

Plano do relatório:

Introdução [2]

Capítulo 1

- 1- Inserção e Localização da Escola [4]
- 2- Estrutura Física e Tipologia [4]
- 3- Dimensão, Alunos e Professores [5]
- 4- Projectos Escola [5]
- 5- Centros de Recursos Educativos [6]
- 6- Características dos Alunos da Turma [6]

Capítulo 2

- 1- Enquadramento da unidade no currículo de filosofia [8]
- 2- Enquadramento da unidade no currículo escolar [10]
- 3- Pressupostos das estratégias de ensino
 - 3.1- Modelo clássico e construtivista [13]
 - 3.2- As propostas de Matthew Lipman [17]
- 4- Planificação, Conteúdos e Materiais [21]
- 5- Sumário das aulas realizadas [27]
- 6- Avaliação [33]

Capítulo 3 [38]

- 1- Filosofia para Crianças [39]
- 2- O porquê? [42]
- 3- A pedagogia [44]
- 4- A Filosofia [46]

Conclusão [50]

Bibliografia [52]

Anexos [54]

Introdução

Este relatório irá desenvolver-se a partir do módulo inicial do programa de filosofia do décimo e décimo primeiro ano: *Iniciação à Actividade Filosófica*. A partir das questões como: *O que é a Filosofia?* ou *Quais as questões da Filosofia?* e dos resultados das aulas leccionadas, decorrentes da cadeira de Iniciação à Prática Profissional na Escola Secundária Eça de Queirós, tentaremos discorrer se *isto* a que se designa de filosofia, e que supostamente se lecciona no ensino secundário, entra nos padrões mínimos de exigência de uma actividade e atitude filosófica.

Em torno desta problemática pretendemos efectuar dois caminhos e entrelaçá-los. Um ao nível da educação e dos processos de aprendizagem: baseado nos paradigmas educacionais *clássicos* de transmissão de saberes assentes na memorização e o dos *construtivistas* no *desabrochar* autónomo do indivíduo (do qual bebe Lipman). O segundo será o caminho da filosofia e dos seus limites. Tentaremos também problematizar a filosofia nos modelos de educação visados.

Os trilhos que pretendemos percorrer serão alimentados por diversas questões. Estas decorrem naturalmente da questão inicial a que se pretende dar resposta e é, se *isto* a que chamamos filosofia, é de possível realização numa sala de aula no ensino secundário e, se os alunos que nela se encontram, estão preparados para a receberem, nem que seja uma simples introdução?

Assim sendo é necessário ter em consideração, e com base nas propostas de Lipman, se o questionar (porquê) de uma criança tem o mesmo intuito do da filosofia; o paradigma educativo que melhor pode servir a filosofia (entre o *clássico* e o *construtivista*); se será a filosofia possível sem rupturas (os constrangimentos ou bloqueios de desenvolvimento que tanto desagradam aos *construtivistas*); se a filosofia só se pode alimentar de si própria; a possível interdisciplinaridade; se a filosofia é apenas racionalismo puro; se o caminho de uma filosofia é aspirar a uma universalidade; que tipo de autonomia se pretende e em relação a quê; se a filosofia enquanto possível é questionada dentro do seu próprio seio e fora do ensino secundário, como se realizará no mesmo; e por último, e por agora, com os níveis de exigência a que os alunos de hoje estão habituados na vida e na escola, estarão eles realmente aptos a inserirem-se e introduzirem-se nos caminhos de uma atitude filosófica?

Os caminhos que pretendemos percorrerem iniciar-se-ão numa abordagem empírica, com base em relatórios das aulas leccionadas e com as dificuldades, por parte dos alunos, delas resultantes. As planificações das aulas e as diversas formas de texto nelas apresentadas serão o mote para o discorrer do questionar da possibilidade da filosofia.

Teoricamente, será nas propostas de Lipman para o ensino, com especial relevo para a Filosofia para Crianças, onde se irá discorrer o fio condutor da problemática proposta, visto serem aquelas que melhor englobam a componente filosófica e educativa da questão, assim como as que mais contendas podem levantar para o desenrolar do relatório.

A partir das sínteses de Reboul em *A Filosofia da Educação* enquadramos a base de apoio para as componentes pedagógicas e educativas no alimentar e superar das guerras entre uma educação dos *clássicos* e *construtivistas*, pois, é aquele que melhor as sintetiza individualmente, como o que melhor as supera, sintetizando-as num processo dialógico/dialéctico.

Capítulo 1

1- Inserção e Localização da Escola

A Escola Secundária Eça de Queirós encontra-se no conselho de Lisboa e é a sua freguesia mais populosa e extensa denominando-se de Santa Maria dos Olivais. A escola apresenta-se geograficamente em Olivais Sul. Apesar de pertencer ao conselho de Lisboa, esta escola encontra-se na sua periferia e apresenta um meio envolvente tipicamente suburbano. A disponibilidade de uma estação de metro faz com que se possa considerar que exista uma facilidade de acessos. Em termos socioculturais e socioeconómicos a inclusão de diferentes classes é, e segundo os relatos, sempre foi, uma vertente dominante. Em termos comparativos com diferentes escolas já visitadas e, nas informações recolhidas, o grau de degradação económico e social parece ser menor em relação à EB 2,3/Secundária Dr. Azevedo Neves e bastante similar à Escola Secundária Pedro Alexandrino. A nível cultural o espaço é bastante heterogéneo, assim como na escola onde anteriormente desenrolei a prática da cadeira de IPP (Escola Secundária Pedro Alexandrino). O que também se verifica é que as escolas, normalmente, reflectem económica, social e culturalmente todo o espaço envolvente.

2- Estrutura Física e Tipologia

Anteriormente a Escola Secundária Eça de Queirós era constituída por cinco pavilhões, sendo de referência o pavilhão A com a sala dos professores, o B com sala de convívio, E com refeitório, D com Gimnodesportivo e o C com serviços administrativos. Depois da recente reestruturação do espaço, esta ficou alicerçada em apenas um bloco e o gimnodesportivo. Todos os serviços associados a uma instituição escolar ficaram assim distribuídos por três pisos. Engraçado referir que as novas escolas, criadas pelo nosso tão activo governo, apresentam-se com uma funcionalidade mínima, alimentada por escadas como acessos, o que ajuda tremendamente os que por outros meios, que não bípedes, se movem. Esteticamente fazem parecer um qualquer centro comercial do país, com inúmeras estruturas de vidro, o que facilita o dispersar das aulas para o exterior e vice-versa.

3- Dimensão, Alunos e Professores

A proveniência dos alunos desta escola dos Olivais Sul assenta numa multiculturalidade e é, por isso, multilingue. Assim sendo, disponibiliza a frequência de cursos de educação extra-escolar de língua e cultura portuguesa, no sentido da integração de estrangeiros e de minorias étnicas. Escola extremamente heterogénea a nível social e cultural apresenta, nos dados disponibilizados, seiscentos alunos no ensino diurno e o mesmo número ao nível nocturno, divididos entre o terceiro ciclo do ensino básico e secundário, onde se inserem dez turmas profissionais e quatro CEF'S. Com base nos dados do Projecto Educativo em vigor, o número de professores apresentado é de cento e sessenta e dois, sendo onze sem componente lectiva e seis em requisição ou destacamento.

4- Projectos Escola

Os princípios fundamentais que norteiam o Projecto Educativo de Escola da Eça de Queirós são: *encontrar alternativas credíveis e de qualidade; combater o insucesso e abandono escolar; promover o desenvolvimento pessoal, social; promover desempenhos profissionais qualificados e combater a exclusão; responder a necessidades de formação de uma população adulta de variadas proveniências e percursos, com diferentes objectivos; e corresponder ao desejo de formação, quando a vida activa está organizada no mundo do trabalho.*¹

Como currículos alternativos, a escola dos Olivais, apresenta uma possibilidade de ensino à distância (E-learning) e a frequência de cursos de educação extra-escolar, onde se destaca o ensino da cultura e língua portuguesa, anteriormente mencionado. Como complemento descobre-se o indispensável desporto escolar e uma enorme variedade de projectos como o Clube Europeu; Promoção e Educação para a Saúde; Português como Língua Não Materna; Projecto de Mediação Escolar; Projecto Aprender; Eça Rádio; Danças Africanas; Centro Cultural Eça de Queirós; e Associação Académica Eça de Queirós.

¹ Projecto Educativo de Escola; Escola Secundária Eça de Queirós; de 2005 a 2010

5- Centros de Recursos Educativos

Depois da nova edificação da Escola Secundária Eça de Queirós praticamente todas as salas ficaram preparadas com computador e projector, o que possibilita a diversificação de materiais a apresentar na prática docente. De referir que os recursos expostos pela biblioteca ainda são demasiadamente limitados, talvez ainda fruto da reestruturação da própria escola.

6- Características dos Alunos da Turma

A turma que é objecto da presente intervenção era formada, no início do ano lectivo, por 30 elementos². Atendendo às características da Escola, que se insere numa zona de forte crescimento demográfico, é considerada uma turma de elevada dimensão, visto que as restantes turmas, com os quais se trabalhou mas que não fazem parte deste relatório, encontram-se dimensionadas entre os 23 e 27 alunos. Verificou-se que raramente se encontravam todos os alunos presentes, sendo enorme a falta de assiduidade.

Em termos etários, a composição da turma revelava-se bastante heterogénea, derivado do elevado número de repetentes presentes na mesma. Essa heterogeneidade revela-se também a nível social e cultural. Existem presentes na turma diversas nacionalidades e etnias.

O envolvimento escolar dos alunos pode ser melhor analisado através da descrição das suas atitudes em sala de aula. Pode-se, desde já, indicar que os alunos da turma do décimo ano, com o qual se desenvolveu este relatório, foram os que mais obstáculos levantaram por via da sua atitude apática. Esta conclusão chega-nos em termos comparativos com as restantes turmas com as quais se trabalhou durante a cadeira de IPP. Com o passar do tempo compreendeu-se que essa atitude se devia a um completo desinteresse, não apenas pela matéria leccionada, qualquer que ela seja, como também pela disciplina em si e os resultados que dela possam retirar. Mesmo com abordagens um pouco mais dinâmicas e com meios interactivos como a

² Em anexo na página 55

apresentação de vídeos, a reacção, quando mais interventiva, contemplava atitudes de indiferença para com o apresentado.

A nível de assimilação dos conteúdos programáticos, estes foram assimilados minimamente mas com enormes dificuldades de problematização da matéria e elaboração de conceitos. Dificuldades na capacidade de interpretação de qualquer formato de texto (filosófico e não filosófico, escrito ou vídeo) e até mesmo na memorização de conteúdos como demonstraram os resultados dos testes. Não existia um mínimo interesse de esforço em reconhecer a importância dos exemplos relacionados com os conceitos temáticos dados e, a quando de uma qualquer intervenção de um aluno, apresentava dificuldades em sair do senso comum e entrar nos preâmbulos de um carácter filosófico. Existiam excepções, é claro.

Capítulo 2

1- Enquadramento da unidade no currículo de filosofia

O que é a filosofia surge inserida na primeira unidade no programa de filosofia no ensino secundário. Antes de questionarmos a pertinência de se iniciar a leccionação da disciplina por este tópico, devemos indicar que esta unidade descreve o que poderemos chamar de método de investigação filosófico, caracterizado por uma atitude intelectual questionante e que assenta na problematização e na reflexão crítica. Esta actividade depende de especificidades como o uso individual de uma razão autónoma, uma radicalidade, a origem e o fim último de todas as coisas, uma historicidade, pois todas as reflexões são o rosto da sua época e a universalidade. A tentativa de resposta à questão de *o que é a filosofia* emancipa automaticamente o fio condutor do método ou atitude que se deve ter perante as temáticas posteriores. (Ética, Estética, Filosofia do Conhecimento, Filosofia da Linguagem, Religião, etc.)

Mas enquadrar a unidade: *o que é a filosofia*, no programa da disciplina inicia automaticamente uma panóplia de questões³. Em primeiro lugar, a definição de filosofia como uma busca infrutífera por se definir, apresenta logo uma ruptura para com o tipo de aprendizagem das restantes disciplinas e atitude natural dos alunos sedentos por verdades universais e dogmáticas. Depois, a própria problematização desta unidade, para ser mais profícua, necessita de bases sólidas de história da filosofia, e não só, e maturidade intelectual, que poderia ser capturada através das temáticas posteriores, além de ter o inconveniente de se ficar por uma problematização vazia pela falta desses alicerces. É como dar a cana de pesca a um pescador e este viver longe de um rio ou do mar.

Partindo da unanimidade que se introduz a filosofia, filosofando⁴, compreendermos que na filosofia, por norma, existe uma luta entre duas escolas, tanto a nível da didáctica como na filosofia em geral, que se gladiam pelo papel principal numa caminhada pela verdade. Teremos de um lado os ditos analíticos,

³ “Introduz-se a filosofia por meio de uma gradual conversão ou através de uma decisiva ruptura com a *atitude natural*?”

Mesquita, António Pedro; *Introduzir à Filosofia: A Filosofia e o Problema da sua Definição*; Philosophica 6, Lisboa, 1995; pp. 91-103

⁴ “(...) introduz-se a filosofia, filosofando, todo o filosofar não é senão uma introdução *na filosofia*.”

Mesquita, António Pedro; *Introduzir à Filosofia: A Filosofia e o Problema da sua Definição*; Philosophica 6, Lisboa, 1995; pp. 91-103

exaltadores de um raciocínio puro e liberto de constrangimentos, cuja própria história da filosofia pode fornecer, fomentadores de uma atitude filosófica que roça a cientificidade. De um outro, aqueles que se baseiam numa historicidade e no trabalho sobre os grandes filósofos e das suas teorias. Por um lado um acto que pretendem que seja filosofar e do outro os conteúdos da filosofia.

A partir desta dualidade questiona-se o onde colocar a temática: *o que é a filosofia* no currículo da disciplina no ensino secundário. Se compreendermos que o questionamento da própria filosofia no início da sua leccionação poderá levantar problemas a alunos vazios de conteúdos histórico-filosóficos e se concebermos que esta temática necessita de uma bagagem e de uma prática, que possibilitará uma melhor profundidade crítica, talvez a colocássemos no fim do currículo. Apenas depois de um trabalho de conceptualização e de acolhimento dos domínios da filosofia, os alunos seriam trabalhados de forma a chegar a um fim e aí lhes indicariam que este método de raciocínio e investigação, esta atitude radical, autónoma e que busca uma universalidade, acrescentando as temáticas já trabalhadas, é a filosofia.

Pelo contrário, se apostarmos numa radicalidade e tomada de consciência da impossibilidade de definir a filosofia. Se lhes indicarmos, logo de início, a atitude a tomar ao longo do percurso da disciplina, uma atitude de ruptura para com o normal amearhar de conceitos e verdades inquestionáveis e de uso da razão autónomo, talvez os alunos arrecadassem logo o método, claro e inequívoco, apesar de provisório, de compreender as temáticas da memória e história da filosofia, para assim melhor servir as mesmas⁵ numa construção pessoal de iniciação à filosofia. Apesar da análise da temática não ser tão profunda como se desejaria, poderemos sempre voltar a ela no fim do percurso.

Apesar de se poder leccionar esta unidade, quer no início, quer no fim do currículo de filosofia do ensino secundário, poderemos acrescentar que, o facto de se filosofar, filosofando, deriva da filosofia necessitar de convergir os dois pólos da memória e história da filosofia, ou qualquer outro conteúdo que possa ser trabalhado,

⁵ “Não introduzir a filosofia através de uma clara e inequívoca, se bem que obviamente preliminar e provisória, definição de filosofia é contribuir para reforçar involuntariamente a noção muito expandida e *pré-filosófica* de que a filosofia não é nada e não serve para nada (...).”
Mesquita, António Pedro; *Introduzir à Filosofia: A Filosofia e o Problema da sua Definição*; Philosophica 6, Lisboa, 1995; pp. 91-103

e do uso da autónoma da razão. Tentar usar o simples exercício da razão sem uma base de sustentação de conceitos e teorias pela história consagrados é inócuo, assim como passear pela história da filosofia sem uma tomada de consciência, sem relações, inferências e analogias, sem o uso dessa razão autónoma e afastada da realidade, também não é filosofar mas apenas uma historicidade⁶. Daqui decorre a dificuldade em definir o melhor enquadramento da unidade trabalhada no currículo.

2- Enquadramento da unidade no currículo escolar

Enganam-se aqueles que descrevem a filosofia como uma disciplina estática e fechada em si mesma. Se compreendermos a disciplina como ela realmente é, dentro dos dois pólos já descritos de uma atitude e modelo de raciocínio autónomo, uma actividade cognitiva de agregação e construção de conceitos através da imaginação, mais os conteúdos consagrados pela história, reparamos que a atitude filosófica, descrita no primeiro ponto e na unidade trabalhada, pode ser transversal a qualquer outra disciplina do ensino secundário, universitário ou qualquer outro saber inerente à sociedade.

A utilização do *pensamento crítico*⁷ que se promove, ou deveria promover, no âmbito e contexto da filosofia, pode inteiramente ser alargado a qualquer outro contexto ou saber. Se pensarmos também que da filosofia derivam quase todos os campos do saber, apesar de essa evidência ter sido pela história absorvida, poderemos questionar o que levou a tanta inovação, desenvolvimento e descobertas ao longo dos tempos. De certeza que não foi uma atitude passiva e de aceitação de verdades pré-estabelecidas. Sem uma atitude activa e imaginativa perante o mundo que nos é dado, os conhecimentos transmitidos, os saberes do passado, não será

⁶ “ (...) quem deseje aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas da filosofia apenas como histórias do uso da razão e como objectos do exercício do seu talento filosófico.”

Kant, Immanuel; *Lógica*; Texto e Grafia; Lisboa; 2009; p. 30

⁷ “Entendemos o pensamento crítico como o juízo intencional e auto-regulável que resulta na interpretação, análise, avaliação e inferência, assim como na explicação das provas, conceitos, metodologias, critérios e considerações contextuais nas quais o referido juízo se baseia... O pensamento crítico ideal habitualmente inquiridor, informado, confiante na razão, aberto, flexível, justo na avaliação, honesto perante preconceitos pessoais, prudente nos juízos, disponível para reconsiderar, claro nas questões, metódico nas matérias complexas, diligente na procura de informação relevante, racional na selecção de critérios, centrado na investigação e persistente na busca dos resultados que o assunto e as circunstâncias de investigação permitem”

Facione in Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2002 Edition), Edward N. Zalta

possível a construção de novos conceitos, conhecimentos e saberes. O alargamento do *pensamento crítico* a outros contextos diferentes dos da filosofia poderá aumentar os campos de acção desses mesmos contextos.

Se pegarmos na sociedade actual, não só nos campos das disciplinas actualmente leccionadas mas também a nível laboral e empresarial, e pensarmos que o processo de aprendizagem do ser humano se limita a uma absorção de conteúdos, de acções e de tarefas, de memorização de palavras, esquemas e de reprodução de atitudes, como poderá o Homem desenvolver a sua tão proclamada autonomia? Como poderá o aluno questionar e perceber a matéria leccionada e cruzar diferentes teorias? Como poderá o cientista efectuar novas descobertas se está agarrado a esquemas e teorias já gastas pelo tempo? Como poderemos descrever realidades que desconhecemos se não nos ensinaram a pensar?

Poderemos até relatar um exemplo dado pela História do Ensino em Portugal.

No início do republicanismo os pressupostos que lideraram a promoção de uma educação para todos assentava em dois pontos que se complementavam. A luta contra o analfabetismo e a promoção do positivismo.

A luta contra o analfabetismo não teve a eficácia necessária para retirar o país da escuridão cultural em que se encontrava, até porque não seria muito do agrado da burguesia que os seus níveis educacionais se aproximassem do das classes inferiores. A aquisição de um saber que se reduzia ao saber ler, escrever e contar seria insuficiente à luz de alguns, para a exigência cultural que se pretendia. Esse saber, apesar de se ter expandido como nunca, seria considerado como apenas um passo transitório para a conquista da dignificação do homem. Essa dignidade passava também pela apresentação de uma moral que já não teria o amparo da igreja. *Nenhum dos programas dos três graus de ensino primário deixou, contudo, a Moral esquecida, referindo-se à aquisição de hábitos morais pelo exemplo e pelo ensino (...) sempre orientada no sentido social, e com exclusão de quaisquer implicações religiosas.*⁸

A utopia educativa das luzes era um dos pressupostos, tanto a nível político como a nível da educação para a República se conseguir implementar. Era necessária

⁸ Carvalho, R. de; *História do Ensino em Portugal*; Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar – Caetano; Fundação Calouste Gulbenkian; 4ª Edição; Lisboa; 2008; pag 675

a união entre cultura e política: *a verdadeira República só será possível com uma nova escola responsável pela formação do almejado “homem novo”*.⁹

Então, *acredita-se sinceramente no poder da educação para transformar os indivíduos e as sociedades. E a escola, em particular a escola primária, parece ser o local indicado para operar a regeneração moral e espiritual, formar cidadãos e, assim, consolidar a recém - instaurada república (...)*.¹⁰

Mas o facto de os alunos terem passado pela instituição escolar não implica que usufruam dos conhecimentos que dela podem retirar, tendo em vista a antiga aspiração de uma constituição de dignificação do homem. A utopia das luzes continua por alcançar. Nos dias de hoje o problema já não se coloca no analfabetismo mas no tópico de um saber pensar e o *pensamento crítico* e a sua transversalidade poderá ser um dos passos em busca do *homem novo* que outrora se pretendeu alcançar. Poderá ser através da filosofia¹¹ que se poderá encurtar o caminho para essa antiga aspiração tão querida à democracia. O próprio fim da filosofia é o questionar sobre o que é o homem.¹²

⁹ Pintassilgo, J.; *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*; Edições Colibri; Lisboa; 1998; pag 56

¹⁰ Pintassilgo, J.; *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*; Edições Colibri; Lisboa; 1998; pag 61

¹¹ “A Filosofia é necessária não apenas para ajudar os estudantes a pensar, mas também para os ajudar a pensar em todos os outros conteúdos escolares. Cumpre-lhe também contribuir para que se tornem melhores oradores e melhores escritores.

Como Resnick notou (1991), uma democracia não pode funcionar se das suas escolas saem massas de estudantes que são muito pobremente capazes de formar conceitos, utilizar critérios, apresentar razões ou fazer juízos.”

Rolla, Noémia; *Filosofia para Crianças*; Porto Editora; Porto; 2004; p. 31

¹² “O campo da filosofia, neste significado cósmico, pode reconduzir-se às questões seguintes: 1) Que posso fazer? 2) Que devo fazer? 3) Que me é permitido esperar? 4) Que é o homem?

A metafísica responde à primeira pergunta, a moral à segunda, a religião à terceira e a antropologia à quarta. Mas, no fundo, tudo nisto se poderia incluir na antropologia, visto que as três primeiras questões se referem à última.”

Kant, Immanuel; *Lógica*; Texto e Grafia; Lisboa; 2009; pp. 29 e 39

3- Pressupostos das estratégias de ensino

3.1- Modelo clássico e construtivista

Quando se pensa nas estratégias de ensino a utilizar, não só no âmbito da disciplina de filosofia mas em qualquer outro processo em que o objectivo é a aprendizagem, deparamo-nos, quase irremediavelmente, enclausurados na escolha de dois paradigmas.

Poderemos incidir a prática educacional num ensino baseado na transmissão de conhecimentos e saberes já enraizados, inequívocos, sem mistérios e sem ambiguidades. Um processo de aprendizagem assente na memorização e na reprodução de conceitos, por um professor com um papel autoritário, não só ao nível disciplinar, como também na forma como expõe as matérias que sabe, sendo esse saber o que os alunos terão de adquirir. Neste modelo o papel dos alunos restringe-se a uma absorção de informação que posteriormente terá de ser reproduzida num teste.

Poderemos também fazer apologia de um modelo antagónico. Os alunos efectuem o seu próprio caminho e a incidência não está nas matérias a absorver mas sim no processo interno e autónomo do aluno. Não existiriam barreiras na aprendizagem, visto que cada um traçava o seu próprio caminho, aprenderia de acordo com as suas necessidades e de acordo com as suas potencialidades. O professor não seria um déspota que disciplinaria no acto de decorar, mas sim um guia que corresponderia às ânsias e dúvidas de cada aluno, segundo o seu ritmo e a sua capacidade. O foco educacional não estaria na aquisição de informação mas no percurso autónomo do aluno.

Estes dois paradigmas, o primeiro dito de *clássico* e o segundo de *construtivista*, levantam a primeira e mais profícua questão com que nos deparamos no acto de ensinar. Se os colocarmos ao nível do ensino da filosofia, ainda com mais inquietações poderemos ficar. Em qual dos paradigmas a filosofia poderá ser concretizada sem deixar de o ser (filosofia)?

Antes de entrarmos nos meandros da filosofia teremos de analisar estes dois paradigmas em termos gerais e responder se o fim da educação é a adequação do aprendiz a todas as necessidades da sociedade e puramente em função dos valores desta, como expressam os *clássicos*, ou será que o pupilo se educa por si mesmo, segundo a sua própria natureza e sem a implicação de uma falta de conhecimento da língua e da cultura que o rodeia, como defendem os *construtivistas*?

Se pensarmos que cada indivíduo faz parte de uma sociedade com história e cultura própria e o que o levou a constituir-se como pessoa foi seu processo autónomo, a forma como se envolveu nesse contexto através das suas próprias experiências, e que fez com que definisse a sua personalidade e humanidade, reparamos que ambos os paradigmas são importantes. Nessa humanidade¹³ estão inseridos o processo autónomo de cada indivíduo aprender e os saberes já fixados pela história e cultura da sociedade que faz parte.

Nesta resposta está sintetizada todas as antinomias que se podem discorrer da guerra entre os *clássicos* e os *construtivistas*.

Quem sintetizou plenamente estas antinomias foi Olivier Reoul que regressou aos primórdios nos modelos de virtude dos sofistas e da busca da verdade platónica, assim como do *homem como medida de todas as coisas* de Protágoras, para dar início a uma exposição das antinomias da pedagogia. Com base na corrente *clássica* e *construtivista* apresentou as diferentes concepções das mesmas e a distância que as separa.

Indicou que a pedagogia proporciona os meios e a ânsia de aprender. Enquanto os *clássicos* advogaram uma escola que prepara para a vida, a assimilar em alguns anos o que à humanidade levou milénios e através de uma precisa disciplina e com um esforço contínuo, os *construtivistas* responderam que o esforço imposto apenas aniquila o desejo de aprender. Em vez de constranger, interessa desvendar *a pergunta, a motivação, o desejo* daqueles que se educam. Reoul encontrou em Dewey (1967) uma utópica síntese que se situa para além do desejo e do esforço imposto.¹⁴

Ainda na senda da pedagogia, Reoul pretendeu mostrar que o verdadeiro saber é por essência dinâmico e que corresponde à actividade do aluno que o adquire. Aprender é *o acto comum* de quem aprende e do apreendido. O espírito humano é

¹³ “A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal.” Reoul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000; p. 24

¹⁴ “Todo o ensino deve ser uma resposta, isto é, partir das questões ao mesmo tempo intelectuais e afectivas que os alunos levantam. Ora esta dialéctica questão/resposta realiza-se concretamente na obra. Na obra os alunos levantam problemas que não podem resolver a não ser graças aos saberes científicos ou outros; interessam-se pelos programas porque tem deles necessidade, e esforçam-se por aprender, não para obter uma recompensa, mas para fazer a sua obra; ela motiva-os porque é “sua” e porque nela se exprimem.”

Reoul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000; p. 43

capaz de aprender, embora necessite de regras de aprendizagem para a aquisição de saberes que, para o autor, não constituem uma bagagem inerte, mas uma forma dinâmica. Apresenta-se assim a pedagogia da *competência*, a síntese entre a transmissão de saberes dos *clássicos* e a espontaneidade e criatividade de quem aprende dos *construtivistas*.

A competência também se pode registar no verdadeiro educador. Aquele que faz o melhor para aperfeiçoar os seus métodos tende também a ter noção de que o essencial está no trabalho do educando sobre si mesmo, imprevisível e oculto, que ninguém pode programar, nem mesmo a técnica e a sua tentativa de eliminar tudo o que é qualitativo.¹⁵

O autor acrescenta ainda que as novas técnicas pedagógicas (ensino programado, o audiovisual, os objectivos pedagógicos, o micro ensino, o ensino assistido por computador, etc.) não extinguem o professor, desembaraçam o professor das tarefas *íngratas, repetir, corrigir, etc.*

A única antinomia não sintetizada brota da pouca afinidade do autor pela continuidade educativa proposta pelos *construtivistas*. A afirmação da progressão educativa como *desabrochamento* do que a precede esbarra na necessidade de rupturas proposta pelos *clássicos*.¹⁶ Se pensarmos na Alegoria da Caverna¹⁷, a

¹⁵ “A reduzir-se a uma técnica a pedagogia deixa de ser uma educação.”
Reboul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000; p. 49

¹⁶ “O ensino só pode ser um longo desvio, portanto, uma ruptura seguida de outras rupturas que o professor impõe não para constringer mas para libertar.”
Reboul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000; p. 51

¹⁷ “Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objectos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objectos que passavam, o fôrçassem com perguntas a dizerem o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objectos vistos outrora eram mais autênticos dos que agora lhe mostravam?

- Muito mais – afirmou.

- Portanto, se alguém o fôrça a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

- Seria assim – disse ele.

- E se o arrancassem dali à fôrça e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e o não deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos encandeados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos?

- Não poderia, de facto, pelo menos de repente.

- Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior que está fora da caverna. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. A

narrativa que irá ser trabalhada nas aulas propostas, existe um momento capital em que o prisioneiro é levado à força a subir uma escadaria, deixando para trás o mundo das sombras e entrando na verdadeira realidade. Essa escadaria representa as rupturas, o constrangimento necessário para sair do mundo das sombras e ser iluminado pelo mundo real. Sem esse esforço, esse processo de elevação, de superação em superação, de degrau em degrau até ao último grau de conhecimento, não seria possível a aprendizagem, a evolução e o conhecimento.

Se tentarmos abordar a questão da autoridade do professor, Reboul expôs vários figurinos. No primeiro, cada uma das partes está ligada pelo seu próprio consentimento. Nesse *contrato* a infracção classificava-se como uma fraude, batota. No seguinte apresentou uma figura cujo conselho é sempre seguido mesmo sem a sua compreensão e tendo em conta o reconhecimento da sua competência. Não escutar esse *perito* seria uma imprudência. Depois, o *árbitro* solucionou um conflito com decisões que não necessitou justificar. Uma outra personagem, de uma ordem totalmente diversa, ostentou prestígio e por ela nutriam admiração. Não seguir o *modelo* considerava-se *incultura*. Já o *líder* assentou a sua autoridade no prestígio e forneceu a necessidade de obediência e admiração. Por fim o chefe carismático de índole monárquico, sem necessidade de se explicar ou de se revogar. Não obedecer ao *rei/pai* seria um sacrilégio.

Qual destas figuras de autoridade é a mais apta a educar, a formar a liberdade?

A educação dos *clássicos* rejeita a autoridade de uma figura de *rei/pai* e insiste na do *perito* e *árbitro*, mas sobretudo no *modelo*. O professor define-se pela autoridade de *perito* na competência de ensinar, de *árbitro*, pela disciplina, avaliação e correcção. O fim passa sempre por compor *seres livres*. Os *construtivistas*, não rejeitam toda a forma de educar, apenas consideram as suas competências de uma forma diferentemente peculiar. O professor apresenta-se como um recurso que apenas clarifica o que os alunos solicitam. Depois do *perito*, o *árbitro* que assenta

partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

- Pois!

- Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas ele mesmo, no seu lugar.”

Platão; *República*; 514^a-517^a; Lisboa; ed. Fund. Calouste Gulbenkian (texto adaptado)

nas formas do professor, conselho de turma ou alunos eleitos, cuja única funcionalidade é a resolução de conflitos. Uma autoridade funcional que se legitima apenas pela necessidade. Reboul compreende que o papel da autoridade, da balança entre o professor e os alunos, só pode ser ultrapassado através de um *contrato*, uma autoridade funcional sem um modelo imposto e onde os alunos aprenderiam autonomia sendo autónomos.

A importância de Reboul¹⁸ na definição das estratégias de ensino passa pelo conteúdo das sínteses por si elaboradas de perspectivas antagónicas, a que este extrai o sumo que lhe interessa para as complementar. A utilidade também do método por ele utilizado e a que chama filosofia, por basear toda a sua forma, não na rigidez de algumas perspectivas educativas mas na absorção de todas as perspectivas expostas de entender a educação compondo uma dialéctica interessante. Não invalidou as teorias antagónicas isoladas, recolheu o melhor que teria cada uma, ou mesmo a sua totalidade.

A estratégia que se concebeu para a preparação das aulas, que mais tarde se irá descrever, além de se alicerçar nesta dialéctica proposta por Reboul, também bebeu intensamente das dúvidas e questões, por nós levantadas, às propostas de Matthew Lipman para o ensino.

3.2- As propostas de Matthew Lipman

Lipman é partidário de uma completa ruptura para com a presença do modelo dos *clássicos* e incentiva o *pensamento crítico* contra a instrução e transmissão de saberes que têm minado as escolas. Este invoca que as crianças têm a propensão para a curiosidade, a imaginação e a inquisição¹⁹, mas com o modelo de ensino actual

¹⁸“O fim da educação é aprender a dispensa-la. (...) o fito da educação não é chegar a um estágio em que o educando já não teria de aprender, porque em toda a sua vida tem necessidade de aprender; é permitir a cada qual aprender por si mesmo dispensando o professor, e ir do constrangimento para o autoconstrangimento, ser maior.”

Reboul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000; p. 58

¹⁹ Inquiry – Será traduzido como inquisição. Apesar da conotação negativa transposta pela História, achou-se mais profunda que as palavras: averiguação, investigação ou interrogação. Relativamente a community of inquiry será traduzido por comunidade de investigação.

destrói-se toda essa espontaneidade.²⁰ Se repararmos em Lipman, em contrabalanço para com os *clássicos*, em vez de colocar o modelo *construtivista*, coloca o seu próprio modelo. Derivando de Dewey²¹, cria uma *comunidade de investigação*, mas ao contrário deste, que tem como base uma metodologia científica, Lipman²² deriva para a filosofia por crer que através desta se acrescenta a capacidade de julgar.

O que Lipman professa é que o conhecimento adquire-se participando na *comunidade de investigação*²³, guiada pelo professor e onde o objectivo é atingir a compreensão e o bom julgamento. Os estudantes são encorajados a pensar sobre o mundo e, ao contrário do leccionado pelos *clássicos*, este é ambíguo, equívoco e misterioso. O professor não é autoritário, mas alguém que concebe o erro e espera que os estudantes sejam pensadores reflexivos, razoáveis e justos. Para Lipman o foco não é a aquisição de saberes mas a controvérsia entre os assuntos investigados.

Podemos diferenciar Lipman de um construtivismo puro pois este não evoca um *desabrochamento* natural do estudante. O seu modelo professa um caminho que foca, assim como os *construtivistas*, a evolução autónoma dos indivíduos, mas acrescenta a estes o trabalho mental, a criação de esquemas de raciocínio lógicos e juízos. Já não será tanto um *desabrochamento*, um pensamento natural que se

²⁰ “ Indeed, many teachers nowadays are aware that the constant insistence upon order and discipline can be stultifying and can destroy the very spontaneity that they would most like to cultivate and cherish”

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 14

²¹ “Just as scientists apply scientific method to the exploration of problematic situations so students should do the same if they are ever to learn to think for themselves. Instead, we ask them to study the end results of what the scientists have discovered; we neglect the process and fixate upon the product. (...) Dewey had no doubt that what should be happening in the classroom is thinking – and independent, imaginative, resourceful thinking at that. The route he proposed (...) is that the educational process in the classroom should take as its model the process of scientific inquiry.”

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 20

²² “It seems to me that these problem-solving, decision-making approaches are more likely to be successful when they are a part of a comprehensive pedagogical approach aimed at improving children’s inquiry, reasoning, information organizing, and communication skills. It is precisely this overarching approach that philosophy provides. (...) We have seen what education without philosophy is like. It is time to see what it is like with philosophy.”

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 53

²³ “Thus, we can now speak of *converting the classroom into a community of inquiry* in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions.”

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 20

pretende, nem tão só o cultivar de um pensamento reflexivo²⁴, um pensamento científico que tem consciência das causas e consequências das coisas, mas sim um pensamento de excelência. Esse pensamento de excelência só poderá ser atingido pela filosofia²⁵.

Assim como os *construtivistas*, Lipman repudia o ensino baseado numa transmissão de saberes adquiridos. Todo o processo de aprendizagem é efectuado pelo aluno e do *pensamento crítico*²⁶ deste. Este invoca que, segundo o modelo de ensino tradicional, os alunos se limitam a adquirir os conteúdos, a absorver conhecimentos e que posteriormente não os sabem interligar. Todo o processo de aprendizagem proposto por Lipman assenta, não na aquisição, pois as crianças já o têm, mas no desenvolvimento das competências naturais de raciocínio, como o *pensamento crítico*, criativo e cuidado, que possibilitarão, através, principalmente, da lógica, uma análise de qualquer conteúdo que nele seja embebido. O trabalhar de um método²⁷ de raciocínio que poderá ser enquadrado em qualquer forma de conhecimento e saber.

A importância dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da história só ganha utilidade quando correctamente trabalhados. É através do método de raciocínio, que Lipman pretende executar e que se exerce numa *comunidade de investigação*, que qualquer conteúdo ganha *forma* e que deixa de ser vazio e inócuo.

²⁴ "And yet the very same book, *How We Think*, set out the distinction Dewey made between ordinary thinking and something called reflective thinking, by which Dewey meant thinking that is aware of its causes and consequences."

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 35

²⁵ "The differences are papered over in *How to Think*, but the fact is that for many students of the matter, reaching all the way back to Plato, excellent thinking is conceived of as philosophical thinking, and philosophy and science are independent ventures in no way reducible to one another. Therefore, if good thinking is to become a prime objective of the classroom, is it to be along the lines of scientific inquiry or philosophical inquiry?"

This is a question Dewey never takes up."

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 36

²⁶ "Of course traditional education involved thinking, they acknowledge. But the *quality* of such thinking was deficient. What was needed was not merely teaching for thinking, but teaching for *critical thinking*."

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 31

²⁷ "If all we want is for the students to learn history or literature or ecology, little improvement in judgment can be expected. But if we understand that we are teaching them history critically in order to improve their historical judgment and not merely to provide them with grounds for patriotism, then content assumes its rightful place alongside method, neither inferior to it nor superior to it."

Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 31

É possível enquadrar este modelo, não só nas disciplinas de qualquer sistema ou nível de ensino, mas também numa biologia, sociologia, música, poesia, literatura ou qualquer outro âmbito que promova o saber. Também poderemos questionar se apenas o método de investigação professado por Lipman, sem os conteúdos será, ou não, vazio e inócuo? A essa resposta tentaremos responder mais tarde.

A partir desta análise alicerçada em Reboul e Lipman tentou-se descrever os pressupostos que devem nortear a construção, planificação e execução de uma aula. A importância dos conteúdos programáticos apenas ganha importância com o método de raciocínio incentivado nos alunos. Se utilizarmos o método proposto por Lipman numa outra disciplina, e que este assume como filosófico, será que essa disciplina deixa de ser o que é por não usar o método próprio? A essa questão não vale a pena responder, pois estamos a tentar encontrar o melhor modelo para leccionar a filosofia e, segundo Kant, em qualquer ciência racional o que se aprende não é filosofia e muito menos a filosofar. A única possibilidade é filosofar sobre essa ciência²⁸. Mas será que o método proposto, completamente isolado dos conteúdos, poder-se-á considerar de filosofia?

²⁸ “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.”

Kant, Immanuel; *Crítica da Razão Pura*; F. Calouste Gulbenkian; 4ª edição; Lisboa; 1997; A837 – B865; p. 660

4- Planificação, Conteúdos e Materiais

O desenvolvimento da planificação do módulo inicial da disciplina de filosofia, que se designa *Iniciação à Actividade Filosófica*, partiu de diversos pressupostos, entre os quais os já expostos: a necessidade, não só, de ampliar o método de raciocínio que possibilite a construção de novos conceitos, como a aquisição não passiva de conteúdos/conceitos já instituídos. Para podermos desenvolver essas competências apoiamo-nos na importância da narrativa, e sendo uma cadeira de Filosofia, numa narrativa filosófica. A Alegoria da Caverna foi o alicerce, que funcionou como ponto de partida e também ponto de chegada para as diversas dinâmicas que se pretendiam alcançar. A narrativa possibilita e facilita a interiorização e o questionar da problemática presente na mesma, pois, por norma, o aluno reconhece-se e toma partido por uma das partes, facilitando o trabalho posterior de esquematização e desconstrução da mesma.

A forma de trabalhar esta narrativa, como de qualquer outro tipo de texto, foi assimilada a partir das concepções de Matthew Lipman para o ensino e que se designou como filosofia para crianças. A tarefa dos alunos seria ler e absorver a história no texto, sendo encorajados posteriormente, pelo professor, a organizar a sua própria história num modelo dialógico tipicamente platónico. Partindo do princípio, que a própria matéria desta unidade promove, que na filosofia não existem respostas absolutas e imutáveis, a verdade, os alunos adiantariam tentativas de respostas baseadas nos seus próprios juízos. Todas as respostas/perguntas seriam colocadas no quadro e conforme se fosse evoluindo nessas respostas, novas perguntas se colocariam. A pretensão seria sempre promover a discussão de ideias próprias como dos colegas, a apresentação de razões para as opiniões, fortificada com exemplos, e a complexificação dessas respostas sob a forma de perguntas. O fim último seria a criação de argumentos, expressa através do grupo, de forma a possibilitar a sua interiorização.

O campo de acção que este trabalho visa é o raciocinar logicamente, interpretar coerentemente os textos de forma a criar e clarificar conceitos, detectar falácias, usar critérios em vez de regras e efectuar juízos fundamentados. A ferramenta que possibilita esta lida é o *porquê?*

Como não somos tão positivos, como Lipman, que os alunos conseguirão chegar sozinhos aos conceitos que se pretende que atinjam, diversos patamares de

complexidade foram criados de forma a elevar o nível de raciocínio e conceptualização. Depois do labor da tentativa autónoma de criação de conceitos, estes apenas seriam confirmados e delimitados através do uso do PowerPoint para que, posteriormente, se introduzam novos textos, agora de índole filosófica, onde o mesmo modelo de trabalho se iria desenvolver. O que se pretende com estes constrangimentos, tão pouco queridos aos *construtivistas*, é permitir a superação do senso comum onde, na maioria das vezes, os alunos se encontram e permitir que, através da subida desses degraus, como na Alegoria da Caverna, se entre num patamar o mais próximo possível da filosofia.

Este é um dos defeitos que se podem verificar nas concepções de Matthew Lipman ao nível do ensino e que foi concretizado na filosofia para crianças. O simples uso de um modelo de raciocínio que este preconiza, inserido num contexto e com conteúdos limitados à experiência e saberes de crianças, como no nosso caso a alunos do ensino secundário, poderá chegar para a criação de novas conceptualizações de um índole superior como o da filosofia? Se os conteúdos e o contexto só ganha importância se correctamente trabalhado o modelo de raciocínio, *pensamento crítico*, que os seres inseridos nesse contexto usam, logo, parece-nos que onde Lipman coloca a filosofia é no âmbito estrito de um método de pensamento. Sendo assim, e principalmente com o exemplo da filosofia para crianças que mais tarde iremos descrever, nenhuma elevação é necessária, nenhum constrangimento e obstáculo se deve colocar aos alunos, pois, desde que usem um raciocínio lógico, crítico, criativo e cuidado, segundo os parâmetros por ele descrito, já estão a filosofar²⁹. A memória³⁰, os conteúdos consagrados pela história e que fazem parte de uma cultura onde os alunos se pretendem inserir, têm um estatuto inferior, e assim, são subalternizados nesta conceptualização e elaboração de sínteses, por parte dos alunos, onde o móbil é apenas esse modelo de raciocínio que se pretende desenvolver.

²⁹ “É Filosofia, enquanto pensamento lógico no contexto de aquisição de destrezas básicas, numa exigência de indagação racional, de coerência e de análise crítica fundamentadoras das tomadas de decisão e das condutas dos intervenientes.”
Rolla, Noémia; *Filosofia para Crianças*; Porto Editora; Porto; 2004; p. 23

³⁰ “Mere memory (of inert knowledge) was consigned to the lowest status. Ascending, one found comprehension, analysis, synthesis, and, at the apex of the pyramid, evaluation. To many an observer of educational scene, this appeared to be a landmark move toward critical thinking; knowledge had been downgraded and evaluative thinking upgraded, and this may well be what Bloom and his cohort had intended.”
Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003; p. 39

De facto que o modelo de raciocínio que Lipman tenta implementar é uma das características da filosofia e tem a seu favor o facto de possibilitar uma interdisciplinaridade. Mas poderá este modelo, por si só, ser considerado como tal (filosofia)? E o contexto em que é inserido, os conteúdos trabalhados e as experiências de quem usa esse modelo, poderão também ser elevados a um nível que se possa indicar como filosofia?

Sem responder, por agora, a estas questões partimos da necessidade de criar diversos níveis de raciocínio, interligados com níveis de conteúdos para, na combinação de ambos, caminharmos numa elevação que possibilite a chegada da filosofia. Primeiro o uso de vídeos com o intuito de criar curiosidade e uma primeira abordagem ao tema proposto. Depois, um trabalho autónomo dos alunos de forma a usarem o seu *pensamento crítico*, sobre esse filme narrativo, e a construção da sua própria conceptualização com base nas suas experiências. Posteriormente a confirmação ou delimitação dos conceitos que se pretendiam alcançar. Entretanto a subida de degrau, de forma a sair do senso comum, em que alguns se encontram, e inserção em textos filosóficos que da mesma maneira serão trabalhados. No fim de cada ciclo existirá sempre a confirmação, delimitação e explicitação do que se pretende atingir.

Assim se unem os dois caminhos, tanto o dos *construtivistas* num primeiro momento, como dos *clássicos* num segundo momento. A pretensão é criar diversas dinâmicas a vários níveis, usar vários registos de raciocínio e de absorção de conteúdos que possibilitem novos trabalhos mentais. Usam-se diversos modelos de texto, tendo como base sempre uma narrativa, e o modelo de investigação é essencialmente dialógico. A exposição será apenas utilizada quando necessário a consolidação de conceitos.

Se verificarmos a unidade leccionada, reparamos que ela própria indica, não só o que é a filosofia, assim como o modo de a aprender. A utilização dos vídeos serve como ponto de partida e despertar da curiosidade num mundo cada vez mais avesso às palavras. A inserção e repetição da narrativa da Alegoria da Caverna emprega um ponto de partida e chegada, sendo utilizada constantemente como recurso aos conteúdos e conceitos que se pretendem interiorizar. Serve como iniciação de um trabalho autónomo e mental, dentro das competências de cada um e ainda sem um mínimo vislumbrar dos campos da filosofia, que é posto em prática no modelo de um teste diagnóstico. Continua a sua (da Alegoria) pertinência nas

analogias que se pretendem criar com os textos filosóficos na diferenciação da atitude natural com a atitude filosófica, o mundo das sombras do mundo fora da caverna, e expressa a necessidade de uma autonomia da razão e problematização contínua de uma verdade dada.

Na Alegoria da Caverna encontramos: a actividade intelectual da busca do conhecimento, quando o prisioneiro sobe ao exterior da caverna e se depara com a verdadeira realidade, pelo menos mais verdadeira que as sombras; a reflexão crítica sobre o conhecimento e o mundo, no questionar da antiga realidade ao estar em face de uma nova; e a actividade prática da busca de argumentos que justifiquem a aceitação dessa nova realidade em detrimento da anterior. Aí se revela a autonomia do sujeito no uso próprio da razão ao não aceitar dogmaticamente a verdade das sombras e ao questionar a nova realidade; a radicalidade na busca de fundamentos que justifiquem a escolha de um mundo novo que se aproxima mais da verdade que o anterior; a historicidade e universalidade na tentativa de levar a nova verdade aos antigos companheiros.

Toda a actividade a desenvolver, todo o caminho a trilhar no estudo da disciplina de filosofia é indicado neste módulo inicial. Na tentativa de resposta a *o que é a filosofia* encontra-se automaticamente a forma como trabalhar os próximos conteúdos para que se possa fazer filosofia. Os conteúdos por si só, muito como expressa Lipman, não são filosofia. Até porque para compreender as histórias do uso da razão é necessário também um processo mental maior do que a simples memorização. É necessária esta actividade, expressa na Alegoria e consubstanciada pelos textos de apoio de índole filosófico, para que se faça filosofia. É necessário o questionar constante, a consciência que nunca estaremos defronte da verdade, para termos a possibilidade de continuar a questionar.

Quando se trabalha a última parte do módulo inicial, a *dimensão discursiva do trabalho filosófico*, e se volta a analisar a Alegoria da Caverna, já foram trabalhadas as competências básicas que permitem o trabalho filosófico. Esta última parte serve apenas para um novo indagar da Alegoria através dos novos conceitos, ou transmitidos ou autonomamente adquiridos. Perspectiva-se a criação de novas conceptualizações e a maturação de questionamentos anteriormente suscitados com a ajuda de uma proposta de análise filosófica do texto.

Se tentarmos responder às questões anteriormente levantadas e em especial no âmbito de se saber se a Filosofia é expressa, ou nos conteúdos, ou invés no modelo de raciocínio anteriormente proposto, encontramos uma primeira resposta nesta unidade leccionada. Esta resposta pode ser derivada das especificidades da filosofia presentes no programa. Uma autonomia e radicalidade inerente ao sujeito que a põe em prática e uma historicidade e universalidade que jazem num conhecimento instituído e que se pretende que expanda para lá da individualidade. A historicidade é o enquadramento de um ser pensante num específico momento da história, onde as suas problematizações estão de acordo com esse momento. Mas esse homem, que é o rosto do seu tempo, é também o rosto de toda a história e cultura que o circundam, que carregam todo o passado de saberes que o fazem pensar e questionar o presente. Sem estes quatro pressupostos não poderemos filosofar.

Enquanto os dois primeiros são os que referem o modelo de raciocínio independente e de uma busca autónoma tão necessária aos *construtivistas*, os seguintes enunciam os saberes enraizados na história e que não se podem dispensar, representativos de um modelo *clássico*. Tanto ao nível do processo pedagógico como da filosofia são necessários estes elementos para que a filosofia aconteça. É necessário o exercício da razão com autonomia e radicalidade, conforme os pressupostos do *construtivismo* de Lipman, assim como a transmissão dos saberes historicamente instituídos e universalmente compreendidos, como advogam os *clássicos*. A autonomia que se pretende é em relação ao contexto envolvente e não fora de qualquer contexto. Não se pode trabalhar a razão sem conteúdos que lhe dêem suporte, para que possam ser postos em causa, contestados, contrariados e superados.

Se verificarmos o exemplo da Alegoria da Caverna, o que possibilitou a aquisição de uma nova verdade, a chegada a um mundo mais verdadeiro que o anterior, foi o contacto com os dois mundos. Foi do contacto com o mundo das sombras e com o mundo exterior à caverna que possibilitou o uso da razão, para escolher aquele que mais se aproximava da verdadeira realidade. Se supirmos a história e os saberes adquiridos faremos sínteses, relações mentais e analogias no vazio.

É necessário também fugir a uma confusão possível entre os dois paradigmas educacionais e a especificidade da filosofia. Enquanto no modelo *construtivista* elaborado por Lipman podem-se encontrar inúmeras semelhanças com a atitude

filosófica com que nos deparamos no programa, ao nível dos *clássicos*, o que estamos a retirar, não é tanto o modelo de transmissão de saberes inquestionáveis, mas os próprios saberes em si que os outros rejeitaram.

5- Sumário das aulas realizadas

O que se pode indicar, quanto á concretização das planificações criadas, é que o percurso das aulas é, na maioria das vezes, efectuado pelos alunos e as suas questões pertinentes. O tentar seguir rigidamente o roteiro e planificação elaborada, pode impedir um caminho mais profícuo de investigação e raciocínio, que se pretende efectuar em conjunto com os alunos. O ditar do caminho a seguir deverá ser deixado aos alunos pois, se assim não for, poderá correr-se o risco de a turma diminuir o interesse, o processo de raciocínio que efectua e até mesmo a pacífica disciplina com que se pretende que se pautem as aulas.

Mesmo que o caminho seja elaborado pelos alunos, e nesse ponto o professor seja um guia que tenta encaminhá-los ao destino proposto, o modelo de concretização continuou a ser o mesmo. A própria planificação efectuada já estava destinada, de acordo com o desenrolar dos acontecimentos, a uma flexibilidade e autonomia dos alunos. O que passou a ser mais volátil foi a introdução dos textos filosóficos. Esta introdução dependia da ascensão do grupo, no primeiro momento de abordagem à narrativa, ou em vídeo ou em texto, que se efectuou com enorme dificuldade. O que se pretendia era a superação do senso comum através de um questionar da narrativa, para depois se concretizar na abordagem aos textos de índole filosófica.

Na primeira aula a pretensão passava apenas por um processo inicial de abordagem da narrativa e um iniciar ao questionamento sobre a mesma, independentemente do nível a que se faria. O que se pretendia era diagnosticar o nível a que os alunos estavam e que tipo de analogias, sínteses, e conteúdos dominavam. A conclusão desse diálogo, efectuado sobre a narrativa e em formato de vídeo, com um suporte em texto³¹, efectuou-se na resposta a um teste diagnóstico³².

Na segunda e terceira aula³³ o objectivo era continuar o trabalho de questionamento sobre o vídeo já apresentado na primeira. Desta vez o processo já tinha como objectivo a superação do senso comum e um trabalho autónomo dos alunos, inseridos num grupo de investigação que utilizava um diálogo questionante sobre a narrativa. A concretização da utilização do *pensamento crítico* dos alunos

³¹ Em anexo na página 60

³² Em anexo na página 61

³³ Em anexo nas páginas 62 e 63

deveria finalizar-se na delimitação de conceitos apresentada em PowerPoint³⁴. Se seguíssemos o raciocínio de Lipman, essa finalidade seria possível autonomamente. A inserção dos textos de apoio³⁵, referentes a filósofos, permitiria a criação de novas analogias e pontos de referência com a narrativa, para possibilitarem a inserção de novos conceitos a serem problematizados. Mas as dinâmicas ascendentes a nível do raciocínio proposto revelaram-se maioritariamente descendentes. Sempre que era necessário um diálogo com os textos, facilmente se derivava para o senso comum, e os novos conceitos inseridos não eram problematizados de forma a se atingir o fim proposto, mas sim, num caminho de regresso ao ponto de partida das conclusões já tiradas.

A partir das dificuldades sentidas nas aulas anteriores, a aula número quatro³⁶ iniciou-se com o trabalho de um texto³⁷, no mesmo modelo anteriormente referido, e poucas analogias se tentaram efectuar com a narrativa já apresentada. Tentou-se preferencialmente introduzir conceitos, num modelo um pouco mais virado para a absorção de conteúdos, do que de processo autónomo de aprendizagem dos mesmos. A consolidação desses conteúdos foi efectuada, mais uma vez, através de PowerPoint³⁸. De referir que os PowerPoint apresentados incidiam, além da explicitação de conceitos, na esquematização da matéria dada.

Na aula número cinco e seis³⁹, regressou-se aos pressupostos iniciais e desenrolou-se de forma idêntica às anteriores dois e três. Desta vez trabalhou-se directamente a Alegoria da Caverna de Platão⁴⁰, não os vídeos anteriormente referidos, e tentou-se incrementar as competências básicas para um trabalho filosófico. Tendo em conta que o que se pretendia era actuar directamente sobre o trabalho de casa⁴¹, solicitado na aula anterior, o facto de este não ter sido concretizado levou a um iniciar do processo. Mais uma vez, as respostas que se pretendiam da análise do texto foram consolidadas através de PowerPoint⁴².

³⁴ Em anexo da página 66 à 72

³⁵ Em anexo nas páginas 64 e 65

³⁶ Em anexo nas páginas 73 e 74

³⁷ Em anexo na página 75

³⁸ Em anexo da página 76 à 78

³⁹ Em anexo nas páginas 79 e 80

⁴⁰ Em anexo nas páginas 84, 85 e 86

⁴¹ Em anexo nas páginas 84, 85 e 86

⁴² Em anexo das páginas 87 à 92

Para melhor perceber os resultados das aulas que se leccionaram, abordaremos a receptividade dos alunos em termos comparativos com outra turma com o qual se trabalhou na cadeira de IPP. Os alunos da turma H do décimo ano, a apresentada neste relatório, foram os que mais obstáculos levantaram por via da sua atitude apática. Com o passar do tempo compreende-se que essa atitude se deve a um completo desinteresse, não apenas pelos conteúdos leccionados, qualquer que eles sejam, como também pela disciplina em si e os resultados que dela possam retirar. Mesmo com abordagens um pouco mais dinâmicas e com meios interactivos como a apresentação de vídeos, a reacção, quando mais interventiva, contemplava atitudes de indiferença para com o apresentado.

A nível de assimilação dos conteúdos programáticos, estes foram incorporados minimamente mas com enormes dificuldades de problematização da matéria e elaboração de conceitos. Dificuldades derivadas da diminuta capacidade de interpretação de qualquer formato de texto (filosófico e não filosófico, escrito ou vídeo) e até mesmo na memorização de conteúdos como demonstraram os resultados dos testes⁴³. Não existia um mínimo interesse de esforço em reconhecer a importância dos exemplos relacionados com os conceitos temáticos dados e, a quando de uma qualquer intervenção de um aluno, apresentava dificuldades em sair do senso comum e entrar nos preâmbulos de um carácter filosófico.

O processo educativo, já descrito e utilizado, passou em qualquer das turmas do décimo ano por uma apresentação sucessiva de diversos formatos de textos para interpretação e posterior construção de quadros mentais que lhes permitissem enquadrar-se nos conteúdos programados. A dificuldade dos textos foi-se elevando gradualmente, como já verificámos, até uma entrada em interpretações de escritos filosóficos. Tendo em conta a dificuldade em efectuar analogias entre os textos mais simples e os conteúdos definidos, facilmente se induzem as complicações apresentadas pelo texto tipicamente filosófico. Todas estas dificuldades interpretativas verificaram-se a quando de um papel do professor estagiário como um mero orientador e na expectativa de que os próprios alunos construíssem os conceitos. Verificado que, numa atitude mais transmissiva e com apelo à memorização por parte dos alunos, estes sentiram-se mais à vontade mas minimamente interessados à recepção dos conteúdos.

⁴³ Em anexo na página 95

Bastante diferente a atitude da turma C, a qual não faz parte deste relatório, do décimo ano que, ao contrário da apatia da anterior, tentava estabelecer o diálogo, quer entre os conteúdos e os exemplos e textos, assim como com o professor. Uma atitude bastante mais interventiva mas que, em termos de objectivos/competências, mostrava pouco mais aptidão que a turma anteriormente mencionada. Verificado que na problematização, análise e interpretação dos diversos formatos de texto as dificuldades, apesar de menores, persistiam e que, no mesmo processo educativo que para a turma anterior, a dificuldade em fugir ao senso comum e permanecer num nível filosófico foi difícil.

Os resultados dos testes⁴⁴ da turma C do décimo ano foram um pouco mais animadores, apesar de resultarem de uma capacidade de memorização ligeiramente desenvolvida, de uma postura interessada e da consciência das dificuldades que o sistema da disciplina lhes apresentava.

Analisando o trabalho efectuado, é de referir que as aulas se desenrolaram com naturalmente e sem sinais de indisciplina e que, segundo parece, a aceitação por parte dos alunos da figura do professor foi conseguida.

As maiores dificuldades encontradas prenderam-se com a capacidade de abstracção que se pensa encontrar nos alunos. A maturidade, em relação aos alunos das gerações anteriores é diferente e, com ela, o nível de responsabilidade e objectividade. Os esquemas de aprendizagem desenvolvidos pelas restantes disciplinas e pela sociedade em si, demonstram uma dificuldade acrescida para com a concretização de um método filosófico. A evocação da memorização e a estimulação da inércia no aluno e indivíduo fazem com que, não a filosofia, mas a anteriormente designada de introdução à filosofia perca o seu espaço e o seu sentido. Será o acto de filosofar o único peso para contrabalançar nesta libra?

Os próprios manuais⁴⁵ compilados e sobre os quais nos debruçámos, diferem substancialmente entre, os que compilavam diversos textos⁴⁶ e sobre os quais os alunos raciocinavam sobre os mesmos, criando o seu próprio esquema e, os que têm um texto esquemático próprio, muito ao estilo científico, dispensando citações e aludindo a uma leitura vazia de significações.

⁴⁴ Em anexo na página 98

⁴⁵ *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009

⁴⁶ *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998

Do Vivido ao Pensado; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996

Mesmo a tão criticada técnica da memorização está a ser descartada. O grau de exigência solicitado está a esvaziar-se. As interpretações pelos alunos efectuadas a todos os formatos de texto são vazias. A palavra, ou mesmo a imagem, já nada transporta. O ler e o olhar é pelo simples deleite de um deixar passar, sem o mínimo estímulo racional. Não existem interpretações, comparações ou apropriações de conteúdos ou conceitos. Se já nem se consegue subjectivar uma imagem, interpretar uma frase ou significar uma palavra, por mais simples que seja, como se poderá chegar à filosofia. Compreender as histórias do uso da razão e posteriormente efectuar a actividade mental do uso da mesma para se criarem novas histórias.

A utilização da imagem nas aulas, através do vídeo, foi uma forma de captar a atenção dos alunos para o início de uma problematização que se pretendia. Num mundo onde a imagem ultrapassou grandemente a palavra⁴⁷, esperava-se que a forma de apreender a palavra, através de uma leitura activa, fosse transposta para a imagem. Mesmo o conteúdo das imagens que se poderão passar em sala de aula, mesmo que não sejam consideradas de filosofia, poderão ser trabalhadas tal. Neste caso, nem se conseguiu trabalhá-las filosoficamente e, regredindo a uma mera interpretação, deparamo-nos com uma atitude, perante os vídeos, meramente lúdica. Uma visualização desprovida de qualquer significado, de qualquer acto mental associado que permita a sua compreensão mais simples. Apesar das componentes imagéticas serem agora a principal forma de comunicação da sociedade⁴⁸, se expandirmos esta conclusão para esse âmbito, verificamos que os jovens dos nossos dias não tem competências para receber as informações que dela (sociedade) derivam e forma como nela actuar.

Poderíamos pensar que, regressando às palavras, seria possível estar dentro de um mundo onde a comunicação ganhasse significado. Onde seria possível efectuar um trabalho de problematização, visto que existiria um texto compreendido

⁴⁷ “Quaisquer que sejam, depois da televisão, os desenvolvimentos virtuais do videover, são a televisão que modifica em primeiro lugar, e fundamentalmente, a própria natureza da comunicação, deslocando-a do contexto da palavra (seja ela impressa ou radiotransmitida) para o contexto da imagem”

Sartor, Giovanni; *Homo Videns. Televisão e Pós-Pensamento*; Terramar, Lisboa

⁴⁸ “Uma parte cada vez maior da energia da informação requerida por uma sociedade de consumo de massa passou a ser veiculada em termos imagéticos. Invertem-se as proporções de outrora entre a imagem e a coluna impressa. Regressamos a uma disposição dos *espaços de sentido* em que os elementos imagéticos ocupam uma fracção crescente do todo.”

Steiner, George; *No Castelo do Barba Azul*; Relógio D’Água; Lisboa; 1992; p. 116

e, a partir do qual, se poderia partir para uma reflexão rumo aos objectivos propostos. Na palavra⁴⁹ não existiria o vazio de significado e o aspecto lúdico com que os alunos se apropriam das imagens. Nada mais errado. A apropriação da palavra e a leitura do texto era efectuada da mesma forma. Quase como se fosse cantada. Existia apenas a memorização de um símbolo que correspondia a um som mas sem nenhum significado. Como Steiner⁵⁰ indica, *a palavra torna-se cada vez mais legenda da imagem*, e como legenda arrecada a sua forma de ser, sem significado, perante os intérpretes dos dias de hoje.

A partir desta descrição, das dificuldades encontradas numa sala de aula, poderemos questionar se, a filosofia e fazer filosofia, ainda é possível dentro de um ensino secundário com alunos que apresentam este tipo de dificuldades.

⁴⁹ “ A palavra é um *símbolo* inteiramente resolvido naquilo que significa, naquilo que deixa compreender. E a palavra só deixa compreender se for compreendida, isto é, se conhecemos a língua a que pertence; de outro modo, é letra-morta, um signo ou um símbolo qualquer.”
Sartor, Giovanni; *Homo Videns. Televisão e Pós-Pensamento*; Terramar, Lisboa

⁵⁰ “As actividades como a leitura, a escrita, o diálogo particular, o estudo, outrora enquadrados pelo silêncio, tomam doravante lugar num campo de palpitações estridentes. O que significa que a natureza essencialmente linguística das actividades referidas foi adulterada; reduzem-se a vestígios residuais da antiga lógica.”
Steiner, George; *No Castelo do Barba Azul*; Relógio D’ Água; Lisboa; 1992; p. 119

6- Avaliação

Na necessidade de encontrar critérios de avaliação que permitissem uma boa análise das competências da turma e também, se a evolução dos alunos estaria adequada às expectativas criadas, deparamo-nos com diversos problemas.

Antes de mais, uma diferenciação entre os critérios de avaliação das disciplinas exactas, que os têm bem definidos, e que apenas podem ser compatibilizadas com a unidade do currículo de filosofia no módulo de lógica. Em filosofia a avaliação levanta ambiguidades que são difíceis de ultrapassar. Ambiguidades interpretativas, a nível dos docentes, que é permitida pelas características naturais da disciplina e se expressa, no facto, de muitos professores estarem presos ao conteúdo daquilo que ensinam e da certeza apodíctica do seu pensamento. Assim sendo, a avaliação raramente pode ser isenta e os argumentos dos alunos podem diluir-se nas ideias próprias do docente. Podem também definir-se critérios de avaliação segundo fins doutrinários programáticos ou de índole pessoal.

Mas relativamente à avaliação do leccionado nesta unidade, apenas no fim do percurso da disciplina no ensino secundário é que poderemos retirar conclusões sobre se foi atingido o fim para que se destinava. Como indicámos anteriormente, esta unidade pretende iniciar um método de investigação filosófico, caracterizado por uma atitude intelectual questionante, que assenta na problematização e na reflexão crítica. A tentativa de resposta à questão de *o que é a filosofia* emancipa automaticamente o fio condutor do método ou atitude que se deve ter perante as temáticas posteriores. (Ética, Estética, Filosofia do Conhecimento, Filosofia da Linguagem, Religião, etc.) Pretender saber se os alunos adquiriram essa competência é apenas possível durante o trabalho, por eles realizado, ao longo da problematização das restantes temáticas. Foi isso que tentamos avaliar no questionário⁵¹ efectuado no fim do ano lectivo e que analisaremos posteriormente.

Entretanto, iremos indicar os critérios de avaliação possíveis, dadas as circunstâncias, e que nos permitiram saber se os objectivos estavam, ou não, a ser concretizados. De referir que o trabalho desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós foi efectuado em conjunto com mais três colegas do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e com a supervisão de uma professora cooperante. A definição dos critérios de avaliação e da própria construção dos testes era, por norma,

⁵¹ Em anexo na página 99

efectuado em conjunto, assim como a sua correcção. De referir também, derivado da própria estrutura da cadeira de IPP, que existia uma enorme dificuldade em aprofundar a avaliação ou conhecimento dos alunos, pois a continuidade pedagógica estava sempre a ser quebrada, o que levava a que não se pudesse aprofundar, ou confirmar, se os objectivos definidos pela planificação estariam a ser cumpridos. A avaliação do nosso desempenho, que se reflectia a partir da avaliação que faríamos dos alunos, estava constantemente a ser posta em causa. Os critérios de avaliação por nós definidos teriam assim um âmbito mais imediato e baseavam-se quase exclusivamente no trabalho desenvolvido em aula e o teste realizado, que como referi foi efectuado em conjunto.

Os critérios:

Em aula:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Atenção/Interesse;
- Participação oral/escrita -activa e positiva:
 - Participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto;
 - Exposição de dúvidas;
 - Colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos;
 - Formulação de respostas aos problemas levantados;
- Flexibilidade e abertura à mudança.

Trabalho individual:

- Prazos de entrega acordados a respeitar;
- Estruturação e apresentação oral/escrita do trabalho;
- Capacidade de recolha, tratamento e exploração dos conteúdos;
- Criatividade, rigor e espírito crítico;
- Reflexão pessoal, valorativa e argumentativa;
- Empenho, colaboração e participação no trabalho de grupo.

Teste:

- Capacidade de análise e interpretação de texto;
- Capacidade de articulação de ideias e conteúdos;
- Domínio dos conteúdos seleccionados;
- Uso da terminologia adequada à disciplina;
- Capacidade de reflexão pessoal, valorativa e argumentativa;
- Espírito crítico e problematizante;
- Rigor na expressão escrita;
- Ultrapassagem do nível de abordagem do senso comum.

A primeira conclusão a que chegamos, depois de definidos os critérios, é, na grande maioria, o completo desinteresse pela disciplina assim como a escola

enquanto local privilegiado onde se adquire saber. A assiduidade e a pontualidade raramente eram respeitadas, a atenção e o interesse dependiam de múltiplos factores, de entre os quais situações que em nada teriam a ver com o âmbito da disciplina. Também poderemos inferir o desinteresse através da participação oral, visto que esta era efectuada quase repetidamente por um restrito número de alunos. Apesar disso, uma participação positiva e activa, com uma correcta análise dos textos e exposição de dúvidas pertinentes. Situação que se veio a confirmar no teste.

Relativamente ao trabalho individual e escrito, apenas se podem retirar ilações no teste. Os trabalhos de casa⁵² raramente eram realizados, mesmo os mais interessados, e quando assim o eram, apenas continham palavras vagas e imprecisas cujo objectivo era a confirmação da entrega. Reparámos que, na cultura escolar dos dias de hoje, a importância de estar presente e entregar é sinónimo, pelo menos para eles, de um factor positivo e de uma superação. A qualidade do que é entregue não tem importância. Sendo assim, critérios como: a estruturação escrita do trabalho realizado; capacidade de recolha, tratamento e exploração dos conteúdos; criatividade, rigor e espírito crítico; reflexão pessoal, valorativa e argumentativa; deixaram de ser avaliadas no âmbito de um trabalho que não era presencial.

Foi a partir dos critérios como: participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto; exposição de dúvidas; colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos; formulação de respostas aos problemas levantados; flexibilidade e abertura à mudança – que interpretámos, a partir das intervenções orais em aula e como descrito anteriormente, as insuficiências dos alunos e que nos levaram a questionar se a atitude ou pensamento crítico utilizado, juntamente com o grau de maturidade recolhido, pode ser designado de filosofar. O próprio teste⁵³ confirma essas debilidades, salvo raras excepções.

Nos critérios de correcção do teste, na questão a que nos competia, foi efectuada a divisão em três pontos. Num desses pontos pretendia-se analisar a capacidade de articulação das ideias e conteúdos, a capacidade de reflexão pessoal, valorativa e argumentativa, o espírito crítico e argumentação e a ultrapassagem ao senso comum. Este indicador valeria vinte e cinco valores se atingido. No segundo, também de vinte e cinco valores, analisar-se-ia o domínio dos conteúdos seleccionados, o uso de terminologia adequada à disciplina. Por último, o rigor e a

⁵² Em anexo nas páginas 84, 85 e 86

⁵³ Em anexo nas páginas 93 e 94

expressão escrita e a capacidade de análise e interpretação dos textos ou exemplos dados, ficou nos restantes dez valores. A questão em causa valia sessenta valores, num conjunto de duzentos do teste.

Na resposta à questão do teste (O que é a Filosofia?) encontrámos as mesmas dificuldades que no decurso das aulas. Acrescentamos às dificuldades, já descritas, debilidades na expressão escrita. O que podemos também constatar foi que, em alguns dos casos, a memorização dos conteúdos foi o alicerce para o estudo do teste, apesar de alguns dos alunos⁵⁴ terem consciência, que esse método, não se coaduna com a disciplina. Foram poucos os casos em que se articulou o domínio dos conteúdos e uma correcta articulação dos mesmos. A nível de uma reflexão pessoal, não existiu nenhum exemplo.

No final do ano lectivo foi efectuado um questionário aos alunos que tinha como objectivo compreender, já sem a pressão de um teste ou de uma avaliação e dentro de um ambiente um pouco mais descontraído, se estes teriam realmente percebido a especificidade da filosofia e as diferenças para as restantes disciplinas. Apesar da maioria dos alunos nem sequer ter feito um esforço para responder a este questionário, a partir de algumas das respostas recebidas podemos concluir que a diferenciação para as restantes disciplinas foi conseguida. Esse resultado não só se deve ao facto de, depois de alguns meses passados ainda terem em mente a matéria leccionada, mas também porque o restante percurso da disciplina os fez consolidar algumas das especificidades na utilização dessa atitude filosófica.

Da análise das respostas retiramos que, em alguns dos casos, os alunos continuam a focar-se nos conteúdos e não no trabalho mental de um uso da razão autónomo. Continuam a descrever a disciplina segundo os conteúdos decorados. Mas noutros, é possível verificar que captaram o novo método de investigação e estudo que lhes era proposto⁵⁵. Uma relação entre a matéria a ser absorvida e realidade

⁵⁴ Aluno em resposta à pergunta: Existiu alguma modificação do teu método de estudo para esta disciplina em relação às restantes? Se existiu, qual?

“Ao princípio tentava decorar a matéria toda e depois simplesmente pô-la no teste mas, com o passar do tempo comecei a decorar o essencial e o resto ia pela minha interpretação e por o que achava.”

⁵⁵ Aluno em resposta à pergunta: Existiu alguma modificação do teu método de estudo para esta disciplina em relação às restantes? Se existiu, qual?

“Sim, porque há disciplinas em que nós temos que decorar a matéria, no entanto, na Filosofia temos que perceber, para depois a aprofundar e em seguida relacionar os conteúdos.”

circundante, que o não pode ser de forma passiva, e um uso da razão com autonomia e questionamento. Repararam também na diferença entre esta disciplina e as restantes na forma como deveriam evitar os dogmas da sociedade e efectuar um percurso questionante sobre o mundo⁵⁶. Compreenderam também que a filosofia se debruça sobre a totalidade do real e que tudo pode ser filosofado⁵⁷, como indica Aristóteles.

Aluno em resposta à pergunta: Quase no fim do ano lectivo em que foste apresentado a esta disciplina, pensas que já podes definir o que é a Filosofia?

“Eu penso que já posso definir a o que é a Filosofia. Filosofia é o querer saber sempre mais. É o olhar para o mundo de uma forma diferente e saber interpretá-lo e questioná-lo.”

⁵⁶ Aluno em resposta à pergunta: Quais as principais semelhanças e diferenças entre a disciplina de filosofia e as restantes do ensino secundário?

“Para mim é uma disciplina que exige um raciocínio exaustivo, porque mexemos nas coisas que nem sequer pensávamos ou que tomávamos como certo.”

⁵⁷ Aluno em resposta à pergunta: Quase no fim do ano lectivo em que foste apresentado a esta disciplina, pensas que já podes definir o que é a Filosofia?

“Filosofia é a disciplina na qual nós reflectimos sobre tudo na nossa vida. É aquela em que tentamos saber mais, tentamos procurar razões para a existência das coisas. Tentamos saber o porquê de tudo.”

Capítulo 3

Ao entrarmos em contacto com as propostas de Lipman e, especialmente, com a designação de filosofia para crianças, um alvoroço de questões se levantaram. Considerar que crianças conseguem entrar nos meandros de um pensamento filosófico, que podem criar relações e efectuar analogias, contradições, sínteses, etc., rompe consideravelmente com o senso comum, e não só, que temos das formas de raciocínio dessas faixas etárias. As próprias propostas de Lipman quanto à pedagogia a utilizar, ou mesmo quanto ao enquadramento filosófico (a que *filosofia* pretende abeirar-se) que lhe dá guarida, levanta imensas questões e conflitos que se pretendem delimitar.

O que se ambicionou neste relatório foi, através da análise das propostas do senhor Lipman, enquadrar as suas noções em diferentes paradigmas, tanto pedagógicos como filosóficos, tentando esclarecer onde este se enquadra. Antes de continuarmos é necessário descrever o que se pretendia Lipman com a filosofia para crianças, para posteriormente respondermos às questões que ainda temos em aberto.

1- Filosofia para Crianças

Numa primeira análise do livro de Noémia Rolla acerca de filosofia para crianças, encontramos as concepções e currículo criado por Matthew Lipman para desenvolver com crianças que abarca o ensino básico e secundário. O que este pretendia era ensinar as crianças a pensar. Partiu da necessidade de introdução de um texto para se ler e sobre ele se reflectir, sob um formato de história (novela) e em que as crianças, através do mesmo, iam descobrindo os princípios de raciocínio por si próprios, usando interrogações, desafiando-se mutuamente a apresentar as razões e questionando-se. A partir daqui efectuava-se uma construção com e sobre as ideias de cada criança. O modelo pretendido é assim um processo de investigação que assenta na interrogação e no pensar por si mesmo. Aspira desenvolver o pensamento criativo, o pensamento crítico e o pensamento de cuidado (responsabilidade).

É nesta interrogação, constante questionar congénito às crianças, que assenta uma das primeiras problemáticas de índole filosófica que se pode retirar das propostas do senhor Lipman. Obviamente que a utilização desta faculdade privilegiada das crianças, que se baseia na interrogação, é um dos pontos fortes das propostas apresentadas a nível educacional e que levará a que estas, quando devidamente orientadas, possam gradualmente desenvolver uma actividade cognitiva que lhes permita um criticismo um pouco mais apurado numa dimensão interdisciplinar. A possibilidade de pensamento abstracto é, por Lipman, justificado a partir das concepções de Vygotsky, ao contrário do defendido por Piaget, que apenas concebia possível em crianças o pensamento concreto. Sem discutir qual das teorias a mais correcta, o que se pretende questionar é se ao nível do ensino básico, o que se irá desenvolver com o levantar das perguntas acerca das histórias analisadas se poderá chamar de filosofia?

Na filosofia convencionou-se que esta se baseava essencialmente na busca da sabedoria, da possível verdade, e na análise, tanto do programa como de casos práticos decorrentes da FpC, retirou-se que o que as crianças efectuam é um levantar de questões e de conceitos que estas, ao nível do ensino básico, não conseguem delimitar. O que se efectua é o primeiro passo da filosofia que é o levantar de questões, que posteriormente não é desenvolvido numa investigação filosófica de busca pela verdade. Assim sendo e mais uma vez, será que se poderia considerar, neste patamar, que o processo desenvolvido se nomeasse de filosofia?

Segundo Lipman a melhor pedagogia para oferecer a filosofia às crianças é a, já descrita, *comunidade de investigação*. Sobretudo porque mantém vivas questões relativas a temas da existência humana e do mundo exterior, cultura, etc. E ainda pela forma própria de fazer filosofia, ou seja, iniciação progressiva dos procedimentos do filosofar que dizem respeito à exigência do pensar crítico e criativo, provocando que as crianças e os jovens sejam mais interventivos. Esta investigação assenta no desenvolvimento da inclinação natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir. Assim como os indivíduos deliberam para criar os seus juízos, também as crianças ordenam juntas um processo de pensar colectivo, o julgar. Todos estes pressupostos de processo de investigação têm por base as narrativas por Lipman criadas. Estas narrativas têm como referências as personagens fictícias das mesmas que poderão servir de modelos de diversas formas racionais de conduta para as crianças em sala de aula. Foi assim criada a *comunidade de investigação*.

A principal finalidade do programa criado por Matthew Lipman é *libertar os alunos do pensamento acrítico, mecânico e inconsequente, tem como alvo principal aquela outra grande parte dos alunos que são muito mais vulneráveis às insuficiências e imperfeições do sistema de educação existente*.⁵⁸ Este considera que só através da filosofia se poderá ascender a um pensamento de ordem superior e conseqüentemente pensar os conteúdos de outras disciplinas. O pensamento de ordem superior por ele designado é o pensamento crítico, um pensamento baseado na busca da verdade de forma lógica e com responsabilidade. Outros dois aspectos são também importantes, um pensamento criativo e um pensamento de ajuda baseado no cuidado e na preocupação pelo outro.

O campo de acção do programa apresentado tem um carácter interdisciplinar e pretende inculcar o raciocínio lógico, a interpretação coerente, a formação e clarificação de conceitos, o detectar de falácias, o uso de critérios em vez de regras e o efectuar de juízos fundamentados. Pretende-se também uma exploração e construção de conceitos tais como os de descoberta e invenção, verdade, liberdade, bem, realidade, mente, cultura, educação, sentimento ou mágoa. Todos estes pressupostos são para ser trabalhados ao longo de várias etapas que começam no ensino pré-escolar (raciocinar sobre a realidade e o ser pessoa), passando pelo ensino básico (raciocinar sobre o pensamento, a natureza e a linguagem; habilidades básicas

⁵⁸ Rolla, Noémia, *Filosofia para Crianças*, Porto Editora, 2004, pag 32

de raciocínio e raciocinar sobre ética) e secundário (raciocinar sobre a estética e sobre o social e o político) e atinge também a educação de adultos. Se verificarmos, todas as temáticas trabalhadas são as mesmas que fazem parte do programa de filosofia do 10º e 11º ano de escolaridade do ensino secundário português.

O sistema desenvolvido processa-se da seguinte maneira: As crianças começam por ler as histórias no texto e são encorajadas a organizar as suas próprias histórias sob a forma de diálogo. Posteriormente realizam-se exercícios seleccionados pelo professor/orientador a partir de um manual de apoio, sob a forma de jogos ou questões. Partindo do princípio que a filosofia nunca tem respostas concretas (a verdade), os alunos adiantam tentativas de resposta baseadas nos seus próprios juízos pois, supostamente, só assim estes se consolidam. Discutem-se as próprias ideias e as dos colegas, apresentam-se razões para as opiniões, levantam-se questões quando complexas, dão-se contra exemplos quando se discorda, construindo-se assim os argumentos. Efectua-se um pensar em grupo e por cada um que, quando expresso, é interiorizado pela comunidade.

O currículo desenvolvido parte do princípio que o papel da instituição escolar não é meramente reprodutora mas tem uma função mais profunda a nível cognitivo e heurístico. É necessária uma reorganização do currículo, programas e matérias existentes, atenta às características do diálogo possível entre crianças e evitar-se sobretudo prejudicar a enorme curiosidade e livre espontaneidade das crianças.

Este modelo de aprendizagem pretende não apresentar a lógica como uma disciplina acabada, como um produto a assimilar, reduzir e aplicar, mas como uma descoberta, passo a passo, numa correlação com a linguagem e a realidade que se vivencia. Quanto à ética, a necessidade de um diálogo em *comunidade de investigação* é necessária para uma apropriação dos instrumentos conceptuais específicos. Utiliza-se as vivencias para fazer emergir os valores, na dúvida, reflexo e discussão. Distingue-se entre razão e normas, percebe-se a relação entre os meios e os fins, deduz-se e prevê-se consequências. Existe uma enorme importância de contextualização.

2- O porquê?

A metodologia da *comunidade de investigação* proposta por Lipman não é apresentada apenas para o ensino da filosofia⁵⁹, como já verificamos anteriormente. Em nítida ruptura com os modelos pedagógicos que considera vigentes, e que já descrevemos, que se baseiam na memória e na transmissão de conteúdos, coloca-se, nitidamente, ao lado de uma pedagogia que se alicerça numa autonomia por parte dos alunos, onde estes podem *desabrochar* por si e efectuam um caminho de aprendizagem consoante as suas necessidades. Dentro desta perspectiva, não se pode comprometer nem aniquilar essa tão genuína condição das crianças de questionar tudo o que as rodeia. Lipman chega mesmo a indicar que as crianças são curiosas, imaginativas e inquisitivas e ao inserirem-se neste sistema escolar tornam-se irremediavelmente passíveis. O *porquê* de uma criança demonstra o início de um caminho de problematização, tão afastado do ensino neste momento e tão necessário ao mesmo, que se pretende no desenrolar de um *pensamento crítico*.

Será a interrogação de uma criança igual à interrogação tão necessária à filosofia? Se repararmos numa criança, quando permanentemente se, e nos, questiona sobre o *porquê* das coisas, tem uma necessidade real de se inserir no mundo e saber o que está e se desenrola à sua volta. As suas questões não têm como fim uma resposta que levante mais perguntas mas sim uma resposta definitiva, para passar à próxima dúvida e assim sucessivamente. Qualquer resposta é automaticamente incorporada no âmbito de uma verdade e assim ficará, dogmatizada, até que nova verdade se sobreponha e tome o lugar dessa. As analogias, comparações, sínteses, etc., são efectuadas sobre essas verdades, dogmas, que necessitam de preenchidas. Se nos lembrarmos de Popper⁶⁰, o processo desenrolado é em muito similar ao que este propõe para a ciência, ou mesmo no que Kuhn⁶¹ propõe para o ensino das ciências.

⁵⁹ "(...) the pedagogy of the "community of inquiry" should be the methodology for the teaching of critical thinking, whether or not a philosophical version of it is being employed."

- Lipman, Matthew; *Thinking In Education*; Cambridge University Press; 2003: pp3

⁶⁰ Karl Popper argumentou que a teoria científica será sempre conjectural e provisória. Não é possível confirmar a veracidade de uma teoria pela simples constatação de que os resultados de uma previsão efectuada com base naquela teoria se verificaram. Essa teoria deverá gozar apenas do estatuto de uma teoria não (ou ainda não) contrariada pelos factos.

O que a experiência e as observações do mundo real podem e devem tentar fazer é encontrar provas da falsidade daquela teoria. Este processo de confronto da teoria com as observações poderá provar

Mas o questionar do acto de filosofar é diferente. É um questionar com a consciência que nenhuma resposta verdadeira será encontrada. Um questionar com a consciência que este constante interrogar é o início do processo e um caminho que nunca terá um fim. Um questionar que encontrará relações e sínteses nas possibilidades encontradas. Um caminho da verdade com a consciência da sua incerteza. Será possível uma criança enquadrar-se nesta consciência que o propósito da problematização não tem um fim à vista? Será possível a uma criança criar relações e sínteses com conceitos, concretos ou abstractos, que não tenho como base uma crença de verdade?

Tendo em consideração a visualização de um caso prático⁶², na tentativa de discernir a diferença entre imaginar, pensar e recordar, um aluno de aproximadamente oito anos, norteado pela orientadora a apresentar uma resposta definitiva, tendo em conta a semelhança entre os conceitos, respondeu simplesmente: - *Acho que sim*. Obviamente que anteriormente os alunos, através da leitura de uma das histórias criadas por Lipman, foram incentivados a interpretar e a delimitar os conceitos e criar relações com as suas experiências. A partir daqui, constatando esta dificuldade de delimitação de conceitos, como é que se poderá fechar o ciclo e passar para um novo questionamento? Se a metodologia assentar exclusivamente num processo autónomo dos alunos, sem a memória (tanto ao nível da memorização como das tradições de saberes) e a transmissão de certos saberes. Se o processo de aprendizagem dos alunos ficar pelos simples conceitos já adquiridos pela experiência dos presentes na *comunidade de investigação* e dispensar uma ajuda para a delimitação dos conceitos desconhecidos. Como poderão então os alunos criar as relações, propostas por Lipman, e assim continuar a desenvolver a sua curiosidade? Não ficarão assim numa criação de relações no vazio.

a falsidade da teoria em análise. Nesse caso há que eliminar essa teoria que se provou falsa e procurar uma outra teoria para explicar o fenómeno em análise.

⁶¹ “Portanto, embora uma adesão quase dogmática seja, por um lado, uma fonte de resistência e controvérsia, é também um instrumento inestimável que faz das ciências a actividade humana mais consistentemente revolucionária. Uma pessoa não precisa de fazer da resistência ou do dogma uma virtude para reconhecer que as ciências maduras não podem viver sem eles.”
Kuhn, T.S.; *A Fundação do Dogma na Investigação Científica*; in *História e Prática das Ciências*; Biblioteca de Filosofia 2; Lisboa; 1979; p. 48

⁶² Universidade Aberta; Didáctica da Filosofia; Maria Isabel Marnoto: registo nº 2825/91

3- A pedagogia

As críticas que se podem apresentar a esta FpC passam bastante pelas mesmas críticas que Reboul efectuou aos *construtivistas* que, como anteriormente verificámos, advogam que a criança se educa por si mesma, segundo a sua própria natureza. Em ambos os casos o professor passa bastante por um orientador, onde não se pretende a transição dos conteúdos ou mesmo dos valores da sociedade para os alunos e em que os jovens são os responsáveis pela sua própria aprendizagem. Obviamente que estes pressupostos entram em desacordo com as tendências educacionais clássicas, gerando conflitos relativamente à transmissão de conteúdos, autoridade, o desejo ou não de aprender por parte da criança, a transmissão ou espontaneidade e a ruptura ou continuidade da aprendizagem. Como já indicamos, encontramos uma resposta a esta questão em Olivier Reboul de onde retirámos a pedagogia da competência, uma síntese entre a transmissão de saberes dos *clássicos* e a espontaneidade e criatividade de quem aprende dos *construtivistas*.

O que Reboul pretendeu da educação foi permitir a cada indivíduo realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana. *A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal.*⁶³

Se tentarmos enquadrar, não só a FpC, mas o ensino da própria filosofia e de uma outra qualquer disciplina nesta síntese efectuada por Reboul, teremos de reconhecer, tanto a importância dos conteúdos que se pretendem transmitir, assim como a autonomia do sujeito que aprende. Lipman, no modelo de *comunidade de investigação* que advoga, tem primazia por um paradigma educacional que não atende a toda a condição humana de inserção numa cultura, sociedade, memória e tradições do qual não se pode desprender. Tanto no ensino como na filosofia, e muito mais no ensino da filosofia, as necessidades de um enquadramento são importantes e, não só, as relações de que desse enquadramento poderemos retirar. Quanto mais ensinamentos retirarmos de todos os saberes instituídos na história, melhor poderemos criar novas relações, analogias e contradições, sínteses e possibilidades de correspondências ou contradições.

⁶³ Reboul, Olivier; *A Filosofia da Educação*, Edições 70; Lisboa; 2000, pag 24

O processo de inserção de um pensamento criativo, crítico e cuidado por parte de Lipman através da *comunidade de investigação* esbarra precisamente no paradigma pedagógico ao qual se alia. Se atendermos a todos os defeitos por si detectados no ensino vigente, este anuncia, precisamente, o facto de os alunos apenas aprenderem um conjunto de saberes sem os problematizar, sem com eles criarem relações ou iniciarem um processo de investigação que a *comunidade de investigação* poderá dar resposta⁶⁴. A questão premente passa por, ao tentar desvincular-se de um sistema de ensino bacoco, incorpora-se no oposto através da pedagogia a que se pretende vincular. Talvez no meio estivesse a virtude. Expressando apenas a possibilidade de um ensino da filosofia, é difícil pensa-la e estudá-la através de qualquer um dos paradigmas pedagógicos isoladamente. A filosofia só é possível numa comunhão dos dois modelos: a *transmissão* dos saberes instituídos por uma história e cultura passada, a memorização e memória de todos os costumes de várias civilizações; o caminho *espontâneo e autónomo* de um sujeito, consciente da sua inserção numa história e suficientemente distante, de forma a criar antigas e novas relações e a *desabrochar* enquanto ser, inserido na condição humana.

⁶⁴ "It is not enough to learn what happened in history; we must be able to think historically. "What we want is that pupils shall begin, however embryonically, to think historically, scientifically or mathematically; to think in the way distinctive of the particular subject involved"."
Lipman, Matthew; *Thinking In Education*; Cambridge University Press; 2003: pp24

4- A filosofia

Se tentarmos adaptar a *comunidade de investigação* à realidade portuguesa, ao sistema de ensino vigente e para o qual estou a aprender a questionar, pressupomos um grupo de alunos a partir dos quinze anos e em que teremos de os incentivar a uma problematização, a um conjunto de relações possíveis, a que Lipman chama de pensamento criativo, e à responsabilização por parte destes para com as correspondências criadas em relação ao próximo. Se o modelo dialógico utilizado tiver apenas como intervenientes as experiências, conhecimentos e saberes desse grupo e a *novela* apresentada, a que tipo de analogias, contradições, sínteses e relações estes poderão chegar? Se tivermos em conta a constante apologia da lógica⁶⁵ que Lipman efectua em *Thinking in Education*, poderemos supor que o raciocínio superior, por ele desejado, será puramente analítico e que uma aula com a *comunidade de investigação* passaria, possivelmente e apenas, por uma análise das proposições pelos alunos formuladas.

A primazia que Matthew Lipman atribui a um pensamento crítico assente essencialmente na realização de relações puramente formais, lógicas, verifica-se também na importância atribuída à circunstância de que aqueles que as realizam tenham consciência das mesmas. Uma metacognição. Não estamos a indicar que não é importante termos, além de realizarmos um raciocínio lógico, sempre necessário, consciência de quais as relações e o tipo de raciocínio que efectuamos. Estamos, isso sim, a questionar um tipo de pensamento assente apenas nas articulações possíveis das proposições enunciadas, assente em conteúdos limitados à experiência pessoal dos intervenientes, sem acesso a relações anteriormente efectuadas ou saberes historicamente apresentados.

Assim como, o que se discorreu de Lipman, alguns indicam que Filosofia é racionalidade pura⁶⁶, que não se deve misturar com religiões e formas de saber

⁶⁵ "A community of enquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines. A dialogue that tries to conform to logic, it moves forward indirectly like a boat tacking into the wind, but in the process its progress comes to resemble that of thinking itself. Consequently, when this process is internalized or introjected by the participants, they come to think as the process thinks."

Lipman, Matthew; *Thinking In Education*; Cambridge University Press; 2003; pp21

⁶⁶"A questão primeira é a do reconhecimento da existência e validade própria de formas de pensamento que radicalmente não são filosofia, sem qualquer diminuição de dignidade ou valor. O sentido que pretendo dar a esse radicalmente pode ser indicado assim: as ciências exactas, as das

assentes em tradições e cultura. Que se deve salvaguardar a sua autonomia e aspirar a uma universalidade e abstracção completa. Mas será que a filosofia pode dispensar a realidade que a rodeia? A autonomia que ela advoga é igual à autonomia das ciências? E que tipo de autonomia se pretende então? Que tipo de universalidade, será apenas uma universalidade analítica, sem acesso à realidade e a adequação com esta? Ou a realidade é puramente racional?

Pensar uma autonomia da filosofia que a faz fugir das culturas⁶⁷ e de todos os saberes, assente em algo que vá para fora da totalidade do real, é colocar a filosofia numa redoma onde o factor que a fez nascer não entra. A humanidade fica colocada de parte. Uma autonomia alicerçada apenas na racionalidade retira a filosofia da sua humanidade e aniquila o homem como ser dual. Vemos a autonomia da filosofia na autonomia do sujeito que a pratica. O sujeito, este sim autónomo, que pretende indagar-se pelos caminhos da filosofia, não pode despir-se do seu meio envolvente. Tem que ter consciência dele e superá-lo. Efectuar um caminho de universalização⁶⁸ mas enraizado na noção de todos os tipos de saberes construídos e adquiridos e na diferenciação destes mesmos. Se a filosofia apenas se mover no abstracto e *a priori*, racionalidade⁶⁹ pura, passa a cometer os mesmos erros de dogmatismo das ciências⁷⁰,

Faculdades de Ciências, não são radicalmente outra coisa que filosofia; elas são parte integrante do projecto global da filosofia moderna, como filosofia natural; e permanecem, em aspectos decisivos, paradigmáticas da autonomia racional da investigação pura, que, pelo menos desde Descartes, define a filosofia.”

Alexandre, António Franco; *Perspectivas e limites do ensino da Filosofia; Filosofia (Sentidos para o ensino da filosofia: abertura de um debate)*, vol.II, nº 1-2; 1988; pp14

⁶⁷ “Mas, de modos diferentes, as religiões, as tradições de sapiência, as artes, são formas de pensamento e de conhecimento que radicalmente não são filosofia, desde logo porque ignoram a reivindicação de autonomia. Pensar dentro de uma cultura ou de uma tradição viva, por exemplo, é aceitar viver e pensar uma heteronímia radical, articulada à singularidade de uma situação contingente, mas em filosofia trata-se para nós de visar a universalidade de um discurso racional autónomo, sem pressupostos, transparente.”

Alexandre, António Franco; *Perspectivas e limites do ensino da Filosofia; Filosofia (Sentidos para o ensino da filosofia: abertura de um debate)*, vol.II, nº 1-2; 1988; pp15

⁶⁸ “A pretensão à universalidade não se identifica necessariamente com discurso neutral, que nos desarma pela força de um formalismo lógico, irrecusável. A filosofia é universal pela dimensão humana que contém, pela vinculação que suporta à singularidade de uma situação contingente, que é justamente o seu ponto de partida e perene justificação.”

Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; *Da Filosofia e seu ensino; O Ensino da Filosofia; Vol. II; nº ½; Sociedade Portuguesa de Filosofia; 1988; pp24*

⁶⁹ “A filosofia não se esgota no campo da racionalidade.”

Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; *Da Filosofia e seu ensino; O Ensino da Filosofia; Vol. II; nº ½; Sociedade Portuguesa de Filosofia; 1988; pp25*

fechados neles próprios e sem cuidado para com as *heteronímias* que estão na génese da sua fundação e as quais pretendem justificar.

Não conseguimos conceber a filosofia separada de uma totalidade do real. Um método e atitude que se pratica através de um questionar constante de toda a realidade, que reivindica para si todos os saberes e que os questiona e inclusive, se questiona a si própria. Não conseguimos perceber a filosofia num casulo analítico separada das contingências e apenas fechada num formalismo que não lhe dá significação, ou apenas uma matemática formal que se sustenta a si própria. O próprio Kant⁷¹ diferenciava a matemática da filosofia por esta *construir* os próprios conceitos de que se iria servir, enquanto na filosofia apreende-se o significado das palavras/conceitos a partir do uso que deles fazem. O uso da razão, na filosofia, nunca poderá passar sem a experiência. A autonomia⁷² da filosofia nasce no real, no sujeito que dele bebe e que pode também operar formalmente e racionalmente esse real. A matemática e as ciências são apenas um *órgão da sabedoria*.

Vemos a atitude⁷³ filosófica como uma consciência. Uma consciência de pólos divergentes e que se podem sintetizar. Uma subjectividade objectiva, o

⁷⁰ “Parece-me igualmente possível (e desejável) fazer filosofia trilhando caminhos próprios que não os da ciência. Daí a minha dificuldade em aceitar o programa de produção científica como paradigma da “autonomia racional da investigação pura”.”

Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; *Da Filosofia e seu ensino; O Ensino da Filosofia*; Vol. II; nº ½; Sociedade Portuguesa de Filosofia; 1988; pp25

⁷¹ “A filosofia é o conhecimento racional a partir de simples conceitos; a matemática, pelo contrário, é o conhecimento racional a partir da construção de conceitos.

Construímos conceitos, quando os representamos na intuição a priori sem o concurso da experiência, ou quando na intuição representamos o objecto, que corresponde ao nosso conceito do mesmo. – O matemático nunca se pode servir da sua razão segundo simples conceitos, o filósofo nunca se pode servir da sua mediante a construção de conceitos.

Kant, Immanuel; *Lógica*; Texto e Grafia; Lisboa; 2009; p. 28

⁷² “Autonomia e originalidade não advêm automática ou magicamente da ocupação de um qualquer lugar impossível – fora, acima, ao lado, à margem da cultura e do real. Autonomia e originalidade dão-se concretamente sobre um fundo e recordando-se de um fundo de relacionalidade com o real, que se nos vai revelando numa constitutiva mediação cultural subjectiva e que objectivamente vamos também modelando na nossa prática colectiva quotidiana.”

Barata Moura, José; *Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje*; texto 6; Revista Logos; pp96/68

⁷³ “(...) ...mas sem dúvida (...) se circunscreve um determinado conjunto de problemas e se abre para um determinado domínio de questionamento, à luz das quais seria possível reconstruir um elenco de doutrinas e de proposições, que decerto ambos, convergente ou divergentemente, debateriam.

E, como atitude ou como conjunto de problemas, o que surge como pólo de articulação filosófica é a história, enquanto tradição em que uma determinada atitude ou modo de ver se constitui no seu direccionamento para um determinado conjunto de problemas.”

Mesquita, António Pedro; *Introduzir à Filosofia: A Filosofia e o Problema da sua Definição*; Philosophica 6, Lisboa, 1995

absoluto de um ponto de vista relativo, uma verdade inatingível que se pode conceber a partir de uma adequação entre a coisa em si e a proposição/juízo, uma heteronímia que funda o categórico e uma universalidade derivada de todos os particularismos. Não se pode aspirar a uma unidade filosófica, quando a realidade está impregnada de múltiplos. Múltiplos saberes, múltiplos conhecimentos, múltiplos métodos de investigação, múltiplas sensibilidades, múltiplas éticas e morais, múltiplas culturas e primordialmente, múltiplos homens.

Conclusão

Assim sendo, a filosofia não se pode estar fechada em si mesma. Deve-se alargar o mais possível o seu campo da acção e assumir a sua interdisciplinaridade e fazer ver, aos que com ela coabitam e a ela própria, a sua importância na interpretação, delimitação, compreensão, estruturação, etc., de todas as formas de saber ou ciências. É nesta interdisciplinaridade que se pode encontrar a sua autonomia e universalidade. Será aqui, que nos nossos dias, que o acto de filosofar poderá encontrar o seu espaço e sentido no ensino secundário. Apresentando-se como contraponto aos modelos próprios das restantes disciplinas e aos métodos educacionais por elas predominantemente apresentados, incutindo-lhes sentido e mediando-as com a realidade e com o próprio aluno. Esta interdisciplinaridade⁷⁴ enriquecerá, não só a filosofia, ou melhor, uma introdução à filosofia, como as demais.

Regressando à FpC, no desenrolar deste trabalho reparei que a necessidade de resultados imediatos iria chocar com a própria perspectiva da desta. Apesar de não se conseguir encontrar resultados numa sessão de FpC, principalmente do ensino básico, a perspectiva tem que ser um pouco mais abrangente. O facto deste modelo ter como base um aprender a pensar que se irá repercutir numa interdisciplinaridade, será aí que se encontrará as respostas. Apenas num futuro se poderá encontrar os resultados plantados e será nas outras disciplinas e na própria sociedade, onde se colocam os obstáculos e rupturas que a FpC não coloca, que se poderá ver reflectido o trabalho desta. A não clarificação dos conceitos por parte de um professor, que será assim apenas um orientador, não dará uma verdade acabada que os alunos do ensino básico tanto necessitam, sedentos que estes estão por se endoutrinar, e possibilitará uma constante maturação, por parte da *comunidade de investigação* como dos próprios, desses mesmos conceitos. Possibilita-se assim uma busca da verdade com a ocultação da convencionalidade.

Mas é difícil poder considerar este programa como filosofia. Assim como é difícil considerar os pressupostos de um estimular do pensamento crítico, apenas

⁷⁴ “Por exemplo, é perfeitamente concebível no secundário não um único programa de filosofia, mas diversos, que mais directamente correspondam e enquadrem as diferentes grandes áreas de formação por que os alunos se repartem, (...) para além de um exercício efectivo do pensar filosófico (que nunca pode ser dispensado), a convivialidade com outros saberes e não a mera pretensão de antecipadamente os reger de modo abstracto e paternalista.”

Barata Moura, José; *Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje*; texto 6; Revista Logos; pp99/71

baseados numa analiticidade ou cientificidade, como sendo os únicos modelos de aprendizagem de excelência, ou de filosofia. Para a filosofia acontecer será sempre necessário a habilidade do manejo da razão e o máximo de conhecimentos possível⁷⁵.

Recentemente deparei-me com uma situação, um exemplo pessoal, que poderá perfeitamente exemplificar a temática aqui insinuada: Depois de concluir uma licenciatura de Geologia pela FCUL e enquanto aguarda pela inserção no mercado de trabalho, um familiar bastante próximo, iniciou a leitura dos livros presentes na minha pequena biblioteca. Na última ocasião em que nos encontramos, e já com alguns livros da tradição Filosófica lidos, a pessoa em questão começou a questionar-me sobre diversas temáticas. Entre as quais, a que chamarei a terreiro e sem a desenvolver, foi sobre a definição de substância. Para o recente leitor de textos filosóficos não fazia sentido a existência de tantas noções divergentes ou convergentes, semelhantes ou dissemelhantes, de unicidade ou multiplicidade sobre esse conceito. Tem de existir uma definição definitiva. Sem essa delimitação não é possível existir conhecimento desse conceito.

Numa sala de aula, para a filosofia acontecer, é necessário a própria filosofia, as *histórias do uso da razão*, e o acto contínuo de filosofar, um pensar por si, uso livre e autónomo da razão. O uso desse utensílio irá permitir o acrescentar de novas *histórias do uso da razão* à filosofia. Mas para sabermos se estamos na posse da filosofia, basta tentarmos conceber um indivíduo que consiga congregar em si todas as *histórias do uso da razão*, toda a filosofia até agora criada.

Respondendo por fim à questão de *o que é a filosofia* e como poderemos indicar que estamos na posse dela, deixaremos a resposta de seguida:

*A Filosofia [permanece], como a sabedoria, sempre um ideal que, objectivamente, só é completamente representado na razão, mas que subjectivamente, para a pessoa, não é senão a meta dos seus esforços incessantes.*⁷⁶

⁷⁵ “A um filósofo incumbem sobretudo duas coisas: 1) o cultivo do talento e da destreza para os aplicar a toda a classe de fins; 2) a perícia no uso de todos os meios para quaisquer fins. Ambas as coisas devem estar juntas; pois, sem conhecimentos, jamais alguém se tornará filósofo, e os conhecimentos, por si sós, também nunca farão o filósofo (...)”
Kant, Immanuel; *Lógica*; Texto e Grafia; Lisboa; 2009; p. 30

⁷⁶ Kant, Immanuel in Barata Moura, José; *Kant e o Conceito de Filosofia*; Centro de Filosofia da UL; 2007; p.87

Bibliografia

- ✘ Alexandre, António Franco; *Perspectivas e limites do ensino da Filosofia; Filosofia (Sentidos para o ensino da filosofia: abertura de um debate)*, vol.II, nº 1-2; 1988
- ✘ Barata Moura, José; *Kant e o Conceito de Filosofia*; Centro de Filosofia da UL; 2007
- ✘ Barata Moura, José; *Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje*; texto 6; Revista Logos
- ✘ Carvalho, R. de; *História do Ensino em Portugal*; Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar – Caetano; Fundação Calouste Gulbenkian; 4ª Edição; Lisboa; 2008
- ✘ *Do Vivido ao Pensado*; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996
- ✘ Facione in Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2002 Edition), Edward N. Zalta
- ✘ Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; *Da Filosofia e seu ensino; O Ensino da Filosofia*; Vol. II; nº ½; Sociedade Portuguesa de Filosofia; 1988
- ✘ Kant, Immanuel; *Crítica da Razão Pura*; F. Calouste Gulbenkian; 4º edição; Lisboa; 1997
- ✘ Kant, Immanuel; *Lógica*; Texto e Grafia; Lisboa; 2009
- ✘ Khun, T.S.; *A Fundação do Dogma na Investigação Científica*; in *História e Prática das Ciências*; Biblioteca de Filosofia 2; Lisboa; 1979
- ✘ Lipman, Mathew; *Thinking in Education*; Cambridge University Press; Cambridge; 2003
- ✘ Mesquita, António Pedro; *Introduzir à Filosofia: A Filosofia e o Problema da sua Definição*; Philosophica 6, Lisboa, 1995
- ✘ *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009
- ✘ Pintassilgo, J.; *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*; Edições Colibri; Lisboa; 1998
- ✘ Platão; *República*; Fundação Calouste Gulbenkian; 9º Edição; Lisboa; 2001
- ✘ Projecto Educativo de Escola; Escola Secundária Eça de Queirós; de 2005 a 2010
- ✘ *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998

- ✘ Reboul, Olivier; *A Filosofia da Educação*; Edições 70, Lisboa, 2000
- ✘ Rolla, Noémia; *Filosofia para Crianças*; Porto Editora; Porto; 2004
- ✘ Sartor, Giovanni; *Homo Videns. Televisão e Pós-Pensamento*; Terramar, Lisboa
- ✘ Steiner, George; *No Castelo do Barba Azul*; Relógio D' Água; Lisboa; 1992

Outra Bibliografia

- ✘ António Sérgio; prefácio a *Os Problemas da Filosofia*; de Bertrand Russell.
- ✘ Antero de Quental; *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*
- ✘ Aristóteles; *Metafísica*; 1; in *Filosofia, Antologia de Textos*, vol.1, MEC, 1979
- ✘ A.J. Ayer; *O Problema do Conhecimento*; Lisboa; Ed. Ulisseia
- ✘ E. Hursel; *La Crise des Scienses européennes et la phénoménologie transcendantale*; Paris; Gallimard; 1976
- ✘ J. Piaget; *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*.
- ✘ K. Jaspers; *Iniciação à Filosófica*; Lisboa; Guimarães Editores; 1972
- ✘ K. Popper; *A Miséria do Historicismo*; Cultrix; São Paulo
- ✘ L. Wittgenstein; *Tratado Lógico – Filosófico*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa; 1987
- ✘ Leonel Ribeiro dos Santos; *A Razão Sensível – Estudos Kantianos*; Colibri; Lisboa; 1994

Vídeos

- ✘ Universidade Aberta; Didáctica da Filosofia; Maria Isabel Marnoto: registo nº 2825/91
- ✘ The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in
- ✘ <http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>
- ✘ Plato's Cave (animated version) in
- ✘ <http://www.youtube.com/watch?v=d2afuTvUzBQ>

Anexos

Alunos: 10º ano

- 1) Afonso Rodrigues
- 2) Ana Filipa
- 3) Ana Rita
- 4) Anizia Lopes
- 5) Bruno Sousa
- 6) Cândida Pedro
- 7) Carla Duarte
- 8) César Esteves
- 9) Daniel Santos
- 10) Diogo Ferrão
- 11) Edson Teixeira
- 12) Iara Marcelina
- 13) Inês Teixeira
- 14) Luiza Costa
- 15) Marta Pedro
- 16) Nilza Cabral
- 17) Patricia Santos
- 18) Ricardo Dias
- 19) Roxana Mariana
- 20) Sara Marques
- 21) Valdo António
- 22) Zuelma Elias
- 23) Raul Filipe
- 24) Bruna Pontes
- 25) Nilton Martins
- 26) Susana Pereira
- 27) Rafael Filipe
- 28) Sónia Rafael
- 29) Liliana Marta
- 30) Sandro José

Escola Secundária Eça de Queirós, Ano Lectivo 2009/2010
Disciplina: Filosofia – 10º Ano
Unidade do Programa: I – Iniciação à actividade filosófica

Planificação da unidade:

Temas/Conteúdos:

Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar:

- O que é a filosofia? Uma resposta inicial.
- Quais são as questões da filosofia? Alguns exemplos.
- A dimensão discursiva do trabalho filosófico.

Objectivos:

- Todo o trabalho a realizar neste módulo inicial, deve visar a iniciação à actividade filosófica e a mobilização das competências consideradas como pré-requisitos para a sua concretização;
- Conhecer o conceito de Filosofia e as suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo;
- Detectar as competências individuais relativas às capacidades de ouvir e compreender globalmente informação; expor uma ideia ou resumir uma situação; ler e compreender globalmente uma mensagem escrita;
- Realizar trabalhos guiados, individualmente, de iniciação à problematização, no colectivo da turma e com base nas conclusões de cada um, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas;
- Realizar trabalhos sobre diferentes tipos de textos, visando o desenvolvimento de competências de análise, identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam, bem como a discussão/apreciação da coerência dos argumentos;
- Realizar pequenos trabalhos escritos de iniciação à clarificação conceptual e argumentação;
- Realizar uma apreciação global através de um momento reflexivo, tendo por objectivo fundamental uma avaliação dos percursos.

Estratégias/Recursos:

Exercícios de aprendizagem da conceptualização:

- Aproximação linguística;
- Trabalho de turma assente na análise, comentário e interpretação de textos:
 - Vídeos da Alegoria da Caverna.
 - Textos de apoio aos vídeos.
 - Excertos de textos filosóficos.
- Diálogo / debate a partir de um tema / problema;

- Posicionamento crítico, reflexivo e pessoal na aula através da participação individual;
- Mapas conceptuais;
- Investigação de temas e conceitos;
- Análise de casos e/ou dilemas que mobilizem a sensibilidade e as preferências valorativas;
- Apresentação de pequenos trabalhos de grupo ou individuais;
- Visionamento de documentos (filmes, diapositivos, etc.).

Tempo:

Seis aulas de noventa minutos.

Avaliação:

Em aula:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Atenção/Interesse;
- Participação oral/escrita activa e positiva:
 - Participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto;
 - Exposição de dúvidas;
 - Colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos;
 - Formulação de respostas aos problemas levantados;
- Flexibilidade e abertura à mudança.

Trabalho individual:

- Prazos de entrega acordados a respeitar;
- Estruturação e apresentação oral/escrita do trabalho;
- Capacidade de recolha, tratamento e exploração dos conteúdos;
- Criatividade, rigor e espírito crítico;
- Reflexão pessoal, valorativa e argumentativa;
- Empenho, colaboração e participação no trabalho de grupo.

Progressão da aprendizagem:

Testes:

- Capacidade de análise e interpretação de texto;
- Capacidade de articulação de ideias e conteúdos;
- Domínio dos conteúdos seleccionados;
- Uso da terminologia adequada à disciplina;
- Capacidade de reflexão pessoal, valorativa e argumentativa;
- Espírito crítico e problematizante;
- Rigor na expressão escrita;
- Ultrapassagem do nível de abordagem do senso comum.

Bibliografia:

- Kant, *Lógica, Introdução*
- António Sérgio, prefácio a *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell.
- J. Piaget, *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*.
- Antero de Quental, *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*.
- E. Husserl, *La Crise des Sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris. Gallimard. 1976
- Aristóteles – *Metafísica*, 1, in *Filosofia, Antologia de Textos*, vol.1, MEC, 1979
- K. Jaspers – *Iniciação à Filosofia*, Lisboa, Guimarães Editores, 1972, pp. 15-16
- L. Wittgenstein – *Tratado Lógico - Filosófico*, § 4.111 e 4.112, Lisboa, FCG, 1987
- A.J. Ayer – *O Problema do Conhecimento*, Lisboa, Ed. Ulisseia, s.d., p. 9
- Platão, *República*, 514^a-517^a, Lisboa, ed. Fund. Calouste Gulbenkian (texto adaptado)
- *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009
- *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998
- *Do Vivido ao Pensado*; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996

Videos:

- The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in <http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>
- Plato's Cave (animated version) in <http://www.youtube.com/watch?v=d2afuTvUzBQ>

Escola Secundária Eça de Queirós, Ano Lectivo 2009/2010

Disciplina: Filosofia – 10º Ano

Unidade do Programa: I – Iniciação à actividade filosófica (aula 1)

Planificação:

Temas/Conteúdos:

Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar:

- O que é a filosofia? Uma resposta inicial.

Objectivos:

Momento de diagnóstico:

Deteção das competências individuais ao nível da compreensão global da informação, da expressão oral e da interpretação.

Recolha de informação sobre atitudes e grau de participação.

Estratégias/Recursos:

Trabalho de turma assente na análise, comentário e interpretação de textos:

- Vídeo da Alegoria da Caverna.
- Textos de apoio ao vídeo (anexo).
- Teste diagnóstico.

Diálogo/debate a partir dos problemas expostos.

Posicionamento crítico, reflexivo e pessoal na aula através da participação individual e resposta a um teste diagnóstico.

Tempo:

Uma aula de noventa minutos.

Avaliação:

Atenção/Interesse.

Participação oral activa e positiva:

- Exposição de dúvidas.
- Colocação de questões pertinentes.
- Formulação de respostas aos problemas levantados.
- Criatividade, rigor e espírito crítico.
- Empenho.

Vídeo:

- The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in <http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>



Escola Secundária de Eça de Queirós

The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory

Imaginem prisioneiros que passaram toda a sua vida acorrentados no interior de uma caverna. Foram acorrentados para não conseguirem ver por detrás deles e são forçados a olhar perpetuamente para a parede da gruta à sua frente. Por detrás uma fogueira arde e entre os prisioneiros e a essa fogueira está uma passagem levantada.

Agora imaginem que em cada dia uma quantidade de objectos (menagerie) atravessa a passagem. Animais e pessoas que carregam os seus produtos para o mercado. As suas formas criavam um teatro de sombras complexo (detalhado) na parede em frente dos prisioneiros. Este era o único mundo que os prisioneiros conheciam. As sombras e os ecos de objectos nunca vistos.

Agora, imaginem que um dos prisioneiros é libertado. Depois de algum tempo para se ambientar a uma luz cegante, o prisioneiro libertado começará a experienciar o mundo exterior à caverna pela primeira vez. Com esta nova percepção do mundo, este homem, obviamente, quis regressar aos amigos para partilhar as suas novas descobertas incríveis. Mas os prisioneiros não conseguiram reconhecer o seu amigo. Ele aparecia como todas as outras coisas. A sua voz como um eco distorcido e o seu corpo como uma sombra grotesca. Eles não conseguiam perceber as suas histórias fantásticas de um mundo fora da caverna. Para eles nunca irá existir.

É claro que isto não tornava o mundo exterior à caverna menos real.

The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in
<http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>



Escola Secundária de Eça de Queirós

Teste Diagnóstico

Qual o tema apresentado pela Alegoria da Caverna?

Qual a diferença entre viver aprisionado na caverna e no exterior desta?

Porque teve o prisioneiro dificuldade em olhar a luz do sol?

E os prisioneiros, porque achas que não aceitavam a *verdade* descrita por aquele que regressou?

Tendo em conta o vídeo, imagina-te como um dos prisioneiros mas não numa caverna e sim no teu quarto. Como seria a tua vida se a tivesses passado apenas no teu quarto? Imagina as sombras como a informação que visualizas no teu computador e na televisão. Como seria a tua vida se apenas conhecesses essa realidade?

Escola Secundária Eça de Queirós, Ano Lectivo 2009/2010

Disciplina: Filosofia – 10º Ano

Unidade do Programa: I – Iniciação à actividade filosófica – O que é a filosofia? (aula 2 e 3)

Planificação

Temas/Conteúdos:

O que é a filosofia? Uma resposta inicial:

- O sentido etimológico do termo *filosofia*;
- Caracterização da Filosofia;
- Especificidade da Filosofia.

Objectivos:

- Iniciar a actividade filosófica e a mobilização das competências consideradas como pré-requisitos para a sua concretização;
- Conhecer o conceito de Filosofia e as suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo;
- Detectar as competências individuais relativas às capacidades de ouvir e compreender globalmente informação; expor uma ideia ou resumir uma situação; ler e compreender globalmente uma mensagem escrita;
- Realizar trabalhos guiados, individualmente, de iniciação à problematização, no colectivo da turma e com base nas conclusões de cada um, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas;
- Realizar trabalhos sobre diferentes tipos de textos, visando o desenvolvimento de competências de análise, identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam, bem como a discussão/apreciação da coerência dos argumentos;

Estratégias/Recursos:

Exercícios de aprendizagem da conceptualização:

- Aproximação linguística;
- Trabalho de turma assente na análise, comentário e interpretação de textos:
 - Vídeo da Alegoria da Caverna (já apresentado).
 - Textos de apoio aos vídeo.
 - Excertos de textos filosóficos.
- Diálogo / debate a partir de um tema / problema;
- Posicionamento crítico, reflexivo e pessoal na aula através da participação individual;
- Mapas conceptuais (PowerPoint e quadro);
- Investigação de temas e conceitos;
- Análise de casos e/ou dilemas que mobilizem a sensibilidade e as preferências valorativas;

Tempo:

Duas aulas de noventa minutos.

Avaliação:

Em aula:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Atenção/Interesse;
- Participação oral/escrita activa e positiva:
 - Participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto;
 - Exposição de dúvidas;
 - Colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos;
 - Formulação de respostas aos problemas levantados;
- Flexibilidade e abertura à mudança.

Bibliografia:

- Kant, *Lógica, Introdução*
- António Sérgio, prefácio a *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell.
- E. Hurssel, *La Crise des Scienses européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris. Gallimard. 1976; (adpt.).
- Aristóteles – *Metafísica*, 1, in *Filosofia, Antologia de Textos*, vol.1, MEC, 1979
- K. Jaspers – *Iniciação à Filosófica*, Lisboa, Guimarães Editores, 1972, pp. 15-16
- L. Wittgenstein – *Tratado Lógico - Filosófico*, § 4.111 e 4.112, Lisboa, FCG, 1987
- *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009
- *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998
- *Do Vivido ao Pensado*; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996

Videos:

- The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in <http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>
- Plato's Cave (animated version) in <http://www.youtube.com/watch?v=d2afuTvUzBQ>



Escola Secundária de Eça de Queirós

O que é a filosofia?

Mas como deve ser caracterizada a atitude que é por essência a atitude originária, o modo de ser histórico fundamental da existência humana? Respondemos: é evidente, por razões de geração, que os homens vivem sempre em comunidades, família, tribo, nação, as quais, por sua vez, estão elas mesmas articuladas, de modo mais ou menos complexo, em diversos grupos sociais particulares. A vida natural pode ser caracterizada como uma maneira ingenuamente directa de viver no mundo, mundo de que possuímos sempre, de uma certa maneira, consciência, enquanto horizonte universal, mas que não é, contudo, temático. Temático é aquilo para o qual se está orientado. A vida desperta consiste sempre em estar orientado para isto ou para aquilo, como um fim ou como um meio, como qualquer coisa de relevante ou de irrelevante, de interessante ou de indiferente, de privado ou de público, de quotidiano ou de novo.

E. Husserl, *La Crise des Sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris. Gallimard. 1976,p.361 (adpt.).

Aquele que quiser aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como história do uso da razão e como objecto para o exercício do seu próprio talento filosófico. O verdadeiro filósofo tem, portanto, que pensar por si próprio, de fazer um uso livre e pessoal, não um uso imitador e servil, da razão.

Kant, *Lógica*, Introdução

Repito: seja a filosofia para o aprendiz de filósofo não uma pilha de conclusões adoptadas, e sim uma actividade de elucidação dos problemas. É esta actividade o que realmente importa, e não propagandear conclusões.

António Sérgio, prefácio a *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell.



Escola Secundária de Eça de Queirós

O que é a filosofia?

“...sob a designação de sabedoria, entende-se habitualmente aquilo que trata das primeiras causas e dos primeiros princípios; também, como dissemos antes, julga-se de ordinário o homem de experiência superior ao homem que tem simplesmente uma sensação qualquer, o arquitecto superior ao operador e as ciências teoréticas superiores às ciências práticas. É, pois, evidente, a partir de agora, que a sabedoria é uma ciência que tem por objecto certas causas e certos princípios.”

Aristóteles – *Metafísica*, 1, in *Filosofia, Antologia de Textos*, vol.1, MEC, 1979,p.17

“Que é então a filosofia que se manifesta de um modo tão universal e sobre formas tão insólitas?

A palavra grega *filósofo* (philosophos) significa o que ama o saber, em contraposição ao possuidor de conhecimentos que se designa por sábio (sophos). Este sentido da palavra manteve-se até hoje: é a demanda da verdade e não a sua posse que constitui a essência da filosofia, muito embora tenha sido frequentemente traída pelo dogmatismo, isto é, por um saber expresso em dogmas definitivos, perfeitos e doutrinários. Filosofar significa estar a caminho. As interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação. (...)

Cada filosofia define-se a si própria pelo modo como se realiza. Para saber o que é filosofia tem de se fazer uma tentativa. Só então a filosofia será simultaneamente a marcha do pensamento vivo e a consciência desse pensamento (reflexão), isto é, o acto e o respectivo comentário. Só a partir da tentativa pessoal poderemos aperceber-nos do que se nos depara no mundo com o nome de filosofia.”

K. Jaspers – *Iniciação à Filosofia*, Lisboa, Guimarães Editores, 1972, pp. 15-16

“O objectivo da filosofia é a clarificação lógica dos pensamentos. A filosofia não é uma doutrina, mas uma actividade. Um trabalho filosófico consiste essencialmente em elucidações. O resultado da filosofia não são *proposições filosóficas*, mas sim o esclarecimento de proposições. A filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que de outro modo são como que turvos e vagos.”

L. Wittgenstein – *Tratado Lógico - Filosófico*, § 4.111 e 4.112, Lisboa, FCG, 1987, pp. 62-63



O que é a Filosofia?

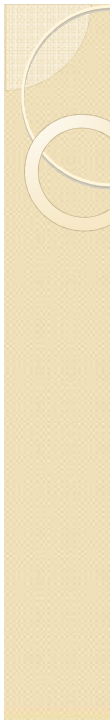
Uma resposta inicial.



Sentido etimológico do termo “Filosofia”.

- *Philo* (amor) e *Sophia* (sabedoria)
- Amor à sabedoria:

- Foi criado por Pitágoras para identificar a atitude daquele que busca o conhecimento e a sabedoria.



Podemos conceber a filosofia como:

- Actividade intelectual de procura de conhecimento.
- Reflexão crítica sobre o conhecimento e o mundo.
- Actividade prática de procura de sabedoria.



Actividade intelectual

- Procura de conhecimento.
- Expressa uma determinada atitude face ao mundo.
- Uma atitude de curiosidade, desejo de conhecer e a capacidade de problematizar.



Problematizar

- Perguntar acerca das razões que fazem com que aquilo que nos rodeia pareça ser de uma certa maneira.
- Perguntar o que são realmente as coisas, por que são o que são, por que é que existem, etc.
- Ex: Alegoria da Caverna



Actividade intelectual

- Não aceitar passivamente aquilo que é considerado como obvio e evidente.
- Duvidar o conhecimento habitual.
- Questionar criticamente a aceitação imediata desse conhecimento e procurar a sua razão de ser.



Reflexão crítica

- Conjunto de respostas que se foram constituindo como teorias acerca do mundo, do ser humano e da própria vida.
- A aceitação depende da originalidade e da qualidade dos argumentos usados na sua justificação.



Atitude prática

- Encontrar novas maneira de conceber o mundo e a vida.
- Definir o projecto da existência.
- Decidir o que quer ser e procurar o auto-aperfeiçoamento.



A especificidade da Filosofia

- Autonomia
- Radicalidade
- Historicidade
- Universalidade



Autonomia

- Uso da própria razão, independentemente de preconceitos e ideias feitas.



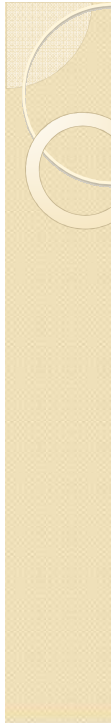
Radicalidade

- Procura os fundamentos ou a origem e o fim último de todas as coisas.



Historicidade

- Embora os filósofos desenvolvam uma reflexão pessoal inserida na história do pensamento, respondem a problemas marcantes da sua época, ainda que as respostas possam perdurar para além do seu tempo.



Universalidade

- Reflexões que dizem respeito toda a humanidade.

Escola Secundária Eça de Queirós, Ano Lectivo 2009/2010

Disciplina: Filosofia – 10º Ano

Unidade do Programa: I – Iniciação à actividade filosófica – Quais as questões da Filosofia? (aula 4)

Planificação

Temas/Conteúdos:

Quais as questões da Filosofia:

- Filosofia e Ciência;
- Problemas e questões da Filosofia;

Objectivos:

- Iniciar a actividade filosófica e a mobilização das competências consideradas como pré-requisitos para a sua concretização;
- Conhecer o conceito de Filosofia e as suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo em contraposição com outros domínios do saber;
- Detectar as competências individuais relativas às capacidades de ouvir e compreender globalmente informação; expor uma ideia ou resumir uma situação; ler e compreender globalmente uma mensagem escrita;
- Realizar trabalhos guiados, individualmente, de iniciação à problematização, no colectivo da turma e com base nas conclusões de cada um, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas;
- Realizar trabalhos sobre diferentes tipos de textos, visando o desenvolvimento de competências de análise, identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam, bem como a discussão/apreciação da coerência dos argumentos;

Estratégias/Recursos:

Exercícios de aprendizagem da conceptualização:

- Aproximação linguística;
- Trabalho de turma assente na análise, comentário e interpretação de textos:
 - Excertos de textos filosóficos.
 - Trabalho de casa.
- Diálogo / debate a partir de um tema / problema;
- Posicionamento crítico, reflexivo e pessoal na aula através da participação individual;
- Mapas conceptuais (PowerPoint e quadro);
- Investigação de temas e conceitos;

Tempo:

Uma aula de noventa minutos.

Avaliação:

Em aula:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Atenção/Interesse;
- Participação oral/escrita activa e positiva:
 - Participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto;
 - Exposição de dúvidas;
 - Colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos;
 - Formulação de respostas aos problemas levantados;
- Flexibilidade e abertura à mudança.

Bibliografia:

- *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009
- *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998
- *Do Vivido ao Pensado*; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996
- A.J. Ayer – *O Problema do Conhecimento*, Lisboa, Ed. Ulisseia, s.d., p. 9



Escola Secundária de Eça de Queirós

Quais as questões da Filosofia?

“A filosofia distingue-se das outras artes e ciências mais pelo método do que pelo objecto. Os filósofos formulam proposições com o intuito de serem verdadeiras, e em geral produzem argumentos tanto para apoiar as teorias próprias como para refutar as alheias; mas os argumentos são de carácter especial. Não são, ou muito raros são, semelhantes à prova de uma proposição matemática; normalmente não consistem em demonstração formal, nem se parecem com a prova em qualquer outra ciência descritiva. Teorias filosóficas não se verificam por observação. São neutrais em matéria particular de facto.

Não é que os filósofos não se ocupem de factos, mas acham-se na posição singular de que toda a prova relativa aos seus problemas é já eficaz para eles. Não é necessária informação científica ulterior para decidir questões filosóficas, como saber se o mundo material é real, se os objectos continuam a existir quando não são percebidos, se os outros seres humanos são conscientes no mesmo sentido em que cada um o é de si. Não são questões solúveis experimentalmente, desde que a resposta determine a interpretação de qualquer experiência. O que tais casos se discute não é se, dadas certas circunstâncias, se produzirá este ou aquele evento, mas antes como descrever alguma coisa que sucede. Esta preocupação com o modo por que as coisas são ou devem ser descritas toma frequentemente o aspecto de inquirição à sua natureza. Assim, os filósofos costumam perguntar, por exemplo: Que é o espírito? Que espécie de relação de causalidade? Qual a natureza da crença? Que é a verdade?

A.J. Ayer – *O Problema do Conhecimento*, Lisboa, Ed. Ulisseia, s.d., p. 9



Quais as questões da Filosofia?

Filosofia e Ciências

Ciências

- Estudam um objecto específico da sua área de especialização.
- Biologia: O que é matéria viva?
- Sociologia: Como se organizam os grupos sociais?

Filosofia

- Elege como objecto de estudo o próprio conhecimento.
- O que é o conhecimento?
- O que é a verdade?
- Podemos conhecer a verdade?
- Existe uma ou várias formas de apreender a realidade?

**Problemas gnosiológicos / epistemológicos
(conhecimento e teoria do conhecimento)**

Ciências

- Procuram responder a perguntas como:
- O que é a matéria?
- Qual a sua constituição?
- O que é a luz?
- O que se passou em determinado século?

Filosofia

- Procura responder a perguntas como:
- O que é a realidade?
- Vivemos num sonho, numa ilusão?
- É possível distinguir o sonho da realidade e *despertar*?

Problemas ontológicos (teorias e estudo acerca do ser)

Ciências

- Ciências sociais como a Antropologia, a História, a Sociologia, estudam o ser humano e as suas manifestações culturais e sociais.
- Utilizam técnicas próprias tendo em vista a quantificação dos resultados com uma preocupação descritiva.

Filosofia

- Problematiza e especula sobre a natureza do ser humano, a sua origem e o seu destino:
- O que é o homem?
- O que é a vida?
- O ser humano tem uma alma, além do corpo?

Problemas antropológicos (estudo do ser humano)

Ciências

- Não se questionam acerca da existência e dos valores.
- Os seus métodos não podem decidir se é preferível ser honesto e respeitar o próximo ou ser desonesto e tirano.

Filosofia

- Quais os valores que devem guiar a nossa existência?
- O que é a consciência moral?
- Por que devemos respeitar a vida?
- O que é o bem e o mal?
- O que é o belo e o feio?

Problemas existências e axiológicos (reflexão acerca da existência e dos valores)

Ciências

- Qual a origem do universo?
- Quantos anos tem a nossa galáxia?
- Há universos paralelos?

Filosofia

- Há vida depois da morte?
- Deus existe?
- Qual o sentido da nossa existência?
- Qual a origem do bem e do mal?

Problemas metafísicos (reflexão acerca das causas primeiras e essência das coisas)

Escola Secundária Eça de Queirós, Ano Lectivo 2009/2010

Disciplina: Filosofia – 10º Ano

Unidade do Programa: I – Iniciação à actividade filosófica – A dimensão discursiva do trabalho filosófico. (aula 5 e 6)

Planificação

Temas/Conteúdos:

A dimensão discursiva do trabalho filosófico:

- Competências básicas para o trabalho filosófico;
- Metodologias para o trabalho filosófico;

Objectivos:

- Detectar as competências individuais relativas às capacidades de ouvir e compreender globalmente informação; expor uma ideia ou resumir uma situação; ler e compreender globalmente uma mensagem escrita;
- Realizar trabalhos guiados, individualmente, de iniciação à problematização, no colectivo da turma e com base nas conclusões de cada um, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas;
- Realizar trabalhos sobre diferentes tipos de textos, visando o desenvolvimento de competências de análise, identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam, bem como a discussão/apreciação da coerência dos argumentos;

Estratégias/Recursos:

Exercícios de aprendizagem da conceptualização:

- Aproximação linguística;
- Trabalho de turma assente na análise, comentário e interpretação de textos:
 - Vídeo da Alegoria da Caverna.
 - Textos de apoio aos vídeo.
 - Texto: A Alegoria da Caverna.
- Diálogo / debate a partir de um tema / problema;
- Posicionamento crítico, reflexivo e pessoal na aula através da participação individual;
- Mapas conceptuais (PowerPoint e quadro);
- Investigação de temas e conceitos;
- Análise de casos e/ou dilemas que mobilizem a sensibilidade e as preferências valorativas;

Tempo:

Duas aulas de noventa minutos.

Avaliação:

Em aula:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Atenção/Interesse;
- Participação oral/escrita activa e positiva:
 - Participação nos trabalhos de análise e interpretação de texto;
 - Exposição de dúvidas;
 - Colocação de questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos;
 - Formulação de respostas aos problemas levantados;

- Flexibilidade e abertura à mudança.

Trabalho individual:

- Prazos de entrega acordados a respeitar;
- Estruturação e apresentação oral/escrita do trabalho;
- Capacidade de recolha, tratamento e exploração dos conteúdos;
- Criatividade, rigor e espírito crítico;
- Reflexão pessoal, valorativa e argumentativa;

Bibliografia:

- *Pensar Azul*; Filosofia 10º ano; Texto Editores; 2009
- *Razões em Jogo*; Introdução à Filosofia; 10ºano; Texto Editora; 1998
- *Do Vivido ao Pensado*; Introdução à Filosofia; 10º ano; Porto Editora; 1996
- Platão, *República*, 514^a-517^a, Lisboa, ed. Fund. Calouste Gulbenkian (texto adaptado)

Videos:

- The Cave: An Adaptation of Plato's Allegory in Clay in <http://www.youtube.com/watch?v=69F7GhASOdM>

- Plato's Cave (animated version) in <http://www.youtube.com/watch?v=d2afuTvUzBQ>



Escola Secundária de Eça de Queirós

Plato's Cave (animated version)

Deixem-me mostrar numa parábola o quanto a nossa natureza é iluminada, ou não.

Apresentamos figuras humanas a viver numa caverna subterrânea, com uma longa entrada ao longo da parede dentro da mesma. Aqui estão desde a sua infância, com as pernas e pescoços acorrentados para que não se possam mover e para que apenas consigam ver o que se passa à sua frente, estando impedidos pelas correntes de se voltar. Em cima e por detrás, uma fogueira está colocada à distância. Estes vêem apenas as suas próprias sombras, que a fogueira atira contra a parede oposta da caverna.

Mas como poderiam ver algo mais que as sombras se nunca lhes foi permitido virar as cabeças?

Entre a fogueira e os prisioneiros está um caminho subido e uma pequena parede onde são colocados fantoches que são movimentados. Vêm-se homens que passam ao longo da sala, carregando toda a espécie de objectos que se vão projectando numa tela: estátuas de homens e animais feitos de madeira, pedra e outros materiais. Dos objectos que estão a ser transportados pelos homens eles apenas vêem as sombras.

E se conseguissem conversar uns com os outros, não seria plausível nomearem os objectos que viam?

E se supormos que ouviam um eco vindo das paredes, não pensariam então, quando um dos caminhantes falasse, que essas vozes viriam das sombras?

Para eles, a verdade, não seria nada mais que as sombras das imagens. E então o que aconteceria se libertassem um dos prisioneiros?

Ao princípio, quando este é libertado e compelido a erguer-se e virar a cabeça em direcção à luz, tudo isso o magoaria e estaria demasiado atordoado para ver distintamente aquilo que anteriormente parecia sombras. E se depois aparecer alguém

e dizer-lhe que tudo aquilo que vira antes era uma ilusão. E agora, em face de uma realidade mais próxima, onde os seus olhos se voltam para uma existência mais real e sua visão é mais clara. Qual será a sua resposta?

Poderiam também imaginar o seu instrutor a aludir para os objectos, enquanto estes passam, e solicitar-lhe que os nomeie. Não ficará ele perplexo? Não poderia ele pensar que as sombras que vira anteriormente são mais verdadeiras que os objectos que lhe mostram agora?

E se alguém o voltasse a arrastar, contra a sua vontade, por uma escada e o agarrasse, forçando-o a ficar na presença do próprio sol. Com a aproximação da luz os seus olhos ficariam atordoados e não conseguiria ver nada do que agora se nomeia de realidade. Na verdade é necessário criar um costume à vista do mundo superior. Primeiro irá ver as sombras, de seguida os reflexos de objectos na água e depois os próprios objectos. De seguida subirá para as estrelas, os decorados céus (heaven), a luz da lua e verá o Céu (skys) e os céus (skies) à noite. Por último, conseguirá ver o sol, não um mero reflexo dele na água, mas o sol no seu sítio correcto e não em outro. Contemplará o sol como ele realmente é.

Não começará ele a perguntar-se se é o sol que estabelece as épocas do ano, o guardião de tudo o que existe no mundo visível e, de certa forma, a causa de todas as coisas que os seus companheiros estão acostumados a ver?

Claramente, primeiro verá o sol e só depois as razões que dele derivam.

E quando se lembrar da sua antiga casa e qual a sabedoria da caverna. Os seus companheiros prisioneiros. Não se sentirá ele abençoado com a mudança e com pena deles?

E se tivessem eles o hábito de atribuir prémios para aqueles que fossem os mais rápidos a identificar as sombras que passavam? Decorar o que tinha passado antes e depois, o que teria passado junto de forma a tirar conclusões futuras. Acham que ele se importaria por tais glórias e honras ou invejar a sua posse? Não dirá agora, com humor: “ Isso seria um pobre servo de um pobre mestre.” Não daria nada, agora, para pensar como eles e viver depois deles e....

Imaginem, outra vez, ele mesmo voltando subitamente do sol e ser recolocado na sua antiga condição. Não teria a certeza de ter a seus olhos uma pobre escuridão? E se acontecesse uma competição de medida das sombras e ele tivesse de competir com os prisioneiros que nunca dali saíram?

A seu ver (as sombras) tornaram-se fracas e perante os seus olhos estáticas (paradas). Não ririam todos dele, diriam que estragou a sua vista ao ir ao exterior e que o melhor era não tornar a fazê-lo?

E se alguém tentasse libertar um outro e guiá-lo para a luz...? Deixem-nos só apanhar o ofensor e matá-lo-iam.

É a tarefa dos iluminados, não só ascender, aprender e ver o bem, mas também descender aos prisioneiros e partilhar os seus problemas e honras, mesmo que o mereçam, ou não. E à coisas que têm de ser feitas, mesmo com a perspectiva da morte. Devem ajudar-se mutuamente onde cada classe conseguir auxiliar a comunidade.

Plato's Cave (animated version) in <http://www.youtube.com/watch?v=d2afuTvUzBQ>



A dimensão discursiva do trabalho filosófico.

A Alegoria da Caverna

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente, são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles: entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no género dos tapumes que os homens dos *robotos* colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.

- Estou a ver – disse ele.

- Visiona também, ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de labor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

- Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas, observou ele.

- Semelhantes a nós – continuei. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmos e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

- Como não – respondeu ele -, se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?

- E os objectos transportados? Não se passa o mesmo com eles? – Sem dúvida.

- Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objectos reais, quando designavam o que viam?

- É forçoso.

- E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

- Por Zeus, que sim!

- De qualquer modo – afirmei – pessoas nessas condições pensariam que a sombra objectos era a verdade.

- É absolutamente forçoso – disse ele.

- Considera pois – continuei – o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeiras e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passassem deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e olhar para a luz, ao fazer tudo

nisso, sentiria dor, e o encadeamento impedi-lo-ia de fixar os objectos cujas sombras vira outrora.

Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objectos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objectos que passavam, o forçassem com perguntas a dizerem o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objectos vistos outrora eram mais autênticos dos que agora lhe mostravam?

- Muito mais – afirmou.

- Portanto, se alguém o força a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

- Seria assim – disse ele.

- E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e o não deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos encadeados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos?

- Não poderia, de facto, pelo menos de repente.

- Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior que está fora da caverna. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. A partir de então, seria capaz de contemplar de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

- Pois!

- Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas ele mesmo, no seu lugar.

- Necessariamente.

- Depois já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam um arremedo (no interior da caverna).

- É evidente que depois chegaria a essas conclusões.

- E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do *saber* que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros? Com certeza.

- E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prémios para o que distinguisse com mais agudeza os objectos que passavam, e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos, e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer – parece-te que ele (que havia sido libertado) teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo *servir junto de um homem pobre, como servo da gleba* e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

- Suponho que seria assim – respondeu – que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

Imagina ainda o seguinte – prossegui eu. – Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

- Com certeza.
 - E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista e o tempo de se habituar não seria pouco acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até a cima, se pudessem agarra-lo e matá-lo, não o matariam?
 - Matariam, sem dúvida – confirmou ele.
- Platão, *República*, 514^a-517^a, Lisboa, ed. Fund. Calouste Gulbenkian (texto adaptado)

Proposta de análise filosófica do texto

Identifica o tema, o problema e a tese do autor.
Quais são os principais argumentos utilizados?
Quais os termos ou conceitos nucleares?
Toma posição sobre as teses em confronto.

Competências básicas:

Discurso é um conjunto coerente de argumentos que visam expor um determinado assunto, formular um problema e apresentar uma resposta devidamente justificada.

Problematizar é descobrir e formular problemas que desafiem a nossa reflexão a passar para além dos significados imediatos das situações.

Conceptualizar é elaborar conceitos, isto é, noções gerais organizadoras da pluralidade da experiência humana.

Argumentar é construir um conjunto de proposições articuladas logicamente de modo a justificar uma proposição ou tese.

Argumento é uma sequência de proposições organizadas de tal modo que a conclusão a que chegamos tem por base outra ou outras proposições a que chamamos premissas.

Argumento sólido é um argumento válido e com premissas verdadeira.

Proposição é o que é afirmado ou negado numa frase declarativa.

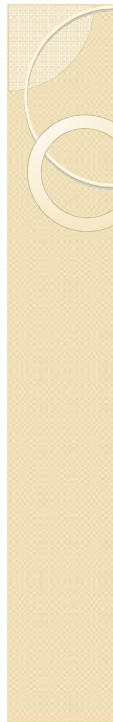
Os **conceitos/termos** designam um conjunto de características essenciais de uma classe de seres ou objectos.



Alegoria da Caverna

Platão

(A dimensão discursiva do trabalho filosófico)



Qual o tema?

- A condição humana.
- A natureza humana e o modo como se desenrola a sua existência.



O problema?

- Seres humanos aprisionados à sua ignorância (trevas da caverna), como poderão libertar-se dela e ascender ao conhecimento (luz do Sol).
- Como produzir a mudança quando não se tem consciência da ignorância.



A tese?

- O que é próprio da condição humana não é a ignorância, mas o conhecimento.
- A alegoria representa um quadro da existência humana caracterizado pela inconsciência.
- Seres humanos acorrentados à sua ignorância e vítimas dos seus preconceitos.
- Necessário um esforço para alcançar o conhecimento.



Os argumentos

- Não temos experiência de outros modos de ver (problematizar) a nossa existência.
- Não temos consciência da nossa ignorância e por medo não queremos mudar.
- A mudança é possível.



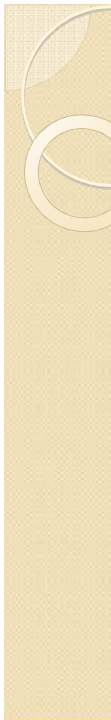
Os argumentos

- É necessário esforço, aprendizagem, contínua, e progressão por etapas.
- Vale a pena sair da caverna.
- Aquele que saiu e se libertou, compreendeu.
- Ao compreender alegrou-se, lamentou a situação e decidiu libertar os outros.



Termos ou conceitos nucleares (descrição)

- Caverna
- Os prisioneiros
- Trevas
- Confusão
sombras/objectos
- O mundo sensível (o
reino da opinião e da
mudança)
- A condição humana
- Ignorância
- Indistinção
aparência /realidade



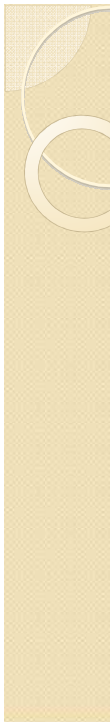
Termos ou conceitos nucleares (problematização)

- Dificuldade de olhar a
luz e os objectos
- Dificuldade de
despertar e resistência
- Etapas da ascensão
até ao exterior
- Perturbação dos
prisioneiros ao
descobrir o exterior
- Força dos hábitos
adquiridos
- Poder do conformismo
- Progressiva
eliminação dos
preconceitos.
- Espanto filosófico



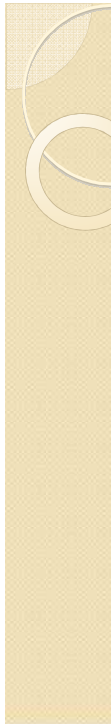
Termos ou conceitos nucleares (resolução)

- Contemplação da luz do Sol
- Comparação do exterior com a caverna
- Compreensão da situação vivida na caverna
- Regresso do filósofo à caverna/partilha da descoberta
- Perigosidade da verdade
- Dificuldade em regressar às trevas
- Conhecimento da verdadeira realidade
- Trabalho de análise
- Tomada de consciência/mutação do modo de ser
- Amor/dever do sábio
- Risco do filósofo
- O sofrimento solitário do sábio



Tomar posição sobre as teses em confronto

- *Aprender* a reorientar o olhar e procurar novas facetas da realidade.
- *Libertarmo-nos* do *pseudo* saber de da *pseudo* realidade em que nos encontramos mergulhados.
- *Pensarmos* por nós próprios, construindo juízos independentes, procurando vencer doutrinas passivamente recebidas.



Tomar posição sobre as teses em confronto

- *Procurar* orientação para a existência, definir um projecto para a vida baseado na razão
- *Construção da nossa identidade – autonomia e liberdade* através do saber



Escola Secundária de Eça de Queirós

Teste de Filosofia – 10º H

- Antes de iniciar as suas respostas leia com atenção todo o teste.
- Para responder use uma linguagem clara que expresse exactamente o que pretende dizer.
- Leia com atenção e procure compreender os textos propostos no teste.
- Depois de concluir, releia o que escreveu, fazendo as modificações que achar necessárias para tornar as suas respostas mais rigorosas.

Grupo I - Pontos



1. Responda à questão formulada pela *Mafaldinha*? Para fundamentar a sua resposta dê exemplos com base na “Alegoria da Caverna”.

Grupo II - Pontos

“ A natureza dirige tudo no animal, e este obedece. O homem sente a mesma impressão, mas é livre de concordar ou de resistir”

Rousseau, Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.

“O homem (...) é aquilo que faz e se faz na sua actividade”

Savater, Convite à Ética

1. A partir da análise comparativa dos textos indica quais são as diferenças entre a atitude humana e o comportamento animal. Justifique, caracterizando as componentes do agir próprio do Homem.

2. Considere os seguintes enunciados:

“ O senhor António é carpinteiro e faz ótimas cadeiras de madeira”

“ O soldado Nunes escolheu não lutar mais na guerra do Iraque e voltar para Portugal”

2.1 – Qual deles corresponde a uma acção e qual corresponde a um fazer? Diferencie as duas dimensões.

Grupo III - Pontos

1. Indique as principais condicionantes da acção humana. Dê exemplos, a partir dos textos que leu na aula sobre este tema.

2. Será o ser humano verdadeiramente livre? Responde a esta questão tendo em conta as condicionantes da acção humana.

| | |
|--|---|
| <p>Reparaste na maneira como o árbitro atirou a moeda ao ar antes do jogo? Tendo em conta a aceleração da gravidade e o movimento de rotação dela, já estava determinado que saía <i>cara</i>.</p> | <p>Lá estás tu com as teorias da conspiração. Sabes perfeitamente que é um acontecimento aleatório. Tanto pode sair <i>cara</i> como <i>coroa</i>. Mesmo que tivesses razão, a decisão de escolher <i>coroa</i> foi do capitão de equipa.</p> |
|--|---|



3. Identifica as teorias sobre o livre arbítrio presentes na banda desenhada, salientando as diferenças e semelhanças entre elas?

4. Indica a que consideras mais correcta, dando exemplos e justificando.

Bom Trabalho!

Novembro de 09

Joana Gameiro
Emanuel Guerra
Helena Lebre

Resultados do teste de 9 de Novembro de 2009

10º Turma H

| 10º H | | Grupo 1 | Grupo 2 | | Grupo 3 | | | | |
|------------|----|---------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|-------|
| Aluno | Nº | 6 pts | 40 pts | 30 pts | 10 pts | 25 pts | 25 pts | 10 pts | Total |
| Afonso | 1 | 35 | 20 | 25 | | 15 | | 0 | 95 |
| Ana Filipa | 2 | 25 | 25 | 17 | 0 | 10 | | 1 | 78 |
| Ana Rita | 3 | 40 | 20 | 25 | 5 | 15 | 13 | | 118 |
| Anisia | 4 | 35 | 35 | 26 | 5 | | 10 | 4 | 115 |
| Bruno | 5 | 30 | 25 | 26 | 5 | 10 | 0 | 0 | 96 |
| Carla | 7 | 45 | 20 | 17 | 8 | 0 | 10 | 0 | 100 |
| César | 8 | 45 | 20 | 20 | 8 | 15 | 23 | 4 | 135 |
| Daniel | 9 | 40 | 20 | 17 | 9 | 18 | 15 | 10 | 129 |
| Diogo | 10 | 45 | 20 | 17 | 6 | 12 | 12 | 10 | 122 |
| Edson | 11 | 15 | 20 | 19 | 3 | 20 | 10 | 0 | 87 |
| Iara | 12 | 45 | 30 | 22 | 10 | 20 | 20 | 9 | 156 |
| Inês | 13 | 20 | 20 | 15 | 10 | 20 | 10 | 5 | 100 |
| Luiza | 14 | 45 | 30 | 25 | 10 | 20 | 20 | 8 | 158 |
| Marta | 15 | 50 | 18 | 20 | 5 | 15 | 10 | 9 | 127 |
| Nilza | 16 | 45 | 20 | 20 | 9 | 10 | 5 | 0 | 109 |
| Patrícia | 17 | 50 | 30 | 27 | 9 | 15 | 12 | 9 | 152 |
| Ricardo | 18 | 55 | 33 | 27 | 10 | 23 | 15 | 5 | 168 |
| Roxana | 19 | 48 | 22 | 17 | 7 | 20 | 22 | 10 | 146 |
| Sara | 20 | 35 | 30 | 16 | 2 | 9 | 13 | 0 | 105 |
| Valdo | 21 | 10 | 18 | 17 | | | | 10 | 55 |
| Zuelma | 22 | 35 | 32 | 22 | 5 | 13 | 10 | 3 | 120 |
| Raul | 23 | 45 | 25 | 15 | 10 | 15 | 18 | 9 | 137 |
| Nilton | 25 | 15 | 17 | 16 | 5 | | | 0 | 53 |
| Rafael | 27 | 10 | 17 | 2 | | 6 | 7 | 3 | 45 |
| Sónia | 28 | 5 | 20 | 0 | 1 | 5 | 5 | 0 | 36 |



Escola Secundária de Eça de Queirós

Teste de Filosofia – 10º C

- Antes de iniciar as suas respostas leia com atenção todo o teste.
- Para responder use uma linguagem clara que expresse exactamente o que pretende dizer.
- Leia com atenção e procure compreender os textos propostos no teste.
- Depois de concluir, releia o que escreveu, fazendo as modificações que achar necessárias para tornar as suas respostas mais rigorosas.

Grupo I - Pontos

“A emergência do homem pode situar-se naquele ponto do processo de evolução em que a adaptação instintiva atingiu o mínimo; contudo, o homem surge dotado de novas qualidades que o distinguem de todos os outros animais”

Erin Fromm, *Ética e Psicanálise*.

1 – Tendo em conta o texto evidencie as diferenças entre a natureza humana e a natureza animal? Justifique.

2 – Considere os seguintes enunciados:

“Picasso pintou o famoso quadro Guernica”

“Gandhi lutou toda a vida pela libertação da Índia”

2.1 – Será que ambos os enunciados correspondem a uma acção? Justifica.

“ [O conceito de intenção] é o conceito-chave [da acção humana], juntamente com o de motivo e o de agente”

Ricoeur, *Discurso da Acção*.

“ A acção perfeita é o fruto da meditação perfeita”

Bhagavad-Guita

3. As duas frases propostas enunciam os conceitos essenciais para definir a acção do Homem. Defina cada um dos seus componentes revelando a sua importância para o agir humano

Grupo II - Pontos

1. Indique as condicionantes da acção humana . Dê exemplos, a partir dos textos que leu na aula sobre este tema.
2. Será o ser humano verdadeiramente livre? Responde a esta questão tendo em conta as condicionantes da acção humana.

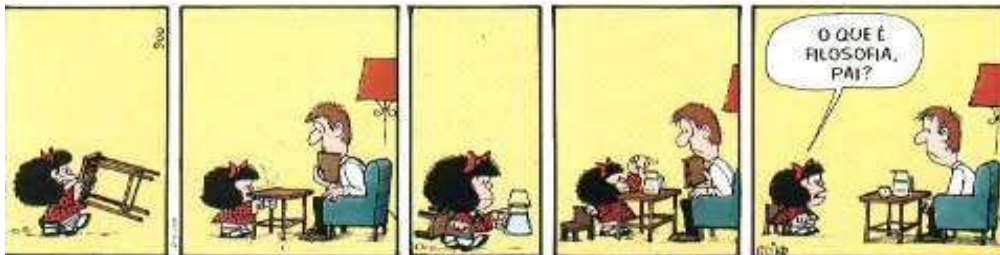
| | |
|--|---|
| <p>Reparaste na maneira como o árbitro atirou a moeda ao ar antes do jogo? Tendo em conta a aceleração da gravidade e o movimento de rotação dela, já estava determinado que saía <i>cara</i>.</p> | <p>Lá estás tu com as teorias da conspiração. Sabes perfeitamente que é um acontecimento aleatório. Tanto pode sair <i>cara</i> como <i>coroa</i>. Mesmo que tivesses razão, a decisão de escolher <i>coroa</i> foi do capitão de equipa.</p> |
|--|---|



3. Identifica as teorias sobre o livre arbítrio presentes na banda desenhada, salientando as diferenças e semelhanças entre elas?

4. Indica a que consideras mais correcta, dando exemplos e justificando.

Grupo III - Pontos



1. Responda à questão formulada pela *Mafaldinha*? Para Fundamentar a sua resposta dê exemplos com base na “Alegoria da Caverna”.

Resultados do teste 10º Turma C

| Alunos | Teste |
|------------------|-------|
| Ana Andrade | 4.5 |
| Ana Ilhéu | 15.5 |
| Ana Ferreira | 16.6 |
| Analde Cardoso | 14.9 |
| Carlos Soares | 10.7 |
| Cláudia Cordeiro | 9.5 |
| Diogo de Fonseca | 12.8 |
| Gil Fé | 13.1 |
| Gonçalo Tiago | 17.5 |
| Inês Correia | 14.2 |
| Jéssica Ramgi | 14.5 |
| Joana Morais | 15.8 |
| Laura Matcas | |
| Linita Ramgi | 17 |
| Manlika Phio-on | |
| Marinela Ianga | 14.9 |
| Marta Mendes | 18.1 |
| Matheus Silva | 16 |
| Melissa Alves | 15.8 |
| Miguel Domingues | 9.8 |
| Nuno Figueiredo | 7 |
| Axai | 8.6 |

O que é a Filosofia no Ensino Secundário

Questionário:

Quase no fim de um ano lectivo em que foste apresentado a esta disciplina pensas que já podes definir *o que é a Filosofia*? Tenta unir o que te foi transmitido com a tua própria interpretação de Filosofia.

Quais as principais semelhanças e diferenças entre a disciplina de Filosofia e as restantes do ensino secundário?

Existiu alguma modificação do teu método de estudo para esta disciplina em relação às restantes? Se existiu, qual?

Obrigado pela colaboração.
Emanuel Guerra

