



**Universidade de Évora**

**Departamento de Pedagogia e Educação**

**Mestrado Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

**Prática de Ensino Supervisionada**

Ano Lectivo 2010/2011

# Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

## A importância da Filosofia na formação do cidadão/cidadã

Professora Orientadora: Professora Doutora Teresa Santos

Mestrando: Hélio Renato Cruz Ferreira nº 6490

## AGRADECIMENTOS

Alcançado o final desta dissertação de Mestrado, resta-me manifestar os meus agradecimentos a todos aqueles sem os quais este projecto não teria sido possível:

À Professora Doutora Teresa Santos, minha orientadora nesta dissertação, pela assistência científica, disponibilidade, paciência e empenho, em prol de um trabalho de qualidade.

À Dr.<sup>a</sup> Ana Margarida Pereira, não apenas pelo auxílio didáctico ao longo da PES, mas também pelo acompanhamento permanente, introduzindo-me no ambiente escolar, no trabalho de turma e colocando ao dispor todo o seu material.

Ao Dr. Nuno Ferreira, colega e amigo de há já largos anos, pelas variadíssimas trocas de ideias, partilha de conhecimentos e apoio técnico.

Aos meus colegas Ana Gualdino, João Jesus, Pedro Gonçalves e Magda Neves por todo o apoio que demonstraram.

Finalmente, agradeço à minha família, a quem dedico este trabalho.

Aos meus pais, Maria Ferreira e Manuel Ferreira, pelo incentivo constantes em todos os momentos importantes da minha vida.

Ao Mestre Telmo Ferreira, meu irmão, pela amizade, carinho e assistência técnica.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Santos.

## **DECLARAÇÕES**

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

---

Évora, Setembro de 2011

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O (A) Orientador(a),

---

Évora, Setembro de 2011

## Resumo

Hélio Renato Cruz Ferreira

### A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO / CIDADÃ

#### RESUMO

Este relatório apresenta uma análise descritiva da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Gabriel Pereira, efectuada durante o ano lectivo de 2010/2011. O relatório e respectiva reflexão crítica centram-se na observação de aulas e na prática lectiva supervisionada referente ao ensino de Filosofia no décimo primeiro ano. O relatório inclui uma pequena investigação acerca da pertinência do ensino da Filosofia para a formação do cidadão/cidadã, tomando como referência a obra de Adela Cortina e Soromenho Marques, destacando-se a ideia da necessidade da construção de um novo tipo de cidadania, tarefa para a qual o ensino da filosofia será adequado.

### THE IMPORTANCE OF PHILOSOPHY TO THE EDUCATION OF THE CITIZEN

#### ABSTRACT

This report is a descriptive analysis of the Supervised Teaching Training at Gabriel Pereira High School during the school year 2010/2011. Both the report and its critical reflection focus on class observation and supervised Philosophy teaching in the 11<sup>th</sup> form. The report also includes a research on the relevance of Philosophy to form the citizen(s), taking as reference Adela Cortina's and Soromenho Marques work, pointing out the necessity to form a new kind of citizenship achieved through the teaching of Philosophy.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia, Prática de Ensino Supervisionada, Ensino, Cidadania

**KEYWORDS:** Philosophy, Supervised Teacher Training, Teaching, Citizenship

## Lista de Abreviaturas

**ESGP – Escola Secundária Gabriel Pereira**

**PCT – Plano Curricular de Turma**

**PEE – Projecto Educativo da Escola**

**PES – Prática de Ensino Supervisionada**

**CCB – Centro Cultural de Belém**

**Op. cit (*Opus Citatum*) – Obra Citada**

**ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos)**

## Índice

Resumo .....	5
Lista de Abreviaturas.....	6
I. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	9
Introdução .....	9
1. Enquadramento da instituição e o seu Projecto Educativo .....	11
1.1 Enquadramento Histórico da instituição e sua caracterização .....	11
1.2 O Projecto Educativo .....	13
2. Caracterização geral .....	15
2.1 Momento de integração no meio escolar .....	15
2.2 Caracterização do Núcleo de Estágio .....	17
2.3 Caracterização da turma.....	18
3. Descrição e apreciação das actividades extra-curriculares .....	24
4. Prática de Ensino Supervisionada: 11º ano de Filosofia.....	29
4.1 Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar .....	32
4.2 O programa de ensino e orientação curricular.....	34
4.3 Apreciação dos manuais escolares .....	36
4.4 Descrição sumária dos planos de aulas efectivas .....	39
4.5 Indicação dos métodos, recursos e das técnicas de avaliação utilizadas.....	47
4.6 Apresentação e análise dos dados da avaliação.....	54
5. Considerações finais .....	56
II. Projecto de Investigação - <i>A importância da Filosofia na formação do cidadão/cidadã</i> . 59	
1. Introdução .....	60
2. A necessidade do ensino da Filosofia para promover a formação de cidadãos / cidadãs . 63	
3. Filosofia e Cidadania – uma relação em questão .....	70
4. A teoria da Cidadania em Adela Cortina .....	77
4.1 Teorias da Cidadania .....	78
4.1.1. Cidadania política .....	80
4.1.2. Cidadania social.....	82
4.1.3. Cidadania económica .....	83
4.1.4 Cidadania Civil.....	84

*Relatório de Prática de Ensino Supervisionada*

---

4.1.5	Cidadania intercultural .....	85
4.2	Educar na cidadania.....	87
4.3	Cidadania cosmopolita.....	88
5.	Considerações finais .....	89
	Bibliografia .....	93
	Anexos.....	97

## I. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

### Introdução

O presente relatório pretende dar conta da minha experiência enquanto estagiário e das actividades que desenvolvi ao longo do ano lectivo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES)<sup>1</sup>, integrada no Mestrado em Ensino de Filosofia<sup>2</sup> no Ensino Secundário pela Universidade de Évora<sup>3</sup>, realizada entre Outubro de 2010 e Maio de 2011 na Escola Secundária Gabriel Pereira.

Esta componente (PES) ocupa 42,5 ECTS e decorre ao longo dos dois semestres do segundo ano do mestrado. Durante o segundo ano, e no decorrer do primeiro semestre, enquanto decorre a PES, há lugar a aulas da componente curricular. Esta prevê 77,5 ECTS.

O número total de ECTS do mestrado é de 120 ECTS. O funcionamento das sessões lectivas decorreu em regime laboral.<sup>4</sup>

O relatório é desenvolvido ao longo de 5 pontos.<sup>5</sup>

O ponto do enquadramento histórico surgiu como necessidade de conhecer a história da escola onde iríamos estagiar, de forma a favorecer a integração e compreensão do seu ambiente.

---

<sup>1</sup> A PES corresponde ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final ([http://www.sac.uevora.pt/sac/normas\\_legislacao/escolha\\_o\\_assunto/pratica\\_de\\_ensino\\_supervisionada](http://www.sac.uevora.pt/sac/normas_legislacao/escolha_o_assunto/pratica_de_ensino_supervisionada)) a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2006, de 24 de Março ([www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29.../DL432007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29.../DL432007.pdf))

<sup>2</sup> Neste documento foi adoptada a seguinte convenção relativamente ao uso de maiúsculas ou minúsculas com a palavra “filosofia”: é usada a minúscula sempre que é referida a área do saber ou actividade filosófica; é usada a maiúscula quando se refere a disciplina no contexto escolar.

<sup>3</sup> Edital do curso de Mestrado em ensino de Filosofia no ensino Secundário (2010-2011) de 14 de Maio de 2010.

<sup>4</sup> Consultar edital de abertura de mestrado em: [www.sac.uevora.pt/sac/content/.../Edital\\_Mestrado\\_EnsinoFilosofia.pdf](http://www.sac.uevora.pt/sac/content/.../Edital_Mestrado_EnsinoFilosofia.pdf)

<sup>5</sup> Ao longo do relatório verificar-se-ão dois registos de referência pessoal: a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Este duplo registo - eu; nós - deve-se ao facto de em determinados momentos referir a minha experiência na PES e noutros momentos dar conta da actividade do núcleo da PES.

No segundo ponto – caracterização geral da PES – procede-se à descrição da integração no meio escolar, como decorreu a adaptação, à caracterização do núcleo de estágio e da turma, realizando-se uma análise dos dados do PCT.<sup>6</sup>

No terceiro ponto são relatadas as actividades extra-curriculares<sup>7</sup> realizadas pelo núcleo de estágio com as três turmas.

No quarto ponto são abordadas as várias partes relativas à Prática de Ensino Supervisionada. Será feito o enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar, a análise do programa de ensino e respectiva orientação curricular, bem como a apreciação do manual escolar. São de igual forma descritas sumariamente as aulas realizadas, indicando-se os métodos, recursos e técnicas de avaliação utilizadas. Serão também apresentados e analisados os dados da avaliação.

Por último, no quinto ponto, será feito um balanço da PES e o seu contributo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

---

<sup>6</sup> Consultar anexo 1 – figuras 1 a 37

<sup>7</sup> Consultar anexo 2

## 1. Enquadramento da instituição e o seu Projecto Educativo

### 1.1 Enquadramento Histórico da instituição e sua caracterização

"A escola é o espelho da sociedade. Não há sociedades doentes com escolas boas, não há escolas doentes em sociedades boas".

Roberto Carneiro, *Diário Económico*, 2008.04.04

A Escola Industrial da Casa Pia de Évora, actual Escola Secundária Gabriel Pereira, foi fundada em 1914 por iniciativa do governo extra partidário presidido por Bernardino Machado. Só em 1919, por decreto de 27 de Março, foi integrada no universo das escolas oficiais, tendo sido criada uma aula comercial no Colégio do Espírito Santo. A instituição passou a adquirir as características que a distinguiriam durante as décadas posteriores, razão pela qual o dia 27 de Março passou a ser celebrado como o dia da Escola Secundária Gabriel Pereira.

Foi também em 1919 que a nova instituição adoptou a designação de Escola Industrial 'Gabriel Pereira', em homenagem a um dos grandes eruditos eborenses do século XIX.

Começou por ocupar uma parte das instalações da antiga Universidade de Évora, sitas no Colégio do Espírito Santo, onde se manteve até à sua instalação no Convento de Santa Clara em 1951. Em 1971 foram inauguradas novas instalações no espaço ocupado actualmente pela Escola Secundária Gabriel Pereira.

A evolução do currículo durante a I República teve três momentos importantes: o primeiro ocorreu em 1917 quando foi criado o Curso de Condutores de Máquinas, uma fileira de formação considerada muito avançada para a época; o segundo em 1921, altura em que foi criado o Curso Elementar de Comércio; o terceiro correspondeu à criação do curso de montadores electricistas em 1924.

Durante o Estado Novo manteve as suas características enquanto escola de vocação profissionalizante, integrando o curso Comercial e Industrial. Após 1974, a instituição passou a designar-se Escola Secundária Gabriel Pereira e transformou-se numa das instituições de referência na região.

Hoje, com uma procura sustentada numa oferta educativa diversificada, que inclui vários cursos técnico-profissionais, profissionais e tecnológicos, integrando oferta em regime nocturno e ao nível do Ensino das Artes Visuais, procura formar para valorizar as novas gerações e requalificar adultos.

## 1.2 O Projecto Educativo

O projecto Educativo da Escola Secundária Gabriel Pereira, que pode ser consultado em página própria na Internet<sup>8</sup>, pauta-se pela promoção da qualidade do ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades, proporcionando condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar.

A escola foi alvo de obras de melhoramento ao abrigo do programa de requalificação do parque escolar, de forma a garantir a qualidade do serviço educativo prestado. Entre 2007 e 2009, a par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção da escola, procedeu-se à reorganização do seu espaço global e à construção de três novos corpos, interligados com os existentes: um corpo central, posicionado longitudinalmente sobre a frente principal da escola e articulado com o antigo pavilhão polivalente, definindo um pátio-praça, que acomoda os serviços administrativos, direcção, biblioteca, sala polivalente e espaço museológico, refeitório/bar, espaços destinados aos alunos, salas TIC e auditório de apoio; um corpo de apoio à educação física, preparado para a prática da esgrima e um corpo de recepção/portaria. Os espaços exteriores, que incluem uma zona coberta sob o corpo central, foram redesenhados, permitindo melhorar as condições de acessibilidade, aumentar a área permeável e arborizada e regar o estacionamento. Foi ainda criado um sistema de ventilação geral dos espaços por condutas enterradas com recurso a um sistema geotérmico permitindo o controlo térmico com consumos mínimos de energia

De referir o facto curioso de, durante as obras de requalificação, ter sido descoberta uma necrópole romana com quase dois mil anos, a primeira até agora detectada na cidade de Évora. Os vários objectos encontrados encontram-se em fase de tratamento, marcação e colagem, de forma a poderem ser conservados e mais tarde musealizados, em local adequado a criar na própria escola.

---

<sup>8</sup> <http://www.esgp.edu.pt/index.php#>

Entre os principais objectivos do Projecto Educativo da escola, destaco a promoção do sucesso educativo, o conhecimento multidisciplinar e a formação integral dos alunos, valorizando os recursos humanos, sempre com intento de manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade, incentivando o envolvimento do alunos, do Pessoal Docente, Pessoal não Docente e dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar, assim como nos órgãos de Administração e Gestão da Escola.

Em síntese, a ESGP, enquanto instituição pública, pretende continuar a valorizar os recursos humanos e materiais existentes, propondo-se manter e reforçar esta identidade, garantindo uma oferta diversificada e equilibrada de cursos dirigidos para o prosseguimento de estudos e de cursos vocacionados para o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas da comunidade educativa. Assim, pretende também, na linha de uma longa tradição, manter a continuidade da oferta formativa em regime nocturno.

## 2. Caracterização geral

### 2.1 Momento de integração no meio escolar

No dia 29 de Setembro de 2010 estabeleci o primeiro contacto com a escola. Desde logo se me afigurou um ambiente aprazível/simpático, pois as instalações são modernas, dispostas em vários blocos de aulas e bloco polivalente, proporcionando um desafogo espacial, incaracterístico do bulício típico de uma escola secundária, sobressaindo uma dinâmica salutar entre pessoal docente e não docente a que não é alheia a própria arquitectura da escola, premiada por diversas vezes, a última pelo *4.º Compendium das Escolas Exemplares OCDE 2011*<sup>9</sup>. A significativa dinâmica da escola, com reflexos na sua boa imagem social junto da Comunidade, foi por mim sentida de forma quase imediata. Assim, a integração foi fácil, apesar de não conhecer o espaço escolar. Após a apresentação dos diferentes espaços pela Dra. Ana Pereira consegui muito facilmente ir-me situando nas diferentes valências, nomeadamente biblioteca, reprografia, sala dos professores, salas de aula, entre outros.

De salientar a constante disponibilidade e simpatia por parte da classe docente, constituída quer por professores bastante experientes como por professores relativamente mais novos.

O facto de, enquanto estagiário da PES, não ter tido possibilidade de assistir a reuniões gerais de professores e reuniões de departamento, não constituiu para mim nenhum tipo de revés, dada a familiaridade com situações afins no âmbito da experiência profissional que tenho mantido. No entanto, considero que são sessões de trabalho úteis para a formação de qualquer docente, permitindo compreender a dinâmica das formalidades que concorrem para a realidade escolar. Todavia tive oportunidade de presenciar reuniões de Conselho de Turma, momentos que, dirigidos de forma eficaz e sucinta, foram extremamente importantes no âmbito da compreensão da turma, dos seus alunos e respectivos problemas, características e desempenhos nas várias disciplinas.

A ESGP deparou-se-me como espaço de alunos oriundos de camadas sociais distintas, aliado ao carácter pluricurricular da escola, patenteando um ambiente educativo de elevada

---

<sup>9</sup> <http://www.projectual.pt/noticia.php?id=50>; <http://www.oasrn.org/comunicacao.php?pag=noticias&id=14>

qualidade, constituído por alunos interessados e respeitadores, não podendo em momento algum referir alguma situação menos própria ou de cariz mais violento.

Há a referir que esta minha caracterização da realidade da ESGP foi positivamente afectada pelo tipo de relação cultivado com o núcleo de estágio e pela relação com a turma onde estagiei, cujos alunos me acolheram com grande simpatia e respeito.

## 2.2 Caracterização do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio da Escola Secundária Gabriel Pereira, no ano lectivo 2010/2011 foi composto pela professora orientadora Dra. Ana Pereira, as minhas colegas Brancaflor da Cruz, Fátima Teles e a minha pessoa, Hélio Ferreira.

O início da Prática de Ensino Supervisionada decorreu de forma bastante atribulada, designadamente pelo facto do Ministério da Educação ter retirado a redução da componente lectiva ao professor orientador dos estágios pedagógicos<sup>10</sup>. Este facto colocou em causa a realização da PES e atrasou em algumas semanas o seu início efectivo. Isto porque apenas após vários contactos entre as entidades envolvidas, e garantida de forma unilateral pela Direcção da ESGP a redução da componente lectiva ao orientador, passaram a desenvolver-se as assistências lectivas e o trabalho a elas inerente.

Ultrapassadas as dificuldades de cariz legal que acima referida, outra contrariedade se nos deparou, concretamente a situação profissional de todos os elementos do núcleo de estágio. De facto, todos exerciam actividade profissional longe da área geográfica onde se realizou a PES, factor este ultrapassado da forma possível, mormente através da constante mediação da orientadora e mediante o recurso à internet, que possibilitou o trabalho de preparação, correcção, aconselhamento na preparação de aulas e actividades. A par disto, semanalmente eram efectuadas reuniões que incluíam todos os membros do núcleo, de onde se retiravam sugestões para solidificar a preparação científica e se tiravam ilações quanto à *performance* nas aulas assistidas. De referir que as reuniões com a orientadora Coordenadora da Universidade de Évora, a professora Doutora Teresa Santos, possibilitaram a partilha de dúvidas e dificuldades, assim como a discussão de estratégias e conteúdos.

No cômputo geral, conseguiram-se atingir os objectivos propostos, apesar do distanciamento e do adiamento do início da prática lectiva, constrangimentos ultrapassados pelo empenhamento pessoal e inter-ajuda de todos. Pessoalmente senti a falta de um melhor e mais presencial trabalho em equipa, cujas contingências não permitiram, particularmente na partilha de materiais, preparação de estratégias e na assistência às aulas das colegas do núcleo.

---

<sup>10</sup> Consultar anexo 22 – Circular nº B10042904F, de 23.09.2010.

## 2.3 Caracterização da turma

### Análise dos dados do PCT

No início do ano lectivo, foi elaborado pelo Conselho de Turma e Director de Turma o *Plano Curricular de Turma*<sup>11</sup>.

Este documento corresponde ao levantamento de dados de vária ordem acerca de cada aluno, o que possibilita, entre outras leituras, a explicação de determinados comportamentos dos mesmos. O conhecimento do perfil dos alunos permite ao professor, enquanto agente educativo, intervir de forma adequada, atendendo às necessidades e especificidades de cada aluno. Serve como que de guia para a actuação do professor, devendo ser analisado no início do ano lectivo. Trata-se de um instrumento que pode promover a potencialidade dos alunos, garantir a equidade de tratamento e, sem suma, garantir oportunidades de sucesso escolar e educativo. O PCT caracteriza a turma e contempla os dados constantes das tabelas<sup>12</sup>, mais facilmente retratados nos gráficos<sup>13</sup> que elaborei e que adiante analisarei.

No início do ano lectivo, a Dr.<sup>a</sup> Ana Pereira distribui as três turmas de 11º ano de Filosofia pelos estagiários, tendo-me sido atribuído o 11º D. Tratou-se de uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia s, composta por 24 alunos, dos quais quinze são rapazes e nove são raparigas<sup>14</sup>. Atendendo às características da ESGP, que se insere numa zona urbana de densidade populacional elevada, é considerada uma turma “reduzida”, pois a maioria das restantes tem mais de vinte e seis alunos, chegando algumas a integrar trinta elementos.

Em termos etários, a turma caracteriza-se por ser bastante heterogénea, compreendendo idades entre os quinze os dezanove anos<sup>15</sup>. A média de idades é de 16,4 anos. De notar que a

---

<sup>11</sup> Ao abrigo do Art. 11º do Despacho nº 11120-B/2010, *Diário da República*, 2ª série – Nº 129 – 6 de Julho de 2010 - o qual determina que cabe ao Conselho de Turma a elaboração do Plano Curricular de Turma. – [dre.pt/pdf2sdip/2010/07/129000001/0000300008.pdf]

<sup>12</sup> Consultar anexo 1 – figuras 1-37.

<sup>13</sup> Consultar anexo 1 – figuras 1-37

<sup>14</sup> Consultar anexo 1 – figuras 1 e 2

<sup>15</sup> Consultar anexo 1 – figuras 1 e 2

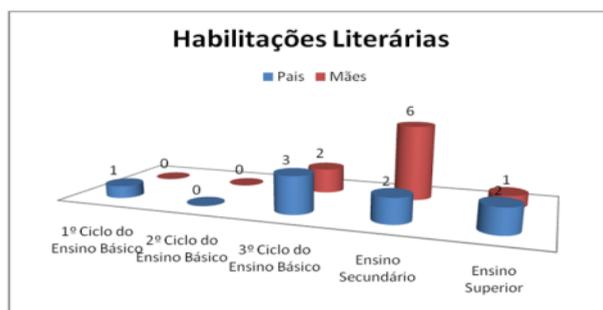
maioria dos alunos já tinha frequentado o 10º ano na ESGP e pertencido à mesma turma. A nacionalidade é predominantemente portuguesa, à excepção de dois oriundos de países de leste.<sup>16</sup>

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, podemos verificar a existência de sete alunos com retenções<sup>17</sup>. Destes sete, dois alunos, sendo estrangeiros, tiveram no 2º ciclo atrasos no percurso escolar, três mudaram de curso e dois ficaram retidos por falta de aproveitamento.

Passando para a análise do ambiente familiar, podemos registar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como a coabitação, o nível académico e situação profissional dos pais.

Quanto ao núcleo familiar a que pertence o aluno, constata-se que a maioria (16) vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com um dos progenitores (5). Num dos casos os elementos do núcleo familiar não foram indicados.<sup>18</sup>

Relativamente ao grau de habilitação académica, consideremos os seguintes parâmetros: 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo, Secundário e Superior. Da observação do gráfico abaixo concluímos que existe uma maioria de pais (pai-mãe) com Ensino Secundário, sendo que as mães têm uma habilitação igual ou superior à dos pais. Verificou-se que três pais haviam concluído o 1º e 2º ciclo do ensino básico, que onze pais tinham o 3º ciclo do Ensino Básico e que apenas três tinham diploma de ensino superior.



Observações: 6 – não indicam; 1 – pai falecido

<sup>16</sup> Consultar anexo 1 – figura 3

<sup>17</sup> Consultar anexo 1 – figura 5

<sup>18</sup> Consultar anexo 1 – figura 7

O nível de habilitação literária dos pais tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação<sup>19</sup> da turma, em que predominam os (as) empregados (as) por conta de outrem. Há a referir dois desempregados, três trabalhadores por conta própria e um reformado. Seis alunos não deram indicações e um deles é órfão.

Os encarregados de educação são na sua maioria a mãe, registando-se um caso em que é o próprio aluno<sup>20</sup>.

Ao nível da vida escolar foi possível apurar que somente um aluno usufrui de subsídio escolar, factor que podemos associar a uma presumível ‘pertença’ da maioria dos alunos a um escalão socioeconómico médio-alto. Ainda a este nível, privilegiam de apoio pedagógico<sup>21</sup> oito alunos, às disciplinas de Matemática, Inglês e Física-Química. A tal facto não estarão alheias as dificuldades e preferências reveladas pelos alunos às várias disciplinas<sup>22</sup>: Matemática e Inglês oferecem mais dificuldades; Física-Química e Biologia são nitidamente preferidas, ambas matérias centrais na estrutura do curso de cariz científico-tecnológico.

De referir que a disciplina de Filosofia não figura entre as preferidas, apesar desta turma ser composta por alunos com hábitos de leitura frequente nas mais diferentes áreas, entre as quais a própria filosofia.

Quanto às expectativas dos alunos em relação à escola<sup>23</sup>, dezasseis alunos pretendem ingressar no Ensino Superior, um deles quer concluir o secundário e outro informa que estudará até onde lhe for possível. Quatro alunos não responderam a este item.

Ao nível de hábitos de estudo<sup>24</sup>, a maioria dos alunos afirma estudar frequente e diariamente, sendo que três alunos afirmam estudar na véspera dos testes e um aluno raramente o faz.

A maioria dos alunos estuda num espaço privado (entenda-se, explicações), sendo que cinco alunos afirmam estudar na biblioteca da escola e quatro em espaços diversos<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Consultar anexo 1 – figuras 10 e 11

<sup>20</sup> Consultar anexo 1 – figuras 12 e 13

<sup>21</sup> Consultar anexo 1 – figuras 16 e 17

<sup>22</sup> Consultar anexo 1 – figuras 18 a 21

<sup>23</sup> Consultar anexo 1 – figuras 22 e 23

<sup>24</sup> Consultar anexo 1 – figuras 24 e 25

<sup>25</sup> Consultar anexo 1 – figuras 26 e 27

Estes dados revelam-nos assim que os alunos têm hábitos regulares de estudo e espaços preferidos (biblioteca da escola) ou previamente estabelecidos (explicações). Alguns não mantêm nem hábitos nem espaços regulares.

Em termos de acesso e utilização de equipamentos informáticos<sup>26</sup>, há a salientar que quase todos os alunos possuem computador em casa e cinco não têm ligação à internet nas suas residências. De qualquer forma, apenas um aluno refere que não navega na internet. É igualmente importante referir que, relativamente ao tempo passado por semana na internet, se obtiveram os seguintes dados: a maioria refere que despende até sete horas; quatro alunos entre sete e quinze horas; dois alunos mais de 15 horas e três alunos não sabem, e um aluno não navega. Estes dados revelam hábitos regulares de utilização de internet, no entanto sem exageros.

No que diz respeito à forma como os alunos passam os seus tempos livres<sup>27</sup>, de realçar a diversidade e paridade de preferências: ouvir música, sair com amigos, ir ao cinema, praticar uma modalidade desportiva, ver televisão, utilizar o computador e navegar na internet, são as actividades eleitas. A leitura foi a actividade preterida.

Relativamente a questões de saúde,<sup>28</sup> dois alunos registam dificuldades auditivas e três alunos alergias várias. De referir que um dos alunos com problemas auditivos assume essa condição e posiciona-se à frente na sala de aula. O outro aluno com as mesmas dificuldades tenta contornar da melhor forma, pois que não assume essa dificuldade perante a turma.

No PCT não existem dados sobre a localização da casa dos alunos, dado pertinente na equação do tempo de deslocação casa-escola, bem como na sua articulação com hábitos de sono e horários.

Em suma, a turma apresenta-se relativamente heterogénea nas preferências, nos hábitos e na situação familiar.

---

<sup>26</sup> Consultar anexo 1 – figuras 28 a 31

<sup>27</sup> Consultar anexo 1 – figuras 36 e 37

<sup>28</sup> Consultar anexo 1 – figuras 34 e 35

## Apreciação geral

A turma manifestou-se desde início com um comportamento consistente, natural, demonstrando assertividade, descontração e respeito para com os colegas e os docentes, bem como familiaridade no trato uns com os outros. A turma era heterogénea, como atrás referido, sendo de salientar a qualidade acima da média patenteada por quase meia turma, consubstanciada na forte e empenhada participação nas tarefas mais exaustivas e exigentes, mas sobretudo na capacidade de emitirem opinião, ouvindo os colegas e dialogando. Tal proporcionou aulas bastante dinâmicas, ajudando-me na abordagem das matérias tratadas e na mediação dos debates, tarefas nas quais me senti bastante à-vontade, sobretudo à medida que a leccionação progredia. Os alunos envolveram-se muito nos debates, competindo do ponto de vista argumentativo, sem perderem o respeito mútuo. Os alunos com mais dificuldades abstinham-se de participar voluntariamente, tendo eu tentado, sempre que possível, exortando-os a colaborar, interpelando-os e, deste modo, integrando-os na participação das dinâmicas lectivas.

O maior desafio que me foi colocado na dinamização das aulas, e nem sempre superado, foi motivar os alunos menos participativos a colaborarem no trabalho de aula. Assim, utilizando uma maior dinâmica física e instando-os a participarem, através de solicitação directa, foi possível ‘colocar’ os alunos mais fechados no centro das discussões e envolvê-los na leitura e interpretação de textos.

De salientar que a aluna que tinha problemas auditivos, não os assumia perante a turma, inibindo-se de participar. Durante as primeiras aulas ignorei involuntariamente este facto, solicitando mesmo à aluna que lesse por diversas vezes textos a trabalhar, tarefa que ela evitava inicialmente. Mais tarde, sempre que instada a fazer leituras, cooperava sempre com um assentimento satisfatório, ao qual não terá sido indiferente o facto de não querer que os colegas conhecessem a sua condição.

Não posso deixar de referir a este propósito a maturidade demonstrada pela turma que nunca revelou atitudes de exclusão ou modificando o seu comportamento para com a aluna.

Da continuação do convívio com a turma e do contacto com os demais professores, confirmei que a maioria dos alunos menos participativos eram-no assim nas restantes disciplinas, apesar de quando solicitados a expressarem-se, terem um bom registo linguístico.

Uma das estratégias que funcionou muito bem com a turma foi a utilização do quadro, quer na análise de textos, no estabelecimento de ‘pontos de ordem’ nos debates, quer na elaboração e explicação de esquemas conceptuais. Os alunos acompanhavam e participavam com uma base explicativa escrita, potenciando-se assim a atenção, no intuito da compreensão das matérias e da participação na dinâmica lectiva, mais do que o tradicional ‘passar algo que o professor escreveu no quadro’.

A nível comportamental/disciplinar, globalmente, a turma revelou uma postura exemplar, com um ou outro despique pontual, se exceptuarmos as normais chamadas de atenção para as conversas paralelas que perturbavam o ambiente em sala de aula e dificultavam a audição das matérias em estudo.

A turma era bastante assídua, com excepção de dois alunos e apresentava uma pontualidade aceitável.

A cooperação demonstrada por toda a turma para comigo, na qualidade de estagiário, foi muito boa, encarando as aulas por mim leccionadas com total respeito e atenção, contribuindo para uma boa inter-relação e fácil desenrolar das actividades lectivas.

O facto de haver entre Professor Orientadora e alunos uma relação cordial, que me foi extensível, imprimiu em mim e nos alunos a sensação de segurança, tranquilidade e confiança, tão necessárias a um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Resumindo, esta conjuntura de abertura e entendimento teve os seus reflexos na relação entre Professor Orientador e estagiários, facilitando a aceitação de sugestões, a resolução de problemas e a aplicação de dinâmicas adequadas à turma. Do ponto de vista pessoal, devo sublinhar que todo o ambiente me proporcionou uma fácil integração e estimulou a prossecução das actividades lectivas.

### 3. Descrição e apreciação das actividades extra-curriculares

Iniciado o ano lectivo, o núcleo de estágio de Filosofia começou por contribuir para a elaboração do Plano Anual de Actividades<sup>29</sup>, para o qual propusemos a realização de uma visita de estudo, a representação de uma peça de teatro e a organização de uma conferência-debate sobre o pensamento oriental.

A visita de estudo<sup>30</sup> configurou ser a estratégia pedagógico-didáctica que melhor potenciava a interdisciplinaridade e articulava os conteúdos curriculares. Para além disso, envolvia turmas de diferentes áreas disciplinares, razão pela qual todos os elementos do núcleo de estágio a elegeram. As visitas de estudo constituem oportunidade de promoção de uma sociabilização, de convívio mais descontraído entre alunos e professores, para além de serem por si mesmas fontes de motivação para os alunos. Efectivamente foi o que sucedeu, tendo contribuído para aprofundar o relacionamento afectivo entre mim e os alunos.

A visita de estudo tinha uma dupla componente. A saber: a visita de estudo ao *Planetário Gulbenkian – Centro de Ciência Viva* tinha como objectivos levar à compreensão da ciência enquanto teoria acerca da realidade e despertar o interesse para a especificidade do conhecimento científico<sup>31</sup>.

O programa escolhido<sup>32</sup> revelou-se ainda melhor que as expectativas, dado que a exposição conferia particular ênfase às formulações teóricas inerentes ao desenvolvimento da astronomia ao longo dos séculos. Este conjunto de abordagens/temático possibilitou aos alunos aperceberem-se da interdisciplinaridade das formulações filosóficas, compreenderem a coexistência e articulação entre saberes e melhor entenderem a complexidade do conhecimento. Esta actividade foi ao encontro do *programa* de Filosofia no Ensino Secundário, cumprindo o objectivo relativo à sensibilização para “informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos

---

<sup>29</sup> Consultar anexo 2 (neste documento apenas estão constantes as actividades propostas pelo núcleo de estágio).

<sup>30</sup> Consultar anexos 2, 13 e 14

<sup>31</sup> Consultar anexos 13 e 14

<sup>32</sup> Consultar anexo 14

valores, da ciência e da técnica.<sup>33</sup> A visita de estudo foi uma oportunidade para os alunos relacionarem a apresentação visionada com os conteúdos leccionados no capítulo do manual acerca do “Estatuto do Conhecimento Científico”<sup>34</sup>, designadamente acerca da racionalidade científica. Sendo os alunos da área disciplinar de Ciências (denominação do curso), potenciar a exploração de conceitos científicos próximos, com vista à consolidação de temas debatidos, tais como objectividade científica, objectividade forte, objectividade fraca ou revisibilidade<sup>35</sup>, revelar-se sempre uma mais-valia.

No que se refere à visita de estudo do CCB, ainda integrada no mesmo programa, concretizaram-se também uma série de objectivos constantes do *programa* de Filosofia no Ensino Secundário, para além de ter sido um momento lúdico e evasivo.

A relação entre ciência e arte esteve subjacente nesta conjugação de actividades, não apenas pela proximidade física dos locais a visitar, mas também pela integração progressiva de saberes parcelares, que, em jovens adolescentes, de mente ‘aberta’ e já alertados para a complexidade do mundo, conflui em abertura a temas e matérias já abordados. Mais uma vez se visou cumprir um dos objectivos do programa: “proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência”<sup>36</sup>. Sobre a pertinência de aproximar a ciência da arte, partilhamos da posição de João Correia, tal como ele a expressa numa entrevista dada à Antena 2: ...“Para definir uma obra de arte pressupõe-se uma comunidade de pessoas interessadas em arte. Em face de uma definição como esta poderíamos sempre perguntar: ‘mas afinal o que é que significa estar interessado em arte?’. Sem dúvida que esta definição tem em conta algo que já conhecemos paralelamente na história da ciência. Todos nós sabemos que o critério de identificação de uma teoria como científica está em grande parte dependente dos paradigmas e critérios que são vigentes numa determinada época. O mesmo poderíamos dizer das obras de arte. Muitas obras que hoje consideramos como artísticas deixariam de o ser se fossem ajuizadas segundo os paradigmas estéticos do passado. O problema

---

<sup>33</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.9.

[[http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>34</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009, vol. 2, pp. 44-165; Atender também às planificações constantes do anexo 3.

<sup>35</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, pp. 68-85.

<sup>36</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.8.

[[http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

com esta definição é que introduz um relativismo total na caracterização de uma obra de arte. E não só; mais do que estarmos em face de um critério racional, estamos antes perante a verificação de um facto: a saber, que o critério de juízo de arte não é indiferente afinal à estética da sua recepção. Sem o querer, a definição institucional de arte introduz aquilo mesmo que quer combater: o critério sempre subjectivo de quem ajuíza.<sup>37</sup>” A arte e a ciência manifestam-se como próximas da filosofia, proporcionando lugares de reflexão sobre si mesmas e umas sobre as outras.

Quanto à reacção dos alunos, há a referir que encararam a visita com bastante curiosidade, prestando atenção e estando despidos para as apresentações das obras, numa atitude questionadora.

Desta forma, os objectivos da visita de estudo foram cumpridos e a sua avaliação por parte dos alunos foi muito positiva. Na sequência da visita os alunos realizaram uma série de sínteses reflexivas.

A proposta de representação da peça de teatro “[in] Diferença”<sup>38</sup> esteve a cargo do núcleo da PES e a ela assistiram cinco turmas da EGSP de 11º ano, entre as quais aquelas em que os estagiários da PES leccionaram. A peça de teatro foi escrita pela colega Fátima Teles e por José Sotero, e representada por jovens, todos membros da *Associação Cultural de Teatro Amador de Coruche*.

A peça teve como objectivos sensibilizar os alunos para a temática da diferença e da diversidade, no contexto de uma sociedade aberta e dialogante.

Através da representação das diversas personagens (uma pessoa deficiente física, outra anorética, outra bulímica, outra com problemas de identidade sexual<sup>39</sup>), e dado o público-alvo, foram abordados preconceitos, comportamentos estereotipados, posturas consideradas desviantes à norma, reacções da sociedade em geral, assim como possíveis e dramáticas consequências ao nível das relações humanas e da afectação da auto-estima.

---

<sup>37</sup> CORREIA, João, “A arte de filosofar e as outras artes”, in Gonçalves, Joaquim Cerqueira (org), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, pp. 68-69.

<sup>38</sup> Consultar Anexo 11

<sup>39</sup> Consultar anexo 12

Visou também suscitar a reflexão sobre as necessidades educativas especiais e abordar as limitações físicas ou mentais como meras diferenças que devem integrar e não excluir a pessoa dos projectos gerais de uma escola e de uma sociedade que se pretendem inclusivas.

O *feedback* dos alunos foi deveras positivo, tendo-se registado grande atenção durante toda a representação (oitenta minutos) e respeito permanente pelos autores. A representação constituiu um momento de sensibilização sobre as necessidades educativas especiais, sobre a realidade das limitações físicas ou mentais e sobre a importância de incluir tais pessoas nos projectos gerais da escola. O próprio programa de Filosofia, no domínio das atitudes e valores, dá relevância aos valores da tolerância e da aceitação e apela à ruptura de atitudes de indiferença<sup>40</sup>.

Em jeito de avaliação, posso dizer que a peça de teatro atingiu os objectivos propostos, cativando os alunos para temas que lhes são tão próximos quanto impensados, num despertar de consciência para a necessidade de olhar para as diferenças físicas e intelectuais como uma característica das pessoas, as quais devemos olhar como iguais, numa relação que se pretende de respeito e solidariedade, no contexto da sociedade democrática.

A organização de uma Conferência-Debate “Vamos Descobrir o Pensamento Oriental<sup>41</sup>”, foi promovida pelo núcleo da PES, embora coadjuvado e norteado pela Orientadora Cooperante. Estiveram presentes todas as cinco turmas de Filosofia de 11º ano.

Foram pensadas e preparadas breves intervenções, a que se seguiria um momento de debate.

A mesa era composta pelos membros do núcleo de estágio, com a presença da Dr.<sup>a</sup> Ana Margarida Pereira e da Professora Doutora Teresa Santos. As intervenções seguiram a seguinte ordem: a Professora Doutora Teresa Santos fez um enquadramento sobre a legitimidade de usar a designação “filosofia oriental”; Fiz a apresentação das medicinas tradicionais do oriente; a colega Brancaflor da Cruz falou sobre a estrutura do hinduísmo; a colega Fátima Teles tratou do Budismo.

No momento dedicado ao debate, os alunos intervieram interessadamente, colocando questões e querendo esclarecer curiosidades, tendo-se rapidamente esgotado o tempo disponível.

---

<sup>40</sup> Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Lisboa, homologado em 2001, p.9.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>41</sup> Consultar anexos 2 e 10

Como avaliação final, destaco uma série de aspectos fulcrais a melhorar, particularmente no que concerne à preparação em conjunto de matérias tão complexas para uma exposição, seguida de dúvidas que se queria simples e eficaz. Esta comunicação fez ressaltar a falta de preparação e tempo disponibilizado pelos estagiários para a elaboração conjunta e integrada dos temas a abordar, que careceram de uma maior interligação e mesmo domínio científico mais efectivos.

Ainda que não seja temática constante do *programa* de Filosofia no Ensino Secundário, e também por essa razão, decidimos realizar uma actividade que convocasse e congregasse os discentes a tomarem parte de discussões sobre temáticas e conceitos em voga, por vezes utilizados e abordados de forma errónea e redutora.

A conferência-debate visava despertar os alunos para o mundo do oriente, respectivas formas de pensar a vida e o corpo, desmistificando alguns tabus e generalizações com eco no Ocidente. Num mundo onde muitas das nossas concepções, convicções e mundividências estão ocidentalizadas, torna-se necessário um aprofundamento das ideias oriundas das tradições orientais que até nós chegaram, de modo a abarcar outros esquemas mentais e outras modalidades de compreensão próprias de culturas distantes e milenares.

Necessário será aliar a consciência histórica de separação entre o Ocidente e o Oriente, decorrente do desenvolvimento de filosofias racionalistas e epistémicas, da conquista tecnológica e do domínio lógico da realidade, à compreensão da necessidade de uma aproximação dos saberes do Oriente e do Ocidente de modo a recuperar vias sapienciais.

Neste sentido podemos ler o seguinte extracto de um artigo de Carlos Silva: ...“Mas quer as soluções practicistas e dialécticas, quer os projectos positivistas e de redução científica da razão clássica não lograram colher o que nas sugestões da tradição chinesa, hindu ou do Próximo Oriente semita eram interpelações de um outro caminho. Via de acção ritual, de interioridade metafísica da consciência, de profético dinamismo de uma inteligência espiritual, face ao que a grande ‘máquina de pensar’ da tecnologia (mesmo mental) do Ocidente resta ‘bárbara’. Eis, então, o repto exigido pela consciência crítica fenomenológica e epistémica, linguística e cultural, inclusive das ciências ocidentais (cf E. Morin, *Science et Conscience*), em relação a esta nova geometria psíquica e intelectual que o Oriente na sua plurímota perspectiva consente.”<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> SILVA, Carlos Henrique do Carmo, *O Oriente vs a Máquina de Pensar do Ocidente*, revista *Notícias do Milénio*, Grupo Lusomundo, Lisboa, Julho 1999, p. 135.

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada: 11º ano de Filosofia

##### O início da prática lectiva: expectativas e realidade

Inicialmente, com o intuito de melhor integração e conhecimento da dinâmica das turmas do núcleo, foi acordado, entre Orientadora Cooperante e colegas da PES, que iríamos assistir, na medida do possível, a aulas dos restantes estagiários. Esta experiência foi importante, não apenas porque permitiram verificar as diferentes características e potencialidades das diferentes turmas, como apercebermo-nos das estratégias e materiais diferenciados decorrentes dessas diferenças, intrínsecas quer às áreas curriculares dos cursos em que estas turmas estão integradas, quer às próprias particularidades distintivas dos alunos que as compõem.

Em primeiro lugar, se é que posso falar de expectativas, dada a rapidez com que tudo se passava à minha volta, senti que a prática lectiva nos últimos dois anos iria constituir uma mais-valia, pois ao nível do relacionamento inter-pessoal e postura em sala de aula, já tinha experiência. Para além disso, inconscientemente, não me terei permitido uma construção de expectativas relevante, pois a intensa experiência de leccionar durante dois anos<sup>43</sup>, deveria ter-me facultado a noção de que cada turma é uma realidade distinta, composta por alunos diferentes, com idiossincrasias várias. Como tal, a experiência de leccionar no âmbito da PES não figurou ser uma inauguração e a expectativa era relativa. Todavia, a confrontação com a realidade revelou que nunca se está verdadeiramente à vontade. Tinha sim a consciência conferida pela experiência de que seria difícil e exigente atingir um nível de excelência por mim desejado, particularmente pelo tempo a dedicar à preparação dos conteúdos.

Tinha então como objectivo estar preparado do ponto de vista científico e estabelecer uma base relacional empática, espontânea, controlando os vários momentos da aula sem restringir o diálogo e a comunicação. Os meus medos e receios passavam essencialmente pelo domínio completo dos conteúdos científicos. Estava consciente de que a superação dos medos e receios só aconteceria com o tempo e também me sentia angustiado por não saber se conseguiria melhorar

---

<sup>43</sup> Nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011 leccionei 24 horas por semana no Ensino Profissional cinco disciplinas, com elaboração constante de materiais.

com afinco o meu desempenho em termos de ensino. Se tive alguma expectativa real senti, posso dizer que se constituiu principalmente numa auto-observação e decorrente auto-crítica constantes, características próprias da minha pessoa.

Na primeira aula procurei manter uma postura de segurança face à transmissão dos conteúdos lectivos, adoptando um tom reconhecida e ambigualmente demasiado dirigista, quer face à minha forma de me relacionar com os alunos, quer relativamente aos objectivos a que me tinha proposto. Tal facto decorreu do nervosismo e ansiedade nitidamente presentes, que condicionaram a concretização da aula consoante tinha planificado. A primeira aula foi um despertar para a necessidade de descentramento pessoal, enquanto professor, factor não consonante com a ideia que tenho de uma aula dinâmica, interessante e proveitosa, tal como as concebo. Desta aula decorreu, enquanto aprendizagem pessoal, a tomada de consciência da necessidade de deslocar a minha preocupação da transmissão de conteúdos, forma que julgava correcta e adequada para o fazer, e também passar a estar atento às inter-relações. Quem interessa verdadeiramente numa aula são os alunos, os seus interesses, pelo que uma aula deve conciliar informação filosófica e relação pessoal, de modo a despertar o interesse e estimular a participação.

A realidade veio confirmar que, fazendo algum esforço no sentido de distribuir a atenção quer pelas matérias quer pelos alunos e seus comentários, conseguia cativá-los para as temáticas em estudo e garantir bons ritmos e níveis de discussão.

Confirmei, algumas aulas depois, que no cerne da relação educativa nunca pode deixar de marcar presença, como condição para uma boa transmissão de conteúdos, a prática relacional do tipo ‘olhos-nos-olhos’, quer se tratem de alunos com dificuldades reconhecidas ou alunos de excelência.

Um facto aparentemente surpreendente foi sobretudo o prazer que retirei das interjeições, dúvidas e opiniões que superavam o âmbito do debatido e iam além deste. Tal facto, ao invés de ser encarado como atitude provocatória, conduziu-me à auto-superação natural e espontânea. Este facto levou-me a corroborar o que já tinha apercebido noutras experiências lectivas: o prazer que retiro das aulas, das conversas com os alunos, seja num ambiente mais formal, como o de aulas assistidas, seja numa aula dita ‘normal’. Numa e outra situação, remeteram-me para uma dimensão de realização profissional e pessoal nunca antes atingida na experiência de actividade docente.

Num ano de extrema exigência, o acto de entrar na sala de aula e embrenhar-me de forma natural e prazenteira com os alunos, quer nas matérias quer na consecução do previamente planeado, com maiores ou menores desvios, proporcionou-me um renovado ânimo para as dificuldades diárias. Este ânimo deveu-se não apenas da explosão da adrenalina inerente ao nervosismo inicial, mas sobretudo à sensação e posterior confirmação de que ensinar vale a pena. São os alunos que ganham relevo no acto de ensinar e quando se retira prazer de uma forma tão genuína, aprendendo diariamente na profissão que escolhemos, os problemas e dificuldades são ultrapassáveis.

#### 4.1 Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar

Os conteúdos programáticos leccionados na disciplina de Filosofia do 11º ano visam proporcionar aos alunos “instrumentos para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida”<sup>44</sup>. Assim, e no âmbito do *programa*, torna-se importante reflectir sobre o problema do conhecimento. Todos nós assumimos que sabemos o que conhecemos e temos conhecimentos em algumas das possíveis abordagens do saber. Mesmo com tal pressuposto, há questões a serem formuladas em sequência: O que é conhecer? O que é um conhecimento? Como se processa o conhecimento? Que certezas temos nós? O que é a verdade? Como posso garantir um conhecimento como certo? Que método existe para me garantir um conhecimento como verdadeiro? O erro também é conhecimento? Porque erramos? Como conhecer o conhecimento? Conhecer o conhecer, como? Que riscos são inerentes ao conhecimento? Na abordagem ao problema do conhecimento, foram destacados a estrutura do acto de conhecer e a análise comparativa das teorias explicativas do conhecimento conferindo aos alunos a capacidade problematizadora e crítica, ambas necessárias para o desenvolvimento intelectual e o crescimento no reconhecimento do outro e da realidade envolvente. Estes objectivos foram considerados essenciais para o despertar dos alunos ao questionamento do mundo, alargando a sua perspectiva e desmontando o que dele é tomado como evidente. Para além disso, proporcionam a aquisição de competências necessárias para a discussão e análise da racionalidade científica e tecnológica contemporânea. Podemos ler no documento de orientação: “Pode-se comer sem conhecer as leis da digestão, respirar sem conhecer as leis da respiração, pode-se pensar sem conhecer as leis da natureza do pensamento, pode-se conhecer sem conhecer o conhecimento. Mas, enquanto a asfixia e a intoxicação se fazem imediatamente sentir como tais na respiração e digestão, é próprio do erro e da ilusão não se manifestarem como erro ou ilusão. «O erro não consiste senão em que não parece ser tal» (Descartes). Como o disseram Marx e Engels no começo de A

---

<sup>44</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.8.  
[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

*Ideologia Alemã*, os homens sempre elaboraram falsas concepções de si mesmos, daquilo que fazem, daquilo que devem fazer e do mundo em que vivem. E Marx-Engels fizeram o mesmo. Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que traz em si mesmo o risco permanente de erro e ilusão, então ele deve procurar conhecer-se”<sup>45</sup>.

Como está explícito, o *programa* de Filosofia visa “proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação”<sup>46</sup>.

Essa transformação constitui-se como exercício filosófico, capaz de pôr em causa o senso comum e combater as visões redutoras estabelecidas, permitindo aos alunos pensar o mundo como totalidade orgânica. Superar o quotidiano alienante é descobrir no exercício filosófico, o sentido do esforço crítico e problematizador que acede a pensar o impensado, actuar sobre o real, levando à “participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores”<sup>47</sup>.

Desta feita, se atentarmos apenas aos objectivos atrás enunciados, conseguimos facilmente legitimar racionalmente o enquadramento desta unidade no currículo escolar de todos os jovens.

---

<sup>45</sup> MORIN, Edgar, *O Método III – O conhecimento do conhecimento*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1996.

<sup>46</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.9.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>47</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p.9.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

## 4.2 O programa de ensino e orientação curricular

O *programa de Filosofia*, no âmbito da componente curricular do presente mestrado, havia sido abordado ao nível dos conteúdos do 10º ano, pelo que a abordagem do *programa* do 11º ano foi de um primeiro contacto. No que concerne aos seus objectivos e finalidades, a análise atenta do *programa* garante uma melhor compreensão da prática lectiva, por isso impõe-se como tarefa prévia. O documento consubstancia um compromisso que o professor assume com a sociedade em geral, consistindo a sua concretização, na actualização dos ideais da *Paideia*, ou seja, da formação integral do ser humano. Nenhuma outra disciplina se presta tanto ao crescimento interior do jovem como a Filosofia, ao propor-lhe um trajecto progressivo no desabrochar da sua identidade e da sua compreensão do mundo. Desta forma, o *programa* releva uma dimensão formativa sobejamente superior aos aspectos informativos, mormente no desenvolvimento de capacidades necessárias para a análise dos problemas gerais do mundo e de competências úteis para a superação das dificuldades na busca de sentido e de respostas. Para além disto, o *programa* visa facilitar a aquisição de hábitos de reflexão e crítica, sempre na atitude de receptividade, valorizando sentimentos de pluralidade e tolerância, demonstrando um carácter não dogmático nem relativista. Não obstante as condicionantes incontornáveis que temos de atentar, como sejam a idade dos estudantes e o seu contexto sociocultural, o programa<sup>48</sup> permite ao professor a utilização da sua criatividade pessoal na prossecução dos princípios, objectivos e finalidades do mesmo. Tal criatividade não pode, no entanto, significar confusão entre reflexão filosófica e conversa informal com grupos, confusão entre ensinar Filosofia e proporcionar reflexões interessantes e divertidas, devendo particularmente incidir na formação filosófica. O prazer de ler, interpretar, reflectir, argumentar, tem que atentar à necessidade de serem os alunos a praticar tais actividades, e não serem impostas pelo professor que assume a função de reflectir filosoficamente sem considerar o público e a finalidade da sua actividade. Podemos ler no *programa*: “O professor falava para ele. Eu não compreendia nada. Era muito abstracto para mim. Eu não me atrevia a pôr questões. Passei o ano à deriva. Foi um ano perdido.

---

<sup>48</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, pp.8-10.  
[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

Não conclui o secundário por causa da Filosofia"<sup>49</sup>. Só mediante uma postura de proximidade relacional, exigência de trabalho e conjugação dos “objectivos dos domínios **cognitivo**, das **atitudes e valores** e das **competências, métodos e instrumentos**”<sup>50</sup>, poderá o professor de Filosofia no ensino secundário, cumprir o determinado. O ensino da Filosofia no ensino secundário será então vocacionado para a realização de capacidades e competências de ordem crítica, de relacionamento inter e transdisciplinar, de tomada de consciência das diversas manifestações da cultura e da realização do ser humano.

O *programa* indica assim as principais linhas de orientação a este propósito.

---

<sup>49</sup> VICENTE, J. Neves, Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia Enquanto Disciplina Escolar da Educação Secundária, in Fernanda Henriques e Manuela B. de Almeida (orgs.), Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário – Balanço e Perspectivas, Centro de Filosofia da U. L., D. E. S. do Ministério da Educação, 1998, p.30.

<sup>50</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, pp. 6-7.  
[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

### 4.3 Apreciação dos manuais escolares

*Uma crítica do ensino que ignora o papel do livro fica totalmente inoperante*

Olivier Reboul, *O que é Aprender*<sup>51</sup>

O manual escolar de Filosofia do 11º ano adoptado pela Escola Secundária Gabriel Pereira no ano lectivo de 2010/2011 foi o *Um Outro Olhar sobre o Mundo*<sup>52</sup>.

O manual de Filosofia apresenta-se como documento de apoio às aprendizagens e actividades das aulas, diversificando abordagens, metodologias e recursos.

Este manual divide-se em dois volumes, sendo complementado por um caderno de actividades<sup>53</sup> e um CD Manual *e-book*.

A selecção do manual constitui, por si, uma tarefa mais difícil do que em primeira instância possa parecer. Este será o principal recurso dos alunos, a sua primeira fonte de recolha de informação, pelo que terá de ser criteriosamente escolhido enquanto mais-valia para o exercício filosófico. Desconsiderar este cuidado poderá ser um obstáculo para alunos e professor. A escolha de manuais é um momento de grande importância e deve obedecer a critérios de rigor científico, de qualidade didáctica e de adequação ao programa, potencializando a promoção da iniciação ao exercício filosófico.

O manual adoptado pelo grupo de docência de Filosofia apresenta-se dividido em dois volumes, o que pode constituir benefício em termos práticos para os alunos, mas pode criar uma falha na continuidade ou consulta do volume prévio, sempre que necessário.

O livro adoptado comporta uma estrutura bem dividida e esquematizada, apresentando uma linguagem adequada, porque não demasiado obscura nem demasiado familiar, possuindo um glossário que esclarece os principais conceitos de cada unidade didáctica. O primeiro volume indica de forma desenvolvida as regras e metodologias do trabalho filosófico e dá orientações

---

<sup>51</sup> REBOUL, *O que é Aprender*, Liv. Almedina, Coimbra, 1982, p. 121.

<sup>52</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009.

<sup>53</sup> Consultar anexo 24

para comentário de texto<sup>54</sup>. Pode-se ler: “Esta exposição de conteúdos filosóficos decorre de um programa escolar, cabendo aos autores construí-los de acordo com critérios de saber, práticas de actuação, métodos ajustados e com objectivos de, em diálogo, garantir ao interlocutor o maior acesso compreensivo. O decurso deste manual garante, de forma incontroversa, a citada proposta de programa”<sup>55</sup>. A estrutura do manual<sup>56</sup> contempla, em cada capítulo (dependendo das matérias) os seguintes pontos: 1) páginas com objectivos e mapa conceptual; 2) questionário; 3) comentário; 4) actividades complementares; 5) análises de textos; 6) resolução para exercícios de revisão; 7) glossário, bibliografia e sítios na internet.

O manual apresenta uma série de actividades e exercícios em detrimento de textos filosóficos, o que, a meu ver, apesar de constituir uma vantagem no que concerne à verificação de aprendizagens, denota insuficiência ao nível reflexivo que uma hermenêutica mais exigente conferiria. De igual modo, não apresenta sugestões de meios audiovisuais tão importantes hoje em dia e praticamente ignora referentes literários<sup>57</sup>, históricos ou cinematográficos<sup>58</sup> que enriqueceriam a capacidade relacional e interdisciplinar dos alunos.

Visualmente, possui um *design* atractivo e faz passar uma imagem de organização e simplicidade sem, no entanto, deixar de adensar em desenvolvimentos pertinentes<sup>59</sup>.

Segui o manual adoptado, até pelo facto dos alunos se mostrarem bastante interessados e demonstrarem leitura prévia antes das unidades leccionadas. Utilizei-o também porque muito bom a nível geral, aproveitando-o enquanto recurso ao dispor dos alunos e enquanto facilitador da minha tarefa enquanto professor. De qualquer forma, procurei materiais de apoio, nomeadamente textos alternativos<sup>60</sup> que permitiriam o desenvolvimento de um bom trabalho,

---

<sup>54</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., *Op. cit.*, vol. 2, pp. 8-10.

<sup>55</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., *Op. cit.*, vol. 1, p. 3.

<sup>56</sup> Consultar anexo 23

<sup>57</sup> “A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a actividade filosófica, como actividade interpretativa, se pode exercer.”, in *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 18.  
[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>58</sup> A este propósito, de referir que Cabrera faz um ‘elogio’ de uma racionalidade logopática, que altera a estrutura habitual do saber dito lógico-intelectual. Saber algo do ponto de vista logopático é estar aberto a certo tipo de experiências, ser-se afectado por elas no âmbito da experiência vivida. Pode ser mais ou menos bem explicado, mas enquadra-se no âmbito do não-dizível, porque só entendível no âmbito do visionamento, no âmbito da passagem pela experiência vivida, experiência esta não apenas estética mas de compreensão do mundo, in CABRERA, Julio, *Cine: 100 años de filosofía – Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1999, pp. 13-43.

<sup>59</sup> Um exemplo são os textos autores diversificados para análise, colocados no final do capítulo, quando o aluno já interiorizou conceitos, domina aspectos terminológicos e possui uma maior capacidade relacionadora.

<sup>60</sup> A título exemplificativo, consulte-se o anexo 8.

sempre que, em estreita cooperação com a professora orientadora, tal se revelou necessário ou pertinente.

Em suma, o manual de Filosofia foi o principal instrumento de trabalho, orientador da preparação e primeiro recurso nas sessões leccionadas, fosse como base para a leitura e hermenêutica, fosse como suporte do exercício de avaliação.

#### 4.4 Descrição sumária dos planos de aulas efectivas

##### Planificar

Irei de seguida efectuar uma análise geral acerca do modo como pensei e efectuei as planificações das minhas aulas<sup>61</sup>.

As planificações de aulas constituem um momento essencial no processo ensino-aprendizagem. A este respeito levantam-se três questões.

Em primeiro lugar, é necessário saber o que são planificações. A despeito de uma definição objectiva, planear é definir com clareza o que se pretende do aluno e da turma. É uma actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, prever estratégias de ensino-aprendizagem, seleccionar recursos/materiais auxiliares e determinar processos para avaliar.

Em segundo lugar, importa questionarmo-nos porque é que se planifica? Na perspectiva do professor, planifica-se para orientação própria, para reduzir ansiedades e incertezas na condução dos trabalhos lectivos.

Na perspectiva dos objectivos a alcançar, planificar significa determinar que conteúdos devem ser apreendidos, que materiais convém usar, que actividades devem ser preparadas e que tempo é necessário para o concretizar.

Em terceiro lugar, para quem se planifica?

- 1) Planifica-se para os alunos, para que estes possam saber o que estão a fazer e porquê, para perceberem melhor o caminho que estão a trilhar.
- 2) Planifica-se para o professor, pois é uma forma de organizar o seu trabalho, reflectir sobre os conteúdos, métodos, materiais, expectativas e competências a desenvolver nos alunos e fazer a sua própria gestão do tempo.
- 3) Planifica-se para a escola, pois torna possível um trabalho consciente de todos os docentes e permite a coordenação interdisciplinar. Planifica-se para a escola, porque são cada vez mais instituições autónomas e com papel relevante na vida das comunidades locais<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Consultar anexo 3

4) Planifica-se para os pais, para perceberem melhor porque é que os filhos aprendem determinadas matérias e desta forma acompanhá-los melhor no seu trajecto escolar.

É assim inequívoca a utilidade e necessidade das planificações no ensino.

No decorrer da PES, a elaboração das planificações, a selecção de textos, materiais de apoio e recursos foi um processo com permanente e precioso auxílio da professora orientadora, devidamente verificados e aprovados atempadamente pela Professora Doutora Teresa Santos. De acordo com as contingências específicas<sup>63</sup> que caracterizam a prática da PES, as planificações foram feitas aula a aula, tendo como pano de fundo as prévias planificações de unidade<sup>64</sup>.

As planificações foram sendo adequadas às características próprias da turma, tirando cada vez mais partido da dinâmica e pro-actividade dos alunos e do conhecimento adquirido.

Verifiquei com o decorrer das aulas que as planificações ficavam quase sempre além da concretização no plano real, muito devido às participações pertinentes dos alunos, que nunca desprezei ou desproveitei, tentando sempre estabelecer um fio condutor conducente aos objectivos iniciais da aula.

### **Executar**

Correspondendo as aulas ao momento de aplicação de todo um trabalho que excede o âmbito de cada aula concreta, incluindo ‘dias úteis’ e ‘de descanso’, e sendo simultaneamente um momento em que outras capacidades do docente emergem, o cumprimento das planificações apresentou-se inicialmente como um elemento constrangedor da condução das aulas, na medida em que foi tomado com muita inflexibilidade. Isto deveu-se não só à falta de conhecimento da turma (principalmente), bem como à tentativa de cumprir com rigor as planificações preparadas para as primeiras aulas assistidas.

Numa aula de Filosofia, há que conseguir aliar os momentos de transmissão de conteúdos aos momentos de discussão ou debate, na justa medida em que as interrogações e dúvidas dos alunos permitem estimular o intelecto pela matéria, consolidar conhecimentos e desenvolver o espírito

---

<sup>62</sup> In [http://www.eurosophia.com/pedagogia/tipos\\_de\\_planificacao.htm](http://www.eurosophia.com/pedagogia/tipos_de_planificacao.htm)

<sup>63</sup> Reporto-me ao facto de no ano da PES existir um semestre curricular na Universidade, assim como de no decorrer do ano lectivo, exercer uma carga horária de 24 horas lectivas e uma Direcção de Turma a 160 km's da Escola da PES. Tal facto impossibilitou-me a leccionação de muitas aulas consecutivas na ESGP.

<sup>64</sup> Consultar anexo 7

crítico próprio do filosofar<sup>65</sup>. A atitude crítica, reflexiva e de interpretação questionante só pode ser conseguida, em primeira instância, com domínio científico. Sem um profundo domínio dos conteúdos, qualquer bom relacionamento com os alunos não é garantia de uma concretização eficaz dos objectivos da aula. Por outro lado, um muito bom domínio das matérias não garante nem a transmissão de conteúdos nem o caminho particular que se pretende com a atitude filosófica – o aprender a pensar por si mesmo.<sup>66</sup> Torna-se necessário então aliar estas duas competências de ordem distinta.

Em todas as aulas leccionadas houve sempre um primeiro momento introdutório, no qual contextualizava o tema de forma breve para depois interpelar os alunos com questão inicial ou começar a aula por trabalho de leitura e interpretação de texto, ou, ainda, através de visionamento de breve trecho de vídeo. Em qualquer das abordagens, a questão ou tema inicial era escrita no quadro, solicitando a contribuição ou o ‘assentimento’ dos alunos para tal. Desta forma, partindo ora de texto ora de questões avulsas, o tema ganhava visualização, quer dizer, ficava diante dos olhos dos alunos.

Para exemplificar todo este processo, descreverei de seguida as estratégias e desenvolvimento da segunda aula da unidade “Descrição e Interpretação da Actividade Cognoscitiva”<sup>67</sup>. A sessão foi iniciada com a escrita do sumário. De seguida, após a escrita no quadro do verbo ‘conhecer’ e da palavra ‘conhecimento’, questionei os alunos acerca dos seus significados. Vários alunos participaram, referindo as aplicações que fazemos das palavras conhecer e conhecimento. A propósito, e na sequência, lemos um texto do manual adoptado<sup>68</sup> onde os alunos puderam compreender o uso, por vezes abusivo, que fazemos das palavras ‘conhecer’, ‘desconhecer’ ou ‘conhecimento’. A polissemia do termo ‘conhecimento’ ficou

---

<sup>65</sup> A este respeito, aprez-me afirmar que a proposta kantiana continua a ser válida: “*Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!*” KANT, Immanuel (1784), “Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?”, in KANT, Immanuel, “A paz perpétua e outros opúsculos”, Lisboa, Edições 70, 2008, pp. 9-18.

<sup>66</sup> “*Pensar por si mesmo* significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a *Ilustração (Aufklärung)*. (...) *Servir-se da sua própria razão* quer apenas dizer que, em tudo o que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra adoptada do que se admite? Qualquer um pode realizar consigo mesmo semelhante exame e bem depressa verá, neste escrutínio, desvanecer a superstição e o devaneio, mesmo se está muito longe de possuir os conhecimentos para a ambos refutar com razões objectivas. Serve-se, de facto, apenas da máxima da *autoconservação* da razão. É, pois, fácil instituir a ilustração em *sujeitos individuais* por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão. Mas esclarecer uma *época* é muito enfadonho, pois depara-se com muitos obstáculos exteriores que, em parte, proíbem e, em parte, dificultam aquele tipo de educação.”, in KANT, Immanuel, “A paz perpétua e outros opúsculos”, Lisboa, Edições 70, 2008, pp. 56-57.

<sup>67</sup> Consultar anexo 3

<sup>68</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., *Op. cit.*, vol. 2, p. 14.

admitida pelos alunos, sendo consensual o entendimento acerca dos diferentes significados assumidos em função dos contextos em que se aplica. Questionei então a turma acerca do que significa ‘conhecimento’ e em que consiste o ‘acto de conhecer’. As dificuldades em dar uma resposta pronta foram o clique necessário para passarmos à leitura de um texto<sup>69</sup>, onde se fazia uma distinção entre conhecimento como processo e conhecimento como produto. Pretendi com esta leitura e interpretação do texto, sublinhar a importância da distinção entre conhecimento como processo (acto intelectual/actividade pela qual os seres humanos captam e compreendem o real envolvente) e conhecimento como produto (resultado da captação que os seres humanos fazem do que os rodeia, traduzindo-se em representações, conceitos ou saberes). A exemplificação, para uma melhor interligação entre os conteúdos e o mundo real, fez os alunos compreenderem que a estrutura básica do conhecimento requer um sujeito cognoscente e um objecto cognoscível, sendo que sujeito e objecto desempenham funções específicas, associadas, respectivamente, à actividade como apreensão e à passividade perante a apreensão. O sujeito é activo, tem como função a de apreender o objecto. Pretendeu-se ainda clarificar que o conhecimento se processa em três momentos:

- O sujeito desprende-se de si e investe no objecto para o conhecer;
- O sujeito está fora de si a apreender as qualidades do objecto;
- O sujeito regressa a si para introduzir na sua esfera as qualidades apreendidas. Estas não entram no sujeito, no sentido físico do termo, mas sob a forma de imagem ou representação.

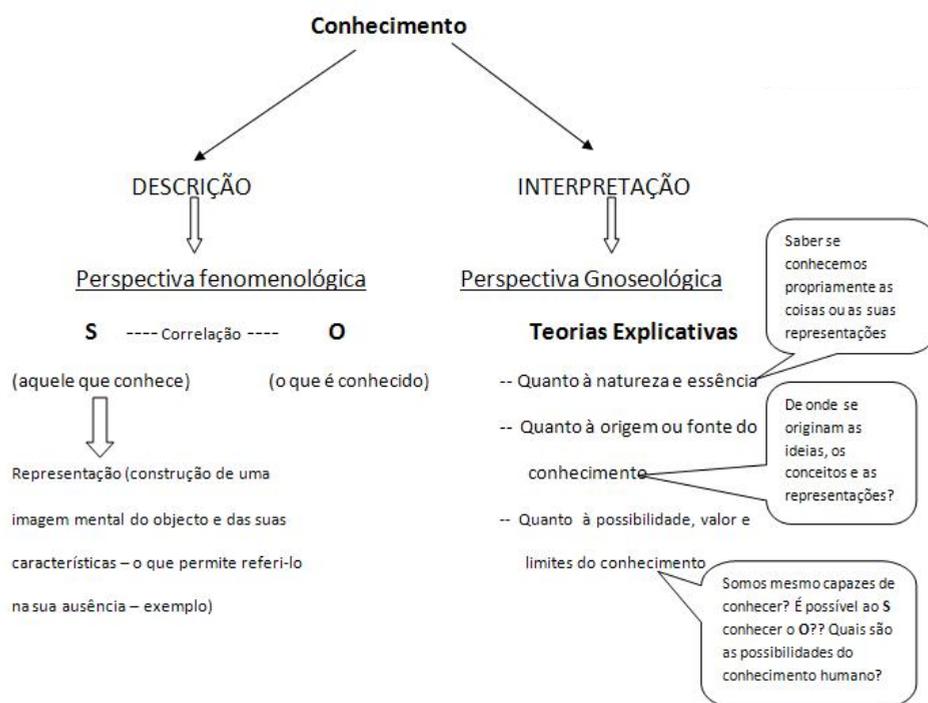
Chegou-se então à afirmação de que no conhecimento, o objecto permanece sempre transcendente ao sujeito, não é alterado. O sujeito sim enriquece-se, passando a dispor de mais conteúdos de consciência, isto é, de uma nova imagem.

Após isto, e continuando o exercício definicional de termos, procedeu-se à leitura de um texto que facilitava a distinção entre descrição e interpretação do conhecimento.<sup>70</sup> Da distinção, e em síntese, elaborou-se com a ajuda dos alunos, um esquema no quadro, o qual se reproduz:

---

<sup>69</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, p. 16.

<sup>70</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, p. 17.



O esquema, construído com recurso a um diálogo constante com os alunos, permitiu demonstrar visualmente que a descrição de um objecto implica uma observação rigorosa, um exame atento e escrupuloso, para que o que dele se afirma possua objectividade e esteja isento de pareceres particulares ou de opiniões pessoais. Quanto à interpretação, deixou-se assegurado que expressa uma referência ao objecto e reflecte o ponto de vista do sujeito que a elabora, sempre subjectivamente, o que explica a diferença ente explicações e teorias.

Assegurada uma base de referência conceptual e articulando com a Gnoseologia enquanto disciplina filosófica que trata dos problemas relativos à fundamentação do conhecimento humano, passou-se à leitura<sup>71</sup>, análise, comentário e síntese esquemática dos problemas que se colocam acerca do conhecimento. Destacaram-se o problema da natureza do conhecimento e das duas teorias em confronto (realismo e idealismo); o problema da origem e das duas teorias em oposição (o empirismo e o racionalismo); o problema da possibilidade e das suas interpretações (o dogmatismo e o cepticismo e o criticismo).

<sup>71</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, pp. 21-32.

Durante a aula os alunos foram frequentemente solicitados a participar na construção de esquemas no quadro<sup>72</sup> que resumiam cada uma das teorias em confronto<sup>73</sup>. Após as leituras, foi solicitado à turma a realização de exercícios individuais.<sup>74</sup> Após breves minutos de resolução, foi feita a leitura e resolução dos enunciados, de forma a possibilitar a participação e o empenho de todos os alunos. Assim, a verificação da aprendizagem deu-se, nesta aula, de forma contínua, mediante a permanente solicitação à participação com vista à consolidação dos temas e problemas em estudo.

(1) Sempre que considerava necessário, e para uma melhor interligação entre os conteúdos e o mundo real, recorria a vários exemplos da vida quotidiana, com vista a uma melhor fundamentação, explicitação, desmistificação e/ou re-interrogação sobre os conteúdos e/ou o real.

(2) Em situações específicas, e dado que a construção de sentido por vezes se dá da forma mais inesperada, recorria a uma imagem<sup>75</sup>, *spot* publicitário ou trecho de filme<sup>76 77</sup>.

(3) A progressividade das aprendizagens, resultante da abordagem definicional dos conceitos-chave a internalizar, da contínua interpretação de leituras, da elaboração de sínteses, da

---

<sup>72</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, p. 33.

<sup>73</sup> Apesar do *programa* apontar para a “análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento”, tendo o aluno que escolher entre as teorias apresentadas em função dos problemas que pretendem resolver, em decisão conjunta com a orientadora, considerámos preferível, para uma visão de maior conjunto e aprofundada das várias teorias, e face às características da turma, abordar todas as teorias, enquadrando-as devidamente nos núcleos problemáticos da interpretação do conhecimento. Esta decisão foi tomada tendo em conta e aproveitando a estrutura esquemática do manual.

<sup>74</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Um Outro Olhar sobre o Mundo - Caderno de Actividades*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009, pp. 41-43 – enunciados para interligação com a teoria explicativa do conhecimento adequada.

<sup>75</sup> A propósito da aula introdutória à unidade Descrição e Interpretação da Actividade Cognoscitiva, e a propósito da estrutura do acto de conhecer, partimos do visionamento de um conjunto de diapositivos onde podiam ser vistas uma série de ilusões, evidenciando o carácter enganador dos sentidos e colocando a questão: ‘basta o conhecimento oriundo unicamente dos sentidos?’ A este respeito, iniciou-se a leitura e interpretação de textos do manual com vista à distinção entre sensação e percepção.

<sup>76</sup> Na sociedade actual e, sobretudo nos jovens, a imagem e a visão têm uma grande importância, sendo que, a partir das imagens, o aluno não tem uma atitude passiva, antes activa, criativa, em que relê e reconstrói o ‘mundo’ que acabou de vislumbrar no filme. O filme em sala de aula surgirá como o mote para a discussão de algo externo a ele, através das imagens em movimento levar o aluno a identificar e tomar posições sobre problemas filosóficos importantes que, se em forma de texto se apresentassem, não afectariam o aluno na sua radicalidade.

Para Cabrera, o cinema é um veículo em que se articula a abordagem racional e sensível dos problemas filosóficos – “Lo emocional no desaloja lo racional – lo redefine”; adaptado e traduzido de CABRERA, JULIO. *O Cinema Pensa: Uma introdução à Filosofia através dos Filmes*, Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006, p. 18.

<sup>77</sup> “Também os meios audiovisuais podem ser objecto de múltiplas utilizações na aula de Filosofia e contribuir para o desenvolvimento de diversas competências.”, in *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 18;

[[http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

visualização de esquemas e de exemplos dados, foi um processo que me entusiasmou e revelou a importância quer da diversificação de estratégias quer do debate. Tendo em conta a heterogeneidade da turma, a inclusão de todos no trabalho de aula proporcionou uma lógica de aprendizagem plurifocalizada, em detrimento dum ensino uniformizado<sup>78</sup>.

Nos últimos cinco minutos da aula, e seguindo a prática corrente na turma, houve lugar a um momento lúdico e de descontração, que consistiu na referência por parte dos alunos de vídeos ou algo divertido sobre os assuntos tratados.

Por exemplo, na aula introdutória à unidade *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica, A ciência, o poder e os riscos*<sup>79</sup>, tendo como objectivo o reconhecimento da ciência como parte integrante da cultura, foi lido um texto<sup>80</sup> para reflexão acerca da ciência enquanto especificamente humana. Foi debatido o conceito de ciência e a contribuição para uma definição da designação ‘cultura científico-tecnológica’. A compreensão da ciência como um construto humano e a relação entre progressos da humanidade / civilizações ocidentais e os progressos da ciência, foram debatidos na turma, numa lógica de diálogo, bem como no estabelecimento de contrapontos e diferentes prismas. O texto serviu para relembrar o conceito de cultura e clarificar os conceitos de ciência e cultura científico-tecnológica. Após esta análise de texto e breve contextualização de conceitos, efectuou-se a passagem de um trecho específico de cinco minutos do filme *Gattaca*<sup>81</sup>, seguido de leitura de dois textos<sup>82,83</sup>. Este momento inicial, onde o mote foi perpassado mediante duas estratégias distintas, proporcionou um profícuo debate acerca do poder e riscos da ciência. É ou não tipicamente humano a manipulação genética? O que significa integridade biológica? Este tipo de manipulação pode conduzir a novas formas de domínio? Pode ser extremamente benéfico ao nível da saúde? A este respeito, debateram-se problemas ligados

---

<sup>78</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, pp. 16-17.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>79</sup> Consultar anexo 3

<sup>80</sup> Consultar anexo 8, texto 1.

<sup>81</sup> Este filme já tinha sido visto pela turma numa outra disciplina. Foi facultado um guião de análise do filme orientador da discussão em sala de aula sobre os riscos e as potencialidades da manipulação genética.

A este propósito, de referir a conferência do professor Carlos Café, intitulada *A Filosofia foi ao cinema (e regressou às aulas com ideias novas)*, que teve lugar no Colégio do Espírito Santo em 27.04.2011. Indubitavelmente, o cinema é, actualmente, um excelente recurso para o ensino da filosofia no Ensino Secundário, seja como ponto de partida, seja para sistematização de um determinado conteúdo. Todavia, para que não percamos o seu objectivo pedagógico e passe a ser meramente um momento lúdico há que aprender a sua (boa) aplicação e articulação no âmbito geral do ensino da filosofia. A sessão teve como principais metas a elucidação e a nossa formação (preparação) para a utilização deste recurso; ver <http://afilosofiavaiaocinema.blogspot.com/>.

<sup>82</sup> Consultar anexo 8 – texto 2

<sup>83</sup> ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M. , *Op. cit.*, vol. 2, p. 109.

às actividades científicas, sob forma de debate que serviu de procura de informações e ponto de análise crítica. Este tipo de posicionamento acerca das matérias contribui para que os alunos pudessem interpretar e compreender os temas, caminhando para uma progressiva autonomia do pensar.

Em suma, da execução da planificação das aulas, sinalizo o seguinte: 1) é preferível elaborar uma planificação com menos recursos e objectivos, evitando o exagero da diversificação de estratégias, o que pode fazer com que nos ‘percamos’ no decorrer da aula e distrair da gestão do tempo. 2) é fundamental ter em consideração os ‘tempos’ próprios dos alunos, pois as suas intervenções nem sempre são coincidentes com as previstas, havendo necessidade de deixar a aula progredir de acordo com os ‘tempos’ próprios da turma. 3) é necessário que a execução de cada planificação seja analisada posteriormente, de modo a corrigir situações e dar confiança em futuras leccionações.

A experiência de planificação e o gradual conhecimento da turma permitiu-me ir aperfeiçoando a minha capacidade de planificação.

#### 4.5 Indicação dos métodos, recursos e das técnicas de avaliação utilizadas

##### Princípios metodológicos

Uma das questões centrais do ensino da Filosofia consiste em saber como despertar os alunos para uma atitude reflexiva. Daí que não exista um só método para alcançar esse objectivo geral. Todavia os métodos e recursos devem respeitar princípios que, de forma coerente, proporcionem uma aprendizagem sólida e segura.

O *programa* invoca três princípios que devem ser tidos em conta no plano das aprendizagens<sup>84</sup>:

- Princípio da progressividade das aprendizagens;
- Princípio da diferenciação das estratégias;
- Princípio da diversidade dos recursos.

O primeiro princípio refere a importância da avaliação diagnóstica inicial das competências discursivas e reflexivas dos alunos<sup>85</sup>, na promoção de uma lógica de aprendizagem e não apenas de transmissão, na planificação e escolha de documentos e actividades adequados que tenham em conta o progressivo e desejável desenvolvimento de competências.

O segundo princípio, da diferenciação das estratégias, insiste na exigência de uma lógica de aprendizagem que tenha em conta as especificidades cognitivas, bem como os estilos próprios de cada aluno/aluna, tendo em vista uma justeza na sua *performance*. Esta desejável diferenciação de estratégias pretende atender à variedade de objectivos que o *programa* propõe.

O terceiro princípio, consequência dos anteriores, apela à utilização do maior número de recursos que a situação permita. Leia-se o seguinte: “O recurso ao texto no ensino da Filosofia é inevitável, quer se faça referência ao texto em sentido estrito (ao texto escrito que se analisa e

---

<sup>84</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 19.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>85</sup> A este respeito, de referir os diminutos hábitos de leitura de cerca de metade da turma. Consultar anexo 1 – figuras 36 e 37.

comenta na aula), quer num sentido mais lato, ao texto do manual, das antologias e dos apontamentos do Professor”<sup>86</sup>[...].

## Recursos

A utilização dos textos, quer seja os ‘necessários’ da tradição filosófica, quer sejam dicionários filosóficos (ou outras obras de referência filosófica ou não filosófica), é fundamental para o ensino e a aprendizagem do filosofar. A selecção e adequação dos mesmos aos temas/problemas em estudo torna-se tarefa criteriosa, mas imprescindível.

Para que o trabalho com base em textos seja produtivo, convém estabelecermos guiões de leitura e interpretação, sem os quais muito facilmente se pode cair na confusão e provocar a desmotivação. O trabalho de textos será mais bem sucedido se enquadrado em objectivos ou projectos específicos que envolvam o aluno directamente, como apresentação de fichas de leitura, exposição de resumos perante a turma ou apresentação de pequenos trabalhos a propósito.

Os meios audiovisuais afiguram ser possibilitadores de múltipla utilização em sala de aula e podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais. A utilização de computadores e/ou quadro interactivos constitui uma tripla oportunidade, seja para organizar mapas conceptuais, esquemas explicativos ou estrutura interna dos próprios textos, seja na pesquisa de informação para trabalhos, seja ainda na tarefa de ensinar uma geração ‘sócio-informatizada’ a escolher informação, perscrutando a infinidade de possibilidades que a *internet* nos faculta.

Na sociedade actual, a imagem tem uma grande importância, sendo que, a partir dela, o aluno tem uma atitude activa, criativa, em que relê e reconstrói o ‘mundo’ que acabou de vislumbrar na imagem. A este propósito podemos ler: “O visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios actuais. A exibição de spots publicitários, de excertos de intervenções políticas e de fragmentos fílmicos, poderá constituir oportunidade privilegiada para o exercício da crítica social e política”<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> MARNOTO, Isabel (dir.) *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p. 285

<sup>87</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 18.

O filme em sala de aula surgirá como pretexto para a discussão e levará o aluno a identificar e tomar posições sobre problemas filosóficos importantes que, se em forma de texto se apresentassem, não afectariam o aluno na sua radicalidade. Mas que filmes escolher que potenciem e produzam conhecimento nas aulas de Filosofia no ensino secundário? Há que seleccionar filmes que sejam relevantes, quer através de problemáticas implícitas quer explícitas, e que suscitem o reconhecimento por parte do aluno de temáticas e problemas éticos, políticos, epistemológicos ou históricos. A utilização de filmes conduzirá ao desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva que possibilitará a consequente e inequívoca alteração de valores numa sociedade formatada para uma artificial igualdade e estereotipização. Reconhece-se essa potencialidade, mormente na participação proveitosa nos debates e análise de filmes por parte de elementos da turma que são mais tímidos oralmente e menos participativos.

Dever-se-á, no entanto, obedecer a metodologia específica de análise e tratamento de filmes, para fazer sobressair a reflexão filosófica. Tal metodologia<sup>88</sup> ficará ao critério do professor e dependerá da tipologia e maturidade da turma, se bem que será sempre conveniente seguir-se uma linha de orientação que sirva de sustentáculo à divagação com vista aos objectivos didáctico-pedagógicos. Defendo que há elementos chave para a visualização e análise de filme em aula de Filosofia. Em primeiro lugar, deverá adequar-se o mais possível o filme escolhido à faixa etária, à luz da temática a explorar. Em segundo lugar, os alunos deverão estar familiarizados com alguns conceitos em questão. Após o visionamento do filme, será incontornável a abordagem ao enredo e às personagens, assim como identificar o argumento central e referir o clímax da história. Será necessário tentar encontrar os “porquês” e os “como” que estão na base do tema da história, fazendo ressaltar o que o filme acrescenta à compreensão de determinado conceito ou problema. A contextualização histórica e adaptação à contemporaneidade também são necessárias. Importa fazer a abordagem específica temática do filme, análise das personagens, a correlação entre personagens, as problemáticas e o reconhecimento dos conceitos-chave vinculados à trama. Para além disto, há que aferir dos elementos simbólicos presentes: o que mostram, o que escondem, o que representam. Convém

---

[[http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>88</sup> Na conferência do professor Carlos Café *A Filosofia foi ao cinema (e regressou às aulas com ideias novas)*, foi proposto um Guia genérico para a visualização de filmes, de onde fazem parte cinco elementos-chave: 1) ficha técnica (é uma predefinição que tem como objectivo apresentar de forma concisa as informações sobre os filmes); 2) perguntas sobre o filme; 3) perguntas para consolidar conceitos, teses e argumentos; 4) Perguntas que ponham à prova teorias filosóficas; 5) uma ou duas questões muito directas do tipo: classifica o filme com dois adjetivos)

ainda estabelecer pontes entre o filme e textos filosóficos, exemplificando com filósofos que trabalharam os mesmos temas e evidenciando a importância da leitura e análise de textos da tradição filosófica que servem de guia para pensar a problemática sob novo prisma. Poder-se-á, ou dever-se-á, propor actividades, quer no decorrer do visionamento, quer *a posteriori*.

## Avaliação

No início da PES, a Orientadora Cooperante da PES facultou-nos os *Critérios de Avaliação da disciplina de Filosofia*<sup>89</sup>, documento orientador do desenvolvimento das actividades lectivas. O documento permite-nos verificar a eficácia do leccionado, do apreendido, do aprendido, das dificuldades denotadas pelos alunos, bem como das suas potencialidades. A avaliação, expressa numa escala de 20 valores, atribui diferentes percentagens aos critérios estabelecidos.

Os critérios estabelecidos três domínios:

- a) O domínio das atitudes, valores e comportamentos, disciplina, participação no trabalho da aula (oral e escrita), assiduidade e pontualidade, ao qual é atribuído 15%.
- b) Às provas práticas de avaliação ou relatório, trabalhos individuais ou de grupo, actas de aula, resumos de leitura e fichas de trabalho são atribuídos 15%.
- c) As provas escritas (trabalhos ou testes) têm um peso de 70%, tendo em conta 70% para rigor conceptual, mobilização de conhecimentos, interpretação e análise de textos e 30% para o rigor linguístico, articulação de ideias, coerência discursiva e manifestação de posicionamento crítico.

Com o intuito de avaliar a componente da expressão escrita foram realizados alguns trabalhos de comentário e reflexão escritos, para além da prova de avaliação escrita<sup>90</sup>, realizada a partir da unidade “Descrição e Interpretação da Actividade Cognoscitiva”, da qual elaborei a respectiva matriz<sup>91</sup> e critérios de correcção<sup>92</sup>.

Os vários momentos da aula, actividades e mesmo participação oral permitiram-me avaliar competências adquiridas pelos discentes, particularmente nos debates. Não se trata de defender que a avaliação em Filosofia é subjectiva, imprecisa e que recai no bom senso do professor. A avaliação, antes de tudo, serve para identificar o quanto os alunos aprenderam e os momentos de debate também fornecem elementos que, sem quantificarmos, permitem a leitura

---

<sup>89</sup> Consultar anexo 16

<sup>90</sup> Consultar anexo 4

<sup>91</sup> Consultar anexo 5

<sup>92</sup> Consultar anexo 6

de vários aspectos do sucesso escolar e educativo. A avaliação de cariz mais formal serve e serviu-me no decorrer da PES, sobretudo, para verificar se o rumo das aprendizagens era o adequado ou se havia falhas relevantes na aquisição de conhecimentos. O processo, reconheço, se me deparou bastante difícil, no acompanhamento e evolução das matérias e das aprendizagens. Mas com empenho e extrema ajuda por parte da Orientadora Cooperante da PES, consegui, em quase todos os momentos do ano lectivo, enquadrar-me e compreender os ritmos das aprendizagens e a dinâmica da turma.

De acrescentar que todos os alunos da turma concluíram com aproveitamento o ano escolar.

A dificuldade da avaliação na disciplina de Filosofia reveste-se da incontornável necessidade de proceder de forma objectiva, justa e equitativa<sup>93</sup>. “Como se pode ‘avaliar’ a ‘consciência’ que um aluno tem de um certo problema filosófico, ou a ‘intencionalidade’ subjacente a uma afirmação crítica, senão indirectamente, pelo recurso a estratégias quer permitam por em evidência (através de textos, por exemplo) aquilo que será uma atitude filosofante?”<sup>94</sup>

De uma forma contextualizada e atendendo aos princípios reguladores da avaliação indicados no *programa*, a avaliação em Filosofia deverá ter essencialmente um cariz formativo e qualitativo, assumindo uma continuidade diagnóstica e prognóstica, democrática e participada, além de integrar uma componente sumativa. Assume-se assim que a avaliação, cuja multiplicidade de princípios reguladores se conjugam e se exigem mutuamente, se reveste de uma complementaridade e de uma exigência que apenas muito empenho e muita dedicação do professor consegue assegurar.

O *programa* prevê como fontes privilegiadas de avaliação uma série de instrumentos. A saber:

- 1) A observação sistemática dos hábitos de trabalho e evolução no processo de aprendizagem;
- 2) As intervenções orais, sejam em debate ou em resposta a solicitações do docente, reveladoras da qualidade conceptual, da clareza discursiva e das capacidades comunicativas e argumentativas do aluno;

---

<sup>93</sup>*Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 21. [[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>94</sup> MARNOTO, Isabel (dir.) *Didáctica da Filosofia*, vol. I, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p. 297.

- 3) As exposições orais, partindo de leituras, que dão conta da pertinência interpretativa, da autonomia, do conhecimento, da capacidade de pesquisa e do domínio das fontes de informação;
- 4) As produções escritas, onde os resumos, actas, relatórios e reflexões pessoais permitirão avaliar a compreensão da leitura e a expressão escrita;
- 5) A análise e interpretação de textos argumentativos possibilitará ao professor verificar as capacidades de detectar, por parte do aluno, os elementos principais do texto e atestar capacidades de propor alternativas e explicitar argumentos pertinentes;
- 6) Outros tipos de trabalhos (fichas, dossiers, etc.) também serão alvo de apreciação.

Em suma, todas estas modalidades, acompanhadas dos respectivos critérios de apreciação, poderão combater algumas generalizações que não dignificam nem o estudo, nem o trabalho dos professores, nem a disciplina.

#### 4.6 Apresentação e análise dos dados da avaliação

A respeito do método de registo das avaliações efectuadas nas aulas de Filosofia, no domínio das *Desempenho Quotidiano dos alunos*, existe uma grelha<sup>95</sup> para efectuar a observação ao longo das aulas. No domínio da *Expressão Escrita e Expressão Oral*, a avaliação, mediante observação sistemática, é também registada em grelha<sup>96</sup> para o efeito. O desempenho nas aulas e a oralidade estão sempre presentes na avaliação, concretamente na apresentação de trabalhos, nos debates<sup>97</sup>, na intervenção espontânea e nos trabalhos de grupo. No âmbito da *Expressão Escrita*, os alunos são avaliados de acordo com os trabalhos individuais ou de grupo, resumos de leitura, fichas de trabalho, trabalhos de casa e testes de avaliação sumativa.

A avaliação das aprendizagens foi um trabalho contínuo, realizado em estrita colaboração com a Orientadora Cooperante.

No decorrer dos vários trabalhos realizados, de grupo e individuais, sempre acompanhados de exposição oral, bem como aquando da correcção dos testes, foi sendo explicado aos alunos os pontos a melhorar, incentivando-os e dando-lhes reforços positivos. A própria organização dos grupos de trabalho, a cargo dos alunos, constitui um momento de coesão, dado que não se verificou a típica junção de alunos pelo critério da proximidade afectiva, mas sim, e de forma inesperada para mim, houve integração de elementos com maiores dificuldades em grupos bem sucedidos nas tarefas de produção oral e escrita. Desta forma, e sem pressão ou imposição por parte do professor, tal decisão contribuiu não apenas para um estímulo aos alunos com mais dificuldades, motivando-os, mas também para uma maior coesão da turma. Este tipo de trabalho cooperante contribuiu para o facto de apenas se ter registado uma negativa no primeiro período, por sinal de um aluno cuja contribuição para os trabalhos de grupo e debates se revelou muito importante, devido à sua dificuldade na expressão escrita, por ser oriundo de um país estrangeiro.

---

<sup>95</sup> Consultar anexo 17

<sup>96</sup> Consultar anexo 18

<sup>97</sup> Consultar anexo 9; Como podemos verificar nas figuras 20 e 21 do anexo 1.4, a temática abordada, por exemplo no debate sobre o filme *Gattaca* foi do agrado dos alunos, tendo proporcionado muita e proveitosa participação. A este respeito os alunos referiam como vantagem das aulas de Filosofia a não circunscrição ao que se pode e não falar. O facto de se poder emitir argumentos e confrontar pontos de vista, não mera recepção de conteúdos, motivou os alunos para as aulas de Filosofia, revelando progressos na sua autonomia do pensar.

A existência de dois alunos ‘estrangeiros’<sup>98</sup>, com experiências socioculturais diferentes e com âmbitos de abordagem alternativos, proporcionou momentos de saudável debate. Neste tipo de situação, um dos alunos revelava quase sempre pontos de vista contrários à da maioria da turma. Este aluno revelava, no entanto, dificuldades na expressão escrita, compensado pelo empenho contínuo nos trabalhos de grupo, pela participação oral e por uma atitude proactivamente assídua.

Recorrendo a este exemplo, de referir a importância da auto-avaliação, momento onde o aluno enquadra o seu progresso e são discutidos em turma os elementos que impedem a concretização dos objectivos e os levam ao sucesso. Neste caso particular, o aluno referido dedicou-se mais que a maioria, tendo atingido os objectivos mínimos quantitativos nos segundo e terceiro períodos.

Muito importante no processo avaliativo é a definição prévia e clara dos objectivos e metas a atingir, para que os alunos compreendam a razão de tais avaliações e estas não contribuam para a exclusão ou desmotivação do discente. Os alunos foram informados dos elementos constitutivos da avaliação no início do ano lectivo. Infelizmente, e devido à escassez de aulas no terceiro período, a avaliação do meu desempenho enquanto professor estagiário por parte dos alunos não foi feita por via formal, ainda que, numa última aula, tenhamos trocado impressões não quantificáveis nem objectiváveis. Decorreu dessa breve conversa o agrado pelas estratégias diversificadas que utilizei, fruto do esforço que encetei para que as aulas fossem dinâmicas, agradáveis e produtivas.

---

<sup>98</sup> Consultar anexo 1.1

## 5. Considerações finais

A experiência da PES foi bastante trabalhosa, mas igualmente compensadora. A vivência do estágio foi de grande importância para o meu futuro desempenho docente, sobretudo na auto-deteção de pontos fracos que deverei trabalhar, precisamente no âmbito dos conteúdos e da diversificação de estratégias.

A relação com os membros do núcleo de estágio foi bastante boa, havendo entreajuda na construção e partilha de materiais. A este respeito não foi indiferente o facto de já nos conhecermos e de estarmos em situação laboral semelhante, pois todos os elementos do núcleo trabalhavam em regime diurno e/ou nocturno.

Este ano da PES permitiu-me confirmar o prazer que senti aquando da primeira aula que leccionei e proporcionou-me momentos vários de reflexão acerca do meu futuro enquanto docente. Não me refiro apenas ao meu benefício, mas também dos meus futuros alunos. O ensino participativo faz com que emergjam sentimentos e emoções no decorrer do processo de aprendizagem. Daqui decorre a responsabilidade do professor em encontrar o meio-termo no aspecto relacional, com bom senso e muito trabalho.

O evoluir deste trabalho foi acompanhado pela Orientadora Coordenadora, a professora Doutora Teresa Santos, que, para além das aulas assistidas, nos foi dando o feedback que necessitávamos acerca dos conteúdos, das estratégias e pontos a melhorar em sala de aula, em reuniões regulares. Demonstrou sempre disponibilidade não apenas para apoio científico, mas também mediante uma compreensão humanista acerca das vicissitudes que envolveram este ano de PES.

A minha experiência enquanto estagiário/responsável pela leccionação permitiu-me conhecer-me melhor enquanto pessoa, reconhecer-me nos erros, aprender e esforçar-me para superar.

A relação estabelecida e o trabalho com a Orientadora Cooperante foram decisivos na tomada de consciência das insuficiências e dificuldades. Outros aspectos há a considerar:

1º) Ao nível da integração na comunidade escolar, porque verdadeiramente acolhedora, prestável e facilitadora da adaptação à turma.

2º) Ao nível didático, porque verdadeira orientação, quer pelo aconselhamento científico e pedagógico, quer pela compreensão e colaboração permanente demonstradas ao longo do ano da PES. O trabalho de planificação conjunta, por vezes com sacrifício pessoal, através de contactos telefónicos e *internet*, assim como a solicitude e encorajamento constantes, permitem-me dizer que graças à Orientadora Cooperante, não enfrentei sozinho as dificuldades e consegui atingir os objectivos. Imbuída dum espírito compreensivo e de apoio, a Orientadora Cooperante demonstrou enorme flexibilidade no agendamento quer das reuniões, quer das aulas assistidas ou dos trabalhos a realizar, dada a minha indisponibilidade em leccionar por vezes algumas aulas consecutivas. Ainda que com intermitências e interregnos na leccionação, a ‘conquista’ da turma deveu-se em parte à Orientadora Cooperante, particularmente no empenho demonstrado na coordenação entre as aulas leccionadas pela própria e as aulas leccionadas por mim. Este aspecto, aliado ao trabalho que fui desenvolvendo na melhoria de competências e à excepcionalidade da turma, revelou-se exemplar do ponto de vista da educação e possibilitou uma rápida aceitação dos meus métodos e da minha forma de estar em sala de aula por parte da turma.

O ano da PES foi assim de extrema exigência mas proporcionalmente gratificante.

O constante aprofundamento dos conteúdos e necessidade de revisão dos mesmos foram, são e serão feitos aliando o prazer daí retirado com o espírito de dever que o papel de professor me convoca, como o dever de fazer o aluno conhecer-se a si mesmo<sup>99</sup>, procurando dentro de si os seus talentos e habilidades, contribuindo não apenas para a formação de pessoas de sucesso, mas cidadãos participativos, críticos, de valor na sociedade.

Por outro lado, uma das grandes virtudes da aprendizagem da Filosofia centra-se no facto de ser uma tarefa difícil: porque não é recusa nem fuga, porque o instrumento crítico que ela fornece deve ser aplicado a ela própria; porque é inimiga de todos os dogmatismos e mantém-se, sempre, como reflexão sobre os problemas do mundo e do homem. A este respeito podemos ler: “Aseguraba Kant en sus lecciones de *Pedagogía* que la educación es el problema mayor y más difícil al que los hombres se enfrentan. Es el *mayor* porque sólo por la educación el hombre

---

<sup>99</sup> Refiro-me à ideia comum que nada há que se possa ensinar a um aluno, apenas se pode ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.

puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. Es *el más difícil* porque importa averiguar si hemos de educar a los jóvenes de acuerdo con la situación presente, o de acuerdo con un futuro mejor, ya en germen, pero todavía no realizado”<sup>100</sup>.

A situação educativa exige este permanente e ajustado esforço de adaptação e compreensão do outro, tentando contribuir positivamente para a formação integral do aluno, centro da acção educativa.

---

<sup>100</sup> CORTINA, Adela (2007), *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, 2ª edição, Oviedo, Ediciones Nobel, 2009. p. 253.

## **II. Projecto de Investigação - *A importância da Filosofia na formação do cidadão/cidadã***

## 1. Introdução

“Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivaram do senso-comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada”<sup>101</sup>

Bertrand Russel

Qual o contributo que a Filosofia pode dar para a construção da cidadania<sup>102</sup>?

Esta questão que nos propomos investigar, equaciona o problema do contributo da Filosofia no Ensino Secundário para a construção de valores de cidadania. Em causa está repensar o papel interventivo da filosofia na cidade, dando continuidade à proposta platónica<sup>103</sup>, que faz do exercício filosófico um exercício da cidadania.<sup>104</sup>

---

<sup>101</sup> RUSSEL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Liv. Almedina, 2001, p. 147-148

<sup>102</sup> Sempre que me refiro expressamente ao conceito "cidadania", uso maiúscula. Nas demais referências a palavra está escrita com minúscula.

<sup>103</sup> Na *República*, a virtude da cidade dependia da virtude de cada indivíduo e vice-versa, cabendo à cidade educar os cidadãos. A proposta platónica para a educação dos cidadãos tinha como objectivo a promoção da virtude da justiça, quer no plano individual, quer no plano social. Da concretização desse objectivo dependia a realização por cada um da sua tarefa própria, o que pressupunha que essa educação orientava os cidadãos para o sentimento de pertença à comunidade. Ao idealizar o Estado perfeito, cujo rei seria um filósofo, um homem que, tendo dedicado toda a sua vida à Filosofia, e, portanto, conhecia a Justiça e o Bem. Seria por isso a pessoa que melhor administraria a cidade.

<sup>104</sup> Em Russel, esse exercício resulta do exercício do filosofar, da contemplação: “Resumindo agora, a discussão do valor da filosofia: a filosofia deve ser estudada, não por virtude de resposta precisa que faculte aos problemas que ela própria evoca – pois que resposta alguma precisa pode, por via de regra, ser conhecida como verdadeira – mas sim por virtude desses próprios problemas; porque estes ampliam as concepções que temos acerca daquilo que é possível; porque opulentam a imaginação intelectual do homem; porque fazem diminuir a arrogância dogmática que cerra à especulação o nosso espírito; e acima de tudo pelo motivo de que, pela grandeza do mundo, que a filosofia contempla, resulta engrandecido e sublimado o espírito, tornando-se capaz dessa união com o universo em que consiste afinal o seu bem supremo.”, in RUSSEL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Liv. Almedina, 2001, p. 151.

A escolha desta temática reveste-se de um duplo âmbito, pessoal e profissional. A nível pessoal, por dar oportunidades ao estudo fundamentado do assunto, por fornecer referência para a prática da cidadania e por permitir compreender a situação actual.

Tenho vindo a constatar uma cada vez maior utilização encantatória por parte dos profissionais da política, dos líderes de opinião pública e de responsáveis vários ao nível educativo, do termo *mágico* Cidadania, redundando, na minha óptica, numa vulgarização, num esvaziamento de sentido da palavra e numa crescente carga ideológica.

A nível profissional, o tema foi motivado pela minha prática docente na Escola Profissional de Odemira, onde neste ano lecciono a disciplina de *Cidadania e Mundo Actual*<sup>105</sup> e onde leccionei no ano anterior, *Cidadania e Profissionalidade* (formação de adultos EFA Secundário)<sup>106</sup>, constituindo-se objecto de interesse do ponto de vista curricular e pedagógico-didáctico.

Neste período de estágio, procurei articular o interesse pelas questões da Cidadania com a Prática de Ensino Supervisionada. Considerei que era um momento oportuno para investigar em que medida o ensino da Filosofia no Ensino Secundário promovia a formação do cidadão/cidadã. Como é que podemos, através do ensino da Filosofia, contribuir para a formação de melhores<sup>107</sup> cidadãos/cidadãs?

Irei atentar à importância do ensino da Filosofia enquanto espaço de excelência, contributo e ferramenta para a formação de cidadãos/cidadãs, proporcionando-lhes maiores capacidades de autonomia e reflexão críticas, com vista ao incremento dos níveis de participação na vida activa, na vida das comunidades, e, simultaneamente, agir de acordo com os princípios universais de primeira geração (*liberdade, igualdade, fraternidade*).

Face à situação nos séculos XX-XXI, em que o homem tem dificuldade para se pensar a si próprio, por si próprio e para ser actor neste palco complexo<sup>108</sup> da sociedade global, tecnológica e informativa, o tema afigura ser pertinente e com actualidade.<sup>109</sup>

---

<sup>105</sup> [www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005770.pdf](http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005770.pdf)

<sup>106</sup> [www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/145](http://www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/145)

<sup>107</sup> Aqui considerar-se-á esta adjectivação enquanto dotado(a) s de maior consciência, espírito crítico e capacidade de actuar sobre o real à maneira do ideal kantiano: “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.*”, in KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 2005, p. 59.

<sup>108</sup> Segundo Edgar Morin: “À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogéneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a

Esta segunda parte do presente relatório divide-se em três pontos.

No primeiro ponto, atentarei ao conceito de Cidadania como problematizável pela filosofia no contexto complexo da globalização que caracteriza o mundo actual, no qual se tem de garantir direitos e deveres básicos de cidadania. Abordar-se-á a urgência da necessidade de modificação do conceito de Cidadania no mundo actual.

No segundo ponto, considerar-se-á a relação entre o ensino da Filosofia e o da cidadania.

Por fim, no terceiro ponto, haverá lugar ao destaque da ética, enquanto espaço privilegiado para a formação do cidadão/cidadã.

Para o estudo desta temática, recorreremos fundamentalmente a três textos.

O primeiro, de Viriato Soromenho Marques, porque, sendo um autor com reconhecida produção filosófica, aborda a necessidade de re-questionarmos o conceito de Cidadania, tendo em conta a crise ambiental global, indo ao encontro do pretendido neste estudo.

O segundo, documento de referência da *Organização das Nações Unidas* para a *Educação, Ciência e Cultura*<sup>110</sup>, porque se trata de um importante estudo sobre a situação do ensino da Filosofia a nível mundial, dos seus diferentes aspectos, e porque contextualizador e revelador de diferenças, cruzamentos, perspetivações e abordagens várias.

O terceiro, de Adela Cortina, autora de extensa e reconhecida obra no âmbito da ética e política, constrói uma teoria da Cidadania universal baseada numa lúcida e sábia solidariedade, onde os seres humanos se sintam como verdadeiros cidadãos. Esta Cidadania cosmopolita é o ideal que a autora considera necessário cumprir para se gerar uma identidade universal em que todos se reconheçam.

A metodologia seguida é de ordem qualitativa, significando que se procedeu à leitura e interpretação dos textos acima indicados, elaborando-se de seguida o texto que aqui se apresenta.

---

necessidade, para o conhecimento, de por ordem nos fenómenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de seleccionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efectivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos.", in MORIN, Edgar, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget, 1991, p. 17-19.

<sup>109</sup> “Lo que se pide hoy a los filósofos es que sean capaces del 'coraje del concepto', de osadía especulativa. Un mundo nuevo se despliega delante de nuestros ojos. Y no siempre admirable. Legiones de científicos políticos se afanan en la descripción minuciosa de los detalles, pero parece faltar la indispensable y vital visión de conjunto.”, in SOROMENHO-MARQUES, Viriato, *Reinventar la ciudadanía en la era de la globalización. Esbozo de un programa de investigación* (versão castelhana de Francisco José Martínez) Revista Internacional de Filosofía Política, Madrid, nº 17 Julio 2001, pp-77-99.

<sup>110</sup> U.N.E.S.C.O.; [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

## 2. A necessidade do ensino da Filosofia para promover a formação de cidadãos / cidadãs

“A contemplação filosófica [...] transforma-nos em cidadãos do universo, e não apenas em cidadãos do mundo”.<sup>111</sup>  
Bertrand Russel

Face ao século XXI, globalizado e ‘unificado’ como nunca antes, confuso e simples, politicamente multipolar, economicamente liberal, eticamente em deriva numa desenfreada ânsia pela posse material e pelo imediatismo, urge (re) pensar o ensino da Filosofia e seus contributos para a formação integral do cidadão contemporâneo.

Vivemos numa sociedade onde os adolescentes e adultos estão a passar por alterações das estruturas de raciocínio, sendo-nos mais difícil pensar reflectida e demoradamente sobre um assunto. Ao invés, temos todo um manancial de informação disponível com a qual nos é difícil lidar e com o qual lidamos com interrupções e trocas de informação constantes. O espaço e o tempo de reflexão exigíveis para construirmos as nossas próprias relações decorrentes das leituras que fazemos, estão a ser fortemente afectados pelas novas tecnologias e pela instantaneidade da *internet*.<sup>112</sup>

Simultânea e talvez até consequentemente, as alterações sociais remetem para a urgência de um repensar a educação para a cidadania e do papel da escola para promover os valores inerentes: solidariedade, respeito mútuo, tolerância, diversidade.

As alterações e estandardização do ensino a uma escala nunca vista, dirigido para a produtividade, para o embrionar de tecnocratas e profissionais autistas, subservientes,

---

<sup>111</sup> RUSSEL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Liv. Almedina, 2001, p. 151.

<sup>112</sup> Na entrevista a Nicholas Carr publicado na revista *Sábado* de 07 de Janeiro de 2010 *A Internet vai-nos sugando a vida como uma esponja*, o autor indica uma série de alterações que esta tecnologia provoca no quotidiano e na própria forma de pensar, colocando o foco na falta de capacidade de concentração, de leitura atenta ou pensamento com profundidade que a nossa dependência da *internet* nos está a provocar, desenvolvendo provavelmente um novo tipo de intelecto, mais adaptado a lidar com múltiplas funções simultâneas: “(...)Nos Diálogos de Platão temos duas pessoas dedicadas a uma conversa sobre um determinado tema. Se você entra online, encontra dezenas de pessoas a trocar mensagens de texto, a ver emails, a escrever no Twitter e a saltar de uma página para outra. A troca de informação ocorre com interrupções constantes. Sócrates sentava-se debaixo de uma árvore e pensava longamente enquanto conversava com os seus discípulos. É muito diferente do que fazemos agora.”...; ...” Certamente temos maior capacidade para encontrar informação e para a relacionar, mas dependemos cada vez mais de ligações externas. Estabelecemos uma relação porque clicamos num link que alguém deixou lá. Já construir as próprias relações entre um facto e outro exige um tempo de reflexão próprio, que não estamos a ter.(...)”

verdadeiros autómatos na engrenagem mundial da produtividade e da “livre” concorrência, são modificações sociais mais que suficientes para repensarmos a utilidade do ensino da Filosofia. Para que serve a Filosofia no Ensino Secundário? A Filosofia surgirá como disciplina fundamental no âmbito da formação dos adolescentes, futuros cidadãos e responsáveis pelo futuro da humanidade? E porquê a Filosofia como disciplina essencial? A pergunta remete-nos para a própria especificidade da filosofia.

Não se refere aqui à tradicional caracterização da actividade filosófica, a autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade, mas sim da filosofia ‘desmistificada’; não apenas uma visão histórica da filosofia que já pensou em tudo, mas sim uma visão e ‘utilização’ consentânea com a ideia de que ela é capaz de pensar tudo.

Defende-se então o ensino da Filosofia no Secundário como uma espaço autêntico de reflexão, afastada das divagações questionantes o “tudo que é nada” taoista – porque o pensarmos por nós próprios – propósito da filosofia –, não pode nunca significar ligeireza e arbitrariedade nas abordagens. E a esta consideração não é alheia a dupla posição aluno/professor desempenhada, que leva a concluir que não há métodos ideais para se ensinar/aprender Filosofia: uns mais hermenêuticos, outros mais livres, outros mais dialógicos – nesta como noutras disciplinas, não há receitas. O que pode haver é a conjunção e utilização múltipla de várias abordagens, técnicas, estratégias e ligações a outras áreas disciplinares. Estas, sempre no horizonte de cumprimento da densidade e riqueza programática que os conteúdos encerram, coadjuvados pela extensa história filosófica da tradição e a descoberta de outras formas de pensar e orientações no pensamento sobre o real,<sup>113</sup> proporcionam esse objectivo último de pensarmos a realidade de forma dialéctica, no seu aparecimento, desenvolvimento, relações e/ou na sua decadência.

O mundo contemporâneo, pleno de informação e contra-informação, ao mesmo tempo que convoca todos os cidadãos à participação activa e consciente na sociedade e suas estruturas, aliena o indivíduo na sua existência individual em prol da unificação dos modos de vida: bem-estar, materialismo, sexo, viagens, drogas, literatura, arte, religião, modas, consumo fugaz, são

---

<sup>113</sup> SILVA, Carlos Henrique do Carmo, *O Oriente vs a Máquina de Pensar do Ocidente*, revista *Notícias do Milénio*, Grupo Lusomundo, Lisboa, Julho 1999, pp. 130-135. Neste artigo o autor faz um breve resumo dos ensinamentos, religiões, práticas milenares do Oriente, descrevendo o carácter auto-centrado do pensar ocidental, por vezes mimético em relação a algumas filosofias religiosas do Oriente, destacando a necessidade de abertura mental que hoje se sente ser indispensável para uma nova compreensão que tais tradições do Oriente exigem.

características de muitas sociedades actuais do séc. XXI, constituindo uma actual mas pequeníssima parte dos problemas filosóficos contemporâneos<sup>114</sup>.

Embora a Cidadania seja uma das grandes ideias do pensamento político ocidental, não existe uma definição simples e definitiva, devido à sua natureza em mudança e à susceptibilidade de diferentes abordagens/focagens, mormente mais históricas, sociológicas ou jurídicas. De um ponto de vista filosófico-político, o conceito de “Cidadania” remete para a própria ideia de política e para as suas dimensões normativas, sendo, no fundo, uma ideia tão antiga como a da própria política na polis grega. À maneira aristotélica, cidadão/cidadã é quem tem a capacidade de se auto-governar, sendo a vida política activa o que torna possível a realização do indivíduo como ser humano. Mas, sendo o conceito de “Cidadania” alvo de múltiplas abordagens e enfoques que a história nos legou e nos obrigou a criar, e colocando-nos num ponto civilizacional onde a explosão das variantes e possibilidade de agarrarmos o real não tem paralelo, não fará sentido tentarmos ver um pouco além no que ao conceito de Cidadania concerne?

Nesta consideração, Soromenho Marques, elaborando uma breve síntese<sup>115</sup> acerca dos posicionamentos mais recentes relativos ao conceito de Cidadania no ocidente, introduz uma necessidade que me parece pertinente nos dias de hoje: a de reinventar o conceito de “Cidadania”.

O autor aponta dois grandes indícios da crise da cidadania no mundo actual, sendo o primeiro o facto do exercício desta se revelar impotente face ao abismo das coisas, da multiplicidade do real que o entendimento é capaz de atingir. Em segundo lugar, aponta a incapacidade operacional do Estado no que diz respeito à segurança e meio ambiente (novas tarefas do Estado), como no que concerne às políticas sociais (funções tradicionais do Estado), enquanto sinais de crise da cidadania.

---

<sup>114</sup> “Heráclito afirma em algum lugar que tudo muda; nada permanece (comparando com a correnteza de um rio, diz que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio)”, in RIBEIRO JR., W.A. *Heráclito de Éfeso :: Fragmentos e doxografia*. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em [www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0259](http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0259). Consulta: 07/07/2011.

<sup>115</sup> SOROMENHO-MARQUES, Viriato, “Reinventar la ciudadanía en la era de la globalización. Esbozo de un programa de investigación” (versão castelhana de Francisco José Martínez), *Revista Internacional de Filosofía Política*, Madrid, nº 17 Julio 2001, pp-77-99.

Estas alterações devem-se ao fenómeno disforme que encerra o conceito de Globalização<sup>116</sup>, com muitas faces e variados significados, que se encontra no meio do triângulo ‘Estado inoperante’ – ‘Cidadão impotente’ – exercício da cidadania no mundo globalizado. Este ‘novo’ e talvez equívoco conceito é o portador de instabilidade, conseqüentemente, criador de novos desafios.

Nenhum destes conceitos será novo, novidade serão as modalidades de relação entre estes três elementos.

Desde Hobbes, o Estado é condição para se poder falar de Cidadania – esta ideia exprime já a necessidade da figura de um Estado forte, exigência da modernidade, a ideia da criação de uma esfera de autoridade pública com domínio territorial e com uma lei comum. A própria ideia da necessidade de um Estado com autoridade suficiente para manter a paz, justificação mesmo de hipotéticos abusos por parte de quem se encontra no poder, é legitimada pela natureza própria do humano para a desconfiança, rivalidade e beligerância.

As debilidades intrínsecas à condição humana são o que permite a edificação de uma esfera política onde a Cidadania é vista também como um processo de disciplina e aprendizagem. Trata-se da ideia de que o cidadão paga a segurança com a limitação da sua liberdade, chegando a preferir a opressão de um Estado a uma situação de permanente guerra e desregulação da sociedade.

Continuamos a viver com a herança cultural de que a cidadania é inseparável da existência do Estado, sendo um conceito inseparável da ideia de uma sociedade organizada por um conjunto de regras e instituições conducentes a uma sã convivência, ainda que dirigida/regulamentada – mesmo hoje, num mundo ‘globalizado’.

Segundo Soromenho Marques, a própria noção de Globalização, tão falada nos últimos anos – no entanto quase nunca utilizada adequadamente para interpretar o real e as suas tendências –, remete para as relações que se estabelecem entre a economia e a política, relegando esta última para um papel secundário, mais passivo, meramente defensivo e adaptativo<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> [...] “a palavra *Globalização* constitui um desses vocábulos que, pela diversidade dos usos que dele se fazem, quase se tem vindo a transformar num caso de abuso terminológico.”, in VILA-CHÃ, João J., *A Globalização: aspectos teóricos e implicações práticas*, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa, 59, 1, Janeiro 2003, p. 3. O vocábulo é ambíguo e suscitador de múltiplas abordagens, enquanto processo histórico, como *fenómeno* económico e cultural do mundo contemporâneo, entre outros, ao qual subjaz uma questão de perspectiva histórica e sobretudo de intensidade e expansão dos processos que consideramos unificadores e *globalizadores*.

<sup>117</sup> SOROMENHO-MARQUES, *Op. cit.*; A este propósito consulte-se a p. 11.

Será então natural pensarmos a necessidade de conferir uma maior dialéctica e interacção a este tipo de relações entre o âmbito económico e o político<sup>118</sup>. E porquê? Porque os nossos sistemas políticos aceitaram a diminuição progressiva do controlo da cidadania sobre as decisões da política económica até ao momento presente, ou seja, uma subjugação voluntária da cidadania à economia.

Este facto, para o filósofo, resulta do continuar de um longo processo de decisões políticas que foram convergindo no sentido de uma alienação crescente da capacidade decisória e do exercício efectivos da cidadania em detrimento do poder da esfera económica. Há que dizer a este respeito que muito pouco se poderia ter feito para evitar tal subjugação perante tamanho desenvolvimento da técnica, em si própria ‘ao serviço’ e interessante para qualquer Estado-Nação, forjado a partir da autonomia soberana, soberania essa que deixou de ser garante quer de controlo territorial, quer da legitimidade das suas decisões para incrementar qualquer projecto político.

Mas para Soromenho Marques, os grandes aceleradores do declínio dos Estados sociais no século XX terão sido a racionalidade estratégica, provocada pelo aparecimento das armas nucleares, aliada à crise global do meio ambiente, factor este último que despoletou grandes ‘fissuras’ no conceito tradicional de Cidadania, porque um desafio que extrapola o âmbito dos Estados Nacionais. Os problemas ambientais mais recentes constituem um ‘convite’ aos Estados para uma conduta mais cooperante ante perigos como a chuva ácida, a deterioração da camada do ozono, as alterações climáticas, a contaminação de mares e oceanos, os riscos da disseminação das biotecnologias, a destruição da diversidade biológica, entre muitas outras ameaças.<sup>119</sup>

Aqui deparamo-nos com o factor essencial que exige uma reinvenção do conceito de Cidadania, a saber, a especificidade da crise ambiental. Esta é de dimensão planetária, não existindo fronteiras na biosfera. Além disto, possui uma dimensão de irreversibilidade (extinção massiva da diversidade biológica), de aceleração permanente e de descontrolo crescente, porque potenciadora de conflitos geoestratégicos propiciados pela insegurança ambiental e ao nível dos recursos não-renováveis.

É neste contexto extra-estatal, para além de limitações territoriais e geográficas, que surge a cidadania, a intervenção cívica.

---

<sup>118</sup> SOROMENHO-MARQUES, *Op. cit.*; Ideia que se encontra expressa na p. 12.

<sup>119</sup> IDEM, *Op. cit.*; Ideia que se encontra expressa na p. 21.

Durante grande parte do século XX, os movimentos sociais revelaram-se otimistas quer quanto às promessas de progresso técnico-científico, quer quanto ao papel emancipador do Estado, quer mesmo quanto à realização das utopias de emancipação proletária e o fim da exploração do homem pelo homem.

Ora, para Soromenho Marques, urge pôr em questão a fé no progresso científico, tarefa duma profunda exigência de humildade gnoseológica<sup>120</sup>. O progresso exponencial da técnica deve ser escrutinado e refletido com uma enorme exigência crítica, sob pena dos seus monstros devorarem a própria civilização que os fez nascer. Tal escrutínio só poderá ser feito através da exigência de programas de intervenção política baseados numa visão global do problema, de forma integrada, na esfera pública e política. Trata-se de um desafio gigantesco, pois não existe um inimigo definido, de base ideológica, militar ou localizado algures na pobreza do hemisfério sul. O grande inimigo é agora o nosso insustentável modo de vida ocidental. O grande desafio é possibilitar a conjugação entre a continuidade de uma complexa civilização tecnocientífica e um desenvolvimento sustentável.

A intervenção cívica motivada por causas ambientais tende a romper com o sistema de valores da cidadania que foi desenvolvido e alimentado pelo Estado-Nação, dirigindo-se antes para a refundação das tarefas do Estado, para a refundação dos direitos e deveres de cidadania que até agora foram desenvolvidos pelo Estado-Nação. Só com esta refundação do exercício da cidadania poderemos promover e garantir a conjugação dos desafios que ainda julgamos conjugáveis<sup>121</sup>.

Nas últimas décadas, várias linhas de investigação no âmbito da filosofia política têm sido abordadas e fruto de profícuo debate. São elas: repensar a democracia e as suas condições de possibilidade; refundar a ética a partir da superação de um paradigma de antropocentrismo solipsista e sexista; retomar a tradição federalista na busca de um modelo para a reorganização de um sistema internacional; aprofundar o significado profundo do mercado global.

Estas linhas de investigação, para Soromenho Marques, são insuficientes sem a cidadania, que será o seu fio condutor e permitirá dar sentido e coerência a problemáticas tão diversas quanto aparentemente desconexas. Só assim se poderá chegar inevitavelmente à redefinição das tarefas

---

<sup>120</sup> SOROMENHO-MARQUES, *Op. cit.*; A este propósito consulte-se a p. 24.

<sup>121</sup> SOROMENHO-MARQUES, *Op. cit.* p. 25.

dos Estados-Nação, tornando-os mais flexíveis, capazes de estabelecer os vínculos necessários ante a necessidade de uma cooperação integrada de todos os actores da decisão política.

### 3. Filosofia e Cidadania – uma relação em questão

Na sociedade contemporânea ocidental, onde poderemos enquadrar o ensino da Filosofia na formação do cidadão/cidadã? Será a Filosofia um instrumento privilegiado ou apenas mais um de entre as mais variadas áreas disciplinares que tratam do social e do humano? Segundo o relatório UNESCO<sup>122</sup>, hoje em dia, sobretudo nos países europeus e americanos, a Filosofia no Ensino Secundário mostra-se mais como uma disciplina técnica e tende a ser ensinada de forma especializada ou mesmo dentro de cursos vocacionais, embora ela geralmente seja subordinada a outras matérias, tais como a educação cívica<sup>123</sup>. Mais do que nunca, hoje, o grande desafio da educação é o diálogo e desenvolvimento da capacidade argumentativa. A escola tem como maior desafio o ensinar a pensar. Necessitamos de dialéctica questionante acerca da realidade. A filosofia, hoje em dia, ‘fora’ do ensino da disciplina, mais “aproveitada” para o trabalho de temas em aulas de Ética, Cidadania, Educação Cívica e Religiosa, revela uma certa dúvida acerca do papel do ensino da Filosofia no Secundário, em virtude de falta de encadeamento entre o sistema de formação de professores, o ensino nas escolas e a investigação e pesquisa nas universidades. A par disto, e segundo o relatório em questão, é realidade indesmentível que, não diminuindo (em termos quantitativos e gerais) o ensino da Filosofia na educação secundária, também não aumenta na maioria dos países do mundo. Parecerá haver um sacrifício do ensino da Filosofia em detrimento da formação técnico-científica.

A despeito de conclusões do relatório reveladoras de constrangimentos, ‘renúncias’ à tradição filosófica ocidental, desadaptação e falta de identidade geográfica com esta tradição, do estudo de sistemas éticos regionais ou tribais, a Filosofia não deveria servir como um vector de formação para a transmissão de um conjunto de valores. Pelo contrário, ela deveria manter-se como uma forma aberta de educação, que objectivasse o espírito crítico e a capacidade prospectiva, de visão conjunta e integrada da realidade envolvente. ‘Utilizar’ o ensino da

---

<sup>122</sup> UNESCO, *Philosophy, a school of freedom, Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*; tradução brasileira: UNESCO, *Filosofia, Uma Escola da Liberdade; O Ensino de Filosofia e o Aprendizado do Filosofar, Situações e Possibilidades*;

<sup>123</sup> UNESCO, *Op. cit.*, p. 2.

Filosofia como forma de preservar culturas ancestrais ou promover os valores culturais ou religiões não será, de todo, negativo ou censurável, porém, com certeza, bastante redutor, mesmo se considerarmos a falta de tradição que nós podemos denominar de filosófica em países subdesenvolvidos<sup>124</sup>.

Do relatório em questão, levantamento do lugar do ensino da Filosofia em dezenas de países, é de ressaltar que existem muitos casos que denotam renitência e desinteresse pelo ensino da disciplina (quer seja por constrangimentos geográficos, culturais, religiosos ou ideológicos, bem como por aproximação mais ou menos bem conseguidas com as disciplinas de ética, ensino de valores e normas, educação religiosa, etc.), quer seja em países com diminuta tradição filosófica, quer nos países onde a tradição filosófica é rica. O debate continua e continuará, pois a importância da Filosofia repercutir-se-á não tanto na sua utilidade mas na sua necessidade. Ela sobrevém como necessária ao espírito e existência humanos. É necessária ao intelecto, porque o homem é um ser que se questiona e se interroga sobre o sentido de ser, de estar e de agir, porque os limites da ciência não são os limites do pensamento e da imaginação do homem. A filosofia é constitutivamente necessária à condição humana, porque os fins da vida humana não são os bens materiais postos de modo exclusivo, mas são os mais ideais fins da cultura, a elevação intelectual, espiritual e ética dos indivíduos, para o desenvolvimento harmónico da personalidade e para a instauração de uma sociedade mais fraterna onde os homens se assumam como seres livres, de liberdade e para a liberdade.

Os *skills* que o ensino da Filosofia propicia aos estudantes são multidisciplinares e transversais, mas objectivos, seja em análise e argumentação ou em pensamento crítico.

A interdisciplinaridade é um dos aspectos mais significativos do trabalho em Filosofia. Esta característica só é possível porque decorre dela uma preocupação pelo mundo circundante que, do ponto de vista dos conteúdos, não marca fronteira, transporta, isso sim, hábitos de análise próprios desta actividade reflexiva, que se vão implantar noutros campos do saber.

Mas o que significa ensinar Filosofia? A filosofia é conhecimento sistemático? Filosofar é reflectir? A resposta possível a estas perguntas é tão aberta como a necessidade de aberta a pergunta: ensinar Filosofia é abrir espaço à crítica, é abrir espaço à construção de sentido fora do 'lugar-comum', fazer da vida e dos temas e vivências quotidianas uma permanente pesquisa.

---

<sup>124</sup> A este respeito definiremos este conceito como uma situação de dependência económico-social e grandes desigualdades sociais, manifestada mediante indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano e seus pressupostos. Adaptado de: <http://www.un.org/en/development/>.

Ensinar Filosofia e ensinar a filosofar, mais do que transmitir conteúdos ou métodos, é ajudar sujeitos a gerar e manter expectativas e perplexidades, a reflectir com suficiente profundidade para compreender a essência do viver, é viver o cuidado e a crítica com os outros e como os outros. A filosofia irá sempre estudar tudo e não se irá esgotar, pois é um processo em permanente desenvolvimento, nunca acabado, qual abertura potencial do ser humano. Ensinar Filosofia é revelar a possibilidade de todas as coisas serem examinadas ao nível científico e filosófico. Estudando o todo, a totalidade, o universo na sua globalidade, a filosofia atém-se ao princípio da validade universal, englobando e ambicionando o crescimento da pessoa enquanto activo, participativo na dinâmica social.

O papel do ensino da Filosofia num mundo onde a decadência do pensar afecta a nossa capacidade de sentir, perceber e descrever o mundo é essencial: porque integra, não exclui; porque estrutura e conjuga conhecimentos disciplinares; porque reflecte e questiona, não doutrina nem aponta profissões de fé; porque estrutural na tarefa da educação contemporânea de promover transformações sociais que desemboquem num sustentado desenvolvimento político e social das nações. Podemos ler: “Talvez não seja verdadeiro que quem é capaz de pensar com clareza e rigor nos problemas da filosofia fique automaticamente habilitado a pensar melhor em qualquer outro problema; mas é razoável esperar que a probabilidade seja mais elevada”<sup>125</sup>.

Face às recentes e abruptas novas realidades sociais, políticas, económicas, culturais, geográficas, tecnológicas, a realidade educativa tem que se adaptar. A Filosofia persiste: a) como ferramenta possibilitadora de uma adequação ao cada vez maior conhecimento, cultura e preparação técnica que os ditames dos mercados económicos exigem ao cidadão, porque reflexiva, perspectivadora e não uni-direccionada; b) como instrumento que permite analisar e reflectir criticamente o significado de aprender a pensar neste mundo pejado e abençoado de informação fugaz; c) como reforço da importância do pensar para a acção numa sociedade cada vez mais despolitizada, onde a crença na acção pública enquanto solução para problemas é posta em causa; d) porque manifestamente útil na educação reflexiva que se exige ao homem, enquadrada de forma não exclusiva no âmbito da formação da cidadania.

E porquê a Filosofia enquanto disciplina? Porque não apenas pela sua estrutura curricular mas sobretudo porque suscitadora de operações reflexivas quanto à necessidade actual de se educar

---

<sup>125</sup> MURCHO, Desidério, *Filosofia em Directo*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2011, p. 12.

para a participação social, para os reconhecimentos das diferenças sociais, para as diversidades culturais, para os valores e direitos humanos.

Assim, o ensino da Filosofia deve continuar a debruçar-se sobre a tradição mas sobretudo voltar-se para as novas realidades económicas, políticas e culturais, ajudando no combate à exclusão social, porque é sua tarefa ver e interpretar criticamente a realidade diária nunca acabada, verdadeiro acto de desenvolvimento continuado das competências cognitivas dos alunos.

O papel do ensino da Filosofia para a construção de um cidadão mais consciente é inequívoco, pois é responsável por formar um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas formar para se integrar no mercado de trabalho. O ensino da Filosofia ajuda o ser humano a transformar-se num sujeito pensante, nessa combinação entre a assimilação dos conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, visando o desenvolvimento do pensar, proporcionando a apreensão de instrumentos conceptuais e competências pessoais para lidar com os problemas, dilemas e situações da realidade, cada vez mais complexa mas disposta de forma simples aos nossos olhos. Ensinar Filosofia tem essa função de formar pessoas para que estas adquiram o sentido mais amplo da realidade.

O desenvolvimento científico-tecnológico e o primado da tecnologia não poderão comprometer a formação para a uma cidadania moderna. O ensino da Filosofia, pela sua própria especificidade reflexiva, terminologia e método próprios que integra o cerne da subjectividade, facultará aos alunos essa capacidade de não apenas aprender a pensar, mas dar enquadramentos históricos e contextuais a problemas que terão concretização no plano do real, da acção concreta.

O professor de Filosofia terá a tarefa de evitar o pensamento superficial na abordagem do real, relevando na crítica o seu potencial transformador, permitindo aos alunos experienciar o potencial crítico e criativo do acto de pensar, levando a crítica ao seu termo, com vista à construção de um novo conjunto de significações e atribuições de sentido. O professor de Filosofia, não mais nem melhor que outros, mas talvez de forma mais consentânea com os objectivos do ensino da cidadania, será capaz de ensinar o aluno a olhar para si mesmo, para os outros e para a sua circunstância, de forma a superar acomodações e generalizações expressas por asserções de que ‘está tudo bem’, ‘está tudo mal’, ‘nada muda’ ou ‘está tudo na mesma’.

Será nessa inquietude do pensar proporcionada, de uma forma ampla e inclusiva (disciplinarmente) pelas problematizações e pela metodologia e investigações próprios da Filosofia, que o aluno terá capacidade de aprender a pensar por si mesmo, fazendo leituras e

tomando posições acerca das circunstâncias, que permitirão projectar e operar transformações que o homem de amanhã deverá ser capaz. Podemos ler: “Na escola, por entre as várias disciplinas didácticas, com os seus programas e com os seus conteúdos muitas vezes aparentemente contraditórios, é fácil ao aluno cair a dispersão de um saber enciclopédico, perdendo a visão do que, como saber, deveria apresentar-se como unidade. Cabe ao professor filósofo iniciar o aluno na razão unitária dessas disciplinas, despertando-lhe a faculdade do rigor e da crítica, estimulando-o à reflexão.”<sup>126</sup>

Se atentarmos por exemplo aos programas curriculares de Cidadania e Mundo Actual<sup>127</sup>, leccionados no Ensino Profissional e Recorrente em Portugal, ressalta uma base programática bastante rica e abrangente, vocacionada para o desenvolvimento de “competências inerentes a uma cultura de cidadania democrática através de uma metodologia que tenha por base a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos”<sup>128</sup>. A despeito do programa em questão se destinar a “constituir uma resposta formativa alternativa ao ensino regular que visa permitir, a alunos com insucesso escolar repetido ou em risco de abandono escolar precoce, a conclusão do respectivo ciclo de escolaridade e em simultâneo a obtenção de uma qualificação profissional”<sup>129</sup>, verifica-se uma grande abrangência, vastidão, pertinência, importância e profundidade dos conteúdos a leccionar, mormente no que diz respeito aos direitos humanos e desigualdades sociais, passando pelo preconceito e racismo, a importância dos media, a nossa identidade, a questão ecológica, as mudanças e desafios do mundo profissional, entre outros. A ‘finalidade’ da disciplina em questão será a de “habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, facultando-lhes para isso conhecimentos e competências nos domínios da responsabilidade social e moral, da participação na vida da comunidade e da literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultura”<sup>130</sup>.

Os próprios conteúdos exigem uma metodologia que tenha por base a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos, coadjuvando elementos teóricos e práticos no processo dinâmico e dialógico de ensino-aprendizagem.

---

<sup>126</sup> PIMENTEL, Manuel Cândido, "Educar com a Filosofia", *Filosofia pela Rádio*, in Gonçalves, Joaquim Cerqueira (org), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, p. 127.

<sup>127</sup> [www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf](http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf)

<sup>128</sup> [www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf](http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf), p. 2

<sup>129</sup> [www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf](http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf), p. 2

<sup>130</sup> [www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf](http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci005898.pdf), p. 3

A este respeito, e sem existir actualmente alguma oferta formativa especializada no ‘mercado’ para professores de Cidadania, urge que o professor assuma inicialmente o papel de cidadão e não ser um mero reproduzidor de um discurso que exclui o ‘sujeito-cidadão’. Deverá ser o mais autónomo possível e democrático no desenvolvimento das pedagogias adequadas, no âmbito duma dimensão que privilegie as próprias experiências vividas pelos alunos, dentro de um espírito necessariamente inclusivo, colaborativo e cooperante. Estas são algumas prerrogativas essenciais para um professor de Cidadania desempenhar o melhor possível a sua tarefa. O ensino desta componente disciplinar assumir-se-á muito mais difícil que possamos em primeira instância pensar, dado que é incompatível com a separação “sala de aula” – “fora da sala de aula”. Isto porque os conteúdos abordados exigem que estes sejam acompanhados de práticas da mesma ordem. Caso contrário, possibilitarão a perpetuação de práticas de ‘dominação’, incompatíveis com o exercício da cidadania.

Ao nível das abordagens em sala de aula, uma primeira, de qualquer unidade curricular contemplará diversos tipos de métodos e estratégias e uma sequência similar à abordagem do ensino filosófico:

1. Partindo de uma problemática ou situação específica, (ficcionalizada ou real), exemplificada ou originada pela história, cinema, literatura ou *media*, começa-se um processo de *brainstorming* baseado na vivência dos alunos, visando uma aproximação teórica ao problema. Neste ponto, são propostas relações entre os elementos conhecidos pelos alunos com os conceitos a aprofundar, ainda numa fase incipiente de relações.
2. Numa segunda fase, dar-se-á uma problematização dos conceitos iniciais com vista a uma melhor compreensão do problema, tendo como pano de fundo o ponto de partida prático, inserindo-nos já na discussão teórica em si, com vista à resolução do problema. Neste momento existe uma identificação integrada dos conceitos abordados com a problemática na sua extensão e geram-se perguntas, dúvidas, suposições, inversões.
3. Numa terceira fase evidenciar-se-á a verificação de que existirá uma multiplicidade de perspectivas e panoramas sobre o mesmo problema, abrindo portas a cisões, opiniões diferenciadas, todas elas na busca do mesmo: uma resolução para o problema identificado.

Esta metodologia vai ao encontro da utopia de educar adolescentes para virem a ser cidadãos na sua totalidade. A educação para a cidadania não encerra apenas o ‘ensinar a pensar’, mas a conjugação desse exercício enriquecedor com o ‘tradicional’ método pedagógico de transmissão de conhecimentos. Torna-se necessário não apenas ensinar a ‘saber-fazer’, mas conjugar essas aprendizagens com o trabalho sistemático de aprender, trabalhando. Aprender de forma lúdica, aprender jogando, poderá redundar num crescimento intelectual do discente ‘preso’ a um simplismo e ligeireza infantis. *Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral*<sup>131</sup>.

Desta forma, o professor de Filosofia parece-me o mais preparado para este exercício de Cidadania, quer devido à tipologia específica dos conteúdos a abordar, que quanto à vivência que deles temos e projectamos nos alunos, quer ainda quanto à dinâmica inerente a este tipo de abordagens.

---

<sup>131</sup> ARENDT, Hannah, *A Crise na Educação*, in POMBO, Olga, *Quatro textos excêntricos*, Lisboa, Relógio D’Água, 2000, p. 14.

#### 4. A teoria da Cidadania em Adela Cortina

A proposta de Cortina de uma *ciudadania cosmopolita* vai um pouco ao encontro da proposta de Soromenho Marques, na medida em que, não utilizando o mesmo vocabulário, atinge sensivelmente a mesma ideia final: uma pertença universal a uma matriz humana, ou, nas palavras da autora, “un mundo en que todas las personas se sepan y sientan ciudadanas”<sup>132</sup>.

Todas as éticas humanistas partilham um fundo utópico e universal, abrangente, que radica no princípio da conversão do conjunto de seres humanos numa comunidade, não no sentido estrito da partilha de relações interpessoais, mas sim como tendo uma causa comum<sup>133</sup>. E esta exigência é ética.

Kant já propusera um caminho: uma moral pessoal que dá autonomia ao ser humano para justificar-se enquanto tal, em medidas transversais de humanidade, logo, sem necessidade de um referencial externo. Mas esta ideia resulta perversa porquanto esta humanização surge condicionada em sociedade pela lei e pelo castigo – indelével dos valores, e temos que a moral irrompe. Da necessidade de autonomizar o ser humano com a convivência em sociedade, surge a cidadania.

---

<sup>132</sup> CORTINA, Adela; *Ciudadanos del mundo – hacia una teoria de la ciudadanía*; Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 251

<sup>133</sup> IDEM, *Op. cit.*, p. 253: “(...) Pero no tanto en el sentido de que vayan a entablar entre sí relaciones interpersonales, cosa – por otra parte – cada vez más posible técnicamente, sino porque lo que construye comunidad es sobre todo tener una causa común”.

## 4.1 Teorias da Cidadania

Desde os anos 90 do séc. XX que se multiplicam as teorias da Cidadania. De acordo com Cortina, isto deve-se à “necesidad, en las sociedades postindustriales, de generar entre sus miembros un tipo de *identidad* en la que se reconozcan y que les haga *sintirse pertenecientes*”<sup>134</sup>, ou seja há uma necessidade de gerar uma identidade, um sentido de pertença. Assim, faz-se uso de símbolos unificantes – hino, bandeira, episódios históricos -, ao modo de uma religião civil, como chamada de disponibilidade dos cidadãos ao comprometimento com a “coisa pública”, abarcando assim as diferenças sociais.

A multiplicidade das teorias da Cidadania exige assim um fortalecimento do espaço público, onde a justiça distributiva é forma de coesão social, de pertença e participação a uma comunidade. Não pelo direito, não por leis impositivas, mas por livre adesão e participação dos cidadãos no civismo, e isto requer uma sintonia entre todos<sup>135</sup>.

Mas, como conjugar diferentes ideias de bem? Como um pluralismo moral, com valores que todos partilham, ao invés de um politeísmo moral, em que cada um tem uma hierarquia própria de valores, ou um monismo moral, em que um grupo impõe os seus valores aos outros?

Separando o trigo do joio, é necessário, diz Cortina, distinguir o justo do bom. O primeiro remete para um mínimo de justiça, o segundo para um máximo de bem-estar. O primeiro para uma concepção moral de justiça, o segundo para um ideal de felicidade.

Assim, desde os anos setenta surge a ideia de que pertencer a uma comunidade justa é essencial para se sentir implicado, para se sentir cidadão, numa relação directamente proporcional. Por contraponto, o comunitarismo critica este tipo de raciocínio liberal: não passam de manuais de procedimentos. Se sigo estes passos sou justo, mas não feliz. Ou seja, a comunidade surge como busca de sentido, de felicidade, por oposição à racionalidade liberal, que por muito eficaz que seja, nem sempre motiva adesão. Como mediar estes dois conceitos de liberalismo e comunitarismo, de justiça e de pertença? É aqui que entra a cidadania, como mediador entre dois pólos aparentemente opostos<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> IDEM, *Op. cit.*, a este propósito consulte-se a p. 22

<sup>135</sup> IDEM, *Op. cit.*, para uma leitura mais desenvolvida, ler o que a autora afirma na p. 23.

<sup>136</sup> IDEM, *Op. cit.*, p. 34: “(...) si pretendemos asegurar una «democracia sostenible», además de diseñar modelos racionales de justicia, es preciso reforzar en los individuos su *sentido de pertenencia a una comunidad*. Principios

Cortina dá cinco vertentes do conceito de Cidadania para chegar a uma última, sintética. Temos assim uma Cidadania política, que reflecte a dupla raiz grega/latina, participativa/representativa do termo; uma Cidadania social, com maior ênfase no gozo de direitos sociais, protegida por um Estado paternalista; uma Cidadania económica, evidência cada vez maior num mundo de produção e consumo; uma Cidadania civil, na qual a sociedade civil é escola de cidadania; e uma Cidadania intercultural, problematizante da conjugação de diferentes culturas. A síntese destas originaria uma Cidadania cosmopolita, transnacional, da humanidade.

---

y actitudes son igualmente indispensables. (...). Sin embargo, al hilo de las disputas parece ir surgiendo en la teoría y en la práctica un «tercero», que es el concepto de ciudadanía. En principio se entiende que la realidad de la ciudadanía, el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella. Con lo cual, en este concepto se darían cita los dos lados que hemos ido comentando: el lado «racional», el de una sociedad que deb ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad, y el lado «oscuro», representado por esos lazos de pertenencia, que no hemos elegido, sino que forman ya parte de nuestra identidad.”

#### 4.1.1. Cidadania política

Cidadania é um conceito primeiramente político<sup>137</sup>. É um contrato entre um sujeito e um Estado. Na Grécia antiga surgia como dupla função de aproximação ao semelhante e afastamento do diferente, ou seja, a cidadania distingue e protege ao mesmo tempo.

Grécia e Roma situam a génese contratual da Cidadania em âmbitos díspares. Grécia remete para uma tradição republicana, onde a cidadania é vista como o meio em que os homens buscam o “seu” (de todos os cidadãos) bem. Roma para uma tradição liberal, onde a política é um meio de realizar na vida privada o ideal individual de felicidade.

Deste modo, a tradição de cidadania grega coloca a tónica na comunidade, sendo a política um fim em si mesmo. A tradição de cidadania romana, no individualismo, onde a política é um meio. No primeiro caso dá-se origem a uma tradição de democracia participativa, onde o cidadão é aquele que não se contenta em dedicar-se ao privado, quem trata das coisas públicas; no segundo, uma democracia representativa, onde é cidadão quem sabe que a deliberação é o caminho, que a votação é melhor que a violência para tratar da coisa pública<sup>138</sup>.

Não obstante, ambas denotam limitações. Na Grécia antiga, a cidadania era exclusiva, só os varões nascidos na cidade-estado eram cidadãos; mulheres, crianças, escravos e metecos não estavam incluídos. Neste prisma, só eram livres e iguais os cidadãos. Acresce que a liberdade do cidadão só protegia a participação, não a ingerência da Assembleia em assuntos domésticos. A terminar, este tipo de democracia, e consequentemente de cidadania, partia dum princípio congregativo, é dizer, só funciona em comunidades reduzidas. Na Roma antiga esta possibilidade congregativa é desde logo inviabilizada: se não há participação directa, não há congregação. A cidadania neste particular era vista como uma partilha de lei, um estatuto jurídico.

---

<sup>137</sup> IDEM, *Op. cit.*- p. 39 “(...) La ciudadanía es primariamente una *relación política* entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y la debe lealtad permanente.(...)”

<sup>138</sup> IDEM, *Op. cit.*- p. 44 “(...) El ciudadano es, desde esta perspectiva, el que se ocupa de las *cuestiones públicas* y no se contenta com dedicarse a sus asuntos privados, pêro además es quien sabe que la *deliberación* es el procedimiento más adecuado para tratarlas, más que la violencia, más que la imposición; más incluso que la votación que no es sino el recurso último, cuando ya se há empleado convenientemente la fuerza de la palabra. (...)”

O conceito actual de Cidadania procede dos séculos XVII e XVIII<sup>139</sup>, ligado aos conceitos de Estado e Nação. Estado como garantia da paz (Hobbes), como agência protectora que evita que cada um faça justiça pelas próprias mãos (Locke e Nozick), como vontade geral oposta à vontade individual (Rousseau), como garante da liberdade externa (Kant). O sentimento de pertença é jurídico: uma nacionalidade, um estatuto legal.

---

<sup>139</sup> IDEM, *Op. cit.*, p. 55 “(...) Aunque las raíces de la ciudadanía sean griegas y romanas, el concepto actual de ciudadano procede sobre todo de los siglos XVII y XVIII, de las revoluciones francesa, inglesa y americana y del nacimiento del capitalismo.(...)”

#### 4.1.2. Cidadania social

O conceito canónico de Cidadania vem de T.H. Marshall. Cidadão é quem goza de direitos políticos – de participação –, direitos civis – liberdades individuais –, e direitos sociais – trabalho, educação, saúde, etc.; é portanto um conceito que faz pleno sentido dentro de um Estado Social, ou seja, apologista do intervencionismo económico para proteger grupos desfavorecidos, com sistemas de protecção social institucionalizados.

Contudo, esta solidariedade institucionalizada redundava num paternalismo dum mega estado, um Estado que controla tudo, ou seja, num intervencionismo pouco saudável que pode abafar a democracia do Estado Social, alienando o património e a iniciativa individual – o que tem no pólo oposto um Estado Liberal, promotor da eficiência e a competitividade, respeitando a liberdade individual e a democracia.

A pretexto da defesa e protecção dos direitos sociais, o Estado Social vai assim “afogar” o indivíduo num colectivismo perverso<sup>140</sup>, quando o que se pede, mais que boa vontade, é competência. O meio-termo possível seria a correcta gestão dos direitos sociais adquiridos, mas surge a questão de que ninguém quer abdicar deles. A institucionalização da solidariedade leva assim à improdutividade, à incompetência, à passividade, o que por seu turno origina cidadãos não autónomos, isto é, heterónomos e dependentes.

Outro dos perigos do mega estado, ao obrigar à solidariedade, é a possibilidade de provocar uma alergia à mesma – “será lo bastante poderoso el megaestado (...) para hacer solidario a quin no quiera serlo?<sup>141</sup>”. O Estado deve assim assegurar um mínimo de justiça, e não garantir o bem-estar – isso é responsabilidade pessoal. A questão é: como é que se chega a um *standard* mínimo de justiça?

Bem-estar é do domínio da imaginação – posso infinitamente imaginar novas coisas que acrescentem o meu bem-estar –, justiça é do domínio da razão – quais são aquelas coisas sem as quais não posso viver, quais as minhas necessidades básicas.

---

<sup>140</sup> IDEM, *Op. cit.*, p. 72 “(...) El Estado del bienestar habría ahogado a los individuos en un colectivismo perverso (...)”

<sup>141</sup> IDEM, *Op. cit.*, ideia que se encontra expressa na p. 83.

Considere-se também a dupla direcção da cidadania nesta vertente social: aos deveres exigem-se os direitos na relação entre Estado e Cidadão e reciprocamente, e o Estado Social mormente não pede os deveres ao Cidadão.

#### 4.1.3. Cidadania económica

É cidadão económico todo aquele que é afectado pela actividade empresarial. Assim sendo, terá que ser consultado na tomada de decisões. Para assim ser, a concessão é que se passe de uma cultura de conflito para uma cultura de cooperação – “se trata, pues, de pasar de la cultura del conflicto (...) a la cultura de la cooperación<sup>142</sup>”.

Uma empresa consciente de que a sua actividade afecta diversas camadas da sociedade é uma “empresa cidadã” – o que pode significar uma mudança do capitalismo a partir de dentro. Assim, conjuga-se eficácia produtiva com eficácia social.

---

<sup>142</sup> IDEM, *Op. cit.*, p. 103

#### 4.1.4 Cidadania Civil

O sentimento de pertença é uma necessidade básica, de tal modo que a Cidadania civil se apresenta como a primeira integradora de pertença.

A Cidadania civil é aquela que se apoia em associações não políticas e não económicas, mas essenciais à socialização. Possibilita a redução da intervenção do Estado, potenciando a actuação e autonomia dos membros não económicos da sociedade civil. Tem ainda a virtude de evitar o recurso à lei, na medida em que a infracção não é punida com uma lei impessoal, mas com a reprovação dos pares, o que se revela mais eficaz que a sanção legal.

A sociedade civil dá a possibilidade aos melhores da sociedade, aos *aristoi*, os aristocratas, de se evidenciarem na concretização das suas funções<sup>143</sup>. Através de uma deontologia responsável, que retoma o cariz social da função desempenhada, é possível uma cultura de excelência que legitima o profissional e a profissão. E, legitimados pela sua prática deontológica, surgem na opinião pública – veículo privilegiado no exercício da sociedade civil – assegurados por essa legitimidade.

---

<sup>143</sup> IDEM, *Op. cit.*, ideia que se encontra expressa na pp. 140-144

#### 4.1.5 Cidadania intercultural

A co-existência de muitas culturas numa sociedade é factor de conflito. Na relação entre cultura dominante e dominada, como problematizar a tolerância? Se a Cidadania é um vínculo entre grupos sociais diferentes, então é complexa, pluralista diferenciada e multicultural, na medida em que tolera e respeita. Mas ao mesmo tempo, pessoas com diferentes bagagens sociais têm que conviver num mesmo espaço social.

Para Cortina, é necessário um discurso intercultural para descortinar o que é realmente valioso dentro de cada cultura, pois nenhuma cultura é “certa”: cada uma tem soluções diferentes para os mesmos problemas vitais, logo cada uma pode aprender com a outra<sup>144</sup>.

Defende-se assim uma ética intercultural, onde não se fala só de assimilar, não se trata apenas de co-existir, mas sim de um diálogo, de um respeito de diferenças na consideração do que é irrenunciável para cada cultura específica.

Mesmo dentro dos problemas em chegar a uma caracterização suficientemente objectiva do conceito de cultura, mesmo face a diferentes tipos de cultura, é necessário introduzir essa noção de direitos colectivos - os Estados só protegem direitos individuais... – protegidos por essa ética intercultural, que permitem ao cidadão optar pela pertença cultural que deseja.

O Estado deve ser neutral na construção da autonomia e identidade do sujeito: quem quer optar por uma forma de vida pode fazê-lo desde que não force os outros, e coloque em aberto a possibilidade de abandoná-la<sup>145</sup>.

Surge depois a questão da igual dignidade das culturas: todas “valem a pena”? Aqui Cortina defende uma ética-hermêutica<sup>146</sup>: deve-se chegar a um consenso sobre o que é uma vida boa de

---

<sup>144</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 186 “(...) Esse tercero consistiria, a mi juicio, como hemos comentado, en una *ciudadanía intercultural*, construída desde un auténtico diálogo. (...)”

<sup>145</sup> idem, p. 205 “(...) La autonomía – pese a Rawls – no esboza un proyecto de vida buena, sino que asegura únicamente que cada persona debe forjar su identidad, obviamente con el concurso de los otros que para ella son significativos.(...)”

<sup>146</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 207 “(...) Y es que efocar los problemas sólo desde el derecho tiene inconvenientes como éstos, y además es un modo de proceder que nos sumerge sin remedio en el ámbito de las colisiones. En efecto, determinadas culturas mantienen prácticas que el liberalismo considera intolerables, como puede ser la discriminación de la mujer, la negativa a que los niños reciban a determinada edad una educación que no se alada por el grupo exclusivamente, etc. En tales casos las discusiones jurídicas se desplazan a esse espinoso terreno del «¿hasta dónde?» siempre conflictivo, porque si hemos reconocido que los individuos de esas culturas cobran su identidad a través de ellas y que ésa es la razón por la que queremos defenderlas reconociendo derechos colectivos, nos hemos quedado sin argumentos coherentes con nuestra posición para prohibir

acordo com cada cultura, do mesmo modo que ter em conta que as culturas são dinâmicas, as definições de bem-estar, vida boa, alteram-se. Logo, cada cultura tem rasgos bons e maus, que humanizam e desumanizam, pelo que o diálogo intercultural é a forma de isolar os traços bons e protegê-los.

Nesta sequência, é também necessário definir afinal o que é que humaniza e o que é que desumaniza. Isto roça questões de justiça e questões de bem-estar. As primeiras são exigíveis a todos os grupos – mas como definir mínimos? – ao passo que as segundas dependem de opções. Face a este cenário, urge definir primeiro as questões de justiça, e só depois chegar a consenso quanto às de bem-estar. Cabe ao Estado fornecer o espaço para este diálogo<sup>147</sup>.

---

determinadas prácticas. Por eso yo propondría enfocar la cuestión de la supervivencia o no de las culturas desde una perspectiva no primariamente jurídica, sino hermenêutica y ética, enraizada en el *mundo de la vida*. Para eso conviene recordar en primer lugar algunos rasgos de la naturaleza de las culturas.(...)”

<sup>147</sup> CORTINA, *Op. cit.*, pp. 215-216 “(...) AlEstado corresponde entonces asegurar, desde el marco del liberalismo radical al que antes nos hemos referido, un espacio público autónomo en el que entablen un diálogo abierto los diferentes grupos culturales y las diversas asociaciones de distinto cuño.(...)”

## 4.2 Educar na cidadania

Somos todos inevitavelmente morais.<sup>148</sup> Todos os valores são importantes, mas de acordo com Cortina, talvez porque integradores dos outros, os valores morais estão na actualidade. Assim, continua, importa educar, formal e informalmente, para os valores. E quais os valores morais próprios do cidadão?

A aprendizagem da cidadania é apresentada aqui como uma degustação: acontece por tentativa e erro, sendo que educar para os valores não é educar para os gostos, mas dar condições para degustar certos valores<sup>149</sup>.

Os valores morais dependem da liberdade humana, sendo que só se atribuem a humanos. São universais, porque a vida sem esses valores é uma vida sem humanidade. Logo, são um projecto de humanidade.

Cortina distingue então valores cívicos: liberdade, igualdade, solidariedade, respeito activo e disposição a resolver os problemas comuns através do diálogo.

Dos expostos, distinguem-se o respeito activo, que não deve ser visto como tolerância (que pode ser impotência de alterar algo, ou indiferença/desinteresse para com o outro), mas sim como suportar que os outros pensem diferente, acrescentando a isso um interesse positivo em compreender os seus projectos<sup>150</sup>.

Da síntese destes valores surgiria uma solidariedade universal, que visaria não só os interesses do grupo, mas os de todos os afectados pelas acções dos grupos, a qual implicaria a vontade espontânea do indivíduo<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 218 “(...) Toda persona humana es inevitablemente moral.(...)”

<sup>149</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 219 “(...) Porque a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal.(...)”

<sup>150</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 240 “(...) Consiste el *respeto activo* no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tengan ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino en el *interés positivo* por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable.(...)”

<sup>151</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 244 “(...) Por eso con la solidaridad conviene llevar cuidado, ya que sólo es un valor moral cuando no es solidaridad grupal, alérgica a la universalidad, sino *solidaridad universal*, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo.

### 4.3 Cidadania cosmopolita

Uma Cidadania cosmopolita insere-se num mundo em que todas as pessoas se saibam e sintam cidadãs<sup>152</sup>: é o reino dos fins kantiano, a república ética universal. É objectivo deste projecto converter o conjunto dos seres humanos numa comunidade.

Assim, a Cidadania cosmopolita será uma universalização da cidadania social. Considerar que os bens da Terra são bens sociais implica renunciar a um individualismo possessivo, é dizer, ao considerar os bens materiais e imateriais – alimento, carinho, educação, cultura, vestimenta, etc. – na sua justa distribuição, abandona-se a ideia de que cada um é dono das suas faculdades e do produto destas.

Enquadrando-se na procura de um *standard* mínimo de justiça, o primeiro acto de justiça é então a redistribuição dos bens sociais, materiais e imateriais, pelo sector social e sociedade civil.

A própria globalização económica deve levar a uma globalização ética: perante reptos universais, não cabe senão a resposta de uma atitude ética universalista, um bem universal construído desde o bem local<sup>153</sup>.

Surge assim a globalização ética como mundialização da solidariedade e da justiça, a conversão da “selva humana” em comunidade humana.

Definindo mínimos de justiça transversais a diferentes culturas é o garante de reconhecimento de cidadania social, como condição imprescindível para uma cidadania cosmopolita.

---

<sup>152</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 251 “(...) Pero, afortunadamente, lo está y consiste en fraguar una ciudadanía cosmopolita, un mundo en que todas las personas se sepan y sientan ciudadanas.

<sup>153</sup> CORTINA, *Op. cit.*, p. 261 “(...) Ante retos universales no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista, que tiene por horizonte para la toma de decisiones el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local.(...)”

## 5. Considerações finais

Qual o contributo que a Filosofia pode dar para a construção da cidadania?

Qual o contributo da Filosofia no Ensino Secundário para a construção de valores de cidadania?

Tais foram as questões formuladas que determinaram o percurso desta investigação.

De acordo com o relatório da UNESCO, quer o ensino da Filosofia se encontre “subordinado” a outra disciplina, mais susceptível de derivas e controlos ideológicos e/ou religiosos, quer subsista enquanto disciplina autónoma, continuará a constituir um instrumento válido para introduzir ao estudo de questões éticas, estéticas, políticas, semióticas, gnoseológicas, entre tantas outras que emergem da *praxis* social, com vista à construção da cidadania. Principalmente, e atendendo à sua especificidade, uma das suas tarefas é criticar os próprios sistemas ideológicos e políticos, com o objectivo de produzir conceitos que permitam às pessoas viverem com autonomia e espírito de entreajuda, ampliando e fortalecendo o exercício das liberdades públicas e privadas, considerando criticamente os elementos éticos, estéticos, políticos, gnoseológicos e tantos outros que perpassam as relações sociais.

Na perspectiva de Soromenho-Marques, a Cidadania, enquanto conceito em mutação e ideal regulador, é o que permitirá unificar as investigações filosóficas no âmbito da filosofia política com um novo posicionamento acerca da democracia e com uma refundação da ética que supere o antropocentrismo dominante e tome em consideração a questão ecológica como fundamental. E qual a possibilidade que a Filosofia oferece para a refundação da ética? A Filosofia proporciona abordagens globais e integradas dos problemas nas várias esferas, visando a formação integral do ser humano, atendendo às diversas dimensões e abarcando vários níveis de experiências. Este programa é ilustrativo da educação para a cidadania. Este exige uma visão dialéctica, que procure a totalidade através de uma interdisciplinaridade, com vista à compreensão da sociedade e dos seus mecanismos, bem como do planeta.

De acordo com o posicionamento de Cortina, como enquadrar o ensino da Filosofia? Também mediante a abordagem da vertente ética.

Sendo que a possibilidade de realização de uma cidadania cosmopolita se rende à evidência de uma auto-consciencialização, a Filosofia confere instrumentos críticos básicos de autonomia ética na convivência com o outro, não só enquanto indivíduo crítico, mas enquanto inserido numa comunidade que se deve orientar pela justiça e equidade e em contexto cultural.

Isso mesmo está patente no *programa*<sup>154</sup> da disciplina, quando diz que a disciplina de Filosofia deve proporcionar, nas suas finalidades, “(...) instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão(...)”, “(...) situações orientadoras para a formulação de um projecto de vida próprio(...)”, “(...) oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido (...)”<sup>155</sup>.

Sendo que estas finalidades são tão transversais, especificar qualquer ponto do *programa*<sup>156</sup> parece redundante, na medida da sua interligação. Como excluir a rede conceptual de acção se ela nos introduz à responsabilidade e liberdade? Como os valores, se a experiência valorativa é a base sólida da ética? Como a dimensão estética ou religiosa? Reitero a ideia: a transversalidade do programa de 10º ano é de tal modo vincada e está de tal modo interligada com este projecto de cidadania que é virtualmente impossível prescindir de qualquer capítulo.

Em suma, cada um dos três autores atrás referidos contribui para demonstrar a importância da Filosofia para a formação do cidadão/cidadã.

A própria proposta de Educação para a cidadania, publicada pelo Ministério da Educação em 2010<sup>157</sup>, nos pressupostos da sua elaboração, remete para três dimensões: 1. Cidadania, enquanto princípios de legitimidade política; 2. Cidadania, como construção identitária e 3. Cidadania, como conjunto de valores. Enquanto projecto que convoca uma série de

---

<sup>154</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001. [[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>155</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 9. [[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>156</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 9.

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

<sup>157</sup> Educação para a Cidadania, Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos, in <http://sitio.dgidec.minedu.pt/cidadania/Paginas/PropostadeEduca%C3%A7%C3%A3oparaaCidadaniaME2010.aspx>

conhecimentos transversais a todas as áreas disciplinares e não disciplinares, este programa visa uma série de competências no final de cada ciclo de ensino, numa lógica progressiva. No final do 3º ciclo, o aluno deve possuir uma série de competências em variados domínios. A saber: conhecer e perceber os direitos humanos enquanto construção que se pode completar ou actualizar e reflectir sobre os princípios do estado democrático; conseguir analisar regras e comportamentos sob o ponto de vista da justiça e da equidade; analisar criticamente o seu desempenho, no que se refere ao exercício dos direitos e deveres; resistir à pressão de outros, recusando participar em acções que infrinjam os seus direitos ou de outros; assumir os direitos e deveres que lhe competem no contexto da escola e da família...; colaborar em projectos e dinâmicas que promovam o convívio e a compreensão intercultural; contribuir para identificar soluções face a fenómenos de discriminação ou de estereotipia; conhecer e contribuir para a defesa do património colectivo; explorar diferentes fontes de informação sobre assuntos controversos; questionar as suas opiniões e pontos de vista por confronto com os outros; participar em debates seleccionando informação para sustentar a sua argumentação e tomada de decisões; deve compreender os efeitos mais visíveis das interdependências naturais e sociais do mundo<sup>158</sup>; (entre muitos outros)

A proposta curricular proveniente do Ministério da Educação “...não deveria envolver novos custos, nem mais horas, nem novas disciplinas. Tratava-se de concretizar a dimensão de Educação para a cidadania preconizada na legislação através de aspectos organizacionais de estabelecimento de ensino e de oportunidades de participação para os jovens, de processos e temas transversais a todas ou a algumas disciplinas e da articulação de conteúdos de várias disciplinas e da ACND de Formação Cívica<sup>159</sup>”. Esta proposta de Educação para a cidadania responderia às necessidades de formação dos jovens neste domínio e acompanharia as tendências e recomendações da União Europeia no intuito de criar uma *boa* cidadania, uma cidadania activa, orientada no sentido de capacitar os jovens para os direitos, deveres, responsabilidades e o valor dos indivíduos na sociedade. Encontrando-se por implementar por completo, esta proposta tem vindo a ser posta em prática no âmbito de

---

<sup>158</sup> Educação para a Cidadania, Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos, in <http://sitio.dgide.minedu.pt/cidadania/Paginas/PropostadeEduca%C3%A7%C3%A3oparaaCidadaniaME2010.aspx>, pp. 14-15.

<sup>159</sup> Educação para a Cidadania, Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos, in <http://sitio.dgide.minedu.pt/cidadania/Paginas/PropostadeEduca%C3%A7%C3%A3oparaaCidadaniaME2010.aspx>, p. 3.

projectos-piloto e das TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)<sup>160</sup>, onde, através sobretudo da criação de espaços próprios intra-escolares, se proporciona uma maior integração escolar e social aos alunos, ainda que somente em comunidades educativas consideradas problemáticas social e economicamente.

Não querendo reduzir o ensino da Filosofia às temáticas da cidadania, que outra disciplina curricular mais se propicia à construção do cidadão senão uma disciplina que, através da sua componente formativa que inclui necessariamente as dimensões críticas e éticas, compreensivas, reflexivas, problematizadoras e relacionadoras, consubstancia esse imperativo educativo que é o **aprender a viver juntos?**<sup>161</sup>

Dada a componente teórica e prática que envolve o problematizar da cidadania, a sua abordagem não é matéria que caiba em uma, duas ou meia dúzia de aulas. É um processo intimamente ligado ao desenvolvimento de uma consciência filosófica, cujo discorrer se socorre inevitavelmente dos instrumentos que a filosofia propicia. Deste modo, podemos afirmar que, muito possivelmente, a cidadania seja a consequência “lógica” do discorrer filosófico.

“Em Portugal e no mundo a Cidadania é ainda mais um ideal regulador do que um conceito plenamente confirmável na experiência. A filosofia e os filósofos têm nessa esfera, uma enorme responsabilidade”<sup>162</sup>, na contribuição de um viver comum orientado por mínimos éticos como propõe Adela Cortina.

---

<sup>160</sup> As escolas TEIP visam proporcionar condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas atingidas por problemas sociais e económicos, através da criação de meios adicionais para desenvolver os projectos educativos dirigidos aos alunos que as integram. Ver: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=226>

<sup>161</sup> *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001, p. 9. [[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)], p. 4.

<sup>162</sup> SOROMENHO-MARQUES, Viriato, "O Cidadão precisa de Filosofia", *Filosofia pela Rádio*, in Gonçalves, Joaquim Cerqueira (org), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, p. 142.

## Bibliografia

### 1. Fontes

ABRUNHOSA, M.A.; LEITÃO, M., *Um Outro Olhar sobre o Mundo*, 11º ano, Lisboa, Edições Asa, 2009.

*Educação para a Cidadania*, Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos

[<http://sitio.dgidec.min->

[edu.pt/cidadania/Paginas/PropostadeEduca%C3%A7%C3%A3oparaaCidadaniaME2010.aspx](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/cidadania/Paginas/PropostadeEduca%C3%A7%C3%A3oparaaCidadaniaME2010.aspx)]

ALVES, F.; ARÊDES, J.; CARVALHO, J.; *Pensar e Ser*, 11º ano, Lisboa, Texto Editora, 1996.

CARR, Nicholas, “A Internet vai-nos sugando a vida como uma esponja”, *Sábado*, 07 de Janeiro 2010, pp. 28-30.

*Notícias do Milénio*, Lisboa, Grupo Lusomundo, Julho 1999.

NÓBREGA, L.; PASCOAL, C, *Ágora*, 11º ano, Lisboa, Santillana Constância, 2003.

*Ordem de Serviço nº 9/2010* Universidade de Évora

[[www.sac.uevora.pt/.../ordem%20serviço%20nº9%20202010%20PES.pdf](http://www.sac.uevora.pt/.../ordem%20serviço%20nº9%20202010%20PES.pdf)]

*Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Lisboa, homologado em 2001

[[http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/filosofia\\_10\\_11\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/filosofia_10_11_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)]

SILVA, Carlos Henrique do Carmo, “O Oriente vs a Máquina de Pensar do Ocidente”, *Notícias do Milénio*, Lisboa, Grupo Lusomundo, Julho 1999.

VICENTE, J. Neves, *Razão e Diálogo*, 11º ano, Porto, Porto Editora, 2004.

## 2. Bibliografia Específica

CORTINA, Adela; *Ciudadanos del Mundo – Hacia una teoría de la ciudadanía*; Madrid, Alianza Editorial, 2005.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato, “Reinventar la ciudadanía en la era de la globalización. Esbozo de un programa de investigación” (versão castelhana de Francisco José Martínez) *Revista Internacional de Filosofía Política*, Madrid, nº 17 Julio 2001, pp-77-99.

UNESCO, *Philosophy, a school of freedom, Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*; 2007; [tradução brasileira: UNESCO, *Filosofia, Uma Escola da Liberdade; O Ensino de Filosofia e o Aprendizado do Filosofar, Situações e Possibilidades*]

## 3. Bibliografia Geral

ARENDT, Hannah, *A Crise na Educação*, in POMBO, Olga, *Quatro textos excêntricos*, Lisboa, Relógio D'Água, 2000.

CABRERA, Julio, *Cine: 100 años de filosofía – Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1999.

CABRERA, Julio. *O Cinema Pensa: Uma introdução à Filosofia através dos Filmes*, Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CORREIA, João, “A arte de filosofar e as outras artes”, GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (org.), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, pp. 57-71.

CORTINA, Adela (2007), *Ética de la Razón Cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, 2ª ed., Oviedo, Ediciones Nobel, 2009.

FIGUEIREDO, Ilda, *Educar para a cidadania*, Porto, Edições Asa, 1999.

HENRIQUES, Fernanda; ALMEIDA, Manuela B de (orgs.), *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*, Lisboa, Centro de Filosofia da CFUL, DES do Ministério da Educação, 1998.

JAEGER, Werner, *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, trad. de Artur M. Parreira, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel, *A Paz Perpétua e outros Opúsculos*, trad. Artur Mourão, Lisboa, Edições 70, 2008.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. trad. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 1985.

MARNOTO, Isabel (dir.) *Didáctica da Filosofia*, Vol. I, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

MARQUES, Ramiro, *Valores éticos e cidadania na escola*, Lisboa, Editorial Presença, 2002.

MORIN, Edgar, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar (1996), *O Método III – O Conhecimento do Conhecimento*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1996.

MURCHO, Desidério, *Filosofia em Directo*, Lisboa, Relógio D' Água Editores, 2011.

PIMENTEL, Manuel Cândido, "Educar com a Filosofia", GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (org.), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, pp. 119-128.

REBOUL, *O que é Aprender*, Coimbra, Liv. Almedina, 1982.

RUSS, Jacqueline, *Les méthodes en philosophie*, Paris, Armand Colin, 1992.

RUSSEL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Liv. Almedina, 2001.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato, "O Cidadão precisa de Filosofia", GONÇALVES, Joaquim Cerqueira (org.), *Filosofia pela Rádio*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa-RDP-Antena 2, 1998, pp. 129-142.

VILA-CHÃ, João J., "A Globalização: aspectos teóricos e implicações práticas", *Revista Portuguesa de Filosofia*, Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa, 59, 1, (Janeiro 2003), pp. 3-31.

#### **4. Sítios da Internet**

<http://criticanarede.com/ensino.html>

<http://www.viriatosoromenho-marques.com/>

<http://www.apfilosofia.org/>

<http://www.esgp.edu.pt/>

<http://www.eurosophia.com/pedagogia>

[www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0259](http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0259)