhar de cima (não se entenda como um olhar de superioridade, mas de observação panorâmica sobre o assunto) que examina os próprios pressupostos da atividade ou da pergunta que se está a fazer e se são os corretos. Estas perguntas não invadem ou atrapalham o trabalho específico do cientista, antes pelo contrário, esta forma de trabalhar do exterior a maneira de pensar crítica e corretamente sobre coisas em diferentes domínios, de desvelar o que não é óbvio e que vai para além das descobertas científicas, são uma mais-valia para esses domínios, desafiando-os na reflexão dos resultados obtidos. Dizer algo que possa ser dito por qualquer pessoa (que é incorreto fazer experiências com animais, por exemplo), não é um grande contributo, mas sustentar convenientemente a posição com argumentos claros e honestos que exponham novos pontos de vista e consequências não óbvias é uma vantagem para qualquer assunto.

Temos, portanto, boas-razões para crer que a filosofia não morreu e que seja, de facto, importante. A melhor filosofia é feita no intuito de pensar corretamente e claramente sobre as coisas que mais importam para nós. Este olhar da filosofia, panorâmico e de cima, que consegue “ver no escuro” como a coruja, pode também ajudar-nos a questionar e a ver dogmas que podem estar a velar a realidade e a enclausurar-nos dentro de uma prisão invisível que são os nossos próprios pressupostos. Questionar criticamente os nossos próprios dogmas é das coisas mais difíceis que existem. Pela sua universalidade não conseguem ser abordados por nenhuma ciência específica, nenhuma outra área do conhecimento está apetrechada de meios que

permitem clarificar conceitos problemáticos e controversos, como por exemplo, os conceitos de justiça, de verdade, do homem, de pessoa, do belo, entre outro.

## **Para que serve a Filosofia?**

Qualquer coisa só tem utilidade se eu conseguir ganhar alguma coisa com isso, quando se diz “ganhar alguma coisa” está a referir-se a dinheiro. Para ser útil é necessário que dê dinheiro, caso contrário é inútil, ou então é um passatempo. Diz-se que a filosofia não serve para nenhuma transformação imediata da ordem prática, não dá dinheiro, portanto é inútil e por isso não é necessária. Por estas razões é comumente aceite que as ciências têm uma utilidade prática e servem para muita coisa, mas quanto à utilidade da filosofia não se percebe qual possa ser a utilidade prática, filosofia é só teoria. Não nos parece que assim seja. O conhecimento é um valor em si mesmo e pode haver conhecimentos que não tenham nenhuma utilidade prática, mas que tornam a nossa vida mais rica, tornam a nossa vida mais vida. Além disso nunca sabemos quando é que uma ideia ou um conceito que parece inútil pode vir a ser útil num futuro, como exemplo temos o estudo da lógica, que parecia inútil, mas é devido a esses estudos que hoje temos computadores. Da mesma maneira podemos encontrar noutras ciências exemplos que corroborem esta visão: qual é a utilidade de conhecer a história dos dinossaúros que se extinguiram há 65 milhões de anos? Qual é utilidade de conhecermos se existiu ou não o big-bang e como ele aconteceu?

Admitamos então que a filosofia serve para o mesmo que as ciências, ou seja, serve para compreender melhor o mundo. A filosofia é, antes de tudo, prática. Este correto *think outside the box*, com ideias e argumentos rigorosos, torna-se muito útil na vida diária. Ao conseguirmos pensar claramente e corretamente sobre as coisas, conseguimos discutir mais claramente os assuntos e tomar melhores decisões. Podemos fundamentar melhor as nossas convicções e destruir preconceitos. A filosofia não se limita a alargar o nosso campo de visão, ajuda-nos, devido à clareza desta visão, a ter uma vida mais sóbria.

## **Finalidade do ensino da Filosofia**

Perante a importância da filosofia parece-nos justificado o ensino desta disciplina. Justificação reforçada pelo documento curricular de referência do Programa de Filosofia, pelas orientações da UNESCO e o pelo documento elaborado já no corrente ano com o título “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”. A filosofia tem o propósito de preparar os alunos para conseguirem fazer um concreto exame crítico das suas convicções, das convicções dos outros, conseguindo colocar-se no ponto de vista do outro compreendendo e investigando os argumentos e as problemáticas que surgem e perceber que mesmo o saber que damos por

garantido é limitado, fazendo destas mais-valias adquiridas e reforçadas nas aulas de filosofia uma vantagem para o resto da vida. Esta disciplina deveria ser fundamental no currículo de todos os alunos desde a instrução primária e não apenas nos alunos de secundário, como atualmente, porque filosofar não é só conhecer certos conteúdos, mais do que isso, filosofar é assenhorear-se dessa aprendizagem, fazendo uso próprio dos conteúdos aprendidos, articulando-os autonomamente com o englobante. Obviamente que é necessário que o ensino da filosofia seja de qualidade, como nos lembra Desidério Murcho:

*«Quando o ensino da Filosofia é de qualidade, como infelizmente raramente é, o estudante sai da disciplina a saber pensar com mais clareza, a saber traçar distinções, a saber detectar e evitar erros de raciocínio, a saber avaliar opiniões opostas e a tomar decisões informadas e refletidas. Como é evidente, isso é de importância fundamental para a vida pública e cultural de qualquer sociedade civilizada.» (Murcho 2002: 27)*

Face à relevância que o ensino da filosofia tem como uma disciplina desenvolvedora de uma atitude crítica e também privilegiada para ajudar a formar pessoas ativas, autónomas e responsáveis, surge um grande e complexo problema que pode ser colocado desta forma muito simples: como se ensina bem a filosofia? ou seja, como é que o ensino da filosofia pode ser de qualidade?

Apesar da complexidade da questão e da diversidade de métodos que podem ser usadas numa sala de aula, há só uma maneira de ensinar e aprender bem filosofia resultando do facto de a filosofia ser, por sua própria natureza, intrinsecamente pedagógica. Tal como só se pode saber o que é a filosofia, filosofando, também só se pode ensinar filosofia, filosofando! “toda a introdução à filosofia é filosofante, tal como, inversamente, todo o filosofar não é senão uma introdução na filosofia.” (Mesquita 1995: 91). Vamos introduzir duas distintas concepções de ensino para melhor percebermos o problema.

## **Duas concepções de ensino**

Segundo T. W. Moore (2010:10-18), a teoria geral da educação propõe duas abordagens radicalmente diferentes de ensino com origem em dois pressupostos antagónicos sobre a natureza do homem: uma orgânica e uma mecanicista. A concepção orgânica de ensino olha para o ser humano como um ente, como uma criatura viva, um organismo que é capaz de crescimento e desenvolvimento que tem um princípio dinâmico interno determinante na sua história. Na prática esta concepção menospreza as estratégias de ensino mais centradas no professor, em que o elemento expositivo é preponderante e dá mais ênfase às estratégias de ensino centradas no aluno, e nas suas características, que é convidado e incentivado a construir por ele mesmo o conhecimento, ficando o professor com um papel mais passivo, como simples facilitador das aprendizagens. Oposta a esta concepção, está a concepção mecanicista que olha para o ser

humano como se fosse uma máquina, um “relógio” cujas disposições podem ser transformadas através de estímulos exteriores. Na prática esta conceção dá ênfase ao que a outra deprecia: o que realmente importa é a exposição de conteúdos e a autoridade do professor.

Salientamos, desde já, que conseguimos observar vantagens e desvantagens em qualquer uma das conceções de ensino, contudo consideramos que ambas, observadas separadamente, estão erradas e podem levar a dispersões muito prejudiciais a um bom ensino.

Num processo de ensino fundamentalmente heurístico há bastantes dificuldades em gerir a grande quantidade de informação característica das sociedades hodiernas e de um mundo em rede, mas é claro que o papel dos alunos é muito mais ativo e impulsionador do gosto por aprender, desenvolvendo simultaneamente várias competências, enquanto que a aprendizagem mecânica é mais virada para a memorização, mas promove um ensino mais rápido, mais económico e com maior facilidade na transmissão de grande quantidade de informações.

Como já referimos, podemos reparar que ambas as conceções de ensino têm vantagens e inconvenientes. Por vezes é vantajoso procurar que o aluno desvele os conhecimentos ou a solução para os problemas por esforço próprio, noutras seria pouco inteligente conduzir o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar quando a aprendizagem seria muito mais eficaz com um método expositivo. Um exemplo: queremos que o aluno pesquise qual é, para ele, a pastelaria da cidade que faz o melhor brigadeiro. Parece-nos que seria vantajoso utilizar um método expositivo para fornecer ao aluno as localizações das pastelarias da cidade, seria despropositado andar por todas as ruas e ruelas labirínticas da cidade à procura de pastelarias num processo parecido a uma linha de Ariadne. Parece-nos também que só poderá saber verdadeiramente qual o melhor brigadeiro da cidade se os provar a todos, o caso de a pastelaria X ter ganho o concurso de melhor brigadeiro da cidade não garante que o aluno em questão esteja de acordo com esse facto, só a experiência pessoal e intransmissível da degustação dos brigadeiros de cada pastelaria daria um conhecimento real para se poder pronunciar acerca de qual é a pastelaria da cidade que faz o melhor brigadeiro. Assim, parece-nos, conseguiríamos uma aplicação sensata das duas conceções de ensino.

## **A questão do método: filosofia *versus* filosofar**

As diferenças de conceção de ensino já referidas anteriormente, a conceção mecanicista e a orgânica, são refletidas no ensino da filosofia com a clássica questão sobre a possível antinomia que existe entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, clássica é também a referência a Kant em contraposição a Hegel para ilustrar esta divisão, como bem exposto nas linhas que se seguem:

*«Abrindo a autoridade de Kant como sombrinha, há quem preconize a valorização em exclusivo de um «filosofar» desembaraçado da ganga bafienta, e da teia emaranhante, da filosofia constituída.*

*Invocando o profano nome de Hegel (em vão), pretendem outros - para efeitos de encómio ou de denegrimto - assacar-lhe a tese de que a filosofia não passa de história da filosofia, isto é, de que o filosofar a mais não aporta do que a um repisar rememorante do, no passado, pensado.» (Barata-Moura 1995: 51)*

Não vamos investigar este dilema entre Kant e Hegel, porque não é a finalidade do texto. Vamos só referir que há várias autoridades que consideram errónea a leitura de um possível confronto entre Kant e Hegel (Cf. Barata-Moura 1995: 55), perspectiva que vamos assumir como correta.

Para Kant não se pode ensinar a filosofia, mas sim a filosofar porque, a filosofia não são simples conhecimentos que se possam transmitir, adquirir e acumular, posto que é um saber inacabado, ou seja, é algo que não está completo. Além disso a filosofia presume uma experiência própria e intransmissível enquanto experiência. A filosofia é o pensar por si mesmo, portanto não se pode aprender filosofia nenhuma, apenas se pode aprender a filosofar. Se quisermos aprender a andar de bicicleta, por exemplo, podemos ter alguém que nos ensine, nos indique algumas linhas orientadoras de como se anda de bicicleta, mas nunca vamos conseguir saber andar de bicicleta se não passarmos pela experiência que é o próprio andar de bicicleta. Não se pode aprender a experiência individual de ninguém nem ensinar a sua própria experiência. Daqui não se segue que Kant queria separar o filosofar da filosofia feita, antes pelo contrário, a aprendizagem e a evolução do pensar por si mesmo só podem ser feitas num diálogo crítico com o pensar pensado, só compreendendo e criticando com honestidade intelectual a filosofia feita (os conceitos, os problemas, as teorias) se pode estar a caminho.

Para Hegel a filosofia tem de ser ensinada e aprendida como qualquer outra ciência, contudo não faz uma opção entre a filosofia e o filosofar, antes assume que no aprender da filosofia está-se a aprender a filosofar e mais: já se filosofa. Ou seja, não é possível separar o ensino do filosofar do conteúdo da filosofia assim como não é possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar.

Apreendemos desta questão que o problema “filosofia ou filosofar” é um falso dilema: não é possível separar filosofia do filosofar, filosofia é filosofar e filosofar é filosofia.

Tal como as experiências subjetivas, o filosofar é pessoal e intransmissível, contudo não se pode filosofar sem saber filosofia. Daqui resulta que para ensinar e aprender filosofia é preciso saber filosofar entendendo a filosofia como uma atividade crítica para pensar sobre as coisas e não como conhecimento da história do pensamento humano porque este pode ser ensinado e aprendido sem se saber filosofar, aquela não. (Cf. Boavida 2010: 125)

É necessário que se tenha isso sempre presente, sem se saber filosofia, sem se estar na posse de conhecimentos práticos significativos que são os instrumentos de trabalho do filósofo, o rigor, sério e intelectualmente honesto, que é característico do debate com qualidade em filosofia, pode redundar em “conversas de café”, que não passam do simples senso comum, cheias de equívocos e disparates.

Agora, será preciso saber história da filosofia para melhor filosofar? A questão é complexa e não tão simples como possa parecer. Se a principal finalidade da disciplina de filosofia é desenvolver nos alunos uma atitude crítica e estimular para que sejam pessoas mais ativas, com pensamentos e ideias autônomas e ponderadas, estar a “fornecer” soluções elaboradas para os problemas lecionados pode ter o final indesejado de não se ensinar a pensar, mas a repetir os pensamentos consagrados na história, podendo dessa maneira apagar qualquer centelha de interesse que o aluno possa ter pela filosofia e, como consequência, falhar a principal finalidade da disciplina.

É evidente que não é necessário saber história da filosofia para conseguir filosofar, podemos mesmo saber muito de história da filosofia sem termos nenhuma capacidade para a filosofia, ou seja, podemos muito saber sobre a história do pensamento, mas tudo o que se consegue é regurgitar uns conhecimentos memorizados e repetidos, nada sofisticados e sem nenhuma inovação. Se fosse necessário saber a história da filosofia para conseguir filosofar, só faria sentido se soubéssemos toda a história da filosofia e duvidamos que alguém consiga ser portador de tão grande quantidade de informação.

## **O método na leção da filosofia**

Mas vamos usar sempre metodologias heurísticas colocando os alunos a pensar começando do nada? Onde a base do pensamento é a ignorância, ou, no pior dos casos, preconceitos estabelecidos acriticamente? Há reais vantagens em colocar alunos a cometerem os mesmos erros na resolução de problemas já pensados por outros filósofos e onde se avançou com alguma hipótese de solução, não será até contraproducente? Ou seja, não se tornará um determinado problema um obstáculo tão difícil de superar para o aluno adolescente que em vez de estimular a pensar mais e melhor o encoraja a desistir perante tal empreitada?

Parece que a solução sugerida para a resolução do problema da escolha entre a concepção orgânica de ensino e a mecanicista é também aqui uma boa decisão: é benéfico que o aluno se aventure em novos problemas pensando neles de forma autônoma com a possibilidade de errar e tentar corrigir o erro as vezes que forem preciso, mas seria desinteressante, e até anestésico para o próprio aluno, tentar descobrir por si mesmo o que outros pensadores demoraram bastante tempo a descobrir e a aperfeiçoar, ou seja, é útil e sensato saber história do

pensamento para um melhor e mais esclarecido filosofar. Cerqueira Gonçalves sintetiza magistralmente esta solução:

*«Quando se faz filosofia e não apenas estudos sobre as suas já clássicas fases, logo se sentem as suas margens históricas, quer pela indispensável articulação com o que já foi realizado, quer pela exigência de uma nova e inédita manifestação. Por outro lado, nesse mesmo exercício, cada interprete vai fazendo a sua filosofia e a sua história da filosofia, que certamente não coincidem com o alinhamento cronológico usual.»*  
(Gonçalves 1995: 47)

Um exemplo prático. Na nossa PES, um dos temas que lecionámos numa turma de 10º ano foi “*A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*”. O que o programa de filosofia do Ministério da Educação propõe é uma análise comparativa e o confronto de duas perspetivas éticas, a planificação do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do AEF e o próprio manual adotado propõe contrastar éticas deontológicas com éticas consequencialistas, nomeadamente a ética deontológica de Kant e a ética consequencialista de Stuart Mill. Apresentaram-se estas duas éticas aos alunos com o objetivo de as compreender e conseguirem distingui-las e diferenciar claramente em situações-problemas ou em dilemas éticos, mas também de as conseguir analisar criticamente.

Provavelmente levaria mais tempo, do que aquele disponível para a disciplina de filosofia de 10º ano, levar os alunos a descobrir soluções já avançadas pelos autores Kant e Mill, no entanto uma aula sobre filosofia ética não tem de ser uma aula sobre a história da filosofia moral. Há espaço suficiente para o tal desenvolvimento da atitude crítica, basta para isso que os alunos não considerem os autores expostos como o suprassumo na matéria, mas antes que os vejam como alguém falível que tentou primeiro resolver o problema, e por isso sabe um pouco mais, mas que é legítimo colocar em causa questionando as teorias e os argumentos que apresentam, ou seja, ter perante qualquer filósofo com nome sonante a mesma atitude crítica que têm perante um companheiro de turma.

Aqui entra a complexidade e dificuldade da lecionação de filosofia. É muito difícil fazer com que os alunos debatam genuinamente um qualquer assunto, procurando argumentos contra e a favor. O que geralmente se faz (não só no secundário), não é a análise crítica e criativa dos argumentos dos filósofos, mas antes uma compilação dos argumentos a favor e contra sobre esse assunto, sem nenhuma atitude zetética. Atitude que pode resvalar para uma abordagem que deturpa a filosofia, porque substitui o debate racional das ideias pela continuação de preconceitos e confusões numa ótica de “todas as opiniões contam” e são aceitáveis porque são subjetivas ou relativas a um determinado contexto político, social, histórico, cultural e outros.

É claro que estas ideias não são aceitáveis. Pode, no princípio, parecer que é uma atitude tolerante aceitar as “opiniões” dos outros, mas uma reflexão crítica dá-nos logo um outro ponto

de vista mais amplo, levando-nos ao paradoxo da tolerância. Por exemplo, se consentirmos o relativismo cultural, i.e., que os factos morais são convenções sociais e dependem da perspectiva de cada cultura, temos que consentir com certas práticas abjetas como a mutilação genital feminina. Outro exemplo, podemos consentir que os gostos sejam subjetivos, é fácil de perceber isso: se alguém diz que gosta de vinho tinto e outra pessoa diz gostar de *coca-cola*, ambos estão certos, são juízos de valor que refletem os gostos do sujeito e a sua verdade é relativa ao sujeito, porém não podemos tolerar todos os juízos de valor, ainda que subjetivos, como a pedofilia, por exemplo. Estas problemáticas fazem parte do atual programa de filosofia do 10.º ano, mas se forem ensinadas dogmaticamente não vão produzir nenhum efeito sobre o pensamento filosófico do aluno, o aluno apenas vai assimilar (decorar) de maneira a regurgitar o conteúdo no teste de forma acrítica, sem se aperceber do genuíno problema abordado.

O que parece certo e correto construir nas aulas de filosofia é uma verdadeira discussão crítica e criativa dos problemas da filosofia, não só os propostos pelo programa, mas também outros que aparecem na ordem do dia e que seria marcante debater nas aulas, para também os alunos perceberem que a filosofia é um olhar crítico sobre a atualidade, sobre o que acontece no dia-a-dia e que é importante refletir adequadamente sobre isso. “Ao filósofo pertence transformar também a razão do cotidiano.” (Gonçalves 1995: 36). O real desafio de uma aula de filosofia é este: conseguir que esta seja fascinante, empolgante e que cativa o genuíno interesse do aluno, deslumbrando-o para o pensamento profundo, sem nunca se perder nem baixar a exigência de rigor que é característica imprescindível da boa filosofia, sem facilitismos que podem fazer com que a filosofia degenere em diversão e atividades superficiais.

Note-se, porém, que este contexto filosófico reporta ao ensino da filosofia no secundário, que não é propriamente o mesmo de uma investigação filosófica mais profunda feita na universidade. O objetivo da disciplina de filosofia no ensino secundário é, como já aludido anteriormente, ajudar o aluno a obter capacidades críticas importantes para a sua formação como pessoa autónoma e consciente da importância de uma participação ativa da cidadania, num novo paradigma de acesso generalizado e intenso à tecnologia (que se desatualiza e atualiza a uma velocidade vertiginosa), num mundo “em linha” que é cada vez mais uma aldeia e onde é preciso *aprender a viver juntos*.

No capítulo seguinte mostraremos a nossa investigação pedagógico-didática feita no âmbito da PES. O objetivo que nos norteou nesta investigação foi o desejo de aprender a ensinar e o desejo de ser um bom professor. Tivemos em conta todas estas questões expostas e procurámos uma abordagem que permitisse transportar para a sala de aula a materialização de um ensino filosófico de excelência.

# Folha em branco

## Capítulo 2: Investigação Pedagógico-Didática

*«O método de instrução próprio da filosofia é zetético, como o disseram alguns filósofos da antiguidade. Por outras palavras, o método da filosofia é o método da investigação.»*  
Immanuel Kant 1765

### Aprender a ensinar

No capítulo anterior refletimos sobre o que consideramos ser um ensino de excelência da disciplina de filosofia. Dissemos que uma aula de filosofia deve ser fascinante, empolgante e cativante sem deixar de lado o rigor da boa filosofia. Dissemos também que o objetivo da disciplina de filosofia deve ter o propósito de dotar os alunos de uma capacidade zetética.

Contudo, acreditamos que não existe uma única forma de ensinar filosofia que seja “a forma” correta para todos os atores numa sala de aula, há várias variáveis, desde logo o “estilo pessoal” do professor, o que pode funcionar muito bem com um professor pode não funcionar com outro, e tem de ser profundamente adaptado e modificado. Depois os alunos, não há duas crianças iguais (qualquer pai com mais que um filho irá concordar connosco) e a própria diversidade ou homogeneidade da turma referentes a outras características (sexo, idade, motivação intrínseca, capacidades e até características socioculturais). Por fim, as próprias facilidades que a matéria a ser ensinada pode ter. Talvez não haja nenhum método de ensino de filosofia, por melhor que seja, que não possa ser considerado um fracasso quando usado de forma errada numa sala de aula.

Acreditamos também que a educação não deve preparar os estudantes para um mundo do “antigamente”. Na escola “antiga”, sob o autoritarismo do professor, tudo o que se ensinava era válido para toda a vida, assim como o emprego que se abraçava. As importantes competências para ser um bom trabalhador eram o conhecimento que se tinha acerca daquilo que se fazia e fazê-lo de forma rápida e eficiente, a nível social era o saber lidar com os outros.

*«Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades. [...]»*  
Luís Vaz de Camões, in “Sonetos”

Os tempos mudam e a educação tem de acompanhar essa mudança, atualmente a educação deve preparar os estudantes para enfrentar as constantes e complexas mudanças que surgirão

no decurso da sua existência e não se conseguem prever. Há tecnologia obsoleta que ainda há meia dúzia de anos era “de ponta”, há tecnologia “de ponta” que ainda há meia dúzia de anos não fazíamos ideia de poder existir e há certamente tecnologia que ainda não existe e que vamos ter de aprender para a saber usar. A realidade é esta: cada vez mais se lida com mudanças de emprego, já não existe o “emprego seguro” que é para toda a vida; cada vez mais a mobilidade mundial é um facto e começa-se a notar como resultado algumas complexas mudanças sociais. As baterias já não podem ser apontadas à reprodução de conteúdos, os alunos têm de ser flexíveis, de ter competências para saber lidar com novas situações de forma construtiva, não basta dar as informações que precisam saber, o *google* sabe tudo, os alunos precisam é de saber lidar com a torrente de informações a que estão sujeitos, de saber comunicar de forma clara e em variados meios, precisam de ter ferramentas para tomar a iniciativa e a liderança sempre que seja necessário e de continuar a aprendizagem ao longo da vida. “Por isso, a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões; e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração.”<sup>5</sup>

Durante o primeiro ano do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, analisámos várias propostas didáticas para o ensino da filosofia, ou seja, estudámos uma série de métodos e técnicas que dizem diretamente respeito ao ensino de filosofia. Abordámos também algumas teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal para a prática pedagógica e gostámos especialmente das perspetivas construtivistas e sócioconstrutivistas de ensino que concebem o aluno como alguém intrinsecamente motivado que é participante ativo das suas aprendizagens, procurando e construindo o conhecimento através das interações sociais (num contexto social e cultural próprio), da participação em atividades conjuntas com outras pessoas mais experientes e que tem consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem. Já no segundo ano do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário assistimos, em novembro, a uma aula aberta da Professora Doutora Margarida César sobre o projeto *Interação e Conhecimento* (Cf. Ventura, César e Matos 2013) que muito nos influenciou e instigou para as pesquisas efetuadas.

## **Estratégias de ensino-aprendizagem**

Houve ainda lugar a uma investigação pedagógico-didática própria realizada no âmbito da PES com o intuito de apoiar e trazer inovação às aulas de filosofia que lecionámos. É esta investigação que mostraremos a seguir. O objetivo que nos norteou nesta investigação foi o desejo de aprender a ensinar e a vontade de ser um bom professor. Tivemos em conta todas as

---

<sup>5</sup> No dizer de Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, numa entrevista ao EXPRESSO <<http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI>>

questões já expostas e procurámos uma forma que permitisse materializar, na sala de aula, a atitude zetética de constante exame crítico que acreditamos ser a mais importante aptidão a ser adquirida pelos alunos na disciplina de filosofia.

Tradicionalmente a educação está mais centrada na transmissão de conhecimento e na preparação do aluno para o sucesso nos estudos em vez de ajudar o aluno a obter ferramentas e competências para uma aprendizagem ao longo da vida. A avaliação pretende saber se o aluno sabe a matéria lecionada e a “resposta correta”. Já vimos o equívoco que esta visão tem. Hoje em dia as “respostas corretas” estão todas à distância de um “clique”, saber de memória a resposta à pergunta que se faz já não é a capacidade mais valiosa que se pode ter. A capacidade de reflexão crítica, de saber fazer as perguntas, de conseguir usar a imaginação, de ser criador e inventivo na procura de respostas, são as mais-valias que a educação pode (e deve) desenvolver nos alunos.

Assim, procurámos entre as estratégias de ensino-aprendizagem que fomos conhecendo, ainda que de modo superficial, as que se enquadrassem na nossa visão de educação e do que deve ser uma aula de filosofia no ensino secundário e que nos oferecesse a confiança e um certo à-vontade para aplicação na nossa PES. Aprofundámos o conhecimento através da leitura de livros, artigos e de cursos disponibilizados em rede, em estratégias de ensino-aprendizagem que fomentassem a cooperação, tutoria entre pares e a investigação. Tivemos ainda a preocupação de investigar métodos de ensino que fossem exequíveis em turmas “grandes”, por ser essa a realidade atual e porque a turma a que iríamos lecionar no âmbito da PES tinha 27 alunos.

Tivemos também em atenção que a estratégia escolhida fosse coerente com os documentos de referência para a lecionação do programa de filosofia, desde os documentos da própria escola, passando pelas orientações do ministério e pelo programa oficial de filosofia e também pelas orientações da UNESCO.

### ***Inquiry-Based Learning***

Há um velho provérbio chinês, atribuído a Confúcio, que afirma o seguinte: “Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei.” É este envolvimento na aprendizagem que consideramos ser fundamental para despertar genuinamente nos alunos o interesse pela aprendizagem. A estratégia de ensino-aprendizagem denominada de *Inquiry-Based Learning* (aprendizagem por inquirição) tem este propósito, o envolvimento do aluno é a sua essência. Traduzimos *Inquiry* para *inquirição* em vez de *questionamento* (Cf. Veiga, Caldeira e Melo 2013, 550), *inquisição* ou *inquérito* (Cf. Vieira 2005, 36) como propõem alguns autores, porque quando nos referimos a inquirição estamos a referir algo mais que fazer questões, estamos a referir-nos ao processo de investigação e verificação de informações, de

indagação e averiguação que possibilita resolver um determinado problema, e é durante esse processo que é promovida a construção de novos conhecimentos (Cf. Vieira 2005, 37). Este é um processo de aprendizagem essencialmente natural e construtivista. Desde o berço que se adota um processo semelhante de indagação, é a inquirir que as crianças começam a dar sentido ao seu mundo: observam, apanham objetos, colocam na boca, questionam. Ou seja, recolhem informações e dados através das ferramentas e meios que têm ao dispor e produzem ou constroem novos conhecimentos sobre os conhecimentos antigos que já possuem. Esta estratégia de ensino é baseada na aprendizagem cooperativa.

Em pedagogia quando se fala em construtivismo está-se a referir a uma série de abordagens que dá importância à atividade construtiva dos alunos no processo de aprendizagem, quer isto dizer que os alunos são pensadores ativos que constroem o seu próprio conhecimento através das interações que fazem com os fenómenos, com o ambiente e com os outros indivíduos. *Grosso modo* são estas as ideias: o aluno é o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, constrói a sua própria compreensão e conhecimento através da experiência de coisas e reflete sobre essas experiências comparando o seu pensamento com os pensamentos dos outros, relacionando as novas informações com os conhecimentos já adquiridos e com o mundo real, ninguém o pode substituir nesta tarefa, por isso é necessário saber inquirir, fazer perguntas, explorar e avaliar o que se sabe; o professor deve ser um orientador que ajuda na aprendizagem, estabelecendo etapas de *scaffolding* e reconhecendo que os alunos precisam de tempo; os conhecimentos adquiridos são reforçados quando se criam relações com outras áreas de conhecimento e resultam de um processo de construção a nível social, daí a importância do trabalho cooperativo.

A aprendizagem cooperativa é um método de educação que pressupõe uma grande interdependência positiva, interação e implicação entre todos os participantes numa tarefa com objetivos partilhados por todos os elementos do grupo, o que leva a uma dupla responsabilidade: individual e de grupo. O principal objetivo desta estratégia de ensino é conseguir que os alunos se envolvam ativamente na aprendizagem, trazendo para a sala de aula os conhecimentos que já têm de modo a conseguir aplicá-los na resolução de novos problemas, comunicar os resultados e partilhar a construção de novas ideias. Pode ser organizado em pequenos grupos de aprendizagem integrando estudantes com diferentes níveis de competência e também pode ser organizado como grupos de investigação, conciliando já o trabalho de grupo com trabalho individual. Este método é considerado por muitos investigadores como a mais privilegiada e completa metodologia para uma sala de aula (Vieira 2005, 33). Os estudos efetuados indicam claramente que a cooperação, em comparação com a aprendizagem competitiva e individual, mostra que este tipo de estratégia de sala de aula redundam em: mais e melhor produtividade; os relacionamentos são mais afetivos, solidários e comprometidos; menos stress; potencia-se a competência social e a autoestima. Os estudos evidenciam também

que a aprendizagem cooperativa aumenta as relações positivas entre diferentes grupos étnicos, bem como entre estudantes com dificuldades de aprendizagem e seus pares (Simão 2013, 514).

A aprendizagem cooperativa não é compatível com competição, porque cada um dos participantes só consegue alcançar os objetivos próprios se todo e qualquer outro elemento do grupo alcançar os seus. A aprendizagem cooperativa também é diferente de aprendizagem colaborativa. Podemos definir colaboração como uma interação de grupo em que cada elemento contribui com a sua parte para o todo. Ou seja, na colaboração não há uma cooperação como foi descrita, mas uma contribuição individual que permite obter um resultado de grupo impossível de conseguir individualmente.

## O modelo de inquirição “5E”

Para aplicação na sala de aula, investigámos e adaptámos o modelo de inquirição “5E”. O modelo “5E” foi desenvolvido pela Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) e é caracterizado por um ciclo de aprendizagem que conduz o aluno através de cinco fases: Envolvimento, Exploração, Explicação, Elaboração e Avaliação (“5E” porque em inglês cada uma das cinco fases começa com E: Engagement, Exploration, Explanation, Elaboration, Evaluation). Embora o modelo tenha sido primeiramente desenvolvido para aplicação em disciplinas de ciência, pode ser aplicado a todas as outras disciplinas. Pareceu-nos um modelo simples e com grande potencial para adaptar e aplicar a uma lição de filosofia (lição, porque poderá estender-se por mais que uma aula). As cinco fases permitem-nos com alguma facilidade: introduzir novos conceitos; fazer a ligação com conhecimentos e experiências anteriores; dar uma certa autonomia de estudo, pesquisa e investigação aos alunos; debate de ideias em vários momentos, primeiro no seio do pequeno grupo de inquirição, depois no âmbito da turma; avaliação individual e contínua acerca da compreensão de um conceito. De seguida apresentamos as cinco fases.

**Envolvimento.** Uma primeira etapa para captar a atenção o empenho do aluno e o envolvimento num novo tema, gerando curiosidade sobre o tema a tratar recorrendo a curtas atividades, fazendo perguntas abertas, i. e., perguntas que deixem espaço para o aluno pensar e não tenham uma resposta de sim ou não, perguntas que retomem os conteúdos estudados anteriormente para predispor o pensamento dos estudantes para as novas aprendizagens. É também importante ouvir e perceber o que os alunos já sabem (ou pensam que sabem) sobre o tema, deixando-os fazer perguntas, debatendo uns com os outros de forma metódica, expondo os seus pensamentos e ideias de forma clara e simples, estimulando a fazer uma ligação aos seus interesses e às suas vidas.

**Exploração.** Numa segunda etapa o objetivo será dar aos alunos algum tempo para em pequenos grupos fazerem pesquisa e trabalharem filosoficamente o tema. Ao dizer filosoficamente

pretende-se referir à partilha das suas ideias, em discussões de pequenos grupos, de forma clara e simples, pondo-as à prova e pensando em alternativas para a resolução de um problema ou uma pergunta, tomando nota dos pensamentos, observações e mesmo limitações que surgirem, fazendo dessas limitações novas perguntas. O professor deverá ter uma atitude “peripatética”, “passeando” pela sala de aula e ouvindo as ideias dos alunos enquanto conferenciam uns com os outros, podendo fazer perguntas de ajuda, sem fornecer respostas prontas, ou seja, o professor facilita o pensamento autónomo e crítico sem o condicionar.

**Explicação.** Na terceira etapa os alunos serão encorajados a demonstrar a sua compreensão conceitual, ou seja, pede-se ao aluno para explicar o tema (as ideias, os conceitos ou os argumentos) pelas suas próprias palavras, utilizando os apontamentos e ouvindo atentamente as explicações dos seus pares para poderem comparar com os seus próprios resultados, num debate metódico e disciplinado pela lógica formal e informal, “é que existe uma grande diferença entre um diálogo autêntico e a simples conversação” (Santos 1995, 77). Cabe ao professor destacar as ideias importantes que os alunos fornecem, fazendo perguntas para os ajudar a serem específicos nas suas explicações e introduzir, se necessário, novo vocabulário, novos conceitos ou definições.

**Elaboração.** Na quarta etapa a intenção é conseguir ampliar a compreensão conceptual, melhorando as ideias e destarte aplicar os conteúdos a novas situações, examinar situações antigas e a testar ideias adicionais, alargando e incorporando os novos conhecimentos no mundo real, usando adequadamente o novo vocabulário. Pretende-se também que os alunos consigam extrair conclusões práticas do tema abordado.

**Avaliação.** A quinta etapa será a etapa de avaliação, que pode ou não ser sequencial. O mais usual é, no fim da lição, encorajar os alunos para uma avaliação da sua compreensão dos novos conceitos e das competências desenvolvidas, o professor pode fazer perguntas que forneçam uma vista sobre a evolução do conhecimento do aluno no tema, mas a etapa também pode ser completada durante as outras quatro, por observação direta dos alunos e fazendo perguntas de modo a que todos os alunos possam demonstrar a apreensão do tema e o professor avaliar a progressão dos alunos.

Para que o método de inquirição tenha sucesso, é fundamental conseguir-se ir ao encontro dos interesses e das motivações do aluno. Sem o envolvimento do aluno na sua aprendizagem, os resultados e as expectativas acabam por desembocar em fracasso. Neste sentido “urge redefinir o papel do professor e do aluno e até o próprio contrato didático” (Melro, Barata e César 2004, 329). O objetivo principal do aluno não deverá ser o sucesso nas provas de avaliação, mas o empenhamento em aprender. O objetivo principal do professor não deverá ser a preparação do aluno para as provas de avaliação, mas ser o facilitador que permite a cada aluno participe ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. O professor deve aceitar que o ensino também é um processo de aprendizagem.

O objetivo supremo que o ensino-aprendizagem baseado na inquirição deseja alcançar e manter é que os alunos aprendam e continuem a aprender. Ou seja, não é só o desejo de uma aprendizagem referente aos conteúdos abordados nas salas de aula, mas o desejo que prossigam numa contínua aprendizagem ao longo da vida, para lá da escola e do professor.

## As técnicas para fracionamento em pequenos grupos

Para aplicar no trabalho em pequenos grupos investigámos várias estratégias que nos pareceram que tinham um grande potencial de utilização em turmas grandes, contudo, para a aplicação deste modelo “5E” decidimos que a melhor opção seria dividirmos a turma em díades. A própria disposição a pares dos alunos na sala de aula era propícia a isso e o facto de a aplicação ser circunscrita a uma lição de 90 minutos teve grande peso na escolha. A *Díade* é uma estratégia de fracionamento de um grupo grande em pares, com o objetivo de facilitar a participação de todos (Vieira 2005, 24). Não basta sentar dois alunos lado a lado, na constituição das díades devem ser ponderadas as capacidades e competências e os diversos modos de raciocínio que os alunos estão aptos a utilizar para haver uma cooperação mais efetiva e eficaz (Melro, Barata e César 2004, 331). Esta opção podia facilmente transformar-se em grupos de quatro, bastando para isso uma das díades voltar-se para a díade de trás. Os critérios da constituição deste grupo também atingem a própria disposição dos lugares no grupo.

Investigámos também a estratégia designada por *tutoria entre pares*, que se configura como uma tutoria entre estudantes. A nossa intenção ao pensar sobre esta estratégia deve-se ao potencial que apresenta para uma aprendizagem efetuada entre alunos. É consensual apresentar a tutoria entre pares como o apoio que um aluno dá a outro aluno no processo de aprendizagem para o direcionar no bom caminho tendo em vista a superação das suas dificuldades, o tutor ajuda o tutorado (Frison 2012, 222). Facilmente percebemos que há uma maior facilidade na transmissão do ensino devido à proximidade de idades, de vivências, de entendimento que o tutor tem do tutorado, mas também vislumbramos nesta estratégia um duplo efeito no tutor: ao ensinar também está a aprender. Há uma frase muito conhecida de Joseph Joubert que capta muito bem a essência do que queremos dizer: “Ensinar é aprender duas vezes.”<sup>6</sup> Esta estratégia deverá ter critérios refletidos para verificar as capacidades e competências de cada aluno posto que os alunos intercalam os papéis de tutor e de tutorados. Todavia percebemos que esta estratégia será mais adequada a uma utilização contínua.

---

<sup>6</sup> “Enseigner, c’est apprendre deux fois.” Joseph Joubert. 1842. *Pensées, essais et maximes: Suives de lettres à ses amis et précédés d’une notice sur sa vie, son caractère et ses travaux*, Volume 2. Paris: Librairie de Charles Gosselin. p 17. <<https://books.google.com.br/books?id=-u416ANKzVwC&pg=PA17&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>>

Uma outra estratégia de fracionamento de grandes grupos é a chamada *Phillips 66* que consiste em dividir um grande grupo em frações de 6 indivíduos para discutir durante seis minutos um tema ou problema. É uma estratégia muito útil para se obter soluções rápidas para um problema, desenvolver capacidade de síntese e é também uma estratégia que favorece a participação de todos os membros, mas não é uma boa estratégia quando o que se pretende é uma reflexão mais profunda sobre um tema.

## **Normas para os debates de ideias**

O professor tem que orientar discretamente o debate de ideias, tanto nas díades como no âmbito da turma, se por um lado não pode interferir demasiado, por outro não pode deixar que o debate caia em conversas fúteis desprovidas de conteúdo filosófico, nem que haja a monopolização do debate por parte de alguns alunos. O debate deve obedecer a um conjunto de normas previamente estabelecidas. Desde logo, a escuta: só ouvindo atentamente as ideias e os argumentos dos outros, e após compreender verdadeiramente as razões dos seus pontos de vista é que podemos tomar uma decisão consciente de concordar ou discordar dessas razões. Depois, a apresentação dos nossos argumentos e tese de forma clara e precisa: só assim conseguimos expor o nosso ponto de vista sem más interpretações daquilo que dizemos. Importante também é fundamentar a nossa tese com argumentos válidos e justificados, e sempre que possível, com exemplos reais: só assim conseguimos que os nossos interlocutores analisem e investiguem as razões apresentadas. Aceitar como princípio que os outros podem ter razão, admitindo mudar de posição: só assim temos a certeza de não estarmos presos a dogmas. É este o verdadeiro “espírito” filosófico: o mais importante é a elucidação que se obtém acerca do tema e não a “vitória” no debate. Conseguir “mudar de opinião” implica uma grande maturidade intelectual e o reconhecimento dos limites do conhecimento humano.

No capítulo seguinte narramos a aplicação e adaptação desta estratégia na nossa PES. Começamos por caracterizar a escola e a turma onde lecionámos e de seguida fazemos o relato crítico da experiência letiva.

## Capítulo 3: Relatório da experiência pedagógica

### A escola

O Agrupamento de Escolas do Fundão (AEF) integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, inseridas quer em tecido urbano, quer rural e conta com 1483 alunos, 171 docentes, 2 psicólogos, 18 assistentes técnicos e 46 assistentes operacionais.

A Escola Secundária do Fundão (ESF) está situada na cidade do Fundão, e é a escola sede do Agrupamento, que serve todo o concelho a nível secundário, abrange uma população culturalmente variada e integra alunos de diferentes estratos sociais e com perfis diversificados. A oferta formativa é a seguinte: 8o e 9o Ano do 3o Ciclo; Cursos vocacionais do 3o Ciclo; Ensino artístico articulado - 3o Ciclo e Ensino Secundário; Cursos Humanístico Científicos do Ensino Secundário; Cursos Profissionais do Ensino Secundário; Áreas de Enriquecimento Curricular - 1o Ciclo (Inglês; Ed. Física; Expressões). Tem 41 salas de aula, 877 alunos, 110 docentes e 26 Auxiliares Operacionais. De salientar que as infraestruturas da escola estão a ser renovadas, mas que as salas de aula já estão equipadas com computadores, projetores e algumas com quadros interativos.

### A turma

A nossa Prática de Ensino Supervisionada foi concretizada na turma 3 de 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologias. A turma é composta por 27 alunos, dentre os quais 2 repetentes e 1 aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por ter dislexia.

Na observação da turma percebemos que são pouco os alunos participativos, menos ainda aqueles que conseguem expor os seus pontos de vista de forma clara, coerente e minimamente fundamentada. Quando se apela e incentiva a participação dos alunos menos participativos, percebe-se que há bastantes dificuldades em se expressarem, mesmo para colocar dúvidas. Há também alguns alunos insolentes e conflituosos, tanto com os colegas de turma como com o docente.

Na avaliação do final de ano houve uma nota negativa de 7 valores. A média da Turma ficou-se pelos 12,67 valores e a nota mais alta, 17 valores, foi alcançada por dois alunos e uma aluna.

## As aulas

Este ponto do relatório tem por base o portefólio organizado ao longo do ano letivo. A PES foi acompanhada da construção de um portefólio que se configurou não só como um instrumento de avaliação da própria PES, onde se organizou e apresentou as estratégias de aprendizagem, a planificação e a avaliação das atividades letivas, da escola e do núcleo de estágio desenvolvidas ao longo do ano, mas também como um instrumento de autoavaliação permitindo verificar a evolução como docente facilitando desta maneira a atitude reflexiva sobre a atividade.

Acreditamos que “Um educador forma-se, antes de mais, pela sua vontade de se formar, de se corrigir, de se abrir, e tal formação, que depende primeiramente dele, nunca se alcança de uma vez por todas.” (Reboul 2000: 117). O que mais contribui para se conseguir ser um bom educador é a vontade resiliente de querer ser um bom educador, é necessário: trabalho e dedicação; fazer o melhor com o máximo rigor e não apenas o possível; refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico já efetuado; pesquisar tendo em vista a eliminação das fraquezas e, acima de tudo, respeitar os alunos.

As atividades letivas da PES iniciaram-se com a observação das aulas do professor/orientador cooperante, com a finalidade de se conhecer as práticas correntes, a escola e os alunos. No segundo período avançou-se com três aulas de prática letiva supervisionada (preparação de aulas, a lecionação e reflexão sobre as mesmas). Houve ainda lugar à lecionação de aulas de substituição do professor e à observação da parte burocrática.

Nas orientações metodológicas gerais do Programa de Filosofia, há dois pontos realçados das sugestões metodológicas gerais que procurámos ter sempre presentes na preparação das aulas:

*«1 - Antes de mais, afirmar a necessidade de recorrer na abordagem dos temas a autores específicos da História da Filosofia que com eles mantenham relações privilegiadas. Esse recurso deve ser feito tendo também em conta, não só o gosto e a formação de cada docente, como também uma diferenciação temporal que dê visibilidade à riqueza e diversidade da produção filosófica.*

*2 - Em segundo lugar, sugere-se que, no decurso do processo das aulas, se dê relevo à importância da aquisição de um método próprio de trabalho que, embora integrando técnicas mais ou menos padronizadas, corresponda, contudo, ao modo específico de ser e de pensar de cada jovem. Nesse contexto, poder-se-á, por exemplo, apresentar e discutir diferentes modelos ou perspectivas de análise e interpretação de textos, mostrando as potencialidades de cada um.» (AAVV 2001, 19)*

Procurámos concretizar nas aulas a estratégia de ensino-aprendizagem baseado na inquirição, exposta no capítulo anterior. Para isso elaborámos planos de aula assentes na estrutura do modelo 5E, onde procurámos seguir a construção e os objetivos do modelo de inquirição.

Como a estrutura das aulas era sempre a mesma, vamos de seguida, como exemplo (plano de aula supervisionada, grelha de avaliação e projeções de apoio em anexo), verificar a primeira aula lecionada a 27 de janeiro, sobre ética ou filosofia moral. O plano de aula foi submetido à apreciação dos orientadores e alterado tendo em conta algumas sugestões, nomeadamente recomendações sobre a gestão do tempo.

O sumário da lição foi: A ética consequencialista de John Stuart Mill: o princípio utilitarista. As competências a desenvolver e os objetivos a trabalhar nesta lição seriam a análise da ética consequencialista de Stuart Mill e compreender os pressupostos do utilitarismo. Assim os alunos teriam de compreender e conseguir definir, pelas suas próprias palavras, os conceitos de: ação moral, utilitarismo (clássico), utilidade, felicidade e hedonismo. Teriam também de conseguir explicar e descrever os pressupostos do utilitarismo e de relacionar e comparar as éticas deontológicas com as éticas consequencialistas, tomando uma posição própria e fundamentada.

Num primeiro momento da aula fez-se o enquadramento do tema e a ligação com a ética deontológica de Kant através de uma exposição dialogante do tema. O docente facilitou este momento com perguntas que ajudaram os alunos a recordar o tema, por exemplo: O que é uma ação moral, segundo Kant? Que distinção estabelece Kant entre moralidade e legalidade? Exemplos? Que diferenças separam as éticas deontológicas das éticas consequencialistas? Este momento foi importante para retomar os conteúdos lecionados anteriormente incluindo a distinção entre éticas. É também importante aproveitar o contributo dado pelos alunos e registá-lo no quadro. Este é o momento do “envolvimento” dos alunos.

Num segundo momento foi dada uma tarefa para em díades pesquisar sobre os pressupostos do utilitarismo e sobre Stuart Mill e Harriet Taylor. Para o trabalho cooperativo em díades foram dadas sugestões sob a forma de perguntas: O que é que faz com que uma ação seja boa? O que é que, segundo Stuart Mill, torna as ações boas ou más? Qual o critério para as avaliar? Foram também dadas instruções no sentido de fazerem apontamentos escritos da pesquisa e para terem atenção aos termos e conceitos usados, identificando os desconhecidos. Momento de “exploração”.

De seguida, no que podemos referenciar como o terceiro momento da aula, os alunos apresentaram o resultado das suas pesquisas. Num diálogo orientado com os alunos e tendo por base a pesquisa e os apontamentos feitos, conheceu-se (ainda que superficialmente) a vida e obra de Stuart Mill e a Harriet Taylor, realçando o feminismo *avant la lettre* de Mill, e analisou-

se a filosofia moral utilitarista de Stuart Mill e os pressupostos desta ética. Aos alunos foi pedido que se expressassem por “palavras suas” e que ouvissem atentamente as explicações dos companheiros, completando-as. O docente deve destacar as ideias importantes referidas pelos alunos e fazer perguntas para sejam específicos nas suas explicações. No final foi feita a revisão dos conceitos introduzidos para os alunos sistematizarem os apontamentos. Momento de “explicação”, importante para perceber a profundidade da compreensão dos alunos sobre o tema.

Após esta sistematização dos conteúdos passamos à aplicação prática dos mesmos através de análise e discussão orientada de situações-problema e dilemas éticos. Foi feito através da leitura crítica e compreensiva de dois textos do manual adotado. Um sobre o acidente nuclear da central de Fukushima, e outro sobre o exemplo de Schindler para fazer referência ao dia 27 de janeiro que as Nações Unidas dedicam à Memória das Vítimas do Holocausto, data escolhida por coincidir com o aniversário da libertação do campo de concentração de Auschwitz. O docente conduz o debate, certificando-se que as regras do debate são sempre cumpridas, e ajuda na organização das respostas dos alunos e na sistematização de conclusões, voltando aos conceitos introduzidos, clarificando-os e incorporando o novo vocabulário. Corresponde ao quarto momento: “elaboração”.

Por fim fez-se a avaliação da aprendizagem, através da resolução de exercícios de uma ficha de trabalho do manual e a respetiva correção. Corresponde ao quinto e último momento, a “avaliação”, apesar de na aula ter sido indicado uma ficha de trabalho do manual, a avaliação da aprendizagem, pode e deve ser feita pelo docente no decorrer dos outros momentos, é importante estar sempre ciente que os alunos estão (ou não) a aprender.

Houve uma certa tensão inicial pela nossa parte, devido a um natural nervosismo associado à primeira aula ministrada e observada e também uma certa apreensão inicial dos alunos que os tornaram menos colaborantes que o habitual. Contudo a aula decorreu com normalidade conseguindo-se atingir os objetivos propostos.

As maiores dificuldades sentidas foram relacionadas com a gestão do tempo atribuído às tarefas, o equilíbrio entre o não avançar demasiado rápido nem demasiado lento, no plano de aula atribuíamos um certo tempo para as tarefas e momentos da aula, mas não implicava que se cumprisse rigidamente esse tempo, os acontecimentos imprevistos que surgem, as questões colocadas e as próprias dificuldades dos alunos exigem um constante alerta do docente para ponderar, recriar e redirecionar ações. Por exemplo: na segunda aula da PES, houve algumas dificuldades, primeiro por parte dos alunos para perceberem a pergunta que problematizava o tema “O que legitima a autoridade do Estado?”, depois na motivação da participação de todos os alunos nas discussões. Não estávamos preparados para essa dificuldade, o que condicionou

um pouco a exposição da matéria, tivemos que ser mais expositivos que o pretendido. Apesar da aula não ter corrido como o planeado, atingimos os objetivos propostos. Uma investigação posterior a esta situação levou-nos à conclusão que o principal motivo das dificuldades sentidas na compreensão da resposta se deve ao desinteresse generalizado dos adolescentes pelo tema “política”.

Houve também alguma dificuldade em conseguir envolver todos os alunos. O motivo, julgamos nos, deve-se principalmente à dimensão da turma. Numa aula de substituição onde só estiveram 12 alunos presentes percebemos que, além de ser mais fácil a gestão do tempo, se consegue motivar um maior envolvimento dos alunos e um maior empenhamento de todos os alunos. Perante uma turma destas dimensões, mais facilmente se perceberam as dificuldades individuais e melhor se conseguiu dar respostas no apoio a essas dificuldades.

Folha em branco

## Conclusão

Este trabalho construiu-se em redor da reflexão sobre as ideias de educação e da melhor maneira de ensinar filosofia a jovens adolescentes. Esta investigação não está concluída, este trabalho apresenta limitações e é suscetível de aperfeiçoamento, as ideias expressas necessitam de ser amadurecidas, experimentadas, debatidas. As limitações que a investigação apresenta resultam, principal e naturalmente, da falta de experiência na lecionação da disciplina.

Procurámos definir claramente o que é educação. Defendemos que a educação é um direito natural, porque só por ela é que o homem pode ser homem. Verificámos que pode haver algumas falhas neste direito e percebemos que educar é também um dever.

Avançámos com uma definição de filosofia como sendo uma atividade crítica de pensar sobre as coisas. Defendemos a utilidade da filosofia e a importância basilar da disciplina no currículo. Argumentámos também que o método para a lecionação da filosofia é filosofante, ou seja, sendo a filosofia uma atividade, só se pode ensinar essa atividade praticando: só se pode ensinar filosofia filosofando.

Em face disto, realizámos uma investigação pedagógico-didática sobre o melhor método de ensino-aprendizagem que nos permitisse ter uma aula de filosofia que fosse viva, entusiasmante, estimulante, agradável e que, ao mesmo tempo, não descursasse o rigor típico da filosofia, descaracterizando-a e tornando-a noutra coisa qualquer.

Optámos pelo método construtivista e cooperativo do ensino baseado em inquirição, por este nos parecer o mais adequado às exigências da lecionação num quadro de estágio pedagógico e PES. Dento deste método investigámos e adaptámos o modelo de inquirição “5E”. Apresentámos as cinco fases desta estratégia (envolvimento, exploração explicação elaboração e avaliação) e vimos em traços gerais o que pode ser feito pelo aluno e pelo professor em cada uma delas.

Foi também necessário investigar técnicas para fracionar os alunos em pequenos grupos, para serem aplicadas no modelo de inquirição. Dentro das estratégias encontradas para a discussão em pequenos grupos optámos por apresentar três, a *díade*, a *tutoria entre pares* e a *Phillips 66*, apesar de só ter sido utilizado a primeira técnica na nossa PES, devido às limitações próprias do estágio pedagógico.

Apresentámos também algumas normas que se deve ter presente nos debates de ideias para que mantenham o rigor de um debate filosófico e não sejam apenas “conversas de café”.

Há ainda outras problemáticas relacionadas com o ensino de filosofia no ensino secundário que gostaríamos de aprofundar, mas que não tiveram lugar neste trabalho, por ora ficamos com uma nota de interesse para futuros estudos de investigação e pesquisa:

- φ As características de um aluno secundário são balizadas dentro de uma idade e de um período/processo de vida fortemente emocional, denominado adolescência, com todas as suas vantagens e inquietações, assinalada por enormes e intensas mudanças fisiológicas, psicológicas, intelectuais, sociais e cognitivas. Seria uma mais valia para o professor secundário saber quais são as motivações dos adolescentes, as suas preocupações, a atividade intelectual que os caracteriza e a maneira de relacionamento com os pares e com os próprios professores. Quais são as teorias psicológicas da adolescência? O que motiva o adolescente?
- φ Conhecer profundamente o aluno e não apenas aparentemente pelas atitudes visíveis, é o caminho a percorrer para se conseguir motivar e destarte envolver todos os alunos numa aprendizagem significativa que continua mesmo quando o apoio do professor deixar de existir. Que instrumentos de avaliação de capacidades e competências podemos aplicar para o conhecimento mais aprofundado dos alunos?
- φ Sistematizar e melhorar a metodologia de leitura do texto. O texto e o diálogo são competências filosóficas, é fundamental que se incentive e apoie os alunos nestas competências. Como interpretar literalmente e filosoficamente um texto?

Filosofar é uma atividade difícil, apesar disso a dificuldade da atividade não valida que a disciplina caia em facilitismos sofisticados e atitudes dogmáticas, apresentando uma matéria mastigada para posterior regurgitação nas provas de avaliação. “A educação não deve encorajar o indivíduo a conformar-se com a sociedade ou a estar em falsa harmonia com ela, mas sim a ajudá-lo a encontrar os verdadeiros valores, que chegam com a investigação não preconceituosa e com o autoconhecimento” (Krishnamurti 2016, 12). A aula de filosofia não serve para podar os intelectos dos alunos à normalidade padronizada, antes pelo contrário, a aula de filosofia deve incentivar os alunos ao pensamento autónomo, à atitude zetética perante os conteúdos lecionados e perante o mundo. A filosofia é pedra basilar na educação, não só como disciplina do currículo, mas, mais que tudo, como reflexão crítica da própria educação. “Mas qual é então o critério que permite dizer que uma educação é bem-sucedida?” (Reboul 2000, 116). Pode haver muitos critérios, mas há um *sine qua non*: se a atitude crítica do indivíduo continua autonomamente ao longo da vida, já depois de ter deixado as carteiras da escola, então a educação foi bem-sucedida. Se a educação não forneceu ao educando os meios necessários e o desejo de uma contínua aprendizagem autónoma ao longo da vida, para lá da escola e do professor, falhou em toda a linha.

Para terminar deixamos um texto atribuído a Janusz Korczak que resume, num pedido, tudo o que a educação deve e não deve ser:

«Caro professor:

*Eu sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria ter testemunhado: câmaras de gás construídas por ilustres e qualificados engenheiros; crianças envenenadas por médicos altamente especializados, recém-nascidos mortos por enfermeiras diplomadas, mulheres e bebês assassinados e queimados por indivíduos formados com cursos secundários e universitários. Por isso, caro professor eu desconfio da educação. Faço-lhe um pedido: que ajude os seus alunos a tornarem-se verdadeiros seres humanos. O seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas instruídos e Eichmans educados. A leitura, a escrita, a aritmética tem importância se servirem para tornar as nossas crianças mais humanas. » (Novinsky 2002)*

Folha em branco

## Bibliografia

- AAVV. 2001. *Documento curricular de referência. Programa de Filosofia - 10.º e 11.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf)
- AAVV. 2005. *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia - 10.º e 11.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AAVV. 2016. *Plano Anual de Atividades 2016 - 2017*. Fundão: Agrupamento de Escolas do Fundão.  
[https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.esfundao.pt/images/DocDocume\\_Livros/PlanoAccao/PAA+2017-2018FORMATADO.pdf](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.esfundao.pt/images/DocDocume_Livros/PlanoAccao/PAA+2017-2018FORMATADO.pdf)
- AAVV. 2013. *Projeto Educativo 2013-2017*. Fundão: Agrupamento de Escolas do Fundão.  
[http://www.esfundao.pt/images/Documento\\_Livros/PlanoAccao/25.PDF](http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/PlanoAccao/25.PDF)
- AAVV. 2015. *Regulamento Interno*. Fundão: Agrupamento de Escolas do Fundão.  
[http://www.esfundao.pt/images/Documento\\_Livros/RegulamentoInt/AEF\\_RegInterno2015atual.pdf](http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/RegulamentoInt/AEF_RegInterno2015atual.pdf)
- BARATA-MOURA, José. 1995. “Filosofia e Filosofar. Hegel Versus Kant?”, *Philosophica*, nº 6, 51-69. Lisboa: Faculdade de Letras.
- BOAVIDA, João. 2013 “Que fundamentos para uma educação em tempo de crise?”. in *Educação: Perspetivas e Desafios*, editado por Maria Formosinho, João Boavida, Maria Helena Damião, 21-33. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.  
<http://hdl.handle.net/10316.2/32410>
- BOAVIDA, João. 2010. *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. 1990. “A educabilidade como dimensão antropológica”, *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série II, vol. 07, 145-156. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/8725>
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1997. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34.
- DEWEY, John. 1897. “My Pedagogic Creed.” *School Journal* vol. 54 (jan/1897), pp. 77-80. Acedido em 30 de outubro de 2016 no sítio <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- FORMOSINHO, Maria. 2013 “Crise na educação: dilemas e desafios”. in *Educação: Perspetivas e Desafios*, editado por Maria Formosinho, João Boavida, Maria Helena Damião, 101-124. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/32419>

- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. 2012. "Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem", *Revista Portuguesa de Educação*, vol.25 no.2, 217-240. Braga: Universidade do Minho. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872012000200010&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872012000200010&script=sci_arttext&lng=pt)
- GASSET, Ortega y. 2007. *O que é a Filosofia?* Tradução de José Bento. Lisboa: Edições Cotovia.
- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira. 1995. *Fazer Filosofia - Como e Onde?* Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica.
- HAWKING, Stephen e MLODINOW, Leonard. 2011. *O grande desígnio*. Lisboa: Gradiva.
- JASPERS, Karl. 1993. *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- KANT, Immanuel. 1765. "Ensinar a pensar." Tradução de Desidério Murcho. in *Crítica*. Acedido em 30 de agosto de 2017 no sítio [http://criticanarede.com/fil\\_ensinarpensar.html](http://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html)
- KRISHNAMURTI, J. 2016. *A Educação e o Significado da Vida*. Tradução de Joaquim M. Palma. Lisboa: Edições 70.
- MELRO, Joaquim; BARATA, Fernanda e CÉSAR, Margarida. 2004. "Deixem-me ser autónomo! Educando na e para a autonomia na disciplina de introdução à filosofia". *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, volume 11, número 9, 325-341. Acedido em 28 de novembro de 2016 no sítio: <http://hdl.handle.net/10451/6416>
- MESQUITA, António P. 1995. "Introduzir à Filosofia. A Filosofia e o Problema da sua Definição", *Philosophica*, 6: 91 - 103. Lisboa: Faculdade de Letras.
- MOORE, T. W. 2010. *Philosophy of education. An Introduction*. London and New York: Routledge.
- MURCHO, Desidério. 2002. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano Editora.
- NOVINSKY, Anita. 2002. "Janusz Korczak e a esperança perdida" Apresentação feita no Curso "Janusz Korczak: Ontem-Hoje" no Centro Universitário Maria Antónia - CEUMA / Universidade de São Paulo, Maio 2002. Acedido em 26 de setembro de 2017 no sítio: [http://www.ajkb.org.br/arquivos/materias/Janusz\\_Korczak\\_e\\_a\\_esperana\\_perdida.pdf](http://www.ajkb.org.br/arquivos/materias/Janusz_Korczak_e_a_esperana_perdida.pdf)
- REBOUL, Olivier. 2000. *A Filosofia da Educação*. Tradução de António Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- SANTOS, Alice. 1995. "Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico", *Philosophica*, nº 6, 71-79. Lisboa: Faculdade de Letras.
- SIMÃO, Ana M. Veiga. 2013. "Ensinar para a Aprendizagem Escolar" in *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Coordenado por Feliciano H. Veiga, 495-541. Lisboa: Climepsi Editores.

- VEIGA, Feliciano H., CALDEIRA, Suzana Nunes e MELO, Madalena. 2013. “Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional” in *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Coordenado por Feliciano H. Veiga, 543-581. Lisboa: Climepsi Editores.
- VENTURA, Cláudia; CÉSAR, Margarida e MATOS, José Manuel. 2013 “Interacção e conhecimento: A história de um projecto singular”, *Interacções*, v. 9, nº 27, 44-96. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Acedido em 26 de setembro de 2017 no sítio: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3403/2718>
- VIEIRA, Rui Marques e VIEIRA, Celina. 2005. *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Folha em branco

# Anexos

## Anexo A: Plano de aula de 27 de janeiro



**Agrupamento de Escolas do Fundão**  
**Departamento de Ciências Sociais e Humanas**  
**PLANO DE AULA**



**DISCIPLINA:** Filosofia | **DOCENTE:** Ricardo Baptista | **ANO/TURMA:** 10º Ano CT3 (S19) | **DATA:** 27JAN17 (10h05-11h35)

**Sumário:** A ética consequencialista de John Stuart Mill: o princípio utilitarista.

| Objetivos   | Conteúdos  | Estratégia   | Recursos  | Avaliação   |
|---|--|--|---|---|
| <p><b>Objetivos gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>φ Analisar a ética consequencialista de Stuart Mill;</li> <li>φ Compreender os pressupostos do utilitarismo.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>φ O aluno compreende e consegue definir, pelas suas próprias palavras, os conceitos a trabalhar;</li> <li>φ O aluno consegue explicar e descrever os pressupostos do utilitarismo;</li> <li>φ O aluno relaciona e compara as éticas deontológicas com as éticas consequencialistas e toma posição própria fundamentada, respeitando as posições contrárias.</li> </ul> | <p><b>Unidade temática:</b></p> <p>IV – Ética ou filosofia moral</p> <p>A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial</p> <p><b>Subunidade temática:</b></p> <p>3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.</p> <p><b>Conceitos a trabalhar:</b></p> <p>Ação moral;<br/>Utilitarismo (clássico); Utilidade;<br/>Felicidade;<br/>Hedonismo.</p> | <p><b>1º Momento (10 min):</b> Enquadramento do tema fazendo a ligação com a ética deontológica de Kant.</p> <p><b>Estratégias:</b> Exposição dialogante do tema.</p> <p><b>2º Momento (máx 20 min):</b> Pesquisa sobre os pressupostos do utilitarismo e sobre Stuart Mill e Harriet Taylor.</p> <p><b>Estratégias:</b> Trabalho cooperativo em diádes.</p> <p><b>3º Momento (30 Min):</b> Os alunos apresentam o resultado das pesquisas pelas suas próprias palavras com a finalidade de: Conhecer a vida e obra de Stuart Mill e a Harriet Taylor, fazendo realce ao feminismo <i>avant la lettre</i> de Mill; Analisar a ética consequencialista de Stuart Mill; Compreender os pressupostos do utilitarismo.</p> <p><b>Estratégias:</b> Exposição dialogante.</p> <p><b>4º Momento (20 min):</b> Aplicação prática dos conteúdos, voltando aos conceitos introduzidos clarificando-os e incorporando o novo vocabulário.</p> <p><b>Estratégias:</b> Análise e discussão orientada de situações-problema e dilemas éticos.</p> <p><b>5º Momento (10 min):</b> Avaliação da aprendizagem.</p> <p><b>Estratégias:</b> Resolução de exercícios práticos.</p> | <p><b>Manual:</b></p> <p>Páginas 131 e 132 do Manual.</p> <p><b>Projeção:</b></p> <p>PowerPoint.</p> <p><b>Texto:</b></p> <p>p. 134 do Manual.</p> <p><b>Quadro branco:</b></p> <p>Esquema-síntese. Ideias a reter.</p> | <p>φ <b>Dos conceitos aprendidos:</b></p> <p>Ação moral;<br/>Utilitarismo (clássico);<br/>Utilidade;<br/>Felicidade;<br/>Hedonismo.</p> <p>φ <b>Registos da observação direta da participação e desempenho nas atividades propostas:</b></p> <p>Grelha de avaliação de atitudes e comportamentos.</p> <p>φ <b>Resolução e correção da ficha (p. 140 do manual).</b></p> |

# Folha em branco



Agrupamento de Escolas do Fundão  
Departamento de Ciências Sociais e Humanas



## GRELHA DE AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS E ATITUDES

DISCIPLINA: Filosofia | ANO/TURMA: 10º Ano CT3

| Nomes | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
|-------|-------------------------|--|--|--|--|--|--------------------------|---|--|--|
|       | Foi pontual?            | Participou ativamente? Deu sugestões, respondeu a perguntas? | Revelou sentido e respeito mútuo? Escutou, pediu a palavra e falou na sua vez? | Revelou sentido de responsabilidade e autonomia? | Completou as tarefas propostas, cooperou nos trabalhos de grupo? | Foi organizado e demonstrou métodos de trabalho? | Revelou sentido crítico? | Demonstrou interesse e empenho na realização das tarefas? |  |  |
| 1     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 2     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 3     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 4     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 5     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 6     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 7     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 8     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 9     |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 10    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 11    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 12    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 13    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 14    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 15    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 16    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 17    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 18    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 19    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 20    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 21    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 23    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 24    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 25    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 26    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 27    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |
| 28    |                         |  |  |  |  |  |                          |   |  |  |

LEGENDA: S – Sempre F – Frequentemente A – Algumas vezes R – Raramente N – Nunca;

Folha em branco

## Anexo C: Suporte multimédia da aula de 27 de janeiro

**A ética consequencialista de John Stuart Mill: o princípio utilitarista.**

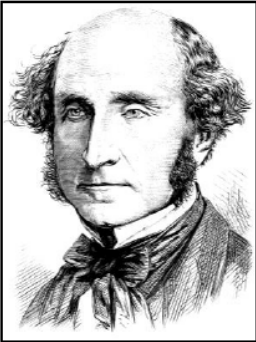
Sumário

**O que é uma ação moral, segundo Kant?**

- A ação moral é a **ação por dever**.
- Nem todas as ações corretas são morais.
- Cumprir o **imperativo categórico** é o que faz uma ação ser correta.
- A **boa vontade** é a determinação de agir de acordo com a **lei moral** (autonomia da vontade).

**Que diferenças entre as éticas deontológicas e as consequencialistas?**

- **As éticas deontológicas** pressupõem o caráter objetivo e absoluto das obrigações morais.
- **As éticas consequencialistas** avaliam as ações em função dos seus resultados.



O utilitarismo de John Stuart Mill (1806-1873) é o exemplo mais conhecido de consequencialismo.

“  
A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou o princípio da maior felicidade, defende que as ações são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade, e incorrectas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade. Por felicidade entendemos o prazer, e a ausência de dor; por infelicidade a dor, e a privação do prazer.  
John Stuart Mill, Utilitarismo, Gradiva, pp 50-51.

**Segundo Mill:**  
Qual o critério utilitarista de moralidade?  
O que é a felicidade?

“  
A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou o **princípio da maior felicidade**, defende que as ações são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade, e incorrectas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade. Por felicidade entendemos o prazer, e a ausência de dor; por infelicidade a dor, e a privação do prazer.  
John Stuart Mill, Utilitarismo, Gradiva, pp 50-51.

**Segundo Mill:**  
Qual o **critério utilitarista de moralidade**?  
O que é a felicidade?

“  
A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou o **princípio da maior felicidade**, defende que as **ações são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade**, e **incorrectas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade**. Por felicidade entendemos o **prazer, e a ausência de dor**; por infelicidade a dor, e a privação do prazer.  
John Stuart Mill, Utilitarismo, Gradiva, pp 50-51.

**Segundo Mill:**  
**Qual o critério utilitarista de moralidade?**  
**O que é a felicidade?**

“  
(...) o prazer e a ausência de dor são as únicas coisas desejáveis como fins; e que todas as coisas desejáveis (...) são desejáveis ou pelo prazer inerente a si mesmas ou como meios para a promoção do prazer e a prevenção da dor.  
John Stuart Mill, Utilitarismo, Gradiva, p 51.

Esta perspectiva em que o **prazer constitui o critério para julgar as ações** é conhecida como **hedonismo**. Do grego *hedoné* que significa **prazer, alegria, desejo**. Doutrina filosófica segundo a qual o **prazer é o único verdadeiro bem**.

### Pressupostos do utilitarismo

| Consequencialismo  | Hedonismo   | Imparcialidade   |
|--|---|--|
| Avalia as ações atendendo aos resultados previsíveis das suas consequências. | A felicidade entendida como prazer é intrinsecamente valiosa e constitui o bem supremo. | Devemos dar a mesma importância à felicidade e bem-estar de todos os indivíduos. |

“  
Em 2011, um violento sismo, seguido de tsunamis, abalou o Japão. A catástrofe natural seguiram-se explosões em várias centrais nucleares. Dezenas de japoneses (que ficaram conhecidos como os «50 de Fukushima») trabalharam incansavelmente na central nuclear de Fukushima I, na tentativa de prevenir um desastre nuclear ainda maior. Aqueles que lutaram para controlar as fugas dos reatores sabiam que estavam a sacrificar - se e acreditavam que acabariam por morrer devido à exposição à radiação. Ao jornal britânico The Telegraph, a mãe de um dos homens contou que entre o grupo foi tomada uma opção consciente: «O meu filho e os colegas têm discutido sobre isso e comprometeram-se a trabalhar, ainda que isso signifique a morte».

Fará sentido, para Stuart Mill, este sacrifício individual em nome da felicidade geral?

### Prazeres superiores e inferiores

Os prazeres não variam apenas em quantidade mas também em grau: há **prazeres superiores** (prazeres do espírito, associados ao intelecto, à dignidade, ao amor pela liberdade e independência pessoais. Resultam do exercício das capacidades intelectuais do ser humano) e **prazeres inferiores** (prazeres do corpo, associados ao prazer físico e imediato de natureza animal).

### Um prazer superior é sempre preferível a um prazer inferior.

«É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; um Sócrates insatisfeito do que, um idiota satisfeito. E se o idiota, ou o porco, têm opinião diferente, é porque apenas conhecem o seu lado da questão. A outra parte da comparação conhece ambos os lados».

John Stuart Mill, Utilitarismo, Gradiva, p 54.

# MEMÓRIA DAS VÍTIMAS DO HOLOCAUSTO

As Nações Unidas dedicam o dia 27 de janeiro de cada ano em Memória das Vítimas do Holocausto. Esta data foi escolhida por coincidir com o aniversário da libertação do campo de concentração de Auschwitz.