



Maria de Lourdes Couto Oliveira

Relatório Final de Estágio na especialidade de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Alexandre Franco de Sá e do Professor Doutor Luís António Umbelino.

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O Texto Filosófico e a Autonomia do Pensar: relações e implicações no Ensino e na Aprendizagem da Filosofia.

Ficha técnica

Tipo de Trabalho	Relatório de estágio
Título	O Texto Filosófico e a Autonomia do Pensar: relações e implicações no Ensino e na Aprendizagem da Filosofia. Apresentação de dispositivos de concetualização e de problematização como via de promoção do pensamento autónomo.
Autor	Maria de Lourdes Couto Oliveira
Orientador	Doutor Alexandre Franco Sá
Coorientador	Doutor Luís António Umbelino
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Data	2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

“... A Pessoa surge-nos como uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas: estas não a limitam, fazem-na ser e crescer. (...) Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou, numa frase limite: ser é amar.”

Emanuel Mounier, *in* **O PERSONALISMO**

Índice

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
SUMMARY	7
RÉSUMÉ	8
1. INTRODUÇÃO	9
1.1. DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS TERMOS DEFINIDOS PELA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS PELA DA F.L.U.C.	9
1.2. DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS.	14
1.3. AVALIAÇÃO OBJECTIVA (MODELO) E SUBJECTIVA (EXPERIÊNCIA PESSOAL) DO ESTÁGIO CURRICULAR	19
2. FILOSOFIA E ENSINO: ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?	23
3. DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO PRIVILEGIADO DURANTE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	31
3.1. DEFINIÇÃO DA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO.	31
3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	40
<i>a) Segundo o Programa de Filosofia: seus objetivos e suas orientações metodológicas.</i>	40
<i>b) Segundo as investigações efectuadas em Didática da Filosofia na Faculdade de Letras UC</i>	47
<i>c) Segundo as orientações em didática da Filosofia na FLUC</i>	54
3.3. REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS E DE ATIVIDADES NO DOMÍNIO DA APLICAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE CONCRETIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E DE ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO FILOSÓFICO.....	59
3.3.1 <i>Dispositivos de concretização, problematização e argumentação com base em textos da obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” – Kant.</i>	59
3.3.1.1. <i>Dispositivo didático 1</i>	63
3.3.1.2. <i>Dispositivo didático 2</i>	67
3.3.1.3. <i>Dispositivo didático 3</i>	72
3.3.1.4. <i>Dispositivo didático 4</i>	76
3.3.1.5. <i>Dispositivo didático 5</i>	82
3.3.1.6. <i>Dispositivo didático 6</i>	87
3.3.1.7. <i>Dispositivo didático 7</i>	92
4. SIMPÓSIO (MODERNO) – TÉCNICA DE COMUNICAÇÃO EM GRANDE GRUPO.	95
PROCEDIMENTOS	97
5. CONCLUSÃO	102
6. BIBLIOGRAFIA	104

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos filhos, **Nádia** e **Alexandre**, que sempre estiveram comigo em todas as fases deste difícil percurso. Foram sempre o meu “porto mais seguro e autêntico”.

Aos meus queridos **pais, irmãs e irmãos**, o meu sincero muito obrigada pelas vossas palavras permanentes de ânimo e de força.

Aos meus orientadores, Doutor Luís António Umbelino e Doutor Alexandre Sá, que sempre se disponibilizaram para responder às minhas dúvidas, preocupações e orientarem-me nas minhas maiores dificuldades, promotoras do meu crescimento intelectual, o meu sincero muito obrigada.

À minha querida e estimada orientadora, professora Paula Cristina Reis, obrigada pela sua elevada paciência e permanente disponibilidade. A sua orientação respondeu adequadamente àquilo que sempre tive como um “profissional competente”. A sua exigência no cumprimento do dever andou sempre de mãos dadas com o seu elevado espírito de abertura, de tolerância e de compreensão em relação ao “Outro”. Obrigada por isso.

Aos alunos do 10º A, aqui fica registado o meu muito obrigada pelo empenho e pela pertinência com que de intervinham nas aulas por mim ministradas, pois, em termos concretos, fizeram-me experimentar que as aulas de filosofia devem funcionar como um espaço para filosofar com seriedade e responsabilidade.

Outras pessoas que eu jamais poderia deixar de referir são os meus amigos das longas viagens de autocarro, Manoel Figueiredo, Elisabete Ribeiro, Nélia Cruz, Letícia Amaral, entre outros, como o Hugo Carmo, pela força extra que marcou a diferença pela sua confiança permanente nas minhas capacidades. Nem fazem ideia o quanto importante foram para mim nestes tempos tão preenchidos de exigências. Muito obrigada pela vossa amizade.

Também agradeço a todos os meus colegas de jornada, que partilharam comigo momentos de angústia e de alegria, principalmente ao Josué, que se revelou, nos últimos tempos, um colega e AMIGO de verdade.

Ao **Alexandre**, grata pelas palavras. Obrigada por te teres mantido quase sempre por perto. Contigo aprendi que podemos ultrapassar qualquer obstáculo, que tudo depende da nossa vontade. Agora, o mesmo espero de ti, a mesma força e coragem, para superares os obstáculos que a VIDA te coloca ...

Grata a todos/as os que me apoiaram na concretização do meu sonho!

RESUMO

O presente trabalho, apresentado sob a forma de Relatório Final, concernente ao segundo ano do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, é fruto da minha reflexão enquanto professora-estagiária na Escola Secundária da Mealhada, no ano letivo de 2011/2012.

A primeira parte deste relatório diz respeito à descrição do estágio curricular, nas suas componentes científica e pedagógica, configurado pela legislação em vigor e pelas diretrizes emanadas pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A segunda parte concerne a uma breve reflexão sobre a Filosofia e o seu Ensino: ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

A terceira parte remete para a elaboração de um conjunto de dispositivos didáticos de concetualização, problematização e argumentação sobre a ética deontológica kantiana, mais precisamente, elaborados com base nos textos da obra “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*”, da autoria de Immanuel Kant.

Em virtude do atual Programa de Filosofia do 10.º e do 11.º Anos apelar aos docentes para a diferenciação de estratégias no ensino da filosofia e do filosofar, a quarta parte deste relatório centra-se sobre a elaboração de um simpósio com base num texto filosófico, cujo objetivo último pretende realçar o valor da Filosofia como lugar propício de diálogo entre o “Eu” com o “Outro” pela via da comunicação e reflexão com o passado, com presente e o imprevisível.

SUMMARY

This work, presented in the form of Final Report concerning the second year of the Master's in Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, is the result of my reflection as a teacher-trainee at the High School of Mealhada, in the academic year of 2011/2012.

The first part of this report concerns the description of the curricular intership, in their scientific and pedagogical components, set by law and the guidelines issued by the Faculty of Letters of the University de Coimbra.

The second part concerns a brief reflection about philosophy and its teaching: teaching philosophy or teaching how to philosophize?

The third part refers to the elaboration of a set of didactic devices from conceptualization, questioning and reasoning about the Kantian deontological ethics, more precisely, based on texts of the book "Groundwork of the Metaphysics of Morals, written by Immanuel Kant.

Under the current program of Philosophy appealing to teachers for differentiation strategies in the teaching of philosophy and philosophizing, the fourth part of this report focuses on the elaboration of a symposium based on a philosophical text, whose ultimate objective aims to highlight the value of Philosophy as a place conducive for dialogue between "I" with the "Other" through communication and reflection with the past, present and the unpredictable.

RÉSUMÉ

Ce travail, présenté sous forme de Rapport Final, concernant la deuxième année du Master de l'enseignement de la Philosophie dans l'enseignement secondaire, est le fruit de ma réflexion tout en enseignant-stagiaire à l'école secondaire da Mealhada, dans l'année scolaire 2011/2012.

La première partie du présent rapport porte sur la description du stage parascolaires dans leurs composantes scientifiques et pédagogiques, configuré par la législation en vigueur et aux directives émanant de la Faculté des lettres de l'Université de Coimbra.

La seconde partie concerne une brève réflexion sur la philosophie et son enseignement : enseignement de la philosophie ou enseignement le Philosophe ?

La troisième partie renvoie à l'élaboration d'un ensemble de dispositifs de concetualização, de questionnement et d'argumentation sur l'éthique déontologique de Kant, plus précisément, établi à partir des textes des travaux motifs de la métaphysique des mœurs, de Immanuel Kant.

En vertu de l'actuel programme de philosophie de la dixième et onzième appel aux enseignants pour les stratégies de différenciation dans l'enseignement de la philosophie et le philosophe, la quatrième partie du rapport met l'accent sur la préparation d'un colloque sur la base d'un texte philosophique, dont le but ultime vise à accroître la valeur de la philosophie comme un lieu propice au dialogue entre le "I" avec "L'autre" grâce à la communication et de réflexion avec le passé avec cela et l'imprévisible

1. INTRODUÇÃO

1.1. Descrição do Estágio Curricular nos termos definidos pela legislação e documentos pela da F.L.U.C.

A Lei N.º 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro, estabelece o quadro geral do sistema educativo, de modo a concretizar o direito à educação, como garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Neste sentido e à luz do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, a disciplina de Filosofia faz parte da componente da formação geral da estrutura global do ensino secundário português.

Assim sendo, e embora a Lei de Bases do Sistema Educativo¹ não mencione os objectivos específicos do ensino da Filosofia no Ensino Secundário, adianta, no Artigo 9.º, na Subsecção II, os objectivos gerais a atingir no ensino secundário, que são:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

¹ Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

e) Facultar contatos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Desde a Reforma de Marquês de Pombal, em 1771, que a Filosofia vem assumindo papel preponderante no Ensino Secundário. Por esta altura começa a desenhar-se as bases dum sistema educativo, formalmente controlado e dirigido pelo ministro de D. José I. Desde então, a educação tem conhecido avanços e recuos. No pós-25 de Abril, o sistema de ensino tem vindo a ser alimentado por transformações qualitativas e quantitativas. Portugal foi sendo confrontado com novos desafios sendo que, toda a sociedade passou a ser mobilizada a participar ativamente na Educação. Todo o processo de Ensino e aprendizagem começa a ser encarado como elemento essencial da própria cultura democrática. A filosofia, ao longo de todo este processo de ensino e aprendizagem, vem ganhando maior expressividade.

A revisão curricular do ensino secundário ao ter definido oficialmente a posição da disciplina de filosofia no conjunto curricular², confere-lhe como funções, por um lado, “assegurar o desenvolvimento “de uma cultura geral mais ampla e aberta” que inclua “necessariamente uma **dimensão crítica e ética**, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana”, e, por outro, contribuir “para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita **compreender** o mundo em que vivem, **integrar-se** nele e **participar criticamente** na sua construção e transformação.”³

Apesar do atual contexto histórico ser diferente do de outrora, é certo que, a Filosofia continua a ser merecedora de papel de destaque e isto pode ser corroborado no Relatório Delors, um documento de referência internacional, surgido no final do século XX, que

² DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário - Cursos Gerais e Tecnológicos*. Lisboa: DES

³ Programa de Filosofia, p. 5.

incumbe à Filosofia a missão de dinamizar e solidificar o novo imperativo educativo: **aprender a viver juntos.**

O Relatório Delors, não relegando para segundo plano as três orientações mestras da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser – acrescenta e sublinha um quarto princípio: aprender a viver juntos, identificando a Filosofia como potencial fomentadora da “constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também reinventar novas formas de vida comum.”⁴ Se na época clássica, o processo de emergência da Filosofia esteve relacionado com o advento da Democracia, constitui a época atual a oportunidade para que, a Filosofia desenvolva e sedimente o processo de uma *ipseidade*, efetivada pela realização do ser e do pensar, que se amplia no refinamento de aptidões de foro intelectual e moral, potenciadoras de uma atitude crítica face ao rumo da comunidade global. Neste sentido, é certo que a Filosofia, enquanto modalidade reflexiva de vocação gnosiológica, não descure uma reflexão nas várias dimensões do Ser no tempo, quer em termos éticos, políticos, da educação, ou outros. A Filosofia, pela aquisição de competências que potencia através do seu ensino, quer em termos de rigor cognitivo e discursivo, analógico, crítico e ou dialógico, fomenta o incremento de cidadãos mais esclarecidos, logo, mais atuantes e interventivos. Consciente da importância da Filosofia na Educação e das competências que a mesma desenvolve e alimenta no aluno através do seu ensino, O Relatório Delors realça o facto de que a educação decorre “durante toda a vida e baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser”⁵. Portanto, tal realce, pretende também ser um apelo às instituições de ensino e de aprendizagem, no sentido de despertar uma maior consciência de que já não se coloca apenas o desafio de conduzir os alunos e as alunas a aprender a conhecer, aprender a fazer e a aprender a viver uns com os outros. Impera a necessidade de Aprender a Ser! Os limites da aldeia global, com contornos cada vez de maior proximidade, proporcionados pelas inovações tecnológicas de informação e de comunicação e pelo aceleração dos meios de transporte, a par dos desafios emergentes, exigem de cada a um e de cada uma, despertar o sono da sua razão. Uma vez que se assiste a um cada vez maior número de indivíduos – de divergentes culturas e mundividências dissonantes – interage na aldeia global, exigindo, desta maneira, a revisão de preceitos morais vigentes, tarefa que se julga da incumbência da Filosofia. Apresta-se como necessário a conquista de uma racionalidade transcultural.

À Filosofia e ao docente que leciona a disciplina é ampla a responsabilidade atribuída. O seu enlace exige a promoção e o desenvolvimento de um vasto leque de

⁴ Programa de Filosofia, p.4.

⁵ DELORS, Jacques.(1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Lisboa: Edições ASA, p.88.

capacidades e de competências que permitam uma participação social e culturalmente ativa e interventiva.

Tal como nos diz Paul Ricoeur “É preciso iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e à vida pública. Entendo com isso iniciar a uma capacidade de autonomia pessoal, assim como à aptidão para entrar num espaço público de discussão: a cidadania”⁶.

Este é o grande desafio que a comunidade global sublinha, com expressividade no Relatório Delors e consubstancializado no atual programa de Filosofia do 10º e 11º Anos.

Nesta mesma linha de reconhecimento da importância do papel da Filosofia no Ensino Secundário está a UNESCO, agência internacional da ONU, que comemora anualmente o dia 15 de Novembro como o “Dia da Filosofia” em virtude de reconhecer a sua fertilidade na reflexão transversal de todas as áreas e a sua preocupação basilar na compreensão do nosso mundo e na construção de um mundo, presente e futuro, melhor, pois, “ a filosofia, escreve Kant, é para o homem um esforço sempre inacabado no sentido de sabedoria (...). Trata-se de pensar melhor para viver melhor.”⁷

Em consonância com as recomendações da UNESCO, que fez um apelo a todos os Estados para introduzirem ou alargarem a formação filosófica a todo o Ensino Secundário, Portugal nunca deixou de incluir a Filosofia nos seus currículos do Ensino Secundário dado reconhecer o seu papel na promoção da Democracia e da Cidadania.

Uma vez que, o avançar dos tempos foi deixando a descoberto novas preocupações relativas ao sistema de ensino e de aprendizagem, a Lei de Bases do Sistema Educativo sofreu a sua primeira alteração com a introdução da Lei N.º 115/97, seguindo-se a esta uma segunda alteração pela Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto, como forma de garantia da qualificação dos portugueses no quadro europeu. Todas estas alterações encontram-se regulamentadas no Decreto-Lei N.º 74/2006, que espelha o novo modelo de organização do ensino superior estruturado por ciclo de estudos. O Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro vem acentuar como prioridade do Programa do XVII Governo “ políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares, seja ainda pela assunção do ensino secundário enquanto referencial mínimo de qualificação dos portugueses. O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem

⁶ KECHIKIAN, Anita (1993), *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri, p.71.

⁷ COMPTE-SPONVILLE (1999), *Apresentações da Filosofia*. Instituto Piaget, Lisboa. pp.14-17.

estritamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”.⁸ Assim sendo, são definidas como condições mínimas para a obtenção da habilitação profissional para a docência quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um Mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo. Assim sendo, foi proposto pelo Ministério da Educação às Instituições de Ensino Superior, que indicasse como condições de seleção e de recrutamento de docentes a todos aqueles e aquelas que pretendessem e pretendam enveredar pela carreira de docente de filosofia do Ensino Secundário, uma formação subdividida em dois ciclos, um primeiro ciclo de formação, com a duração de três anos (Licenciatura) que é constituído por trinta e duas disciplinas semestrais, cuja incidência contemplasse a preparação científica para a pratica da docência e, um segundo ciclo, com a duração de dois anos (Mestrado em Ensino de) constituído por dois seminários semestrais, um estágio pedagógico (Prática Pedagógica Supervisionada) desenvolvido numa escola designada para tal efeito e um Relatório Final⁹. Posto isto, foi criado o Mestrado de “Ensino da Filosofia no Ensino Secundário” sob pedido subscrito pelo Conselho Científico e formulado nos termos do regime jurídico aplicável – Decreto- Lei N.º 74/2006, DR – I Série-A, n.º 60, de 24/03/2006, pelo Despacho nº 10658/2008, de 10 de Abril de 2008.

Outros documentos legais que não poderia deixar de referir, visto que nortearam o presente Relatório e que representam um contributo para o enaltecimento do sistema de ensino e de aprendizagem em Portugal são: o Plano Anual Geral de Formação, o Regulamento do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, os Estatutos da Universidade de Coimbra e o Regulamento do Senado da Universidade de Coimbra.

⁸ Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro.

⁹ Consultar o seguinte sítio: http://www.uc.pt/estounaUC/site/estudar/pdf/pdf_filosofia.pdf

1.2. Descrição das actividades desenvolvidas.

Neste ponto, e atendendo ao fato de que se trata aqui do meu 2.º ano do Mestrado “Ensino da Filosofia no Ensino Secundário” pretendo explicar a minha experiência, por um lado, como professora-estagiária, que decorreu na Escola Secundária da Mealhada, no ano letivo de 2011/2012, sob a orientação da Professora Paula Cristina Reis e do Orientador/Avaliador da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Alexandre Sá, e, por outro, explicitar, relativamente aos Seminários que frequentei na FLUC, o Seminário I, correspondente ao 1.º Semestre, ministrado pelo Professor Dr. Alexandre Sá e o Seminário II, que decorreu no 2.º semestre, dirigido pelo professor Dr. Luís António Umbelino, os pontos mais vantajosos e os menos frutíferos para a conclusão do 2.º ano do mestrado supracitado. De salientar que, à luz da Portaria N.º 1097/2005 de 21 de Outubro e de acordo com o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a prática pedagógica constitui uma componente fundamental da estrutura curricular dos cursos de formação inicial ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior e conferentes de qualificação profissional para a docência.

Portanto, segundo o artigo 3.º, os estágios pedagógicos decorrem a partir dum protocolo celebrado entre o órgão de gestão do Ensino Superior e o órgão de gestão das Escolas. Assim, há a ressaltar que, o Artigo 2.º da mesma Portaria institui as responsabilidades do estagiário e o Artigo 4.º especifica que a prática pedagógica supervisionada é orientada, em conjunto, pelos docentes do estabelecimento do ensino superior e por um orientador da escola e define as competências do orientador da Escola em relação ao estagiário e a responsabilidade em relação ao Estabelecimento de Ensino ao qual o estagiário está afeto, entre outros aspectos.

Alinhado com todos os aspetos legais e, segundo as diretivas do Ministério da Educação, o meu estágio pedagógico teve o seu início em Setembro de 2011, na Escola Secundária da Mealhada. No início do ano letivo, foi discutido, acordado e assinado, com a minha colega de núcleo de estágio, Neusa Remígio, e com a Orientadora, a Professora Paula Cristina Reis, o Plano Anual de Trabalho do Núcleo de Estágio de Filosofia. O mesmo, para além de dar cumprimento à Portaria N.º 1097/2005 de 21 de Outubro, cumpre

os requisitos formais do Novo Regulamento da Formação de Professores¹⁰ da FLUC e o Plano Geral de Formação (elaborado pelo Conselho de Formação de Professores).

No Plano Anual de Trabalho do Núcleo de Estágio de Filosofia (ANEXO I) ficou instituído um conjunto de atividades obrigatórias, que foram integralmente cumpridas, outras de carácter facultativo e, a criação, por cada uma das professoras- estagiárias, de um dossiê de estágio.

Nos que concerne às atividades obrigatórias, ficaram definidos os seguintes pontos:

- Elaborar e/ou debater planificações – de longo, médio e curto prazo -, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação;
- Ministras um conjunto de 15 aulas, 5 aulas distribuídas por cada período, supervisionadas pela Professora Paula Cristina Reis. Cada aula corresponde a dois blocos de 45 minutos, o que equivale a um total de 90 minutos por cada aula ministrada;
- Observar todas as aulas lecionadas pela outra Estagiária do núcleo, bem como 75% das aulas lecionadas pela Orientadora/Formadora nas turmas a que estão afetadas;
- Observar aulas de outras turmas da Formadora (11ºA e 11ºB);
- Elaborar documento de auto e hetero-avaliação do desempenho no Estágio Pedagógico (a entregar aos Orientadores);
- Entregar outra documentação pertinente;
- Participar, conforme consta no Plano Anual Geral de Formação, em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais (6º feiras) dirigidos pela Orientadora de Estágio.

As aulas por mim ministradas na turma do 10.ºA, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, na Escola Secundária da Mealhada, sob a orientação e supervisão da Professora Paula Cristina Reis, começaram no dia 11 de Novembro de 2011 e terminaram no dia 15 de Maio, de 2012. A primeira aula observada pelo Professor

¹⁰ Ver no seguinte sítio:

http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf

Doutor Alexandre Sá, Orientador e Supervisor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ocorreu no dia 27 de Janeiro de 2012 e a 2.^a, no dia 3 de Maio, de 2012, conforme Plano Anual de Formação, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Para além de ter assistido a todas as aulas ministradas pela minha colega de estágio e ao número de aulas leccionadas pela minha orientadora, na turmas a ela afetas, previstas no Plano Anual de Trabalho do Núcleo de Estágio de filosofia, ministrei, um conjunto de 16 aulas, cada uma com o tempo de 90 minutos, supervisionadas, sendo que, duas delas foram assistidas pelo Orientador/Avaliador da Faculdade de Letras da Universidade Coimbra, a primeira de carácter formativo, seguindo-se a segunda, para efeitos de avaliação sumativa.

No que toca às atividades de carácter facultativo, participei com o estatuto de observadora, em algumas reuniões. Reunimos três vezes com o grupo de Professores de Filosofia. Nestas reuniões, os professores do Grupo de Filosofia mencionaram a unidade programática que estavam a lecionar e quando a terminariam, de modo a evitar que houvessem grandes discrepâncias no grupo, pretendendo-se assim uma homogeneidade na leção dos conteúdos. Outro ponto levantado em todas estas reuniões prendeu-se com as atividades extracurriculares a realizar pelo grupo de Filosofia. Na reunião do segundo período do grupo, foi discutida a avaliação quantitativa dos alunos de filosofia, do 10.º e 11.º Anos. Para os alunos com classificação negativa foram propostas aulas suplementares como estratégia de recuperação das aprendizagens. Em todas as reuniões lavrou-se uma ata sobre os assuntos levantados.

Tive também a oportunidade de assistir a duas reuniões de Conselho de Turma do 10ºA, a do segundo e a do terceiro período, onde cada professor atribuiu a classificação da sua disciplina ao aluno mencionado pelo Director de Turma. E, assim, se foi preenchendo a grelha global da turma com todas as classificações das disciplinas do período.

A única reunião que faltei, foi a reunião do Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais, por motivos de força alheios à minha vontade (Greve dos transportes públicos).

Também participei em atividades extraletivas do Grupo Disciplinar e do Departamento Curricular, com o estatuto de observadora, que se realizaram no anfiteatro da escola, tais como:

- Ilustração Científica;
- Campanha do Banco Alimentar Contra a Fome (Aveiro);
- A Gravidez na Adolescência e os Métodos Contraceptivos.

No do âmbito das atividades de caráter facultativo, planeámos trazer um especialista para dar uma palestra aos alunos do 10º e 11º anos sobre a importância dos valores éticos na nossa sociedade atual, mas, por razões de agenda, o especialista não pôde vir.

Outra das atividades que o núcleo de estágio se propôs dinamizar foi um - Peddy-paper. Contudo, percebemos que o mesmo era inexecutável, visto que o mesmo exigiria muita disponibilidade, rigor e, o nosso tempo era precioso para a discussão, elaboração e entrega das planificações de curto prazo concernentes às unidades temáticas do Programa de Filosofia do 10º ano.

Uma última atividade que nos propomos planificar e dinamizar prendeu-se com um concurso de fotografia, no âmbito de temáticas do 10º e 11º anos de escolaridade “ O Homem, os Media e a Solidariedade”. Elaboramos uma carta, com o conhecimento e a aprovação do Senhor Diretor da Escola Secundária da Mealhada, Dr. Fernando Trindade, ao Sr. Presidente da Câmara Municipal da Mealhada, Dr. Carlos Alberto Cabral, a solicitar prémios para entregarmos aos primeiros três alunos melhor classificados. O Sr. Presidente da Câmara agendou uma reunião, onde fomos muito bem recebidas, e prontificou-se a apoiar-nos. Elaboramos um *flyer* e afixamos várias cópias pelos pontos estratégicos da escola, no intuito de cativar os alunos e as alunas a participarem, do dia 20 de abril a 11 de maio de 2012. Solicitamos aos alunos e às alunas o envio das fotografias para o sítio da internet criado pelo núcleo de estágio para tal efeito. Mas, apesar dos alertas feitos por nós às turmas, a participação foi fraca.

Em relação ao dossiê de estágio, por cada uma de nós organizado, reunimos vários documentos, tais como, o Regulamento Interno do Agrupamento de escolas da Mealhada, variada legislação relativa ao processo de ensino e aprendizagem (a maioria já aqui referenciada, o que auxiliou na produção deste relatório), elaboramos planificações de todas as unidades do Programa de Filosofia respeitantes ao 10.º ano, nomeadamente, a médio, a longo e a curto prazo, (re)criámos recursos didáticos e analisamos alguns instrumentos de avaliação. A este propósito, convém assinalar que, no final de cada aula por nós ministrada, reuníamos com a orientadora da escola para elaborarmos comentários escritos sobre as aulas que lecionamos e para discutirmos os pontos a melhorar. Cada aula por mim ministrada e pela minha colega de núcleo de estágio foi objecto de auto-avaliação e hetero-avaliação. No final destas sessões de auto e hetero-avaliações, as mesmas ficavam devidamente registadas e assinadas por nós e pela orientadora.

No que toca aos seminários pedagógicos, realizados na escola, reuníamos todas as sextas-feiras, com a Professora Paula Cristina Reis. Neste âmbito, discutíamos planificações, a

curto, a médio e a longo prazo. Abordávamos algumas estratégias de ensino e aprendizagem, nomeadamente, as mais eficazes e promotoras de aprendizagens para as turmas com determinadas características. Analisamos alguns testes sumativos de anos anteriores e outros promulgados pelo Ministério da Educação, em conjunto com a orientadora. Também discutíamos alguns pontos da matéria a serem inseridos nos testes de avaliação das turmas da responsabilidade da orientadora. Vimos também os critérios de avaliação destes mesmos testes de avaliação.

Em relação aos Seminários, I e II, realizados todas as segundas feiras, das 9h às 13h, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, revelaram-se uma mais-valia para a orientação da prática pedagógica e para a dissertação do presente Relatório. No Seminário I, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Sá, tivemos a oportunidade de lermos e analisarmos alguns capítulos de algumas obras de carácter didáctico-filosófico, tais como, *A Cultura Inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral*, da autoria de, Allan Bloom, *Entre o passado e o futuro*, da autoria de Hannah Arendt e, por último, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Aurière. Foi-nos indicada outras fontes bibliográficas e esclarecidas algumas dúvidas relativamente às planificações de curto, médio e longo prazo. Também foram aclaradas algumas temáticas do Programa de Filosofia do 10.º do 11.º Anos. Outro ponto inserido e examinado no campo do Seminário I prendeu-se com a análise das “Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia”,¹¹ o que constituiu um marco orientador para a leccionação da disciplina de Filosofia e para a elaboração deste relatório final. É sabido que tais orientações regem-se integralmente pelo Programa de Filosofia instituído, constituindo apenas um corpo de especificações mínimo vinculativo, imprescindível à realização da avaliação sumativa externa das aprendizagens desenvolvidas no âmbito da disciplina.

No que concerne ao Seminário II, o mesmo foi realizado no segundo semestre, na FLUC, sob a orientação do Professor Doutor Luís Umbelino, o que se revelou bastante importante no sentido de nos proporcionar, por um lado, a oportunidade de contactar e analisar a estrutura e os temas desenvolvidos em relatórios de mestrado em ensino da filosofia no ensino secundário defendido em anos anteriores e, por outro, de elaborarmos, desenvolvermos e apresentarmos um capítulo inicial do nosso relatório final do mestrado

¹¹ Disponível no seguinte sítio: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=194>

em causa. Para além da bibliografia e da webgrafia aconselhada para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica e para a elaboração do relatório final também analisamos planos de aulas e desobscurecemos alguns temas confusos.

1.3. Avaliação objectiva (modelo) e subjectiva (experiência pessoal) do Estágio Curricular

O Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, criado sob o despacho N.º 10658/2008, de 10 de Abril de 2008 corresponde ao 2.º Ciclo de estudos em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Segundo o Artigo 4.º, podem candidatar -se ao curso do 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário todos os licenciados em Filosofia ou licenciados em outras áreas que apresentem um *curriculum* considerado adequado à prossecução do curso pela Comissão Científica do Mestrado nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Segundo o Artigo 4.º do Decreto atrás referido, o Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário confere habilitação para a docência. Acresce que, pelo Art.º 2 do despacho acima referido e pela aprovação do Decreto Lei N.º 74/2006 de 24 de Março, os cursos organizam-se pelo Sistema Europeu de créditos (ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System)¹², tendo como significado o conceito «Crédito» a “ unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação, nos termos do Decreto-Lei n. o 42/2005, de 22 de Fevereiro”¹³, necessários à obtenção do grau ou diploma. A licenciatura é constituída por 32 disciplinas, em que, cada disciplina detém o peso de 5 ECTS, excepto duas disciplinas do 2.º Ano, mais especificamente, as disciplinas de Leitura de Textos Filosóficos I e Leitura de Textos Filosóficos II, com o peso de 10 ECTS cada uma, e , no 3.º Ano, os Seminário I e o Seminário II, com o peso de 10 ECTS cada um.¹⁴ Ora, tal organização do *Curriculum* académico visa fundamentalmente uma preparação científica aprofundada e dotar o estudante de formação adequada para a possível prossecução de continuar no seguinte ciclo de estudos ou para a aplicação das competências adquiridas numa vida ativa

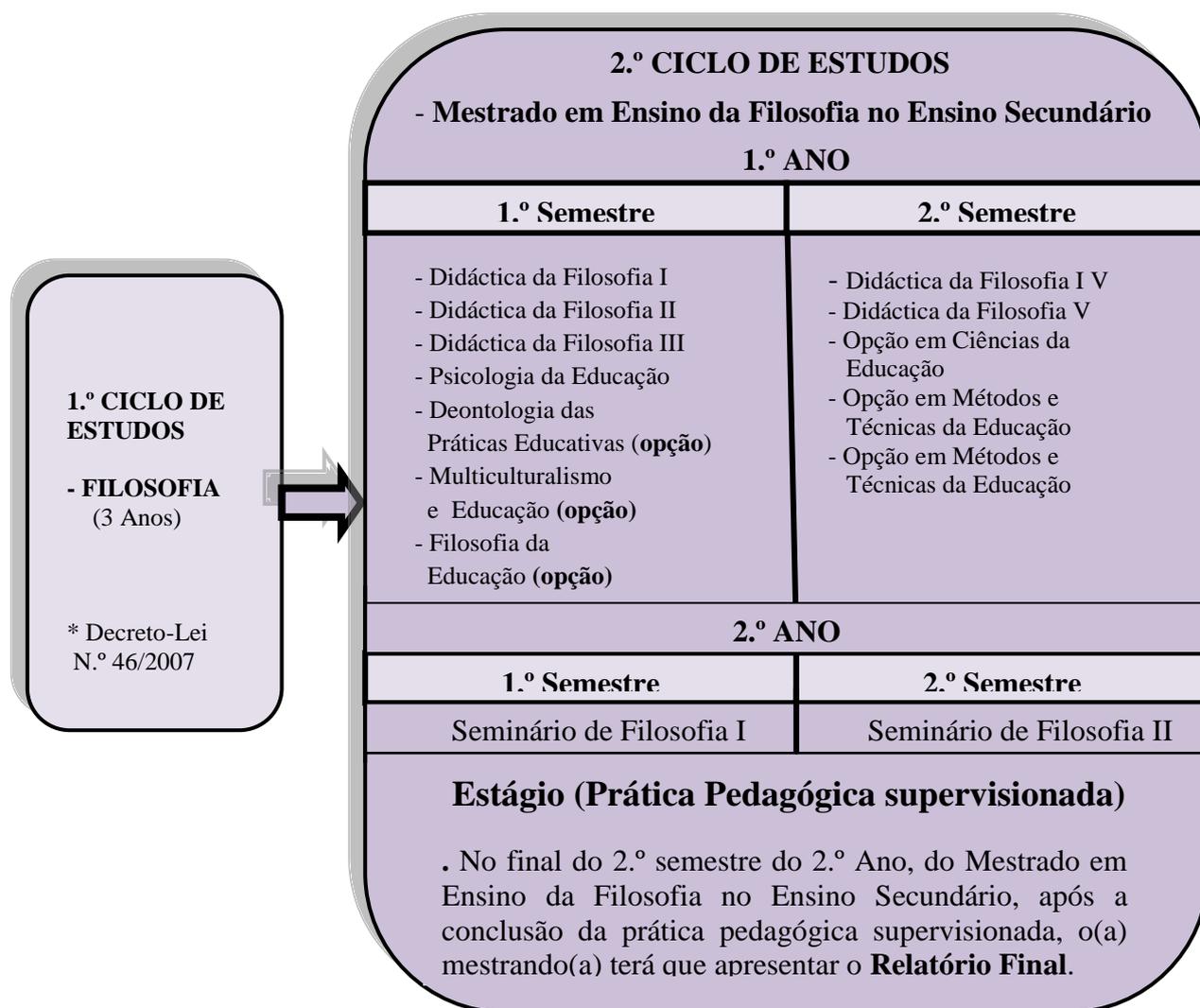
¹²Consultar o seguinte endereço:

http://www.uc.pt/fluc/ensino/2ciclo/2009_2010/docspdf/ensin_fil_09-10.pdf

¹³ Disponível no seguinte sítio: <http://dre.pt/pdf1s/2006/03/060A00/22422257.pdf>

¹⁴ Verificar no sítio: http://www.uc.pt/estounaUC/site/estudar/pdf/pdf_filosofia.pdf

e participativa. Como já atrás foi referido, o Mestrado, ciclo de estudos que surge depois da licenciatura, é composto por dois seminários, Seminário I, no 1.º semestre, o Seminário II, no 2.º Semestre e um Estágio Pedagógico, que decorre durante todo o ano lectivo numa escola selecionada pela Instituição de Ensino Superior para tal efeito. No que diz respeito ao Mestrado, a cada um dos Seminários é atribuído um peso de 6 ECTS e ao Estágio Pedagógico e ao Relatório Final é justamente definido o peso total de 48 ECTS. A este propósito e à luz da Lei N.º 49/2005, a licenciatura em Filosofia e o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário¹⁵ estruturam-se, na FLUC, pela Universidade de Coimbra¹⁶, da seguinte forma:



A criação do Ciclo de Estudos conducentes ao grau de Mestre em Filosofia representa uma resposta às necessidades da sociedade portuguesa actual e visa acompanhar as linhas

¹⁵ Segundo o Despacho de 12 de Junho de 2009, o curso foi reconhecido ao abrigo do artigo 54º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007, de 19/01) e regulamentado pela Portaria nº334/2008, de 30/04, para o grupo 410 (Filosofia).

¹⁶ Confrontar com o seguinte sítio: <http://dre.pt/pdf2sdip/2008/04/071000000/1642216424.pdf>

mestras do quadro europeu do qual Portugal faz parte, desde 1 de Janeiro de 1986. Para além disso, o presente mestrado pretende aprofundar, naqueles e naquelas que o queiram frequentar ou frequentam, as competências científicas e metodológicas com vista à aquisição de capacidades especializadas no domínio da investigação e do exercício profissional, bem como proporcionar a possibilidade de realização coerente e evolutiva de um percurso académico de estudos pós-graduados. O mestrado viabiliza um conjunto de saídas profissionais tais como, Técnico Superior da Administração, Quadro Superior da Administração Pública, Profissional de Relações Públicas, entre outras.

Toda a experiência vivida como estagiária veio reforçar a ideia que eu já tinha relativamente ao grupo de docentes como agentes fundamentais na educação escolar. A este propósito é bastante esclarecedor o Decreto-Lei n.15/2007 de 19 de Janeiro¹⁷ que reconhece o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino como o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. Daí o emergir das alterações ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos como um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Trata-se, pois, e em simultâneo, de dignificar a carreira docente e de a responsabilizar no que toca às suas funções decorrentes para com a instituição escola e para com a instituição comunidade.

Dentro deste âmbito, torna-se imperioso que o professor de Filosofia detenha as efetivas competências científico-pedagógicas de modo a fazer da disciplina de filosofia uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem, se pretendam dinâmicos, aprendam a **refletir**, a **problematizar** e a **relacionar** diferentes formas de interpretação do real, preconizando, assim, “uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”.¹⁸ Por isto, Nígel Warburton, defende que é importante estudar Filosofia, pelo fato desta lidar com questões fundamentais acerca do sentido da nossa existência, e proporcionar uma boa maneira de aprender a pensar mais claramente sobre um vasto leque de assuntos. Os métodos do pensamento filosófico podem ser úteis em variadíssimas situações, uma vez que, ao analisar os argumentos a favor e contra qualquer posição, adquirimos aptidões que podem

¹⁷ Disponível no seguinte sítio: <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>

¹⁸ Programa de Filosofia, p.5.

ser aplicadas noutras áreas da vida” A este propósito, o filósofo adianta que “os princípios nos quais a nossa vida se baseia podem ser inteiramente sólidos; mas, até os termos examinado, não podemos ter a certeza disso”¹⁹.

Como o meu 2.º Ano de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário também foi preenchido, no 1.º Semestre e no 2.º Semestre pelos Seminários, I e II, há a ressaltar que, ambos funcionaram como focos de iluminação para o desenvolvimento da minha prática pedagógica supervisionada, aqui entendida como estágio pedagógico. Ambos constituíram os pilares científico-pedagógicos de sustento do estágio, na medida em que, permitiram, por um lado, esclarecer como elaborar planificações coerentes e exequíveis, de curto, médio e longo prazo, adequadas à sua prossecução em contexto de sala de aula e, por outro, fundamentar pedagógica e cientificamente, com base na apresentação de vários autores, os temas patentes no Programa de Filosofia. Ambos os seminários concorreram para uma reflexão mais apurada sobre o que a filosofia representa na e para a formação dos jovens e das jovens alunas que frequentam o ensino secundário e o que representa em termos de contributo formativo, a curto, a médio e a longo prazo daqueles e daquelas que com ela (filosofia) privaram e privam.

A leitura, interpretação e problematização de alguns capítulos de algumas obras, no Seminário I, como foi o caso das obras: *A Cultura Inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral - de como a educação superior vem defraudando a democracia e empobrecendo os espíritos dos estudantes de hoje*, de BLOOM; *Entre o passado e o futuro*” de Hannah Arendt (1979); *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, (2002), à luz da evocação de temas e problemas preconizados pelo atual sistema de ensino e de aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário, despertaram-me uma maior sensibilização a par duma maior responsabilidade que é veiculada ao papel do professor de Filosofia no Ensino Secundário.

Os Seminários, I e II, a par dos temas e problemas ali colocados, em conjunto com a minha experiência decorrente no estágio pedagógico, conduziram-me a (re)pensar que a Filosofia preconiza um papel preponderante na Educação e na Formação dos jovens e das jovens ao longo de toda a vida.

¹⁹ Warburton, Nígel (, 1998), *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva, pp. 22-25.

2. Filosofia e Ensino: ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

A minha experiência como professora estagiária de filosofia despertou-me a necessidade para refletir sobre a presente problemática – Um professor de filosofia deve “Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? À partida, a problemática parece simples, mas, não é. Após uma breve análise reflexiva sobre o problema “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?”, depressa somos confrontados com uma panóplia de tantas outras questões, que exigem ser submetidas a uma análise mais rigorosa de modo a potenciar um melhor esclarecimento sobre o assunto. As questões que decorrem da problemática inicial são tantas, que preferimos selecionar apenas as mais preponderantes:

- Qual é a diferença entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?
- Será que ambas detêm o mesmo sentido ou são realidades distintas?
- É possível ensinar a filosofar?

As questões levantadas deixam a descoberto a problemática da definição da filosofia, da sua essência, isto é, emerge como questão nuclear comum às questões levantadas anteriormente, o que é a filosofia, qual é a sua essência.

Como não existe um traço comum definidor relativamente à questão – O que é a Filosofia?, havendo até quem defenda que existem várias filosofias dada a multiplicidade de escolas, teorias, concepções filosóficas que foram surgindo ao longo dos tempos que deram sentido e significância à sua existência, preferimos caminhar numa orientação etimológica, na medida em que agrega um conjunto de características que apontam para aquilo que considero pertinente para este trabalho. Em termos etimológicos, torna-se fácil aceder à sua definição. Para tal, basta-nos afirmar que a mesma surgiu na Grécia Antiga, por volta do século VI a. C., e que a junção de *philos* mais *shophia*, significa amor à sabedoria. Ora, segundo os gregos, *sophos* (sábio) era aquele que tinha o privilégio do saber, dum saber considerado como um dom dos deuses. O filósofo era aquele que procurava racionalmente um saber que, por ser próprio do homem, era laico, não dogmático e portanto, aberto ao confronto e à discussão.

Então, uma vez que é pelo amor à sabedoria que se tem a possibilidade de “ascender” à condição de filósofo, em que consiste a sabedoria?

Numa primeira abordagem, Vialatoux define o conceito de sabedoria por oposição aos conceitos de “impulsividade instintiva, de ignorância inconsciente, de estouvamento, de capricho, de paixão, de irresponsabilidade”.²⁰ A seguir, analisa o conceito sob o seu aspeto prático, defendendo que a sabedoria consiste numa certa maneira de existir, de se conduzir, de

²⁰ VIALATOUX, Joseph (1975), *A Intenção Filosófica*. Coimbra: Livraria Almedina, P.13.

se comportar” e que se caracteriza por uma atividade que revela um compromisso, por uma serenidade que revela um desprendimento. “ O sábio não é possuído pelo mundo mas possui-se a si próprio. Não está «perdido-no-mundo»”.²¹ Com esta última afirmação, Vialatoux pretende defender que sábio é aquele que, apesar de viver no mundo, de fazer parte dos grupos sociais, não se deixa seduzir pelas opiniões, nem confinar a sua razão aos limites do seu tempo. “A região superior do seu espírito fica *aberta* a outra coisa, fica infinitamente aberta”.²²

O filósofo acrescenta que, o homem sábio não se reduz por inteiro a «ser-no-mundo», a estar imerso no mundo. Ele emerge dele, sem deixar de ficar situado nele e sem se descomprometer com o mundo. O seu emergir do mundo não implica a sua incomunicabilidade com o mundo. “O sábio quer-se em comunhão com os outros. Possui o sentimento de uma comunicabilidade de sabedoria, de uma comunicabilidade da razão.”²³ O papel é ativo, ou seja, “ele serve no mundo, sem se tornar um servo do mundo. (...) Está comprometido com o mundo sem estar perdido no mundo”.²⁴

João Boavida refere que “ esta sabedoria será pois um conhecimento. Mas, não um conhecimento qualquer, porque nem todas as formas de conhecimento se podem dizer provocarem, em quem as possui, a sabedoria (...) a sabedoria é um modo de conhecer, uma postura particular face aos factos e aos acontecimentos, uma «atitude, se assim quisermos chamar-lhe, mas uma atitude privilegiada de exame, de análise, de crítica, esforço de coerência no conjunto das ideias»”.²⁵

A partir da confluência destas duas perspetivas podemos verificar que, estar no trilho da sabedoria implica uma atitude questionadora, crítica, de análise, que não se fia nas aparências ou nas conclusões simplistas ou na simples aceitação de meras repetições de afirmações que outros ou outras disseram sem as submeter ao juízo da razão.

Quando se é confrontada com a missão de ensinar um determinado tema ou conteúdo do programa de filosofia, a questão que, de forma imediata assalta o nosso espírito é – Como ensinar filosofia sem violar o seu fundamento último, ensinar a filosofar? Como despertar nos alunos o gosto pela sabedoria, pelo conhecimento, pela busca incessante do saber, numa dialética filosófica? João Boavida refere que “o filosofar está na perspetiva do processo,

²¹ VIALATOUX, Joseph (1975), *A Intenção Filosófica*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 14.

²² *Ibidem*, pp.14-15.

²³ *Ibidem*, p.15.

²⁴ *Ibidem*, p.18.

²⁵ BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra Editora, Lda., p.136.

enquanto o ensinar Filosofia, se mantém na perspectiva do sistema. As duas são, em boa medida, inconciliáveis porque essas perspectivas, embora complementares, são de natureza diferente.”²⁶

Numa linha de clarificação de ambas as perspectivas, o filósofo adianta que, “a perspectiva do sistema refere-se à fixação ou estruturação do processo, num determinado ponto ou momento, ao passo que a perspectiva do processo é a sequência dos elementos racionais em cadeia. Cada uma delas vive na medida em que consegue superar a outra.”²⁷ Mais adiante, Boavida cita “a célebre oposição Kantiana formulada na *Informação acerca da orientação dos cursos no semestre do inverno de 1765 -1766*, entre ensinar Filosofia ou a ensinar a pensar filosoficamente: “em poucas palavras, ele (o aluno) não deve aprender *pensamentos*, mas aprender a *pensar*; não deve *levá-lo*, mas *guiá-lo*, se se pretende que no futuro, ele seja capaz de *caminhar* por si mesmo.”²⁸ Nesta linha de pensamento, consideramos fulcral sublinhar que, tal como atual ensino da Filosofia não pretende limitar ou, em última instância, fechar a amplitude ou o alcance da própria essência filosofia, a nossa preocupação centra-se em desvelar, como “partir da filosofia em si, e não das suas manifestações constituídas, da Filosofia ativa, em suma, da filosofia viva, da filosofia enquanto processo”²⁹, de modo a dignificarmos, por um lado, a importância que a disciplina de filosofia assume entre as demais nos currículos da Educação Secundária e, por outro, de salvuardarmos a sua essência, a busca da sabedoria, perspectivada para o aperfeiçoamento numa dimensão pessoal e comunitária. Assim sendo e a par do que defende Boavida, torna-se incontornável a complementaridade da filosofia perspectivada enquanto processo e enquanto sistema, ou seja, “sem o apoio da informação e da cultura filosóficas parece difícil fazer com que o pensamento adquira contorno e dimensão filosóficos.”³⁰ Portanto, ensinar a filosofar implica uma adequada transmissão da informação e da cultura filosófica, sem se estremar a isto, visto que um ensino apenas baseado na transmissão de conteúdos, como acontecia no ensino tradicional, leva os alunos a registar palavras ou fórmulas, sem tentar compreendê-las, o que acarreta como consequência quase inevitável, defende Reboul, o verbalismo. Dito de outra

²⁶ Ibidem, p.420.

²⁷ Ibidem, p.420.

²⁸ Ibidem, p.421.

²⁹ Ibidem, p.420.

³⁰ Ibidem, p.432.

maneira, ensinar a filosofar não significa reduzir o ensino ao *saber que*, pois, isto seria “condenar o espírito a ficar passivo, a aprender sem compreender.”³¹

Portanto, segundo Reboul, se um professor centrar o seu ensino exclusivamente numa pedagogia de transmissão de informação, condena o seu aluno a um espírito passivo, caracterizando tal pedagogia como uma pedagogia que desemboca numa deformação. A este propósito esclarece que “(...) certamente não há ensino sem conteúdo mas um conteúdo não constitui por si só um ensino, assim como um monte de tijolos não constitui uma casa.”³²

Reboul defende que “aprender é assimilar. Se a informação deve servir ao saber-fazer e ao saber compreender, é necessário que aquele que a adquirir a faça *sua*, que só retenha o que é pertinente para a sua aprendizagem ou para o seu estudo. A arte da pedagogia consiste precisamente em facilitar esta assimilação.”³³

Boavida considera que a cultura filosófica é importante para a formação filosófica do aluno, com a ressalva de que tudo depende do modo como é abordada e da utilização que se queira fazer da mesma. O filósofo frisa que, as informações ou os saberes a transmitir só assumem importância em relação àquilo que se quer ensinar e com que intenção se ensina. A definição de objetivos que a viabilizem na sua especificidade intelectual, são condições imprescindíveis e inerentes ao ensino da filosofia e do filosofar. É preciso saber o que se pretende com o ensino da Filosofia, daí que os objetivos devam estar de acordo com os que o poder político define para o sistema educativo sem desvirtuar a sua própria natureza, adianta o filósofo. Assim sendo, e tendo em conta o programa de Filosofia do 10º e 11º ano, torna-se imprescindível realizar a intenção dos objetivos gerais numa “significação cada vez mais concreta”³⁴, isto é, “é preciso encontrar processos concretos de alcançar estas metas”.³⁵ Segundo Boavida, “à medida que os objetivos se restringem ganham conteúdo e funcionalidade”.³⁶

Daqui emerge a questão de saber como concretizar as grandes metas, as grandes finalidades consignadas no ensino da filosofia, como “o civismo, a obediência aos princípios, tanto éticos como racionais, a capacidade intelectual acrescida, a interiorização e a prática dos valores,

³¹ REBOUL, Olivier (1982), *O que é aprender*. Livraria Almedina: Coimbra, p.27.

³² Ibidem, p.35.

³³ Ibidem, p.38.

³⁴ BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Editora Lda., p. 436.

³⁵ BOAVIDA, João (1996), *Por uma Didática para a Filosofia: análise de algumas razões*, in *Revista Filosófica de Coimbra* - n.º 9, p.102.

³⁶ Ibidem, 35.

etc.”³⁷ em consonância com os objetivos específicos? O filósofo esclarece a diferença entre uns e outros, defendendo que, os objetivos específicos constituem uma especificação dos gerais, isto é, são formulações que “pelo seu menor grau de generalidade, especifica um objectivo enunciado a um nível superior”.³⁸ Para além da distinção que faz entre uns e outros, embora com implicações entre si, explicita que os tipos de aula diferem conforme os objetivos que se pretendam atingir. Uma vez que existem aulas com objetivos diferentes, logo, as metodologias, os procedimentos também terão que ser diferentes. Uma aula em que pretende despertar e desenvolver a capacidade problematizadoras, por exemplo, não pode ser idêntica à que pretende transmitir alguns dos grandes problemas e suas soluções. (...) O *para quê* influencia o *quê*³⁹ e o “como” representa a viabilização da concretização daqueles. Apesar de todo este processo do ensino da filosofia e do filosofar parecerem refletir um processo simples e eficaz de ser colocado em prática, já percebemos que não é. Vicente, na explicitação das investigações de Tozzi e dos seus colaboradores⁴⁰, refere que, devido a circunstâncias externas, mas principalmente internas, a Didática da Filosofia conheceu poucos desenvolvimentos pela falta de acordo da comunidade de professores em relação ao reconhecimento da importância de uma didática específica de filosofia. Urge ultrapassar o corte e uma distância abissal entre o filosofar por parte do professor diante do aluno e o ensiná-lo a filosofar.”⁴¹ Tozzi chamou a atenção para a necessidade de estabelecer “um acordo entre professores sobre o que deve ser e em que deve consistir na prática o ensino da filosofia na educação secundária⁴². Na linha desta preocupação, o autor avança com alguma

³⁷ Ibidem, p.102.

³⁸ Ibidem, p.103.

³⁹ Ibidem (1996), *Por uma Didática para A Filosofia: Análise de algumas razões*, in Revista Filosófica de Coimbra – n.º9, p.104.

⁴⁰ Michel Tozzi, nascido em 1945, em Nîmes, França, foi Professor de Filosofia desde 1967 a 1995, no liceu Diderot Narbonne. Obteve o grau de doutoramento em 1992, em Ciências da Educação, sob a orientação de Philippe Meirieu. Desde 1995 a 2007 foi Professor na Universidade de Montpellier onde também foi Diretor do departamento de Ciências da Educação. Entre as suas atividades, interessanos destacar as suas investigações no âmbito da Didática da Filosofia. Consciente da ausência de consenso entre filósofos sobre o que seja a filosofia e o filosofar e das formulações vagas patentes nos Programas de Filosofia acerca dos objetivos do ensino da filosofia no Ensino Secundário, Tozzi apresenta algumas propostas de concretização dos objetivos nucleares da aprendizagem do filosofar na sua obra *Apprendre à Philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, já iniciadas nos seminários e “universidades de verão”, nomeadamente as propostas referidas na obra *“Didática da Filosofia: Apontamentos e textos de apoio às aulas”*, pelo Professor Doutor Joaquim Neves Vicente, que se centram a nível da concetualização, problematização e argumentação.

⁴¹ VICENTE, Joaquim Neves (1994), *Subsídios para uma Didática da Filosofia*, in Revista Filosófica de Coimbra – N.º 6, p.401.

⁴² Ibidem, P. 401.

proposições como fundamento de um acordo didático que contribua para a diminuição do abismo entre o ensino da filosofia e o ensinar filosofia.

Uma das proposições propostas como finalidade e objecto para o ensino da filosofia no ensino secundário será a aprendizagem do filosofar. Ora, como “ filosofar” assume contornos específicos de grande complexidade de pensamento, há que saber como conduzir o aluno filosofar. Neste ponto, emerge a questão dos procedimentos, estratégias, metodologias, atividades a desenvolver pelo professor com os seus alunos, de modo a que aquele aceda àquela condição, filosofar. O paradigma organizador do ensino filosófico no ensino secundário, como condição necessária do filosofar assenta no desdobramento de três grandes operações intelectuais: concetualizar, problematizar e argumentar. Só assim, “a aprendizagem dos processos fundamentais do pensamento filosófico implicará da parte do aprendiz-filósofo o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Ser capaz de *conceptualizar* filosoficamente uma noção;
- Ser capaz de *problematizar* filosoficamente uma questão ou uma noção;
- Ser capaz de *argumentar* filosoficamente uma tese ou uma dúvida”.⁴³

A par destes objetivos nucleares propostos por Tozzi, Vicente dá destaque ao papel que a Didática da Filosofia deve assumir no desempenho da investigação dos métodos, dos procedimentos, das atividades e dos dispositivos postos ao serviço do desencadeamento daquelas operações intelectuais. Nos pontos seguintes, releva a importância da avaliação formativa e a necessidade de diferenciação pedagógica, com fundamento na crescente heterogeneidade cultural e cognitiva e no paradigma democrático do “direito à filosofia para todos e em conformidade com o postulado de educabilidade filosófica de todos”. Todos estes destaques são condições necessárias no ensino da filosofia e do filosofar no ensino secundário. Outro dos pontos que importa aqui focar, como condição indispensável do filosofar prende-se com a necessidade de adequar os objetivos específicos do programa ao contexto do aluno. Uma vez que Tozzi, entre outros filósofos anteriormente citados, privilegiam uma lógica da aprendizagem sobre uma lógica do ensino, torna-se fundamental que os objetivos específicos não sejam alheios à realidade concreta dos alunos, “às situações problemáticas concretas que o aluno sente necessidade de resolver (...).”⁴⁴

Uma vez colocada alguma luz sobre a problemática entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, enquanto realidades distintas, mas complementares, integradoras de processos

⁴³ Ibidem, p. 402.

⁴⁴ Ibidem, p.437.

bastante complexos, que vão desde as grandes finalidades à operacionalização dos objetivos específicos por meio das três operações intelectuais, dentro duma lógica contextualizada e proporcionada por metodologias, atividades, dispositivos, viabilizadores do ensino filosófico no ensino secundário, o percurso deste relatório, relativo ao domínio de investigação privilegiado durante o estágio pedagógico tem como humilde pretensão a apresentação de alguns dispositivos didáticos de concetualização e de problematização a partir de textos selecionados da obra de Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e, como conclusão, a organização de um simpósio, como condição de promoção dum discurso autónomo e crítico, por parte dos seus intervenientes. Trata-se, pois, por um lado, de dar cumprimento a um dos temas/problemas contemplados no atual programa de Filosofia do 10.º ano, a Ética Deontológica de Kant, a par das “Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens” e, por outro, de constituir um contributo por meio da elaboração de um conjunto de dispositivos didático-científicos que têm por finalidade desenvolver um conjunto de competências, como conceptualizar, problematizar, argumentar e contribuir para uma formação ética consciente dos problemas inerentes ao Ser Humano. Tal como solicita o atual Programa de Filosofia do 10º e 11º anos, o uso do texto filosófico constitui o instrumento de trabalho mais adequado para o desenvolvimento das competências de índole filosófica, daí que o texto filosófico detém grande relevo no presente relatório. A par do pensamento de Cossuta, considero que “a obra filosófica, quer se apresente sob a forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno, que apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com as regras e modalidades que podemos explicitar e analisar”.⁴⁵

Neste sentido, a elaboração dos dispositivos didáticos de concetualização, problematização e argumentação são fundamentais como instrumentos que permitem melhor organizar e compreender os conteúdos das obras e promover a autonomia progressiva do pensamento alunos. Além disso, estimulam a (re)construção do conhecimento, evitando-se assim, a sua passividade e, conseqüentemente, a sua desmotivação. Mais do que informá-lo, o objectivo dos dispositivos didáticos, elaborados a partir de textos da obra supra citada, de Kant, seguem numa linha cuja complexidade assume-se como progressiva no aprofundamento do conhecimento da ética deontológica kantiana, de modo a melhor preparar os alunos para o

⁴⁵ COSSUTA, Frédéric (1998), *Didática da Filosofia*. Trad. de José Carlos Eufrásio, Porto: Edições Asa, p.14.

funcionamento adequado da última estratégia metodológica do tema em análise: o simpósio final, que se realizará como conclusão da rúbrica da ética deontológica kantiana. Considero que tal metodologia ao permitir levantar problemas por parte da plateia (dos alunos que assistem à comunicação dos seus colegas) promove um melhor esclarecimento de dúvidas, garante uma argumentação coerente com o pensamento do filósofo e configura um horizonte de problematologias que equacionam o despertar da reflexão para aquilo que preocupou Kant e nos preocupa. O problema da fundamentação da moral continua a ser uma realidade concreta do ser humano. Compreender a ética deontológica kantiana conduz ao levantamento de outros problemas, sem colocar em causa que, o outro continua a ser um fim em si mesmo. Tal contributo da ética deontológica kantiana favorece uma formação adequada respeitante à consideração do Homem como um fim em si mesmo, mas também eleva a própria missão da filosofia, no sentido de promover um espírito crítico, cívico, através do levantamento de problemas e da identificação de teses e de argumentos que explicitem a desatualização desta ética na sua perspetiva formalística.

3. DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO PRIVILEGIADO DURANTE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

3.1. Definição da área de investigação.

Todo o percurso deste trabalho pretende organizar-se mediante um conjunto de dispositivos didáticos de concetualização e problematização sobre a ética deontológica kantiana, mais precisamente, elaborados com base nos textos da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, da autoria de Immanuel Kant. Os dispositivos foram elaborados para serem dinamizados numa linha sequencial de aulas, terminando com a organização de um simpósio, como forma de conclusão do estudo da ética Kantiana. O objetivo da apresentação sequencial dos dispositivos visa fomentar uma participação motivada, ativa, numa linha de orientação que conflui para a organização de um simpósio como via para estimular um pensamento reflexivo, um discurso coerente, problematizador e, sobretudo, autónomo. A escolha do “simpósio” como metodologia de conclusão da ética kantiana não foi por mim selecionada apenas como critério de eficácia, mas sobretudo para dar oportunidade a todos os alunos de explicitarem as suas dúvidas, de expressarem outros problemas concretos, dilemas morais, que a ética kantiana não contempla.

O Programa de Filosofia adverte os docentes para a diversificação de metodologias do trabalho filosófico⁴⁶, daí que, o simpósio, enquanto metodologia diferente das metodologias específicas do trabalho filosófico, permite beneficiar aqueles alunos menos analíticos ou intuitivos.

O Programa de Filosofia anuncia os textos filosóficos como aqueles que “devem constituir como os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar”⁴⁷, mas, temos consciência de que existem outros tantos bons recursos, também patenteados pelo Programa de Filosofia do 10º e 11.º anos, tais como dicionários especializados, as histórias da filosofia, os textos literários, o visionamento de documentos ou filmes, e, por último, o computador e a internet, este último como meio instrumental privilegiado para aceder às mais diversas fontes de informação. Apesar de todos estes recursos serem importantes, a minha escolha recaiu sobre o texto filosófico, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant, pelo facto do mesmo ter refletido sobre problemas de natureza moral que ainda hoje nos inquietam, abrindo espaço para uma reflexão sobre concretos dilemas morais que aludem a

⁴⁶ Programa de Filosofia, p.17.

⁴⁷ Ibidem, p.17.

conflitos entre deveres. Ter consciência da problemática que envolve o campo da moralidade, o que é uma ação com ou sem valor moral ou quais os critérios que nos permitem avaliar a ação destituída ou não de valor moral, torna-se evidentemente necessário conhecer o contributo daqueles que a esses temas se dedicaram, de modo a permitir uma visão mais clara sobre as *nuances* que se escondem no intuito de propiciar aos alunos uma reflexão crítica, autónoma, mas, coerente e esclarecida. Kant é um filósofo do passado, da época moderna, mas, o seu contributo não deve ser arrumado ou esquecido só porque alguns aspetos da sua ética moral foram ultrapassados. Para compreender as várias esferas que fazem parte da existência humana, urge (re)visitar o passado. Discursar sobre um tema ou até mesmo identificar um problema implica estar na posse de informação, de conhecimento para poder argumentar, com coerência. A este propósito, podemos citar Allan Bloom que defende que “uma mente sem preconceitos é uma mente vazia”⁴⁸, ou seja, uma mente sem conhecimento é uma mente pouco esclarecida. A perspetiva de Bloom converge no sentido de realçar que, o conhecimento da tradição é importante, na precisa medida em que, “os preconceitos, os fortes preconceitos, são visões a respeito da maneira como as coisas são”⁴⁹ e foram.⁵⁰ É através

⁴⁸ BLOOM, Allan (1987), *A Cultura Inculta - Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral: de como a Educação Superior vem defraudando a Democracia e Empobrecendo os Espíritos dos Estudantes de Hoje*, Mem Martins: Publicações Europa-América, p.42.

⁴⁹ Ibidem, p. 42.

⁵⁰ Bloom manifesta o seu desagrado pelo desprezo que a educação do século XX manifesta em relação ao (re)conhecimento da História na identidade de uma nação. Crítica duramente os jovens americanos por conhecerem pouco da sua História e dos que foram tidos como os seus heróis. Só têm umas leves noções de factos aprendidos sobre outras nações ou culturas e umas tantas fórmulas de ciências sociais. Há uma clara depreciação em relação ao desinteresse pelo desejo de conhecer a História em profundidade. Defende que vivem mergulhados em paixões alimentadas pelos seus próprios interesses, alguns deles orientados para problemas políticos dos países do Terceiro Mundo, no sentido de ajudá-los a modernizarem-se, com o devido respeito, pelas suas antigas culturas. Bloom faz sobressair a crítica em relação a tal atitude dos estudantes visto que a mesma não implica *aprender com os outros* mas sim terem *condescendência, equiparada a uma forma disfarçada de um novo imperialismo*. Bloom denuncia a falta de interesse por parte dos estudantes, visto que não conhecem nem se esforçam para conhecerem verdadeiramente alguma coisa, pois, “o *relativismo extinguiu a motivação real da educação levando-os à procura de uma vida boa*.”

O desinteresse dos estudantes patenteia-se na falta de interesse daqueles que deveriam despertar ou alimentar o autoconhecimento. O relativismo atacou de tal forma o ensino que, a base do saber sério encontra-se minado nas suas bases. Despreza-se o conteúdo e reforça-se a importância da lição a tirar. Bloom apresenta um conjunto tão vasto de exemplos que demonstram que os estudantes só conhecem as problemáticas de forma muito superficial. Por exemplo, Bloom refere

deles que se promove a desconstrução dos próprios preconceitos em direção a uma melhor elucidação da realidade.

Bloom mostra que a democracia ocidental deixou-se contagiar por ideias vulgarizadas de relativismo disfarçado de tolerância, o que proporcionou uma falsa abertura. É interessante verificarmos a forma como o notável tradutor de Platão e de Rousseau clarifica a noção de abertura. O filósofo refere que “a verdadeira abertura é o acompanhamento do desejo de saber, portanto, da consciência da ignorância. Negar a possibilidade de conhecer o bem e o mal é suprimir a verdadeira abertura.”⁵¹

Bloom explicita o sentido da abertura numa dupla acepção, “a abertura da indiferença (...) e a abertura que nos convida à busca do conhecimento e da certeza que a história e as várias culturas proporcionam através de uma brilhante quantidade de exemplos para exame.”⁵²

O filósofo americano insurge-se contra o primeiro tipo de abertura, a “abertura da indiferença – fomentada com o duplo fim de humilhar o nosso orgulho intelectual e de nos deixar ser o que quer que queiramos ser, desde que não queiramos ser conhecedores.”⁵³ Trata-se, pois, de uma abertura que tem como significado “ir com a maré, é necessariamente uma acomodação ao presente”. Este presente é tão fechado às dúvidas sobre tantas coisas que impedem o progresso dos seus princípios que a abertura incondicional a ele significaria esquecer as desprezadas alternativas que a ele se põem, cujo conhecimento nos torna conscientes do que nele é discutível.⁵⁴ Na sua crítica à abertura como ela se manifesta correntemente, à abertura da indiferença, Bloom refere que não passa de “uma maneira de fazer parecer cheia de princípios, a rendição ao que quer que seja mais poderoso, ou a veneração do êxito vulgar”.⁵⁵ A forma de o ultrapassar é abrimo-nos ao saber. Bloom defende que “há certas coisas que uma pessoa tem que conhecer, as quais a maioria das

que “ *se os estudantes devessem realmente aprender algo da alma de quaisquer destas culturas não-ocidentais - o que não aprendem - veriam que cada uma destas culturas é etnocêntrica. Todas acham que a sua maneira de ser é a melhor, e que todas as outras são inferiores*”(2001:35). O desconhecimento do passado pode conduzir a uma caminhada de repetição dos mesmos erros ali cometidos.

⁵¹ BLOOM, Allan (1987), *A Cultura Inculta - Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral: de como a Educação Superior vem Defraudando a Democracia e Empobrecendo os Espíritos dos Estudantes de Hoje*, p.39.

⁵² Ibidem, p.40.

⁵³ Ibidem, p.40

⁵⁴ Ibidem, p.40.

⁵⁵ Ibidem,p.40.

peças não está para se incomodar em aprender e parecem aborrecidas ou irrelevantes. Mesmo a vida da razão é muitas vezes desprovida de encanto (...).”⁵⁶

O filósofo considera que o presente está demasiadamente fechado às dúvidas sobre tantas coisas que impedem o progresso dos seus princípios. “Uma pessoa tem de ter a experiência de acreditar realmente antes de poder ter a emoção da libertação.”⁵⁷ A tese deste filósofo deixa a descoberto que os problemas do presente só são passíveis de serem melhor compreendidos à luz do conhecimento do passado, do conhecimento da tradição, daí que considero imprescindível a leitura, a interpretação e a análise de alguns textos de Kant como indispensáveis para que o aluno se inteire dos temas/problemas devidamente contextualizados que assombraram os homens de outrora e que continuam patentes na época contemporânea, embora sob contornos diferentes.

Embora não pretendamos aqui defender a prevalência duma pedagogia da transmissão de conteúdos, nem privilegiar uma lógica de aprendizagem do professor sob a do aluno, sobressai no Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos “a ideia reguladora da aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer”.⁵⁸

Luísa Portocarrero refere que “a relação ao outro precede agora a própria experiência do eu. É com o outro e não contra o outro, que formo a minha própria razão. Neste sentido, foca Gadamer para defender que: «a compreensão começa quando algo nos interpela. É esta a condição hermenêutica suprema».”⁵⁹ Para reforçar esta ideia, Luísa Portocarrero, na linha de pensamento de Gadamer defende que “o que consegue estimular (questionando-os) os novos pressupostos é precisamente o nosso encontro com a tradição. Por isso, a Hermenêutica tem sempre que ver com a tradição. E deve permitir que ela a questione, mostrando-se, desde o princípio, aberta à sua alteridade. A alteridade histórica ou temporal prepara-nos para um verdadeiro reconhecimento da alteridade pessoal.”⁶⁰

A propósito da tese defendida por Bloom, acerca da importância dos preconceitos, a Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Luísa

⁵⁶ Ibidem, P. 41.

⁵⁷ Ibidem, Pp.41-42.

⁵⁸ Programa de Filosofia, p. 16.

⁵⁹ PORTOCARRERO, Maria Luísa; Da “Fusão De Horizontes” ao “Conflito De Interpretações”: A Hermenêutica Entre H.-G. Gadamer e P. Ricoeur, *in* Revista Filosófica de Coimbra – N.º 1, (1992), p. 139.

⁶⁰ Ibidem, p.139

Portocarrero releva que “ a verdade dos preconceitos exige (...) o seu exercício dialéctico, num aprofundamento da relação, que todos somos e nenhum possui por si só. É fundamentalmente dialógica - uma praxis de ordem comunicativa, na qual cada um é para o outro a ocasião de ser ele mesmo e, por isso, cada um age no outro como este age em si mesmo”⁶¹ Assim sendo e na mesma linha do pensamento de Gadamer, Luísa Portocarrero afirma que “na verdade, o preconceito pessoal só entra realmente em jogo, quando ele mesmo está em jogo. Só na medida em que se joga, ele chega a conhecer a pretensão de verdade do outro e oferecer-lhe, por sua vez, a possibilidade de se jogar, isto é, é na reciprocidade e unicidade de cada encontro”.⁶²

Por isto, há que conduzir o jovem aluno ao “encontro” com o texto filosófico, ao contato gradual com os temas e problemas aí explanados, de modo a fornecer-lhe não só as coordenadas que lhe permitam a mobilização de competências de interpretação, de análise, de reflexão, de argumentação e de problematização, mas proporcionar uma verdadeira “co-existência” com base numa comunicação cujo diálogo ouse chegar à verdade.

Cabe ao professor a grande responsabilidade, não apenas na seleção dos textos mais adequados para a explicitação dos “conceitos gerais ou transversais e metodológicos”⁶³, mas também a elaboração de dispositivos, atividades, fichas de trabalho, técnicas de animação intergrupar, ente outras, que potenciem a compreensão do aluno, a “convivência” com o outro, como modos indispensáveis de atingir a autonomia do pensar, filosofar por si mesmo. O texto filosófico apresenta bastantes virtualidades. Para além da intercomunicação que estabelece com o passado, desencadeia uma atitude de perscrutação, quer no tempo concreto, quer em termos futuros. O texto, entre as suas virtualidades, representa a mediação entre o mundo do outro com o mundo concreto do aluno e deste com os seus pares. O texto, enquanto representação do mundo do outro e do seu contexto, pela via da sua leitura, interpretação e análise promovem o diálogo com o mundo daquele que o lê e que o interpreta. Trata-se de um mundo que comunica com o mundo daquele que o lê, interpreta e analisa, o que se processa num mundo concreto, num mundo que representa a própria Vida. Ir ao encontro do texto não significa apenas compreender as problemáticas que ali se expõem, mas, consiste num trazer à luz também outros problemas e refletir acerca das soluções possíveis. Tal como Vialatoux refere, “ (...) os problemas «encobrem um mistério», porque todos trazem um certo reflexo de

⁶¹ Ibidem, p. 40.

⁶² Ibidem, p.140.

⁶³ Programa de Filosofia, p.17.

uma atividade espiritual comprometida com o mundo. E por sua vez, os mistérios só estão abertos ao espírito pela reflexão a que o remetem os problemas que se lhe deparam”.⁶⁴ Para além de representar vida, a vida de outro, promove a ponte com a vida do concreto que com ele contata e co-responsabiliza aqueles que o lêem e o analisam para os temas e problemas que fazem parte da sua atualidade e que exigem uma reflexão crítica.

Boavida refere que “não é verdade que fundamentalmente exista apenas a consciência, o pensar, o eu. A verdade é que existo eu com meu mundo e em meu mundo – e eu consisto em ocupar-me com esse meu mundo, em vê-lo, imaginá-lo, pensá-lo, amá-lo, odiá-lo, estar triste ou alegre nele e por ele, mover-me nele, transformá-lo e sofrê-lo. Nada disto poderia sê-lo eu se o mundo não coexistisse comigo, diante de mim, em meu redor, apertando-me, manifestando-se entusiasmando-me, afligindo-me.”⁶⁵ (...) Minha vida me é dada, e minha vida é diante de tudo um achar-se eu no mundo; e não assim vagamente, mas neste mundo, no agora e não assim vagamente neste teatro mas neste instante, fazendo o que estou fazendo nele, neste pedaço teatral do mundo vital – estou filosofando.”⁶⁶ Segundo a concepção filosófica e pedagógica de Boavida, a VIDA mostra-se como a categoria de excelência que não pode estar desligada da atividade filosófica. A filosofia não pode ser alheia à vida, à realidade concreta dos alunos, às suas experiências que constituem oportunidades para que o professor as conduza para o desabrochar do filosofar. “É esta vitalidade que lhe dá sentido e provoca a adesão total e empenhamento dos alunos em formação, uma formação que, em rigor, está sempre a re-começar”.⁶⁷ Tal como Medeiros frisa, “O eu é sempre um eu existencial, relacional e intersubjectivo. É um eu em interdependência em relação às coisas e em relação os outros.”⁶⁸ É dentro deste paradigma intersubjectivo, permeado pela comunicação dialógica, como elo de relação concreta, que pensamos que a disciplina de filosofia no ensino secundário encontra o terreno fértil para a concretização das competências específicas de problematização, concetualização e argumentação, propostas pelo Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos. Atendendo ao paradigma aqui defendido, da intersubjectividade e da comunicação, em consonância com outros elementos, como a disponibilidade e a cooperação, defendidos por Habermas, verificamos que o uso do texto filosófico permite o

⁶⁴ VIALATOUX, Joseph (1975), *A intenção filosófica*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 43.

⁶⁵ OORTEGA Y GASSET (1961), *Que é Filosofia?* Paisagem Editora, p.154.

⁶⁶ Ibidem, p.155.

⁶⁷ MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2002), *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma e Curricular e Educativa*. Gráfica Açoriana, Lda.p.129.

⁶⁸ Ibidem, p.129.

conhecimento de problemas de outrora e possibilita uma formação ético-cultural e política mais sólida do aluno. A leitura, interpretação e análise do texto abre-se à possibilidade de novas interpretações e proporciona em contexto de sala de aula:

- Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do ato de filosofar.
- Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.
- Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.
- Desenvolver atividades específicas de clarificação concetual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.
- Adquirir e utilizar de forma progressiva e correta os conceitos operatórios – transversais da Filosofia
- Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.
- Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos.⁶⁹

Em conformidade com o que atrás se referiu, a utilização do texto permite o desenvolvimento de competências de análise e interpretação, tais como:

- “Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição identificando o tema/problema, as tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.
- Analisar a concetualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.
- Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e refutações.
- Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.
- Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.
- Redigir composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvidos na aula.
- Desenvolver, seguindo planos/guiões ou modelos simples, temas/problemas programáticos, que tenham sido objectos de abordagem nas aulas.

⁶⁹ Programa de Filosofia, p. 10.

- Redigir composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvidos nas aulas.

- Desenvolver, seguindo planos/guiões ou modelos simples, temas/problemas programáticos, que tenham sido objecto de abordagem na aula”⁷⁰

Vicente, tendo em conta os estudos de Tozzi, refere que “não há reflexão, nem trabalho filosófico, sem concetualização. Elevar as nossas ideias ou noções ao nível do conceito é uma exigência básica de todo o pensamento rigoroso, e, em particular, do filosófico.”⁷¹. O uso do texto constitui o meio mais adequado para promover as atividades de concretização para a aprendizagem da concetualização, da problematização e da argumentação, pois, propiciam, além da relação de intersubjectividade, a participação de todos os alunos, onde todos podem aprender a filosofar, pela concretização das propostas de concetualização, problematização e argumentação, a conquistar a autonomia do seu próprio pensamento. São por meio desta as propostas que definem a compreensão verdadeira e que entretecem e suportam todo o diálogo verdadeiro. Luísa Portocarrero a propósito do encontro com a tradição, aqui por via da interpretação do texto filosófico, refere que “(...) cada um alarga por meio das críticas ou concordância do outro, a sua própria particularidade (...) para com ele se abrir ao excessivo ou universal, de que, no entanto, faz já parte, isto é, à comunidade possível a que nos induz à nossa própria razão. No consenso ou «fusão de horizontes» assim alcançado, exprime-se, então, toda uma nova maneira de compreender, que não representa já, apenas, a verdade de um ou de outro, mas pelo contrário, uma síntese sempre aberta a novas glosas e comentários, ou por outras palavras à coisa, que é comum a ambos”.⁷²

Todas as atividades de concetualização, problematização e argumentação pretendem que o aluno se inteire das problemáticas e dos argumentos e contra-argumentos aí apresentados, mas não só. “Toda a compreensão é uma interpretação, isto é, um intermediário, que não só revela como também esconde. Por isso, deve sempre confrontar-se com outras interpretações, em ordem a alcançar a real medida da sua distância”.⁷³ É através da compreensão em confronto com outras interpretações, que a filosofia encontra o seu fundamento último. O texto filosófico funciona como apelo à compreensão, uma compreensão que ousa a coexistência de

⁷⁰ Programa de Filosofia, p.11.

⁷¹ VICENTE, Joaquim Neves, *Subsídios para uma Didática da Filosofia*, in Revista de Filosofia, Volume 3, N.º6 (1994), p.403.

⁷²PORTOCARRERO, Maria Luísa, *Da “Fusão De Horizontes” ao “Conflito De Interpretações”*: A *Hermenêutica entre H.-G. Gadamer e P. Ricoeur*, in Revista Filosófica de Coimbra - N.º 1, (1992) 140.

⁷³ Ibidem, p.141.

outras interpretações, como formas de aproximação da verdade. Por isso, julgo pertinente terminar a apresentação da deontologia kantiana com base num texto, um texto filosófico que possibilita a organização de um simpósio, o qual vislumbra a concretização de alguns objetivos do programa, por um lado, a identificação do tema, do(s) problema(s), dos argumentos a favor e contra às teses, e além disso, consiste numa outra estratégia de aprendizagem pouco utilizada na(s) aula(s) que pode consolidar, por meio de um discurso coerente, os conhecimentos adquiridos e levar a novas interpretações, novas interrogações, novas compreensões. Este é o objetivo último da filosofia e do programa de Filosofia – levar os alunos a filosofar.

3.2. Enquadramento teórico

a) Segundo o Programa de Filosofia: seus objetivos e suas orientações metodológicas.

O Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos estrutura-se em quatro partes. A primeira parte diz respeito à introdução, onde consta a natureza da disciplina de Filosofia e a sua integração no currículo. A segunda parte concerne à apresentação do programa. Trata-se da parte mais longa do programa, a qual está subdividida em cinco pontos. O primeiro ponto alude às finalidades, o segundo ponto aborda os objetivos gerais, no domínio cognitivo, no domínio das atitudes e dos valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos. O terceiro ponto é constituído pela visão geral dos conteúdos/temas do 10º ano e do 11º ano e pelo quadro dos conceitos operatórios. O quarto ponto prende-se com as metodologias: princípios, sugestões e recursos. No fim da segunda parte, temos o quinto ponto que corresponde à avaliação, onde são expressos os princípios reguladores da avaliação, as fontes privilegiadas da avaliação e os critérios de referência para a avaliação sumativa. A terceira parte é constituída pelo desenvolvimento do programa e a quarta parte alude à bibliografia. O paradigma organizador do trabalho filosófico centra-se na concretização do desenvolvimento de um quadro de competências básicas, que a filosofia compartilha com as outras disciplinas curriculares, nomeadamente, competências de discurso, de informação, de interpretação e de comunicação. Em relação às suas competências específicas, já diversas vezes mencionadas, é solicitado o desenvolvimento de competências de problematização, de concetualização e de argumentação. Para além destas competências, faz parte do seu âmbito o desenvolvimento de competências globalizantes, tais como, o desenvolvimento de “ debate/diálogo filosófico, de análise metódica de textos, de comentário filosófico de textos,”⁷⁴ e, por último, o desenvolvimento de competências de dissertação filosófica.”⁷⁵

Ora, depois de (re)vista a estrutura do programa de filosofia do 10º e do 11º anos e de saber que todas as suas partes constituem importantes coordenadas de orientação para a prática da lecionação da disciplina de Filosofia no ensino secundário, há que sublinhar que a concretização das finalidades específicas e dos objetivos gerais, decorrem da operacionalização dos conteúdos pela definição dos objetivos específicos a concretizar. Daqui ressalta a importância que a

⁷⁴ VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, p.92.

⁷⁵ *Ibidem*, p.92.

Didática da Filosofia assume em todo este complexo processo. As indagações sobre “como conduzir os alunos a filosofar? e de saber “para que ensinamos e queremos que aprendam?”⁷⁶ são questões de fórum didático-filosófico, imbricadas na própria Educação, pois, implicam que o professor reflita sobre as atividades, os procedimentos e os dispositivos mais propícios para o desencadeamento dinâmico do filosofar dos seus alunos.

Nos últimos anos, a didática da filosofia começa a ganhar maior destaque dado que os problemas emergentes do ensino da filosofia e do filosofar a isto têm obrigado. Michel Tozzi e os seus colaboradores têm dado um precioso contributo em termos da didática da filosofia, na medida em que sublinharam a urgência de superar o abismo entre o “filosofar por parte do professor diante do aluno e o ensiná-lo a filosofar. O ensino filosófico por parte do professor não pode, por isso ser tomado, como condição suficiente, embora seja condição necessária, da aprendizagem do filosofar por parte do aluno. (...) Uma reflexão sobre as mediações necessárias entre a filosofia e o filosofar e o fazer aprender a filosofar por parte do aluno”⁷⁷ deixam a descoberto a necessidade de uma Didática da Filosofia, refere Neves Vicente, com base em Tozzi.⁷⁸ Filosofar é incontestavelmente um processo de pensamento complexo, defende Tozzi, daí que “tornar o aluno capaz de conceptualizar, de problematizar e de argumentar, é em consequência, ter o fio condutor metodológico para entrar (guiar), tratar filosoficamente uma dissertação, preparar o exame e (...) aprender a filosofar”.⁷⁹ Segundo as palavras de Boavida, a filosofia é uma forma de conhecimento privilegiada relativamente às outras formas de conhecimento porque na base das suas motivações predomina uma “atitude, se assim quisermos chamar-lhe, mas uma atitude privilegiada de exame, de análise, de crítica, esforço de coerência no conjunto das ideias”.⁸⁰ Nesta linha, percebe-se o quanto é importante para a condição de filosofar a operacionalização concreta da concetualização, problematização e da argumentação, através de atividades, procedimentos e dispositivos. Vicente, que sempre mostrou forte colaboração com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito da Didática da Filosofia, tornou acessível na sua obra *Didática da Filosofia: Apontamentos e textos de apoio às aulas* e na Revista Filosófica de Coimbra – nº6 (1994), no capítulo intitulado *Subsídios para uma Didática da Filosofia*, o conhecimento das propostas de concretização acerca dos objetivos

⁷⁶ BOAVIDA, João (1993), *Pedagogia – Filosofia / Filosofia – Pedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, p. 375.

⁷⁷ VICENTE, Joaquim Neves, *Subsídios param uma didática da filosofia*, in *Revista Filosófica de Coimbra*, N.º 6,(1994), p.i 401.

⁷⁸ A este propósito, consultar Tozzi, M. - *Contributo à la élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*” in *Revue Française de Pédagogie*, 103 (1993), p.20.

⁷⁹ Tozzi, M. et al (1992). *Apprendre à Philosopher dans les lycées aujourd'hui*. Paris: Hachette/CRDP Lille.

⁸⁰ BOAVIDA, João (1991), *Filosofia - do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Editora Lda, p. 36.

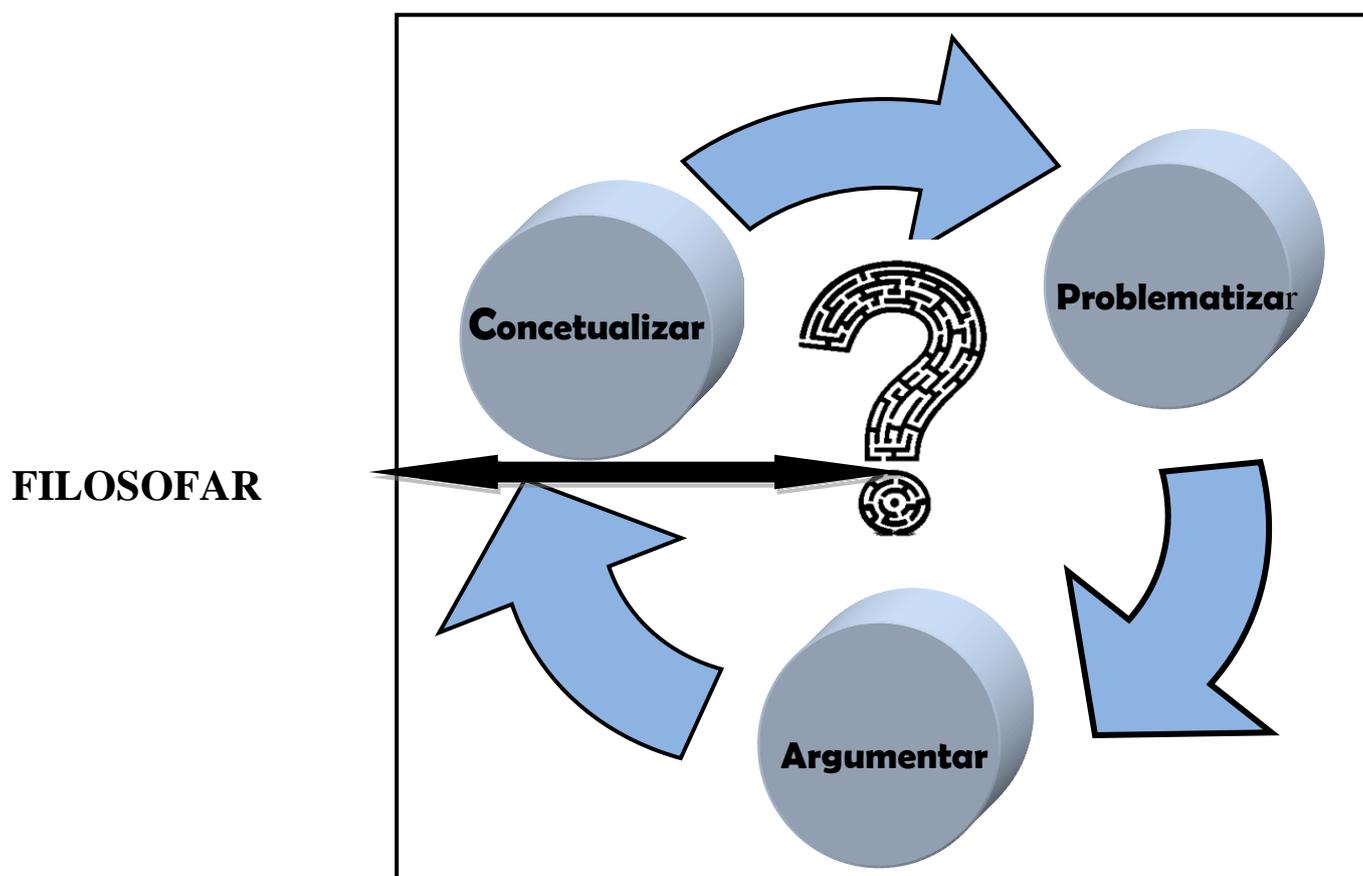
nucleares da filosofia defendidas por Tozzi, estas apresentadas nos referidos seminários e “universidades de verão”. Assim sendo e reconhecendo a sua importância como meio de diminuir o abismo entre o filosofar por parte do professor ante o aluno e o despertá-lo para filosofar, expomos o esquema que se segue, no sentido de darmos realce aos três conceitos nucleares que sustentam a filosofia e o filosofar na sua essência.

No centro do nosso esquema colocamos um ponto de interrogação como forma de relevar que a atitude que caracteriza o filósofo e que representa a condição imprescindível para filosofar é a de dúvida, a de questionamento. O filósofo é aquele que não aceita as coisas de forma passiva. É aquele que interroga o real. A interrogatividade surge como forma de inconformismo, uma atitude de luta contra o senso comum.

A interrogatividade é fundamental na filosofia, pois implica a busca de conhecimento, impõe ação, comunicação, muitas vezes, transformadora do real. A este propósito Russel defende que “o valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de filosofia é um 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. (...) A filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere números possibilidades que nos conferem amplidão aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito.”⁸¹ Daqui se depreende que, a filosofia desenvolve-se no âmbito das questões que suscita, dos argumentos e objecções que se propõem em relação às teses que surgiram do emergir dos problemas. Por isso, apresentamos o seguinte esquema, como forma de especificar, como ensinar a filosofia e a filosofar.

⁸¹ Russel, Bertrand (1980), *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra. Arménio Amado. Col. “*Studium*”. Prefácio de António Sérgio, p.236.

Analisemos o esquema:



Se repararmos com atenção, verificamos que o nosso ponto de interrogação, símbolo da própria filosofia, por mim preenchido com uma espécie de labirinto, com várias possibilidades de caminhos a percorrer, pretende elucidar que filosofar implica ter conhecimento de que existem muitos caminhos a percorrer e que sempre aparecerão outros à medida que o Homem aceite o desafio de não se render às coisas como elas se lhe afiguram. A interrogação, o questionamento fazem parte da essência da própria filosofia, a interrogação leva à tomada de consciência do labirinto, ou, se preferirmos, das várias possibilidades que se abrem à medida que ele se propõe refletir sobre as questões que ele se coloca. Pelo levantamento de problemas e pelo esclarecimento dos mesmos, pela sua reflexão crítica, é-lhe conferido o poder de escolher orientar-se por uma razão melhor esclarecida, isto é, mais conhecedora, muitas vezes, libertadora. É pelo levantamento de questões que o Homem busca conhecer e é esta busca que lhe permite a sua saída da ignorância. É esta busca, movida pelo questionamento, que o leva a aproximar-se da sabedoria. Todos aqueles que se permitem duvidar da realidade como ela se apresenta, ganham uma perspetiva multifacetada da realidade, perspetivando desta forma as

muitas possibilidades para caminhar. O levantamento de um problema pode gerar outros problemas e é pelo conhecimento que lhe é dada a possibilidade de tomar consciência dos problemas que lhe circundam, de se conhecer melhor, de olhar como a “coruja de minerva”, numa perspetiva multifacetada. A famosa divisa de Sócrates “conhece-te a ti mesmo”, surge como um convite a todos os homens para que rompam com a “douta ignorância”, que aceitem o desafio de conhecerem as coisas para além daquilo como elas se mostram, pois, só assim poderão ter uma noção dos vários caminhos que existem, o que lhes permitirá sair do “mundo da caverna”, um mundo retratado por Platão, na sua “Alegoria da Caverna” como um mundo onde as sombras parecem aquilo que não são.

Uma vez que temos vindo a focar a importância da interrogatividade, do levantamento de problemas filosóficos, como características da própria especificidade da filosofia e do filosofar, considero pertinente explicitar, com base nos conhecimentos disponibilizados pelo Professor Vicente que, saber problematizar implica “ser capaz de enunciar uma problemática complexa e controversa que suscita debate, que admita respostas distintas, que mobilize argumentos e contra-argumentos”.⁸² Vicente defende que, não basta estar na posse de informações para responder a problemas filosóficos, é necessária reflexão, ponderação e argumentação. Como tarefas específicas de problematização filosófica, o referido Professor destaca as seguintes:

- Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do ato de filosofar;
- Identificar e distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos;
- Formular problemas filosóficos sob forma alternativa, admitindo mais do que uma hipótese;
- Contextualizar os problemas filosóficos nas áreas ou nas disciplinas de filosofia;
- Explorar para um problema a diversidade das respostas e a diversidade dos argumentos
- Questionar uma afirmação, uma evidência do senso comum, uma definição⁸³.

A problematologia desenvolve-se segundo uma dialética logicamente coerente e assume contornos didático-científicos de grande valor para o ensino da filosofia e do filosofar. A utilização dos textos filosóficos na sala de aula com base na interrogatividade inscreve-se dentro de um paradigma didático-filosófico dignificador do trabalho filosófico, o que concorre para a diminuição de alguns dos possíveis qualificativos das tão díspares práticas do ensino da filosofia vigentes em muitas das nossas escolas, defende Vicente, como a “diáspora, dispersão, errância,

⁸² VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, p.121.

⁸³ *Ibidem*, p. 121.

desorientação, individualismo.”⁸⁴ Não podemos deixar de referir que “ a filosofia foi sempre interrogatividade radical. (...) A interrogatividade mantém-se na sua própria história, e é este facto o segredo do «Platão vivo».”⁸⁵ Considero de grande relevância o uso, a leitura, interpretação e análise do texto filosófico na sala de aula porque suscita tudo o que está associado ao próprio filosofar, ou seja, por meio da leitura, da sua interpretação e da sua análise “ autoriza uma pluralidade de leituras, na medida em que, o passado é esclarecido como uma derivação de fatores presentes escolhidos entre outros possíveis”.⁸⁶ Por esta via compreendemos que estamos no âmbito específico da filosofia e do filosofar, onde a reflexão, para além de configuradora do discurso problematológico, veicula uma atitude crítica, de dúvida que “lê o passado à luz do presente, vê no passado o presente que, progressivamente, vai surgir dum modo diferencial”.⁸⁷ Levantar problemas diz respeito ao âmbito do filosofar, o que legitima a retoma de problemas antigos de filosofia de acordo com preocupações da atualidade.

Pela interrogação, questionamos o presente, no sentido de encontrarmos as respostas que nos perturbam o espírito. A interrogação representa a ascese ao conhecimento de nós mesmos, dos outros e do mundo e a libertação dos preconceitos do passado. Podemos afirmar que, a interrogação representa em simultâneo, a mediação com o passado e a promessa da libertação pela razão, numa dinâmica crítica e reflexiva em relação a este mesmo passado. Para além desta mediação com o passado e com o presente, ela abre-se pela via prospectiva ao futuro, não apenas no sentido de o perscrutar, mas também, como veículo de responsabilidade na dignificação do Homem e do mundo. Por isso é que se justifica que “ler Platão é um grande prazer. (...) As questões indiscretas e perturbantes – o que é a virtude? a coragem? A piedade? que querem estes termos dizer? – questões com as quais Sócrates aborrecia e exasperava os seus concidadãos, são tão atuais – e, de resto, tão embaraçantes e perturbantes – como outrora”⁸⁸. A este propósito, convém sublinhar que o diálogo assume-se como o pilar imprescindível de sustento das problematologias que nos inquietam. Pelo diálogo, o professor interage com os alunos, questiona e é questionado, pensa com alunos. A própria noção de pensar, sempre articulável com a filosofia, implica um pensar comunicante. A filosofia configura-se, portanto, dentro de um âmbito que dá conta da importância da comunicação como via da estimulação da reflexão intersubjectiva, da comunicação como veículo da relação entre sujeitos pensantes.

⁸⁴ Ibidem, p.33

⁸⁵ MEYER, Michel (1991). *A Problematologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 145.

⁸⁶ Ibidem, p.145.

⁸⁷ Ibidem, p.145.

⁸⁸ KOYRÉ, ALEXANDRE (1984), *Introdução à leitura de Platão*. Lisboa: Editorial Presença, p. 9.

Tudo isto só faz sentido se a problematologia se desenvolver de acordo com uma metodologia organizada e coerente, como por exemplo, através de guiões de análise de textos, de fichas de trabalho, de dispositivos concebidos pelo professor ou outras atividades promotoras de uma aprendizagem progressiva e do desenvolvimento de uma postura crítica, geradora de uma consciência livre, autónoma e integradora, tal como é solicitado no Programa de Filosofia, do 10º e 11º Anos, respeitante à iniciação das competências de análise e interpretação de textos filosófico e à composição filosófica.⁸⁹

A par do desenvolvimento destas competências de análise e interpretação de textos e da composição filosófica, não podemos deixar de reforçar que a filosofia detém, um papel muito próprio, o formativo. Por exemplo, ler e analisar a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Immanuel Kant, não se resume ao conhecimento do pensamento do grande filósofo alemão ou à aquisição de competências de análise e de interpretação de textos ou de saber como elaborar uma composição filosófica, nem se reduz ao desenvolvimento de competências específicas de problematização, concetualização e argumentação. A leitura e a análise da obra permitem não apenas conhecer, a problemática da fundamentação da moralidade kantiana, ou a interrogação, à luz dos tempos que correm, sobre outros dilemas que dizem respeito à Ética, mas, chama a atenção para o poder da nossa razão, duma razão pessoal que, devidamente orientada pela lei moral, desemboca no reconhecimento do valor da dignidade humana. Pretendo frisar que, a filosofia comporta um papel formativo de grande importância no e para o jovem aluno. A meu ver, o campo da moralidade, enquanto área da filosofia, neste caso, da Ética, implica questões que exigem uma atenção e reflexão apuradas porque implicam soluções que condicionam o futuro de toda a Humanidade. Daí que seja de suma importância desenvolver competências de interpretação e de análise de textos filosóficos, de forma metódica, para que as mesmas, devidamente trabalhadas, possam despoletar no jovem aluno o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica e instigar a sua participação civicamente esclarecida e comprometida na construção de uma cidadania equitativa.

Tal como Barata-Moura defende, “a filosofia é isto mesmo. Esta procura incessante de inteligibilidade, de compreensão, para aquilo que, no fundo, são os problemas variados do nosso viver concreto. Não apenas pela curiosidade de investigar, não apenas pela vaidade ou satisfação de saber, mas, sobretudo, pela necessidade estrutural do agir e transformar. Atitude teórica, a filosofia dá-se, no entanto, sempre dentro de um conjunto prático fundamental – o da realidade objetiva –, onde cada pensador é inelutavelmente chamado a tomar posição, a ter

⁸⁹ Programa de Filosofia, p.10.

posição. Situação ingrata ou difícil, lamentarão, porventura, alguns. Situação humana, por excelência, recordarão outros. No conjunto complexo das relações sociais em que o nosso viver consiste não há lugar para a neutralidade que muitos reclamam só para poderem mascarar, durante mais alguns instantes, a sua hipocrisia, ou a sua capacidade de assunção das opções reais que praticam. Trata-se, sem dúvida, de um caminho árduo, este o da filosofia. Porém, bem vistas as coisas, não é mais árduo do que a tarefa do viver que diante de cada um de nós se abre quotidianamente exigindo resposta e responsabilidade”.⁹⁰

Por isto mesmo, faz todo o sentido que a disciplina de Filosofia apareça incluída na componente de formação geral a par do Português, da língua materna, porque permite que todos os alunos aprendam a refletir, a problematizar, a relacionar e a argumentar sobre as diferentes formas de interpretação do real, o que sustenta e enaltece o princípio da educabilidade filosófica para todos e, em simultâneo, co-responsabiliza todos para uma atitude reflexiva e crítica adequada em relação aos tempos que se sentem carentes de uma participação democrática ativa, responsável e civicamente comprometida. Ora, tal como consubstancializa o Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos, o desenvolvimento das operações intelectuais, a concetualização, a problematização e a argumentação, movidas pelo levantamento de problemas, “ implica um tipo de aula centrado não só no trabalho da turma, mas também um papel ativo dos docentes.”⁹¹ Daí que se entenda que, a elaboração de dispositivos pelo professor de filosofia, que contemplem a aprendizagem dos processos fundamentais do pensamento filosófico é imprescindível para o desencadeamento progressivo de verdadeiras aprendizagens pelos alunos.

b) Segundo as investigações efectuadas em Didática da Filosofia na Faculdade de Letras UC

Segundo a perspectiva de Boavida, vimos anteriormente que, ensinar filosofia e ensinar a filosofar são temas/problemas que, embora de natureza diferente, constituem faces da mesma moeda. Enquanto que o ensino da filosofia, até 1950, se centrava num modelo tradicionalista, cuja pedagogia privilegiava a transmissão de conteúdos pelo professor, não havendo conhecimento dos processos e das destrezas mentais, a partir da década de 70,

⁹⁰ BARATA-MOURA, José (1977), *Totalidade e Contradição: Acerca da Dialética*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 194.

⁹¹ Programa de Filosofia, p.16.

começa a emergir a aposta no *curriculum* aberto e flexível, por parte dos paradigmas Cognitivo e Ecológico. Ao abrigo destes dois últimos paradigmas, a atuação do professor altera-se no contexto do ensino, isto é, enquanto que no paradigma Ecológico, o professor gere um clima de confiança, cria expectativas e potencia interações, no Paradigma Cognitivo, emerge a preocupação com o processo, os pressupostos visam a aquisição de destrezas por parte do aluno, o “aprender a aprender” e o saber pensar/investigar”.⁹² Atualmente, a Didática da Filosofia, enquanto área disciplinar do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, da F.L.U.C., atenta às problemáticas que envolvem o ensino da filosofia e do filosofar, a par dos contributos dos paradigmas didáticos-pedagógicos que foram surgindo ao longo dos tempos, tem alargado as suas preocupações no sentido de responder adequadamente às questões que se impõem com os novos tempos. Aliada às suas preocupações, acresce a a responsabilidade no âmbito da formação dos futuros professores com competências didático-filosóficas alinhadas com a realidade concreta do ensino secundário. A Educação vê-se confrontada com novos contornos e à disciplina de filosofia, no ensino secundário, generalizada a todos os cursos, é-lhe exigida resposta ajustada “a toda uma classe de idade muito heterogénea, tanto de um ponto de vista cultural e linguístico, como de um ponto de vista cognitivo e motivacional.”⁹³ Ao ensino da filosofia no Ensino Secundário impõe-se, pelo Programa de Filosofia do 10º e do 11º Anos, o paradigma da educabilidade filosófica para todos, e, pela reflexão crítica da Didática da Filosofia emerge necessidade de superação de um conjunto de obstáculos que condicionam a concretização dos objetivos gerais, dos específicos do ensino da filosofia e limitam o objetivo último do ensino da filosofia na sua condição de poderem filosofar. O Professor Vicente, através do seguimento dos estudos desenvolvidos por Tozzi, em França, na área da Didática da Filosofia, tem posto em evidência a importância da Didática da Filosofia, no que diz respeito à formação de professores de filosofia, como na especificação dos vários obstáculos com que a disciplina de filosofia se tem confrontado no Ensino Secundário. O domínio da cientificidade filosófica pelo professor não pode nunca dispensar uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas mais apropriadas para o ensino da filosofia e do filosofar.

Torna-se importante, nos dias que correm, relevar o papel da Didática da Filosofia. O seu campo de estudo abre imensas possibilidades com vista a um melhor funcionamento do

⁹² Consultar Vicente, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*. O Professor explana as diferenças entre o Paradigma Clássico, o Paradigma Condutivista, o Paradigma Cognitivo e o Paradigma Ecológico, p.245.

⁹³ *Ibidem*, p.41.

sistema de ensino, enaltecendo, desta forma, a Educação para a cidadania. A sua presença marcante no *curriculum* do estrado de ensino de Filosofia no ensino secundário representa uma aposta séria na formação científico-pedagógica de qualidade dos futuros docentes de Filosofia, o que se verifica na FLUC e, instiga à abertura de caminhos para a possibilidade de convocação dos docentes de filosofia do ensino secundário para a identificação de problemas, explicitação de teses e de argumentos que abonem a favor ou contra determinadas pedagogias a adotar ou a abandonar, no sentido de se encontrarem consensos que reflectam uma formação pedagógico-científica adaptada à realidade concreta que a Educação reclama.

Dado que “o ensino da filosofia sempre se encontrou na encruzilhada de múltiplos caminhos, admissíveis uns, impossíveis outros, antinómicos todos eles”⁹⁴, cabe à Didática da Filosofia desobscurecer os trâmites que entretecem a Educação. Isto só é possível pela via da reflexão crítica, que permeie as duas dimensões, a científico e a pedagógica. O Professor Vicente, com base na sua experiência e na reflexão desenvolvidas na orientação de estágios pedagógicos de filosofia na FLUC e nos variados contributos particulares⁹⁵ relativos à Didática da Filosofia trouxe ao conhecimento dos seus alunos do mestrado supra citado, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, não apenas os obstáculos comprometedores do ensino da filosofia e do filosofar no ensino secundário, como também, ousou apresentar um conjunto de proposições “susceptíveis de configurar a emergência de um paradigma alternativo organizador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar do ensino secundário”,⁹⁶ tais como:

a) “(...) O postulado do direito à filosofia para todos, que decorre do direito universal à educação, exige uma intervenção pedagógica que cuide das condições que impeçam o

⁹⁴ Vicente, Joaquim Neves (2005). *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, P.32.

⁹⁵ A propósito dos contributos teóricos particulares, consultar Joaquim Neves Vicente, *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas* (2005), p.41. O Professor destaca a) a investigação do GREPH - Groupe de Recherche Sur l'Enseignement de la Philosophie, onde se sublinha como condições objetivas e exigências do trabalho filosófico a iniciação à discursividade filosófica, a iniciação à concetualidade filosófica, a aprendizagem da leitura dos textos filosóficos. b) o modelo didático proposto por I. Izuzquiza, segundo o qual a aula de filosofia deve constituir-se como simulação de atividade filosófica. c) o modelo dialógico proposto-pragmático proposto por Ekkehard Martens. d) o modelo de didatização da aprendizagem do filosofar mediante as atividades de concetualização, problematização e argumentação, proposto por Tozzi e seus colaboradores.

⁹⁶ VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, P.41.

insucesso da maioria. A experiência no secundário não pode, de todo, ser transformada em mais um instrumento de exclusão e seleção sociais.”⁹⁷

b) “A matriz disciplinar da filosofia enquanto área curricular da educação secundária há-de ser determinada por três princípios fundamentais que não podem deixar de ser entre si compatibilizadas:

- O primeiro princípio constitutivo da matriz disciplinar da Filosofia do/no ensino secundário há-de ser a **cientificidade**. Segundo este princípio, a disciplina de Filosofia é determinada pelo que **tem de ser** ensinado/aprendido. E o que tem de ser ensinado/aprendido só a filosofia ela mesma o poderá indicar, segundo uma lógica epistemológica.
- Um segundo princípio constitutivo da matriz disciplinar da Filosofia do/no ensino secundário há-de ser a **assimilação**. Em conformidade com este segundo princípio, a disciplina de Filosofia é determinada pelo que **pode ser** ensinado/aprendido, segundo uma lógica pedagógico-didática.
- Um terceiro princípio constitutivo da matriz disciplinar da Filosofia do/no ensino secundário há-de ser o **valor** ou **interesse formativo** que lhe é solicitado social e institucionalmente pelo curriculum escolar (LBSE). Em conformidade com este princípio, a disciplina de Filosofia é determinada pelo que **deve ser** ensinado/aprendido, segundo uma lógica social e política.

c) O ensino da filosofia na educação secundária terá por finalidade e objeto primeiros a **aprendizagem do filosofar**.

- O primado da atividade racional do **filosofar** sobre o conhecimento histórico da(s) filosofia(s) que encontra a sua legitimidade filosófica na natureza mesma da filosofia enquanto conhecimento racional dos princípios (*cognitio ex principiis*) e não conhecimento histórico (*cognitio ex datis*), que funda a distinção kantiana entre aprender filosofia(s) e aprender a filosofar, não pode, porém, prescindir do domínio indispensável de um conjunto mínimo de conhecimentos temáticos específicos (conceitos e teorias filosóficas de referência), sob pena de cair num formalismo vazio de conteúdo, como advertiu Hegel.
- O primado da **aprendizagem** sobre o ensino, que encontra a sua legitimidade pedagógica e didática nos paradigmas construtivistas e cognitivistas, com larga incidência nas investigações em curso nas didáticas específicas, não pode porém, menosprezar o papel do professor como mediador insuperável na transmissão de conhecimentos específicos indispensáveis e organizador do processo de ensino-aprendizagem.

⁹⁷ Ibidem, p.42.

- O centrar a aprendizagem do filosofar na atividade do **aluno**, que encontra a sua legitimidade ética no “direito à filosofia para todos” e no “postulado da educabilidade filosófica de todos”, não pode, porém, menosprezar a importância decisiva das **mediações didáticas** (dos instrumentos e dispositivos didáticos) que hão-de reduzir a distância entre as condições exigíveis ao trabalho filosófico e a situação em que se encontram os alunos recém-saídos da escolaridade obrigatória ainda com grandes défices linguísticos e culturais, psicologicamente imaturos e com deficientes hábitos de trabalho intelectual. O modelo clássico da lição ou do curso feitos pelo “mestre a pensar” que os alunos viriam a imitar não pode continuar a ser o paradigma dominante.

d) O filosofar – um processo de pensamento incontestavelmente complexo.(...) .

- Só as práticas da concetualização, da problematização e da argumentação, enquanto matrizes do trabalho filosófico, restituirão ao ensino da filosofia uma educação genuinamente filosófica e evitarão a precipitação nas derivas pedagogistas para que se sentem empurrados muitos professores que, inseguros das finalidades e do método do trabalho filosófico, se tornam permeáveis às receitas de sobrevivência de que a conversa de café ou o debate televisivo correm risco de ser tomados por modelos.
- As práticas de concetualização, de problematização e de argumentação hão-de ser **exercitadas de forma gradual** ao longo de todas as rúbricas programáticas e não circunscritas a qualquer unidade didática de Lógica e Argumentação como se se tratasse de mais um conteúdo de que se fala pontualmente mas que não se exerce continuamente.
- A concetualização, a problematização e a argumentação hão-de incidir em particular sobre o trabalho de texto escrito (leitura e produção), pois, é sobretudo “através do discurso escrito que a filosofia acede à sua cientificidade própria.
- A necessidade de gerir pedagogicamente a democratização do acesso à filosofia enquanto direito de todos e garantir a educabilidade filosófica de todos impõe um imperativo didático: **a diferenciação pedagógica.**
- Só uma intervenção pedagógica diferenciada poderá dar resposta à crescente heterogeneidade sociocultural e cognitiva do novo público escolar, à diversidade de expectativas depositadas na escola , os diferentes níveis de motivação cognitiva.
- Só uma motivação pedagógica diferenciada poderá permitir o desenvolvimento de diversidade de competências cognitivas que o trabalho filosófico exige como sua possibilidade de concretização.

e) **A avaliação** em filosofia terá de ser de natureza predominantemente formativa e fazer **parte integrante do próprio processo** de ensino-aprendizagem.(...)”.⁹⁸

A partir da (re)afirmação destas proposições, verificamos que a FLUC tem acompanhado de perto as preocupações emergentes do ensino da filosofia e do filosofar. Ensinar filosofia e a filosofar implica a orquestração afinada de vários fatores para o seu sucesso. Se por um lado, temos a LBSE que solicita a concretização do direito à educação, como garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, por outro, temos o Programa de Filosofia que pretende concretizar as prescrições daquele documento legal. As grandes metas patentes em ambos os documentos, a LBSE e o Programa de Filosofia do 10º e 11ºanos, constituem um desafio permanente para a FLUC, no sentido de explicitar, pela via da reflexão e da investigação científico-pedagógica, as pedagogias mais apropriadas que viabilizem o ensino da filosofia e do filosofar. Em pontos anteriores já foi mencionado que o nosso tempo, repleto de desafios e de permanentes e aceleradas alterações, veiculadas pela ciência, pela técnica e pelas tecnologias de informação e de comunicação exigem paradigmas de ensino-aprendizagem, que não se podem limitar aos contornos da didática tradicional. Contudo, também vincamos, em momentos anteriores deste relatório que, o facto do sistema educacional exigir outras respostas, ou melhor, modelos didáticos de ensino-aprendizagem adequados ao evoluir dos tempos, isso não significa que tenhamos que eliminar todo o legado das didáticas até agora surgidas. Das didáticas tradicionais, convém retermos que, hoje, a instrução continua a ser tão necessária para a formação do aluno, como para a condição de o levar a filosofar. Não há educação sem instrução. Reboul defende que “(...) ensinar é comunicar um conteúdo transmissível e organizado. O que importa não é tanto o conteúdo como essa forma que se adquire ou se aperfeiçoa graças a ele. É um carácter transferível e organizado que faz com que se ensine alguma coisa que merece ser aprendida.”⁹⁹ O grande desafio com que se confronta o docente de filosofia do ensino secundário implica, não apenas conhecer as vantagens e desvantagens das didáticas que foram surgindo ao longo da

⁹⁸ VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, pp. 43-44.

⁹⁹ REBOUL, Olivier (1982). *O que é aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra, p.105.

história¹⁰⁰, mas fazer uso das vantagens que estas didáticas foram oferecendo como proveitosas para o processo de ensino-aprendizagem.

Por isto, as investigações da FLUC se orientam pela via da promoção do encontro com todos os intervenientes deste complexo processo, numa linha de reflexão crítica assente na base de um discurso com vista à promoção do ensino da Filosofia e do filosofar.

Vicente, na defesa do papel da Didática da Filosofia na Educação destaca a intercomunicação na sua forma dialógica, como forma do real se manifestar na sua pluralidade constitutiva. “(...) Só no diálogo, na intercomunicação, o conhecimento adquire o seu lugar de verificação intersubjectiva . Tributário em primeiro lugar da linguagem em que é construído e dito, comunicado e difundido, o conhecimento é ao mesmo tempo tributário da partilha da palavra que o re-cria e o re-produz, que o acrescenta e esclarece, que o verifica e valida, que o certifica e corrige, que o confirma ou infirma.”¹⁰¹ Assim sendo, o grande apelo das didáticas da filosofia orientam-se para uma inter-comunicação com vista a que o encontro vislumbre pela palavra as melhores soluções para o ensino da filosofia e do filosofar no ensino secundário.

¹⁰⁰ Vicente refere alguns momentos decisivos na história da(s) didática(s): **A)** A didática tradicional, que vigorou até ao advento da Psicologia da Criança, nos finais do século XIX, e que hoje se prolonga, de algum modo, em muitas das práticas docentes. Entre os vários primados patenteados, destaco o primado da instrução/informação sobre a educação/formação. **B)** Didática(s) da(s) Escola(s) Nova(s), que se impôs a partir do final do século XIX, com a centração no aluno, nos seus interesses e na sua atividade. **C)** A Didática tecnológica, que veio beneficiar a evolução técnica e científica, já no século XX, e se traduziu tanto na introdução da tecnologia no ensino, como na tecnificação do processo de ensino-aprendizagem. **D)** As didática(s) específicas das disciplinas, uma perspectiva nascida na 2.ª metade do século XX, a partir da criação dos IREM, que privilegia a relação disciplinas escolares/ciências de origem. **E)** A Didática em questão e a anti-Didática surgiu recentemente como reacção à didática tradicional, que se insurge contra a centração do ensino nos conteúdos, e, em particular, contra a didática estritamente instrumental ou técnica. Para um melhor esclarecimento do assunto, consultar Vicente, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, pp.47-51.

¹⁰¹ VICENTE, Joaquim Neves, *Subsídios para uma Didática Comunicacional do Ensino-Aprendizagem da Filosofia* In Revista Filosófica de Coimbra, vol. 1, N.º2, (1992), p.338.

c) Segundo as orientações em didática da Filosofia na FLUC

As orientações da Didática da Filosofia na FLUC confluem no sentido de evidenciar que a aliança entre as práticas pedagógicas e a componente científica da filosofia é imprescindível para o sucesso ensino da filosofia e do filosofar. Esta aliança só terá sucesso se contemplar todos os intervenientes que participam diretamente e/ou indiretamente no ensino da filosofia e do filosofar. No âmbito deste complexo processo, destacamos a LBSE, a importância do papel de docente de filosofia, o Programa de Filosofia, as planificações, a curto médio e a longo prazo e a escola, a sociedade, entre outros. Todos eles constituem elementos imbricados que compõem o objeto de estudo da Didática da Filosofia. Do docente, urge que siga os modelos pedagógicos mais apropriados à sua lecionação e às características das suas turmas. As planificações a curto prazo devem contemplar a definição dos objetivos específicos concretos de modo a explicitar os conteúdos advertidos pelo Programa de Filosofia do e promover as finalidades estipuladas no mesmo. Os objetivos gerais estipulados pelo LBSE não devem ser descurados, daí que, a diferenciação das estratégias e a diversidade dos recursos devam ser utilizados ao serviço do princípio da progressividade das aprendizagens. As orientações em Didática da Filosofia convocam, todos os intervenientes neste processo, a par dos documentos legais portugueses e internacionais, e das investigações nacionais e internacionais, no sentido de contribuir para o bom funcionamento da Escola, da lecionação da disciplina, da aprendizagem dos alunos e da sua formação enquanto pessoas. Dentro deste contexto da Didática da Filosofia sublinhamos os contributos de Tozzi e dos seus colaboradores, a par da experiência e dos estudos do Professor Vicente que deixam à vista que urge (re)pensar no que está feito no âmbito da Didática da Filosofia e, principalmente no que é preciso fazer para melhorar o funcionamento de todo o processo do ensino da filosofia e do filosofar. As práticas de concetualização, de problematização e de argumentação apresentadas por Tozzi, assumem-se, à luz das Orientações da Didática da Filosofia da FLUC, como matrizes imprescindíveis enquanto metodologias apropriadas para o trabalho filosófico e evitam, tal como nos diz Vicente, práticas pedagogistas pouco frutíferas para o ensino e a aprendizagem da filosofia e do filosofar. Neste sentido, julgo pertinente para este relatório explicitar a forma como se concetualiza uma noção ou uma ideia vaga, segundo as propostas de concetualização apresentadas por Tozzi, entre 1988 e 1992.¹⁰²

¹⁰² VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p. 113.

➤ Propostas de concretização para a aprendizagem da concetualização*

1. Aproximação representativa

- Superação das representações espontâneas do aluno por elaborações concetuais através de questionamento por confrontação com os seus colegas, com o professor ou com textos de grandes autores.

2. Aproximação linguística

- Clarificação do sentido de uma noção pela explicação dos termos que exprimem o conceito, através do seu significado linguístico, pela exploração da sua etimologia, pela análise dos seus sinónimos e antónimos e pela distinção dos usos corrente e filosófico.

3. Aproximação predicativa

- Elaboração concetual de uma noção pela determinação da sua compreensão. Tal proposta de trabalho consiste na determinação dos atributos de um conceito e da clarificação das relações entre estes atributos. Daqui segue-se a sua definição.

4. Aproximação extensiva

- Reconstrução concetual de uma noção através da exploração extensiva do conceito, pela análise dos seus campos de aplicação, o que funciona como um instrumento de inteligibilidade do real.

5. Indução guiada por contrastes

- Construção por via indutiva e por aproximações e oposições de exemplos e contra-exemplos, dos atributos de um conceito. São dispositivos pré-concebidos pelo professor com um conjunto de elementos contrastantes de modo a serem organizados pelo aluno.

6. Aproximação metafórica

- Desenvolvimento da capacidade de pensar com base em materiais simbolicamente polissémicos, tais como imagens, metáforas, símbolos. O aluno é instigado a formular o sentido implícito contido no material e a desenvolver o seu pensamento analógico.

* **Note bem:** Tal como adverte o Professor Vicente na sua obra *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas* (2005:113), as propostas de aprendizagem de concetualização que aqui se apresentam são da autoria de Tozzi, apresentadas nos seminários e “universidades de Verão”, de Didática de Filosofia, em Montpellier, entre 1988 e 1982, retomadas em *Apprendre à Philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*.

As Propostas de concretização para a aprendizagem da concetualização que aqui damos realce assentam no paradigma cognitivo, cujos representantes são Bruner e Vygotsky, surgido a partir dos anos 70, em que a preocupação dominante se centra num *curriculum* aberto e flexível e tem como pressupostos a aquisição de destrezas, o desenvolvimento de processos, o “aprender a aprender e o saber pensar e investigar”.¹⁰⁴ Das orientações da Didática da Filosofia da FLUC, sobressaem as virtualidades do paradigma cognitivo, o que não implica a absoluta rejeição dos outros paradigmas, nomeadamente o paradigma clássico, o paradigma condutista, e o paradigma ecológico. O paradigma clássico desempenhou um papel preponderante na história da filosofia e desencadeou preciosas teorias de filósofos cujo pensamento marcou toda a cultura ocidental. Do paradigma clássico podemos relembrar a herança da avaliação final e sumativa, como forma de melhorar a própria *performance* dos alunos e do sistema de ensino. Em relação ao modelo condutivista, foi-nos legado as vantagens e desvantagens de uma pedagogia por objetivos. No que concerne ao modelo ecológico, ficamos a conhecer as vantagens, com base num clima de confiança, do professor que gere o ambiente da aula, potenciando interações através da criação de expectativas. Todos eles contribuíram de forma positiva para a vivacidade daquilo que hoje caracteriza o ensino filosofia e do filosofar. Destacamos o paradigma cognitivo, porque assenta numa lógica que privilegia a aprendizagem do aluno e prevê dele um papel ativo e reflexivo. O *curriculum* deixa de ser fechado, obrigatório e universal e as técnicas de ensino e de aprendizagem não se limitam à transmissão de conhecimentos pelo professor, como se o aluno fosse um recipiente a encher de conteúdos. Note-se que não pretendemos desvalorizar o papel que a “lição” deteve no passado, “não só na transmissão e no ensino da filosofia, mas também na produção filosófica; desde a *lectio* medieval até à *leçon* e à *vorlesung* dos mestres universitários dos séculos passados.”¹⁰⁵ Apesar da pedagogia moderna caminhar para a desvalorização da exposição didática, Neves Vicente refere que, na prática, muitos professores continuam a fazer desta metodologia uma prática comum, o que não considera como uma pedagogia desvantajosa e até desmotivadora, desde que a mesma detenha uma estrutura organizada e cumpra com os requisitos de fórum filosóficos, isto é, que premeie a interrogação, como forma de identificar o tema e o(s) problema(s), que se desenvolva sob a forma de discussão em ato, o que permite a clarificação concetual, a apresentação das várias perspetivas de abordagem dos problemas formulados, a análise dos argumentos que suportam as várias respostas teses ou teses, a tomada

¹⁰⁴VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p.245.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p.157.

de posição sobre as teses em apreço e sua argumentação, a refutação das teses contrárias e a tomada de posição pessoal e crítica sobre cada um dos problemas formulados.¹⁰⁶

O que não é pedagógico nem filosoficamente aceitável é que a exposição didática, enquanto metodologia de ensino e de aprendizagem da filosofia se resume exclusivamente à transmissão de conteúdos sem fomentar a interrogação nem o diálogo. Não podemos esquecer que a filosofia implica diálogo, isto é, cabe ao professor de filosofia manter desperta a motivação, a atenção para a interpretação do texto, para as perguntas que o texto coloca, a qual pode suscitar o encontro de uma série de respostas provisórias. Pela interrogação, o professor mantém desperta a atenção dos seus alunos e consegue suscitar a desconfiança perante toda a pretensão daqueles que apresentam as suas teorias como dogmas inquestionáveis.

Hoje, mais do que nunca, entende-se o apelo e a preocupação da UNESCO em propor e incentivar todos os Estados a incluírem a disciplina de filosofia nos *curriculum* do ensino secundário dada as transformações aceleradas que temos vindo a assistir no novo século. Estamos perante um mundo com uma panorâmica metamorfozada pelas tecnologias de informação e comunicação, pela ciência e pelas suas aplicações. Somos interpelados por várias questões, muitas delas angustiantes, que nos exigem uma reflexão radical. “O homem está hoje confrontado com situações inéditas na sua história: a possibilidade de se auto-aniquilar em poucos minutos pela bomba atômica ou de tornar a terra inabitável através de todo o tipo de poluições, a explosão demográfica, os progressos fabulosos da biologia, o advento da aldeia planetária e de uma nova era de individualismo e de volatilidade de trocas”.¹⁰⁷ Muitas das questões que brotam de perturbações nascidas no âmbito da ciência e das suas aplicações, das tecnologias de informação e comunicação convocam uma reflexão ética crítica e responsável. Ora, se os alunos não souberem o que é a ética, qual a diferença entre a ética e a moral, a distinção entre éticas do dever e éticas consequencialistas, estarão em desvantagem em termos cognitivos, em termos discursivos e argumentativos. Por isso, considero que a hermenêutica do texto é fundamental na medida em que, para além de implicar a alteridade, isto é “ que pensar é pensar com ou pensar a partir de”¹⁰⁸, permite ao professor promover hábitos de leitura e de desenvolver progressivamente atividades de concetualização, de problematização e de argumentação, defendidas por Tozzi como especificidades da filosofia e do filosofar, o que constitui fortes estímulos para a educação de espíritos democraticamente

¹⁰⁶ Ibidem p. 157.

¹⁰⁷ LENOIR, Frédéric. (1991), *Les Temps de la Responsabilité*. Paris: A Fayard, p. 11.

¹⁰⁸ Programa de Filosofia, p.16.

esclarecidos e conscientes de que a sua ação implica responsabilidade com o outro e com o mundo.

Kant, defensor do iluminismo, considera a razão como a faculdade que permite ao homem sair da sua menoridade, isto é, pela sua famosa afirmação “«*Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!»¹⁰⁹, o filósofo de Königsberg mostra que todos aqueles que ousarem pensar por si mesmos, tornam-se livres. É pela via da razão, duma razão pura, conhecedora, que o homem se torna livre, mas também responsável de assegurar a dignidade do outro por meio das suas ações livres. O filósofo valoriza a educação, no sentido da mesma exercer preponderante papel na formação do carácter do homem. O Homem possui um conjunto de disposições para mal e para o bem, o que quer dizer que, o aperfeiçoamento do sistema educativo só contribuirá para potenciar as ações do homem para o seu bem, para o bem da humanidade.¹¹⁰ Por isso, a hermenêutica do texto concebida por propostas de concetualização possibilita não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências de análise, de problematização e de discurso, como também, a formação de carácter, um carácter que predispõe o aluno a interagir com humanidade em relação aos demais.

¹⁰⁹ Kant, Immanuel (1988), *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70, P.11.

¹¹⁰ A propósito da disposição original para o bem da natureza humana, Kant revela no homem três tipos de disposições, a disposição para a animalidade, para a humanidade e para a personalidade, sendo que esta última é a que representa a aptidão ao respeito pela lei moral e que define o bom carácter. Para mais informações, consultar Kant, Immanuel (1952), *La Religion dans Les Limites de la Simple Raizon*, J. Vrin, Paris, pp. 45-48.

3.3. Referencial de competências e de atividades no domínio da aplicação das operações de concetualização, problematização e de argumentação do texto filosófico.

3.3.1 Dispositivos de concetualização, problematização e argumentação com base em textos da obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” – Kant.

Em virtude do atual Programa de Filosofia do 10º e 11º anos, a par das “Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens do 10º e 11º anos” solicitarem a necessidade da fundamentação da moral a partir da análise comparativa de duas perspetivas filosóficas, a ética utilitarista e a ética deontológica, o que se propõe neste relatório prende-se com a apresentação de dispositivos para a aprendizagem da concetualização e da problematização elaborados com base na seleção de alguns textos da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, da autoria de Kant. Dado que o pensamento filosófico rege-se por critérios de rigor e de coerência, os dispositivos elaborados pelo professor não se podem nem se devem assumir apenas como veículos de informação, daí que tais propostas de concetualização, que apresentamos anteriormente, explanadas por Tozzi e seus colaboradores, sejam uma grande valia para auxiliar os professores na construção de dispositivos didáticos e científicos dignificantes do ensino da filosofia e do desencadeamento de um pensamento filosófico autónomo e crítico por parte do aluno. Os dispositivos por mim concebidos pretendem colocar o aluno frente a novos conceitos, a clarificá-los por oposição a outros conceitos, a compreendê-los na relação com outros conceitos e a mobilizar as ideias que os conceitos convocam para o contexto atual. É importante frisar que qualquer das atividades que a seguir apresento promovem o rompimento com as representações pessoais do aluno, fazem-no apropriar-se de outros vocábulos, a desvendar o seu sentido, a (re)organizar o seu quadro de pensamento, a pensar com maior clarividência, e, sobretudo, a comunicar com coerência. Não podemos deixar de referir que, a linguagem está na base do entendimento e para que haja um entendimento relativo ao que se comunica, a operacionalização da concetualização seja feita por aproximação linguística, por aproximação predicativa, por aproximação representativa, por aproximação extensiva, por indução guiada por contrastes ou por aproximação metafórica, integram o aluno dentro da problemática que se pretende desenvolver. Em boa verdade, a problemática em análise só toma sentido e significado se e só se houver uma apropriação clara dos conceitos, das relações que estabelecem entre si ou das oposições que implicam. Só assim se premeia a compreensão do tema/problema e a

inteligibilidade do real. A este propósito Wittgenstein refere que “a verdade das minhas afirmações é a prova da minha compreensão destas afirmações. Isto é: se fizer certas afirmações falsas, torna-se incerto que eu as tenha compreendido”¹¹¹, o que por outras palavras significa que, os alunos para poderem proferir um discurso lógico, crítico, problematizador e autónomo, necessitam de participar ativamente na construção do conhecimento, o que (co)responsabiliza o professor para elaboração e dinamização destes dispositivos didáticos de concetualização ou outras atividades e procedimentos para que àquilo conduzam. Não podemos deixar de focar que, na base do nosso pensamento e do nosso discurso está o conceito, o juízo e o raciocínio. A lógica formal também deu largos contributos para a configuração de um discurso rigoroso. É através dos conceitos, enquanto representações mentais, que nós pensamos de forma abstrata e geral as características comuns a um conjunto de seres. Quando nós pensamos, estabelecemos uma relação de afirmação ou negação entre conceitos, sendo que tal relação é verdadeira ou falsa, daí termos o juízo. Porém, o nosso pensamento não se confina a conceitos nem a juízos. Nós raciocinamos através das relações que estabelecemos entre os juízos, daí que o raciocínio seja o encadeamento entre dois ou mais juízos, dos quais extraímos uma conclusão. Os raciocínios nem sempre são válidos, mesmo tendo em conta a verdade das suas premissas e da conclusão, resultante do encadeamento lógico das premissas. Podem-se tratar de raciocínios falaciosos. Ora, a distinção entre validade ou invalidade de um argumento (expressão verbal do raciocínio) só nos é possível se soubermos as regras da lógica, o que implica, não apenas evitarmos raciocínios falaciosos, mas também a capacidade de detetar nos discursos proferidos pelos outros raciocínios falaciosos. Com tudo isto pretendo vincar o fato dos conceitos serem os elementos básicos que nos permitem pensar, desde o juízo até a uma maior complexidade de raciocínios. Quando se trata de trabalhar filosoficamente determinados temas/problemas o discurso só ganha sentido se houver um compartilhamento na compreensão dos conceitos, da relação entre os juízos e da coerência do raciocínio. Blackburn defende que, aprender filosofia ou adquirir destreza de pensamento implica ter atenção a estruturas básicas do pensamento, e “isto pode ser bem ou mal feito, de forma inteligente ou inepta. Mas ser capaz de o fazer bem não é, em primeiro lugar, adquirir um corpo de conhecimentos. (...) É tanto um «saber fazer» quanto um «saber que». Sócrates, a personagem filosófica mais famosa do mundo clássico, o Sócrates dos diálogos de Platão, não tinha orgulho na quantidade de coisas que sabia. (...) Processar bem os pensamentos é uma

¹¹¹ WITTGENSTEIN, Ludwig (2000), *Da Certeza*. Edição Bilingue, Lisboa: Edições 70, p.35.

questão de ser capaz de evitar confusões, detetar ambiguidades, pensar numa coisa de cada vez, apresentar argumentos de confiança, ter consciência das alternativas, etc.”¹¹² O filósofo faz uma analogia entre a filosofia e as lentes, onde se verifica o relevo que atribui à importância das ideias e dos conceitos. Se, por um lado “as nossas ideias e conceitos podem ser comparadas com lentes através das quais vemos o mundo”¹¹³, por outro, “em filosofia, são as próprias lentes que constituem o tema de estudo.”¹¹⁴

A estratégias que apresento como último dispositivo didático para o desfecho do tema em apreço é a organização de um simpósio por permitir uma melhor assimilação da ética deontológica kantiana e por contribuir para a aquisição de competências discursivas que, por sua vez, predispõem os alunos para a participação democrática e o reconhecimento da importância duma cidadania ativa e responsável como o referente último da vida comunitária. Creio que, por meio de um guião de análise como instrumento metodológico necessário para a orientação do simpósio, onde o mesmo prevê uma participação ativa e dinâmica de todos os alunos, inclusive do professor, como mediador do simpósio, estabelecemos as condições necessárias para que o aluno aprenda a refletir, a tomar uma melhor consciência dos problemas e a relacionar diferentes formas de interpretação, desenvolvendo, na plateia uma atitude ativa, de suspeita, de problematização sobre o real como dado, de pensar a vida nas suas múltiplas interpretações.

Uma vez que, que não há pensamentos sem conteúdos e que os mesmos só são importantes relativamente ao objetivo específico com que se pretende ensinar, de modo a possibilitar o cumprimento da intenção do objectivo geral, num ambiente didáctico-científico que viabilize o desabrochar do filosofar, consideramos essencial promover um contato direto do aluno com o livro do filósofo alemão de modo a aumentar as possibilidades de desencadeamento para a curiosidade propícia da leitura integral da obra do autor.

A este propósito, Reboul revela que “o livro é, de fato, o agente essencial do ensino, em todo o caso nas sociedades modernas, quer atue directamente nos alunos, como o manual, o livro de exercícios, quer atue indirectamente neles pelo canal do professor que vai buscar o seu saber nas suas leituras, no essencial pelo menos. Uma crítica do ensino que ignora o papel do livro fica totalmente inoperante”.¹¹⁵

¹¹² BLACKBURN, Simon (2001). *Pense: uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva, p.15.

¹¹³ *Ibidem*, p.15

¹¹⁴ *Ibidem*, p.15

¹¹⁵ REBOUL, O., *O que é aprender?*, p. 122.

Neste sentido e numa tentativa de conduzirmos os alunos a efetivas aprendizagens e a um pensamento autónomo e crítico, propôs-me a elaborar neste relatório um conjunto de dispositivos de concetualização, de problematização e de argumentação de modo a cumprir o que viabiliza a filosofia, levar os alunos a filosofar. Embora Boavida refira que o pensamento filosófico não é ensinável, “acontece, porém, que criar condições para que o pensamento se produza, caminhe por si e gradualmente se autodiscipline é, certamente, a mais moderna e perfeita forma de o ensinar. De modo que podemos dizer que a melhor maneira de ensinar filosofia é ensinar a filosofar. Mas, uma vez que o filosofar não se ensina, o que há a fazer é pôr os alunos na situação de ter que pensar e a aprender a controlar logicamente os seus pensamentos.”¹¹⁶

Num primeiro momento, considero importante levar alguns exemplares do livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* para a aula e permitir que os alunos e as alunas constatem que a obra é dividida pelo filósofo em três seções. Segue-se depois, a projecção do primeiro dispositivo, um mapa concetual, com a intenção de explicitar aos alunos o itinerário a percorrer nas seguintes aulas. O mapa concetual, para além de constituir uma ferramenta imprescindível para apoiar o professor na exposição da(s) problemática(s) inerente(s) à obra, constitui uma síntese que engloba os conceitos gerais e específicos e os problemas filosóficos a compreender, mas também tem como objectivo pedagógico-filosófico constituir o primeiro ponto de referência para orientação dos alunos para que ocorram verdadeiras aprendizagens. Considero que, no contexto de ensino e aprendizagem, um mapa concetual funciona de forma bastante eficaz como um primeiro ponto de referência, visto que constitui a sinopse do “percurso a efetuar” e um primeiro contato com as noções ou ideias a adquirir, a conhecer, a compreender e a integrar posteriormente no seu quadro mental como forma inicial estruturante da sua forma de pensar.

Reboul advoga que “o ponto de referência desempenha um papel capital no ensino” por permitir a localização de “uma massa de informações no espaço e no tempo, perceber um elemento num conjunto, numa palavra, orientar-se”¹¹⁷, daí que o primeiro dispositivo apenas terá como objetivo principal dar destaque aos conceitos e aos principais problemas que estão na base da ética deontológica kantiana.

¹¹⁶ BOAVIDA, J., *Filosofia – do Ser e do Ensinar*, p.423.

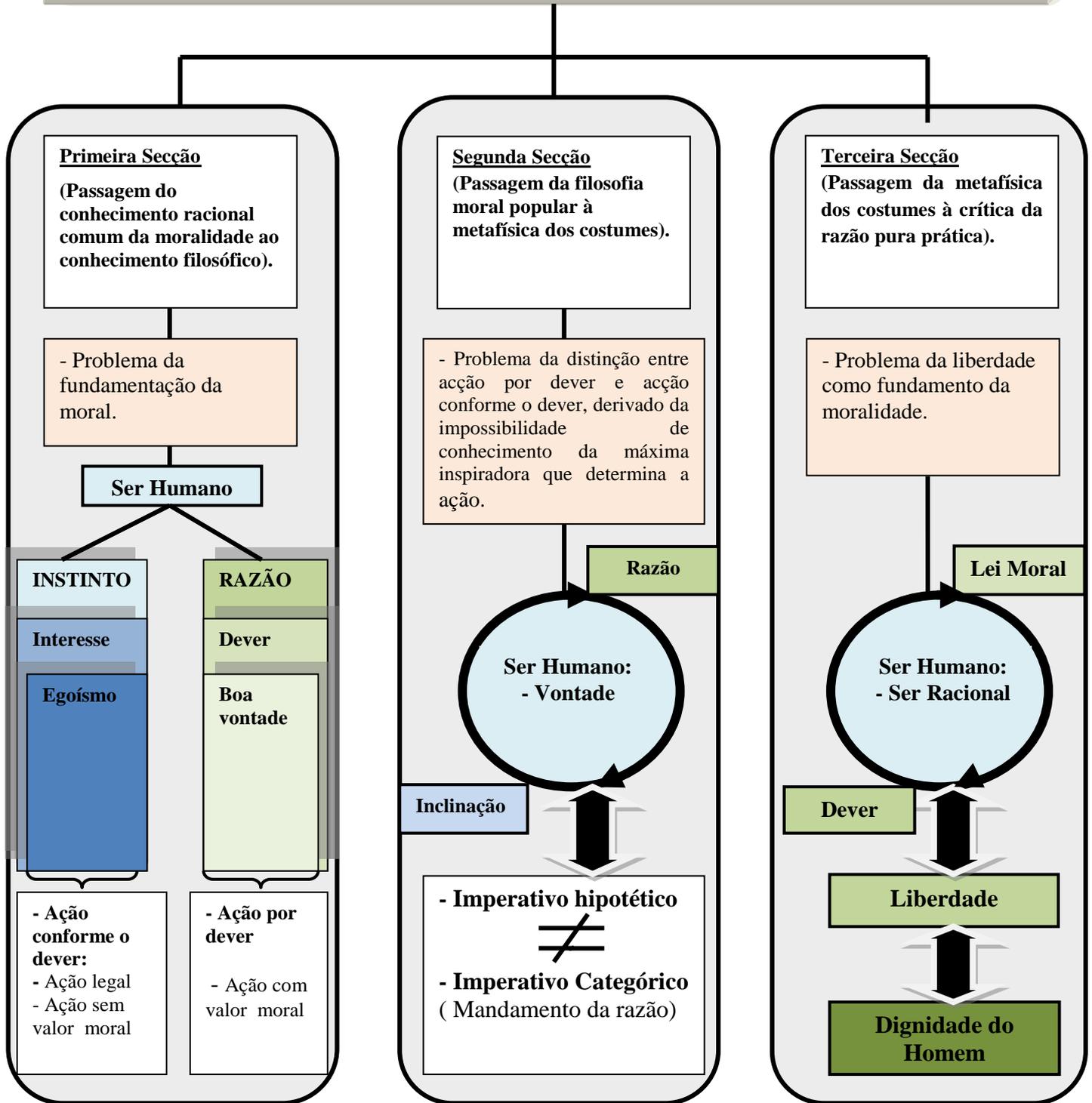
¹¹⁷ REBOUL, O., *O que é aprender?*, p.39.

3.3.1.1. Dispositivo didático 1

– Mapa Concetual

Immanuel Kant (1724-1804)

Fundamentação da Metafísica dos Costumes.



a) Descrição do dispositivo didático

O dispositivo para além de ser um primeiro ponto de referência que visa especificar a divisão que Kant operou na sua obra *Fundamentação da metafísica dos Costumes* e que espelha aquilo que o aluno constatou no contacto com a obra, representa um mapa concetual, onde optei por destacar os conceitos e problemas mais importantes de cada secção. Dado que a obra apresenta um grau de complexidade elevado no que diz respeito à sua compreensão e que exige várias leituras para que o seu leitor entenda a profundidade e a proficuidade do seu alcance moral, considereei pertinente focar a atenção dos alunos naquilo que lhes permite compreender os aspetos fulcrais do pensamento do filósofo alemão. Atendendo ao facto de que os alunos acabaram de terminar o ensino básico e são recém chegados ao ensino secundário, muitos destes alunos não detém a capacidade de abstracção suficientemente desenvolvida nem elevadas competências linguísticas que lhes permita uma clara interpretação e compreensão de todas as problemática, teses e argumentos evocados pelo autor. O que proponho neste momento inicial, como forma de evitar a desmotivação e o desinteresse, é este mapa concetual, que incide sobretudo nos problemas que apontam para os conceitos de boa vontade, de racionalidade e da liberdade como os aspetos fulcrais da moralidade kantiana. Existem outras noções e problemas latentes que também não dispensam de serem explicitados pelo professor. Todavia, não podemos esquecer que este mapa apenas pretende indicar qual o trajecto a seguir para o estudo da ética deontológica kantiana.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Em termos didáticos, o dispositivo representa um mapa concetual da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Um mapa concetual constitui uma boa estratégia no processo de ensino e aprendizagem, não só da filosofia, mas de todas as áreas do saber. O seu objetivo centra-se exclusivamente na breve apresentação oral pelo professor dos conceitos e dos problemas filosóficos, como forma de especificação das coordenadas que serão seguidas para o estudo da ética deontológica kantiana.

A este propósito, “Posner e Rudnistky escreveram que «os mapas conceptuais são como os mapas das estradas, só que dizem respeito à ligação entre ideias e não entre locais. Os mapas conceptuais ajudam a clarificar as ideias que pretendem ensinar – de modo a que possa prosseguir em direcção ao objectivo de ensinar realmente os alunos».”¹¹⁸ Assim sendo, no que toca a cada uma das secções, destaco um problema filosófico. Na primeira secção, destaco o

¹¹⁸ ARENDS, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill de Portugal. Lisboa, p.282.

problema da fundamentação da moralidade, na segunda secção, destaco o problema da distinção entre ação por dever e acção conforme o dever, derivado da impossibilidade de conhecimento da máxima inspiradora que determina a ação e na terceira secção destaco o problema da liberdade como fundamento da moralidade. Em relação ao problema da fundamentação da moral, Kant considera que uma ação é boa ou má consoante a intenção com que foi praticada, o que significa que uma ação só é boa apenas quando conforme ao dever (à lei moral que a razão dá a si mesma, independente das inclinações sensíveis), que contém em si a noção de boa vontade. Em relação ao segundo problema, Kant ao apresentar uma conceção dualista do homem, reconhece-o, por um lado, como um ser natural, sensível (com disposição para o prazer e para a felicidade) e heterónimo (deixa-se influenciar pelas inclinações sensíveis, pelo exterior), e por outro lado, como um ser racional e moral (com disposição para o bem) e autónomo (independente das inclinações sensíveis). Ora, se o homem agir apenas por dever, isto é, se a sua máxima, enquanto princípio subjectivo do seu querer for susceptível de se universalizar, isto significa que a sua ação detém valor moral. Kant ao distinguir o imperativo categórico de imperativo hipotético, pretendeu demonstrar que a ação desinteressada, que não visa nenhuma finalidade é aquela que detém valor moral, é uma ação que obedeceu ao imperativo da moralidade, isto é, ao imperativo categórico. O imperativo categórico relacionando-se com a forma e o princípio do qual deriva a ação, determina que uma ação é boa em si, independentemente de qualquer intenção ou finalidade, é universal, absoluto, incondicional, apodítico e *a priori*.

Segundo Warburton, “Kant acreditava que, como seres humanos racionais, temos certos deveres. Estes deveres são categóricos: por outras palavras, são absolutos e incondicionais – deveres como «Deves sempre dizer a verdade» ou «Nunca deves matar ninguém». Estes deveres são válidos sejam quais forem as consequências que possam advir de se lhes obedecer.(...) Ele contrastou os deveres categóricos com os hipotéticos. Um dever hipotético é um dever como «Se queres ser respeitado, deves dizer a verdade», ou ‘«e não queres ir para a prisão, não deves matar ninguém». Os deveres hipotéticos dizem-nos o que devemos ou não fazer se quisermos alcançar ou evitar um dado objectivo.”¹¹⁹

No que diz respeito à terceira secção, temos o problema da liberdade como fundamento da moralidade. Kant defende que a vontade humana é autónoma porque é simultaneamente legisladora e súbdita de si própria, dado que ela obedece à lei moral que ela própria formula.

¹¹⁹ WARBURTON, Nigel(1995), *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa, Gradiva, pp.74-75.

A lei moral não deriva de nada que nos seja exterior (sociedade, Deus ou qualquer outra entidade), mas sim do interior, isto é, da vontade humana submetida às leis da razão. Neste sentido, Kant considera a liberdade, a autonomia da vontade como condição necessária da moralidade. Uma das virtualidades da ética kantiana reside no facto de considerar a vontade humana como autónoma, legisladora e súbdita de si própria. Desta forma, o filósofo contribuiu para a afirmação da liberdade e da dignidade humana. É de salientar que o mapa concetual apenas pretende, na fase inicial do estudo da ética deontológica kantiana, familiarizar o aluno com os conceitos específicos do filósofo e com os problemas que a sua teoria suscita.

c) Utilizações pedagógicas do dispositivo

Como já anteriormente foi focado, o dispositivo representa um mapa concetual, que tem como objetivo didático e pedagógico sublinhar e chamar a atenção dos alunos para os conceitos e problemas que irão ser estudados acerca da ética deontológica kantiana. Dado que, os conceitos de dever, de moralidade, de boa vontade, de liberdade, entre outros, implicam-se entre si e estão presentes ao longo de toda a obra da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o meu objetivo prendeu-se exclusivamente em destacar os conceitos e as problemáticas que mais peso detinham em cada secção da obra. Não se trata aqui de fornecer um itinerário rígido a seguir mas apenas proporcionar um caminho que explicita os conceitos kantianos, os problemas inerentes aos mesmos como vias de abertura para a interpretação, compreensão e crítica da ética deontológica kantiana.

3.3.1.2. Dispositivo didático 2

Problema Filosófico:

3. _____ ?

- **Ser natural**
(Com disposição para o prazer e para a felicidade).

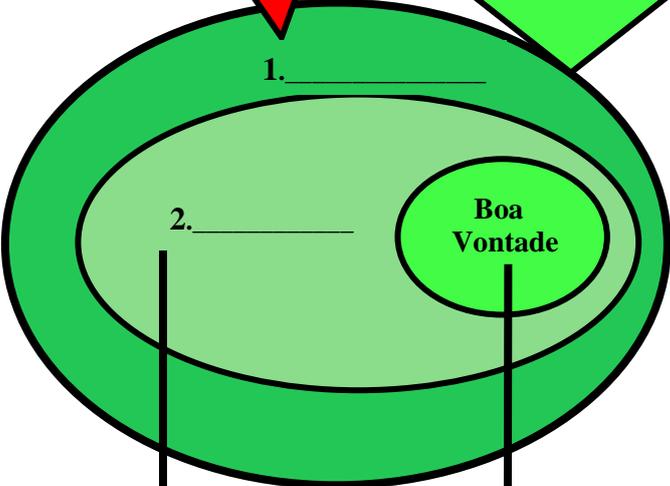
Ser Humano

Tese de Kant

Texto 1

“ (...) A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. (...) [A boa vontade] ficaria brilhando por si mesma como uma jóia, como alguma coisa que em si mesma tem o seu pleno valor. A utilidade ou a inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor. (...) Para desenvolver, porém, o conceito de boa vontade altamente estimável em si mesma e sem qualquer intenção ulterior, conceito que reside já no bom senso natural e que mais precisa de ser esclarecido do que ensinado, este conceito que está sempre no cume da apreciação de todo o valor das nossas ações e que constitui a condição de todo o resto, vamos encarar o conceito do **Dever** que contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjetivos, limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara.

Kant, I. (1997), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, pp. 21-26.



-Traduz a necessidade de uma ação por respeito à lei;

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Texto 2

“*Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei.* (...) Só pode ser objeto de respeito, e portanto mandamento, aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação (...). Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objecto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a *lei*, objectivamente, e, subjectivamente, o *puro respeito* por esta lei prática, e por conseguinte a máxima que manda obedecer a esta lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações.”

Kant, I. (1997), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, p.31.

O presente dispositivo pretende ser um dispositivo didático onde os alunos, a partir de uma leitura atenta, analítica e compreensiva dos textos 1 e 2, a par do esquema construído ao lado dos mesmos, sejam capazes de “(des)montar mentalmente o esquema” de modo a perceberem as suas relações intrínsecas, quanto ao molde e ao conteúdo. Pretende-se que, sejam capazes de chegar logicamente, à conclusão que, o ser humano não se limita à definição de ser natural, mas sobretudo de ser racional. É uma definição geral do Homem, que o esquema exige que o aluno saiba interpretar e colocar no espaço 1 tal definição. Em relação ao espaço 3, o aluno deverá formular o problema comum aos textos 1 e 2 e, identificar um dos conceitos nucleares da ética kantiana, preenchendo o espaço 2. Em relação aos espaços que vão de 4 a 10, o aluno poderá ordenar os atributos dos conceitos sem seguir a ordem enunciada nos textos pelo autor, em virtude da mesma se encontrar difusa ao longo dos mesmos. A informação que o aluno deve colocar nestes espaços, de 4 a 10, deve sobretudo espelhar-se como uma aproximação predicativa dos conceitos nucleares que norteiam toda a ética kantiana sem desvirtuar o sentido dos conceitos que é atribuído nos textos pelo filósofo.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Os textos selecionados da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* não foram uma opção aleatória, ou seja, a eleição dos mesmos foi feita devido ao facto de ambos concorrerem para a clarificação dos conceitos de “dever”, “boa vontade” e a forma como se inter-relacionam, de modo a possibilitar uma adequada assimilação em relação à forma como estes conceitos fundam o critério kantiano de avaliação da moralidade das ações humanas. Uma vez que se trata de textos algo complexos quanto à sua imediata compreensão, o dispositivo visa que os alunos primeiramente façam uma leitura silenciosa, sublinhando vocábulos cujo sentido desconheçam. Posteriormente, o professor solicita alunos voluntários para fazerem a leitura em voz alta dos textos. Depois disto, cabe ao professor esclarecer as dúvidas emergentes. Segue-se o método de discussão dirigida, no sentido de levar os seus alunos a compreender melhor os conceitos, as suas articulações e os problemas decorrentes do tema/problema em análise. Para tal, convém estar munido de um guião de análise, com os seguintes tópicos:

- De acordo com o texto 1, no que consiste a noção kantiana de “boa vontade”?;
- De acordo com o texto 2, em que consiste a noção kantiana de “dever”?;
- De acordo com os textos 1 e 2, como é que podemos relacionar os conceitos de boa vontade e de dever.
- Em que medida a noção de boa vontade, enquanto vontade que age, necessariamente, por dever, constitui a condição da moralidade?

Considero que tal procedimento para além de contemplar a dimensão dialógica que sempre habitou e habita todo o ato cognoscitivo numa perspectiva gizada para o desenvolvimento de competências argumentativas e problematizadoras, abre a possibilidade ao aluno para ultrapassar os limites da sua compreensão. Tal como Neves Vicente defende, os limites de uma apreensão cognoscitiva “só poderão ser minimizados pela intercomunicação e diálogo com os demais sujeitos cognoscentes.”¹²⁰ Mais à frente, o professor Neves Vicente refere que “Ccm o outro, para o outro, contra o ponto de vista do outro, na defesa do ponto de vista próprio ou na indagação da argumentação do ponto de vista do outro, aprende-se mais, aprende-se melhor, aprende-se mais profundamente e mais duradouramente, para além de se aumentarem competências cognitivas particularmente relevantes: linguísticas, sociolinguísticas, comunicacionais, argumentativas, lógicas”.¹²¹ Neste sentido, a amplitude do questionamento filosófico para além de ter maiores hipóteses de abrir os horizontes da compreensão do aluno, acresce-lhe a possibilidade de uma maior radicalidade do pensar. As hipóteses de perscrutar os problemas com maior profundidade são maiores, permitindo-lhe melhorar a competência de um raciocínio mais coerente, crítico e autónomo. Segundo António Sérgio, “ O professor deve ver no aluno, nunca uma espécie de átomo vivo, mas sempre uma consciência social ” e acrescenta mais à frente que “livre é aquele a quem é dado, pelas condições da sua existência, o ser um agente de racionalização, contribuindo por sua parte para um progresso na legalidade, para o advento de maior Justiça.”¹²² Neste exercício de racionalização prepara-se o aluno com competências argumentativas que visam prepará-lo a vida e para as suas exigências. Há a ressaltar que, o método de discussão orientada confere também à própria filosofia a estimulação da sua própria sua vitalidade.

Depois do *términus* desta metodologia de discussão dirigida, os alunos são convidados a preencher os espaços em branco, numerados de 1 a 10. A seguir, sugere-se oralmente a proposta de correção que aqui se apresenta, sendo que os espaços 1 e 2 devem conter em rigor os conceitos que constam da minha proposta de correção e o problema filosófico a formular também deve ser o mesmo que aqui se enuncia. No que diz respeito aos espaços que

¹²⁰ VICENTE, Joaquim Neves, *Subsídios para uma Didática Comunicacional no Ensino- Aprendizagem da Filosofia*, in *Revista de Coimbra*, N.2, (1992), p. 338.

¹²¹ VICENTE, Joaquim Neves, *Ibidem*, p.339.

¹²² SÉRGIO, António (1980), *Obras Completas: Ensaio*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, P. 162.

vão de 4 a 10, a ordenação pode ser diferente da que aqui se expõe, além de que o aluno pode sintetizar alguns atributos por palavras suas.

Proposta de correção do dispositivo 2

1. Ser racional **2.** Dever **3.** Qual é o critério de avaliação da moralidade das ações humanas?
4. Princípio **5.** Mandamento **6. É boa em si mesma** **7.** Define-se pela intenção, ela é tão-somente pelo querer **8.** Vale em si mesma, independentemente da sua utilidade ou inutilidade
9. É o bem supremo e a condição de felicidade.
10. Dado que está contida no conceito de dever, é a vontade que age por dever.

Ora, o exercitar do pensamento autónomo, de levar o aluno a pensar por si mesmo, por meio de uma discussão dirigida, prendem-se com a clarificação da noção de boa vontade, com a explicitação da noção de dever e a clarificação da relação, que o conceito de boa vontade estabelece com o conceito de dever, no intuito de conduzir os alunos a adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão do problema do critério da fundamentação da moral kantiana.

O diapositivo, apesar de já estar previamente construído, necessita de ser compreendido pelo aluno para a concretização do seu preenchimento, sendo que, o seu objectivo, pretende ser uma (re)construção concetual das noções fulcrais como “instrumentos de inteligibilidade do real, tal como explicito pelo Professor Vicente, no que diz respeito às propostas de concretização para a aprendizagem da concetualização.¹²³ O conceito de boa vontade, estando intimamente relacionado com o conceito de dever, assume-se como a condição de moralidade na medida em que se constitui como o conceito que está sempre no cume da apreciação de todo o valor das nossas ações. O conceito de boa vontade está contido no conceito de dever, ou seja, uma vez que a boa vontade é aquela que age por dever – o único motivo que pode dar origem a uma ação moralmente válida é o sentimento puro de respeito pelo dever. Assim, apenas a boa vontade, que, por sua vez, age por dever, constitui o critério de avaliação da moralidade das ações humanas. Portanto, considero que o dispositivo para além de dar destaque aos conceitos fundamentais da ética deontológica kantiana, de demarcar claramente as relações que estes conceitos mantêm entre si, funciona como um instrumento de organização e consolidação dos conhecimentos adquiridos por meio dos textos.

¹²³VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, p. 113.

c) Utilizações pedagógicas do dispositivo

O dispositivo para além de dar grande visibilidade aos conceitos nucleares da deontologia kantiana, explicita as relações que estes mantêm uns com os outros. Trata-se de um dispositivo que exige uma leitura atenta e compreensiva por parte dos alunos, dos textos, de modo a que o consigam, posteriormente, preenchê-lo sem o apoio dos textos. Penso que, o destaque dado aos conceitos nucleares e à relação que os mesmos estabelecem entre si funciona bem como paradigma de assimilação, organização e consolidação de ideias.

3.3.1.3. Dispositivo didático 3

PROBLEMA DA FUNDAMENTAÇÃO DA MORAL KANTIANA

1. Lê com atenção os **textos 3 e 4**.

Texto 3

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as ações das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. Mas se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, se esta está ainda sujeita a condições subjetivas (a certos móveis) que não coincidem sempre com as objectivas; numa palavras, se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (**como acontece realmente entre os homens**), então as ações, que objetivamente são reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade, conforme a leis objectivas, é *obrigação*; quer dizer, a relação das leis objectivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como a determinação da vontade de um ser racional por princípios da razão, sim, princípios esses porém a que esta vontade, pela sua natureza, não obedece necessariamente.”

(Kant, I.(1997), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, pp. 47-48).

Texto 4

Em virtude da vontade humana, enquanto razão prática, não ser absolutamente boa em si mesma, podemos perspectivá-la, por um lado, como vontade inferior e, por outro, como vontade superior. No que diz respeito à vontade inferior, Kant defende que esta é condicionada pela inclinação, isto é, as ações de um tal ser natural/sensível são subjetivamente contingentes e não absolutamente boas. Trata-se de uma vontade regida pelo instinto, empiricamente condicionada e determinada pelo que é útil e/ou agradável, opondo-se, assim, ao princípio da obrigação, do dever. A vontade inferior apresenta-se, assim, como uma vontade heteronómica.

No que diz respeito à vontade superior, esta é determinada *a priori* pela razão. As ações só são absolutamente boas se e só se são originadas *a priori* pela *razão*, que determina a *vontade* sem qualquer resquício da inclinação sensível. Só assim as ações de um tal ser são objetivamente necessárias e absolutamente boas. Esta ao ser determinada pela lei moral está isenta de qualquer tipo de condicionalismo empírico, constituindo-se como a faculdade de desejar apenas o que a razão reconhece como bom. Só a vontade superior age por dever, sendo, como tal, boa em si mesma. A vontade superior apresenta-se, assim, como uma vontade autónoma.

Ora, a vontade superior, é a que mais se aproxima de uma vontade santa ou divina visto constituir-se como um ideal a alcançar pelo homem, um ideal cujo querer coincide sempre com a lei moral.

(Lurdes Oliveira)

1. Com base na leitura e análise dos textos 3 e 4, completa os espaços em branco com as palavras: Determinada, natureza, razão, objectiva, necessária, subjetiva, vontade, contingente.		
SER PURAMENTE RACIONAL	HUMANO	ANIMAL
1. Ação determinada puramente pela <u>razão</u>	1. Ação não é <u>determinada</u> , mas condicionada pela sua natureza.	1. A ação é determinada puramente pela <u>natureza</u>
2. A ação tem uma necessidade <u>objectiva</u>	2. Ação é objectivamente <u>necessária</u> , mas subjectivamente <u>contingente</u> .	2. A acção tem uma necessidade <u>subjectiva</u> .
3. A <u>vontade</u> é absolutamente boa	3. <u>Vontade</u> humana.	3. O animal não tem <u>vontade</u> .

a) Descrição do dispositivo didático

O dispositivo 3 é constituído por três colunas. Cada coluna contém três de frases com espaços vazios. Na parte superior das colunas está disponível um conjunto de palavras ou conceitos para o preenchimento dos espaços em branco. Antes da concretização desta tarefa, torna-se necessária a leitura, a interpretação e a compreensão dos textos 3 e 4.

b) Justificação filosófica e didática do dispositivo

À primeira vista, o dispositivo parece simples de preencher, mas não é. Os textos são lidos primeiramente em voz alta. Posteriormente, o professor, coloca questões relativamente ao tema dos textos e ao(s) problema(s) que evoca(m). No que diz respeito ao tema comum aos dois textos, podemos realçar que a vontade humana não é absolutamente boa em si mesma, porque a sua razão deixa-se condicionar por determinados interesses pessoais, por móveis. Um dos problemas consiste exactamente em saber se a vontade humana é absolutamente boa. E não é, porque uma vontade boa em si mesma é uma vontade que quer o que a razão reconhece *a priori* como bom em si mesmo independentemente de qualquer inclinação

sensível. Outro dos problemas centra-se na distinção entre a vontade autónoma (como uma vontade superior, determinada *a priori* pela razão, sem qualquer influência das inclinações sensíveis ou móveis de interesses, e a vontade heterónoma (uma vontade inferior condicionada por interesses próprios). Podemos constatar que o dispositivo assume-se como uma proposta de aproximação predicativa, onde se determina os atributos do conceito de ser humano, enquanto ser livre, que age de forma não determinada pela natureza mas sim condicionada por ela. No sentido de determinarmos melhor a compreensão do conceito de ser humano, contrastamos a sua ação com a do animal e com do ser puramente racional com o objetivo de clarificarmos melhor as relações entre estes atributos.

Pela leitura e interpretação dos textos 3 e 4, verificámos que o ser humano é um ser natural, mas livre. Ora, isso quer dizer que a sua natureza – as leis da natureza – não o determina na sua ação. Nesse sentido, ele pode orientar a sua ação pela representação de leis pela razão, isto é, pela sua vontade. Por isto, é que a sua ação é objetivamente necessária, mas subjectivamente contingente. O ser humano embora condicionado pela natureza, não é determinado por ela como acontece com os animais. Ele pode agir através da representação de princípios, isto é, através da vontade que representa leis válidas objectivamente. Mas ele não age necessariamente por esses princípios, apesar de não poder deixar de sentir respeito por eles. No que toca aos animais, a natureza determina infalivelmente a sua acção, pelo que se diz que ele age por instinto e não tem vontade. Uma vez que o animal age por instinto, isso quer dizer que ele não pode deixar de agir como age: ele não tem vontade, isto é, ele não é livre e a sua ação é necessária e já determinada. Em relação ao ser puramente racional, a razão determina infalivelmente a sua vontade, sem interferência das inclinações naturais, o que por outras palavras significa que, a vontade de tal ser é absolutamente boa. Se a acção deste ser é determinada puramente pela razão, a sua ação é objetivamente necessária. Todavia, há que lembrar que a ação de um tal ser puramente racional resulta de uma vontade santa, uma vontade que coincide apenas com o que razão reconhece *a priori* como bom em si mesmo, independentemente de qualquer inclinação.

Após a clarificação do tema e da distinção entre a ação do ser humano, a do animal e a do ser puramente racional, o professor solicita o preenchimento dos espaços em branco do dispositivo. Depois da tarefa concluída pelos alunos, o professor solicita que os alunos cedam o dispositivo devidamente identificado com o seu número de aluno a outro colega para o corrigir. Na altura da correção, que deverá ser feita em voz alta, em grande grupo, o professor vai solicitando as respostas e corrigindo as incorretas. O professor pede a quem está na posse do dispositivo do colega que assinale as corretas e as incorretas. Desta forma, o professor terá

possibilidade de verificar quem teve dificuldades no preenchimento e voltar a explicitar de outra forma o assunto para ultrapassar as incompreensões. Tal como defende Reboul “a finalidade do ensino é fazer aprender”¹²⁴ e o poder docente não tem outra justificação senão a de ser um serviço e “(...) tudo o que faz o professor, fá-lo para servir; senão atua como docente arrisca-se até a agir contra o seu ensino”¹²⁵. Pretende-se frisar que, o objetivo desta atividade tem como finalidade uma avaliação formativa, tal como solicita o Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos, de modo a que o professor constate quem teve maiores dificuldades para poder traçar novas metodologias que viabilizem a aquisição dos conteúdos e o desenvolvimento de competências de análise, de crítica, de problematização e de argumentação.

d) Utilizações pedagógicas do dispositivo

O dispositivo parece simples de solucionar, mas não é porque exige a interpretação e uma análise detalhada dos textos 3 e 4 que permita desbravar a sua densidade. Ora, se por um lado o dispositivo parece simples de preencher, por outro, temos os textos que exigem a sua clara compreensão. Tal proposta de concretização para a aprendizagem da concetualização só será bem sucedida se houver dinamismo na forma como o professor interpelar os seus alunos e explicitar claramente os problemas que os mesmos evocam. Assim sendo, o dispositivo será útil como forma de simplificação da informação dos textos e de organização do seu quadro mental, condições prévias para a autonomia do seu pensamento.

¹²⁴ REBOUL, O., *O que é aprender?*, p.128.

¹²⁵ REBOUL, O., *O que é aprender?*, P. 130.

O presente dispositivo apresenta um grau de maior complexidade relativamente aos dispositivos anteriores. Em primeiramente lugar, torna-se necessária uma leitura atenta e compreensiva do texto 5 para responder adequadamente à proposta de trabalho. Para tal, o professor terá de colocar algumas questões de modo a perceber se o aluno percebeu ou não o texto 5. O dispositivo pretende que o aluno seja capaz de identificar o tema, formular o problema inerente ao texto 5 e destacar os argumentos relativamente ao problema. A questão n.º 1.4 correspondente a uma aproximação predicativa do conceito de ação, pois, solicita a determinação dos atributos da ação, pela distinção entre ações contrárias ao dever, ações conforme o dever, ações por dever. O objetivo da questão 1.4. prende-se com a elaboração concetual da noção de ação pela determinação da sua compreensão. Assim sendo, a aproximação predicativa permite passar à definição, forma por excelência de concetualização. Como podemos verificar, a problematização e a problematização surgem unidas no presente dispositivo.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Numa primeira fase, solicita-se uma leitura silenciosa do texto. Numa segunda fase, solicita-se a leitura do texto em voz alta por um aluno voluntário. O professor questiona os seus alunos relativamente a conceitos desconhecidos ou a ideias confusas de modo suprir as dúvidas existentes. Depois disto, o professor questiona oralmente sobre quais os conceitos nucleares do texto. Ao serem identificados, é “meio caminho andado” para que compreendam o texto. Posteriormente, o professor pergunta qual é o tema a florado no texto, se o texto distingue noções entre si ou e de que forma isto se verifica. Após o professor constatar que os alunos já compreenderam a problemática inerente ao texto, solicita que respondam silenciosa e individualmente aos pontos 1.1, 1.2 e 1.3. e, só depois desta tarefa concluída e corrigida oralmente, são instigados a avançar para o preenchimento dos espaços em branco do dispositivo. Este já se encontra previamente preenchido, porque considero que permite uma mais rápida compreensão e organização mental dos conteúdos. Além disso, e partindo do princípio que os alunos já detêm elementos suficientes para perceberem a orgânica do dispositivo, decidi o preenchimento dos espaços para uma segunda fase por este exigir um raciocínio lógico. Exige que os alunos pensem para além da informação que está no texto. Daí a necessidade de eu ter preenchido alguns espaços de modo a que, os alunos, por si mesmos, cheguem à conclusão de que, se as ações legais não detêm valor moral (embora não saibamos

determinar o valor moral de todas as ações legais visto desconhecermos a intenção com que foram realizadas), porque são aquelas ações legais, feitas por respeito à lei, isto significa que também existem ações ilegais, logo, sem valor moral. Só as ações praticadas unicamente pelo dever são ações autenticamente de índole moral. Penso que as planificações, os textos selecionados e os dispositivos construídos devem sempre refletir uma lógica de aprendizagem progressiva, uma lógica centrada na aprendizagem efetiva do aluno, que preveja infalivelmente o seu sucesso. O professor Neves Vicente, ao citar Michel Tozzi, com base na obra *Apprendre a philosopher* (1991:7), refere que “ensinar é preparar um curso, ou seja selecionar, hierarquizar e ordenar um conteúdo, com a satisfação intelectual de uma obra de análise, de síntese e de envolvimento pessoal. Depois, é dar o curso previsto, a lição, expor com clareza e lógica as ideias, assegurar-se da sua compreensão por um jogo de perguntas respostas e enfim, passar aos trabalhos, dar conselhos, corrigir os erros, propor modelos.”¹²⁶

Por isso, todos os dispositivos, devem ser cuidadosamente elaborados, (o que nem sempre é fácil, por não permitirem uma clara identificação da tese ou dos argumentos a favor ou contra) com uma estrutura coerente de modo a facilitar a assimilação dos conceitos, compreender as relações que os mesmos mantêm entre si e, simultaneamente, prepará-los, para pensarem dentro do seu contexto concreto, possibilitando assim, um pensamento autónomo e crítico. O professor, em virtude de ter planificado os objetivos específicos e elaborados dispositivos, deve saber guiar o aluno no desempenho da atividade visada. Esta é a sua missão para com o aluno e para com a sociedade. Diz-nos Reoul que “O verdadeiro mestre é aquele que educa ensinando”¹²⁷. A este propósito, adianta também que “a autoridade do docente provém da sua competência que (...) é dupla; consiste em saber o que ele ensina e em saber ensiná-lo. De qualquer maneira, não é o «seu» saber que o professor tem de comunicar, mas «o» saber. Diante dos seus alunos, condenados à ignorância ou ao erro, no caso de ficarem abandonados a si próprios, exerce, no sentido forte da palavra, um «magistério», quer dizer, uma «autoridade doutrinal, morta ou intelectual que se impõe de forma absoluta» (Dicionário Robert).”¹²⁸

Como vimos, por meio duma leitura atenta e análise do texto e da concretização da proposta de trabalho, permite-se que o aluno pratique, participe ativamente na construção do conhecimento. Trata-se de uma metodologia que retrata o paradigma cognitivo, na medida em

¹²⁶ VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia - Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, p. 242.

¹²⁷ REBOUL, O., *O que é aprender?* p.125.

¹²⁸ REBOUL, O., *O que é aprender?*, p. 127.

que espelha um modelo em que o professor centra o seu ensino no aluno, criando as condições que permitem a aquisição progressiva de competências. Embora os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem detenham papéis diferentes, a figura do professor só ganha sentido no âmbito de promoção de situações-problema que admitam a aquisição de competências numa linha progressiva de construção dos pensamentos do aluno. Considero que, tal como o programa de filosofia solicita, no ponto referente ao princípio da progressividade das aprendizagens, mais especificamente no que diz respeito ao papel dos docentes e dos alunos e das alunas, deve prevalecer“(…) uma lógica da aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino”¹²⁹. Desta feita, considero que o dispositivo permite esta aquisição e construção ativa do conhecimento. Vejamos, se os objetivos específicos do presente dispositivo assentam na distinção dos diferentes tipos de ações e na diferenciação dos conceitos de “legalidade” e de “moralidade”, o dispositivo admite de forma clara a clarificação conceptual dos conceitos e, prevê, em simultâneo a possibilidade de levantamento de outros problemas, tais como, como saber se o individuo age por dever ou conforme o dever? Aí reside a grande problemática de descortinar a intenção do sujeito que agiu, visto que é a intenção que permite tal distinção entre ações com ou valor legal ou moral. Como saber verdadeiramente qual a intenção do sujeito que agiu? São questões que, ao serem colocadas pelo aluno, permitem verificar que o mesmo começa a pensar por si mesmo. Além disso, as problemáticas levantadas subsequentemente à grande problemática do texto, mostram que o aluno começa a refletir sobre um conjunto de argumentos, que para além de concorrerem para a definição da sua posição, abonam a favor ou contra a ética deontológica kantiana.

O dispositivo segue uma linha de aprendizagem que se pretende que seja metódica. A este propósito Reboul refere que “ a nível da aprendizagem metódica, o espírito crítico aparece pelo menos como meio de aprender; é indispensável que o aprendiz interrogue, para que se saiba se compreendeu bem as directivas e as explicações; indispensável também que chegue a criticar a suas própria *performance*, a compreender o que o retarda e incomoda. Existe por fim uma aprendizagem de nível superior que permite não só reproduzir mas inovar (...)”¹³⁰. O levantamento de outros problemas, para além daqueles que estão patentes no texto, mostra que, para além da configuração de uma experiência de diálogo com outro pertencente a outro horizonte temporal, convoca para uma reflexão crítica do concreto. Neste

¹²⁹ Programa de Filosofia, p.16.

¹³⁰ REBOUL, O., *O que é aprender?*, P.105.

sentido, podemos denotar que “o indivíduo isolado é uma abstração pura”¹³¹ e que “nenhum combate humano é mais nobre do que aquele que travamos para quebrar as cadeias e avançar nos veículos da compreensão”¹³² do outro, pelo outro e com o outro.

Consideremos a seguinte proposta de correção do dispositivo :

Proposta de correção do dispositivo 5
<p>1.1. Identifica o tema do texto 5. - Distinção entre ações contrárias ao dever e ações conformes ao dever</p> <p>1.2. Formula o problema filosófico subjacente ao texto 5. Qual é a distinção entre ações contrárias ao de ver e ações conforme ao dever?</p> <p>1.3. Sublinha os argumentos no texto. (Na concretização deste ponto, o professor refere ao aluno que este pode usar cores diferentes ou números para sublinhar os três tipos de argumentos, a cor vermelha, por exemplo para destacar as ações contra o dever e a cor azul para sublinhar as ações conforme o dever e a cor verde para destacar as ações por dever.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ações contrárias ao dever (ações ilegais/ímorais) – Argumentos do texto: - “(...) são logo reconhecidas como contrárias ao dever, posto possam ser úteis sob este ou aquele aspeto (...)”; ❖ Ações conforme ao dever (ações com valor legal): - “Pondo de lado também as ações que são verdadeiramente conformes ao dever, mas para as quais os homens não sentem imediatamente <i>nenhuma inclinação</i>, embora as pratiquem porque a isso são levados por outra tendência”; ❖ Ações por dever (Ações com valor moral): - “(...) se a ação conforme ao dever foi praticada <i>por dever</i>(... ”).
<p>1.4. Preenche o dispositivo com base na informação do texto 5.</p> <p>1. Ações conforme ao dever 2. Ações que têm por base não apenas o dever, mas também as inclinações sensíveis; ações que, ainda que estejam em conformidade com o dever, ocorrem com fins egoístas ou são determinadas por <i>móviles</i> (motivos sensíveis). 3. Ações praticadas por dever.</p> <p>4. Moralidade (Realizadas por puro respeito pelo dever). 5. Imoralidade/ilegalidade</p>

De acordo com o texto 5, entende-se que Kant enuncia a existência de três tipos de ações, nomeadamente, as que são contrárias ao dever, as que são conformes ao dever, mas movidas por inclinações sensíveis, e as que são conformes ao dever, estas últimas realizadas por puro respeito pelo dever.

Uma vez que o dispositivo adianta que existem ações conformes ao dever, mas legais, torna-se mais fácil para o aluno concluir que as outras ações por dever, isentas das inclinações sensíveis, são as ações morais. As ações contrárias ao dever são ações ímorais e ilegais, uma vez que derivam das inclinações sensíveis.

¹³¹ DILTHEY, Wilhelm (1984), *Essência da Filosofia*. Editorial Presença, Lda., p.79.

¹³² STEPHEN, J. G, *et al* (1999), *O Fim dos Tempos*. Terramar Lisboa, p. 260.

As ações conformes ao dever movidas por inclinações sensíveis são aquelas que têm por base não apenas o dever, mas também as inclinações sensíveis. Portanto, ainda que estejam em conformidade com o dever, ocorrem com fins egoístas ou são determinadas por *móviles* (motivos sensíveis). Estas ações são ações legais, mas destituídas de valor moral.

No que toca às ações conformes ao dever, realizadas por puro respeito pelo dever, são unicamente praticadas por respeito à lei moral, pois derivam de uma exigência exclusivamente racional. Logo, são estas ações que se constituem como as ações autenticamente morais.

O dispositivo também serve de apoio para a interpretação correta do texto porque permite uma rápida clarividência respeitante à distinção entre os campos da . legalidade, da ilegalidade e da moralidade. A legalidade caracteriza as ações que são conformes ao dever, mas que podem ter sido realizadas com fins egoístas ou determinadas por inclinações sensíveis, ao passo que a moralidade caracteriza as ações que são praticadas exclusivamente pelo dever e que derivam de uma exigência unicamente racional. Na minha perspetiva, a distinção clara destes conceitos, moralidade, legalidade e ilegalidade é fulcral, na medida em que, para além de se inscreverem na nossa realidade concreta, permite-lhes configurar um discurso com base no pensamento de um filósofo que representa um marco no âmbito da ética deontológica. Além disto, permite-lhes o desenvolvimento de uma maior sensibilidade para a importância que a boa vontade assume na concretização de uma ação, sendo esta representativa, na ética kantiana, do critério de avaliação da ação com valor moral.

C) Utilização pedagógica do dispositivo.

O dispositivo foi concebido no sentido de levar o aluno a romper com as noções do senso comum dotando-lhe do conhecimento da ética deontológica kantiana, permitindo-lhe a distinção entre as noções como agir por dever, agir contra o dever e agir em conformidade com o dever. Trata-se de um dispositivo que para além de permitir a definição do conceito de ação, convoca o aluno para uma participação ativa na (re)construção do conhecimento, e lança, de forma latente, outras problemáticas que o obrigam a (re)pensar o campo da moralidade como um âmbito que exige um rigoroso conhecimento das nuances que caracterizam a própria complexidade da ação humana e que reclamam um pensamento reflexivo e crítico.

3.3.1.5. Dispositivo didático 5

<p>Texto 6</p> <p>“Uma pessoa, por uma série de desgraças, chegou ao desespero e sente tédio da vida, mas está ainda bastante em posse da razão para poder perguntar a si mesmo se não será talvez contrário ao dever para consigo mesmo atentar contra a própria vida. E procura agora saber se a máxima da sua ação se poderia tornar em lei universal da natureza. A sua máxima, porém, é a seguinte: por amor de mim mesmo, admito como princípio que, se a vida, prolongando-se, me ameaça mais com desgraças do que me promete alegrias, devo encurtá-la.”</p> <p>(Kant, Immanuel (2000). <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>. Lisboa: Edições 70. P. 60).</p>	<p>1. Formula o problema subjacente ao texto 6.</p> <p>R. Por motivos de uma série de desgraças pessoais, será moralmente legítimo encurtar a vida e querer que a minha máxima se torne em lei universal da natureza?</p> <p>1.1. De acordo com o texto 6, trata-se de uma ação moralmente válida?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>1.2. Fundamenta sucintamente a tua resposta.</p> <p>- Segundo a ética deontológica kantiana, encurtar a vida, seja lá porque motivo for, representa uma ação contra o dever e ilegal no nosso país. Trata-se de uma ação que não pode ser universalizada, daí ser uma ação sem valor moral.</p>
<p>Texto 7</p> <p>“Uma outra pessoa vê-se forçada pela necessidade a pedir dinheiro emprestado. Sabe muito bem que não poderá pagar, mas vê também que não lhe emprestarão nada se não prometer firmemente pagar em prazo determinado.”</p> <p>(Kant, Immanuel (2000), <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>. Lisboa: Edições 70, pp.60-61).</p>	<p>2. Formula o problema subjacente ao texto 7.</p> <p>R. Será moralmente correto pedir dinheiro emprestado para livrar-se de apuros, sabendo que não o poderá devolver?</p> <p>2.1. De acordo com o texto 7, trata-se de uma ação moralmente válida?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2.2. Fundamenta sucintamente a tua resposta.</p> <p>- Segundo a ética deontológica kantiana não é moralmente correto uma pessoa pedir dinheiro emprestado sabendo que nunca o irá devolver, seja lá por que motivo for. Ora, certamente que ninguém quereria ver uma ação destas ser universalizada, daí ser ação sem valor moral.</p>
<p>Texto 8</p> <p>“Uma terceira pessoa encontra em si um talento natural, que, cultivado em certa medida, poderia fazer dele um homem útil sob vários aspetos. Mas encontra-se em circunstâncias cómodas e prefere ceder ao prazer a esforçar-se por alargar e melhorar as suas felizes disposições naturais. (...) Uma natureza com uma tal lei universal poderia ainda subsistir, mesmo que o homem (...) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de empregar a sua vida na ociosidade, no prazer, na propagação da espécie, numa palavra – no gozo (...).</p> <p>(Kant, Immanuel (2000), <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>. Lisboa: Edições 70, p.,61).</p>	<p>3. Formula o problema subjacente ao texto 8.</p> <p>R. Será moralmente correto não desenvolver o seu talento natural em prol do bem dos outros?</p> <p>3.1. De acordo com o texto 8, trata-se de uma ação moralmente válida?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3.2. Fundamenta sucintamente a tua resposta.</p> <p>Uma pessoa que prefere agir de acordo com as suas inclinações sensíveis, isto é, de acordo com os seus interesses pessoais, a sua ação não detém valor moral, pois, a sua máxima de ação não pode ser universalizada.</p>
<p>✓ Proposta de atividade:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lê com atenção os textos 6, 7 e 8.2. Formula corretamente para cada texto o problema filosófico inerente ao mesmo.3. Segundo a ética kantiana, classifica as ações inerentes a cada texto como moralmente válidas ou não, colocando um “X” no quadrado apropriado.4. Fundamenta a tua opção de forma sucinta.	

a) Descrição do dispositivo didático

Apesar do dispositivo parecer simples de interpretar, não é. Trata-se de um dispositivo de problematização que exige, primeiramente, a compreensão dos textos para que, posteriormente, o aluno seja capaz, de formular os problemas respeitantes a cada texto. Além disso, terá que saber fundamentar segundo a ética kantiana, a escolha das suas opções.

Neste sentido, verifica-se que o dispositivo representa, em boa verdade, uma atividade de problematização complexa e controversa que suscita debate e que mobiliza argumentos que sejam coerentes com a ética kantiana. Assim sendo, os problemas levantados a partir dos textos podem conduzir à formulação de outros problemas concretos de natureza moral e que podem ser refletidos à luz da Lei, mas também à luz da ética deontológica kantiana. Tal dispositivo exige reflexão crítica, ponderação e argumentação.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Num momento inicial os textos serão lidos em voz alta. Tendo em conta que o dispositivo anterior remetia para a distinção entre ações ilegais, ações legais e ações morais, o dispositivo 5 apresenta situações bastante concretas que exigem do aluno uma clara interpretação e compreensão dos textos de modo a que lhes permita não só formular os problemas de natureza ética inerentes a cada texto como também a capacidade de os fundamentar.

Após o esclarecimento pelo professor de possíveis dúvidas relativamente a conceitos ou ideias surgidas após a leitura dos textos, o professor solicita a resolução individual da proposta de trabalho. Depois da sua resolução, o professor desenha no quadro a seguinte tabela e pede a alguns alunos que escrevam no quadro o problema filosófico que identificaram para cada texto.

Texto 6 – Formulação do(s) Problema(s).	Texto 7 - Formulação do(s) Problema(s).	Texto 8 - Formulação do(s) Problema(s).
<p>- Por motivos de uma série de desgraças pessoais, será moralmente legítimo encurtar a vida?</p> <p>-Vale a pena viver independentemente das circunstâncias pessoais de cada um?</p> <p>- Será justo que uma pessoa portadora de uma doença incurável, dependente de outrem a todos os níveis, deva manter a vida?</p> <p>- O valor da vida tem valor por si mesma, que justifique ser vivida independentemente de qualquer outra circunstância?</p> <p>- O que é a vida?</p> <p>(...)</p>	<p>- Será moralmente correto pedir dinheiro emprestado para livrar-se de apuros, sabendo que não o poderá devolver?</p> <p>- Será moralmente incorrecto pedir dinheiro emprestado a um amigo sem problemas económicos para solucionar um grave problema, mesmo sabendo que não poderei posteriormente devolver os dinheiro? Afinal os verdadeiros amigos servem para ajudar em circunstâncias menos favoráveis.</p> <p>- O que é mais importante, o valor do dinheiro ou o valor da amizade?</p> <p>(...)</p>	<p>- Será moralmente correto não desenvolver o seu talento natural em prol do bem dos outros?</p> <p>- Será que moralmente justo eu abdicar do meu bem estar pessoal em prol de colocar o meu talento natural ao serviço e interesse dos outros?</p> <p>- Será que eu tenho o dever moral de ajudar todos os outros, só porque a natureza me dotou de um talento especial e aos outros não?</p> <p>- As minhas escolhas responsabilizam-me a mim e ao outro?</p> <p>- Qual o valor da minha responsabilidade pelo outro?</p> <p>(...)</p>

Posto isto, temos as condições adequadas para promover um debate orientado pelo professor para discutir se as ações apresentadas nos textos detêm ou não valor moral. Além disto, temos o ambiente propício para que os alunos formulem outras problemáticas concretas que tenham a ver com os problemas em análise. No caso das informações dos textos, as ações implicam discussão. À luz da nossa lei, encurtar a vida significa suicidar-se. Neste sentido, a ação não tem qualquer valor moral. Mas, tal problemática implica uma análise mais profunda. Uma pessoa pode querer encurtar a sua vida com as suas próprias mãos porque está doente e não quer ser um fardo para as outras pessoas. Apesar disto, querer pôr fim à própria vida é uma ação que ninguém quer que seja universalizável. Ora, se a pessoa doente pede a outrem para pôr fim à sua vida desinteressante, por motivos de doença incurável ou outra qualquer circunstância, aqui já estamos perante um crime, uma ação ilegal e imoral. Mas, e no caso dos médicos, será que se se disponibilizassem para “ajudar alguns pacientes a morrer” porque a vida destes pacientes foi durante décadas puro sofrimento e continua sem qualquer perspectiva de melhora alguma, a não ser a de manter a vida ligada a uma máquina” como classificá-íamos a sua ação? Obviamente que os conflitos de deveres serão aflorados naturalmente na discussão destas problemáticas.

Todavia, à luz da moral kantiana, as ações cuja intencionalidade não se coaduna com aquilo que o imperativo categórico impõe, ou seja, qualquer uma das ações que não for feita por puro respeito à lei moral, por uma boa intencionalidade, são ações sem valor moral. Há a referir que a vontade só é boa quando a pessoa age por dever. Tal como vimos anteriormente, o conceito de dever contém em si o de boa vontade. O dever representa a necessidade de agir por respeito à lei que a razão dá a si mesma. Dito de outra forma, “o dever deve ser a necessidade prática-incondicionada da ação; tem de valer portanto para todos os seres racionais (os únicos aos quais se pode aplicar sempre um imperativo) e, só por si isso pode ser lei também para toda a vontade humana.”¹³³ Exploradas as várias possibilidades de formulações do(s) problema(s) e superada a ignorância ou desconhecimento do que seja um problema filosófico, o passo seguinte consiste em fundamentar o motivo de se tratarem de ações destituídas de valor moral. Como podemos constatar, todos os alunos, que não participaram no primeiro momento do dispositivo, têm agora oportunidade de o fazer oralmente. O objetivo do dispositivo pretende convocar todos os alunos para a compreensão das problemáticas e a uma participação ativa e criticamente responsável na defesa dos argumentos que convocarem. Não podemos esquecer que o âmbito da moralidade atravessa a vida de todo o ser humano, nas suas mais variadas dimensões, quer seja elas, pessoais, profissionais ou sociais, o que significa que o professor deve manifestar um certo espírito de abertura ou de flexibilidade para que os alunos possam avançar com algumas críticas coerentes relativamente à ética kantiana, tendo por base, obviamente os exemplos ou outros pertinentes que admitem discussão de terem ou não valor moral. Filosofar é isto mesmo, é ter a capacidade de formular problemas de modo rigoroso, de convocar argumentos que sustentem uma determinada tese de um autor e ser capaz de pensar nestes mesmos problemas filosóficos a partir de uma perspetiva crítica. Além disto, o conhecimento da perspetiva do argumento do outro é sempre um bom contributo para a possibilidade de contra argumentar e de desenvolver a competência de saber dialogar.

¹³³ KANT, Immanuel (2000). *Fundamentação da Metafísica dos costumes*, p.64.

c) Utilização pedagógica do dispositivo

A proposta de atividade contempla vários momentos. Num primeiro momento temos a leitura dos textos em voz alta por alunos voluntários. Num segundo momento o professor esclarece algumas ideias ou palavras que os alunos não tenham entendido. Num terceiro momento, o aluno resolve individualmente a proposta de trabalho. Num quarto momento, cada aluno deverá registrar o problema que identificou em cada texto na tabela desenhada no quadro. Num quinto momento, em grande grupo, serão discutidos os problemas formulados e justificados o porquê da formulação daqueles problemas e não de outros, o que permite ao aluno a superação de algumas das suas ideias preconceituosas. Trata-se de um momento em que o aluno tem a possibilidade para dialogar com o professor ou até mesmo com os seus pares, nomeadamente aqueles que queiram intervir, o que lhes permite o desenvolvimento da sua reflexão crítica. Após formulados e discutidos em grande grupo os problemas mais apropriados para os textos selecionados, entramos no último momento da proposta de trabalho, que se prende com a discussão se aqueles exemplos consistem ou não em ações morais. Ora, trata-se, mais uma vez dos alunos mostrarem se estão a acompanhar as problemáticas em análise e de poderem autonomamente apresentarem argumentos coerentes favoráveis ou desfavoráveis à ética kantiana. Em termos didáticos, ler, interpretar e reinterpretar textos, ser confrontado com problemas filosóficos perspectivados a partir da ética kantiana contribui para (repensar) na realidade como ela lhe é dada.

3.3.1.6. Dispositivo didático

Texto 9

“A representação de um princípio objectivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*. Todos os imperativos se exprimem pelo verbo *dever*, e mostram assim a relação de uma lei objectiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjectiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação).”

Kant.I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. n. 48

4. *É um princípio ou mandamento que ordena determinada ação e que se exprime pelo verbo *dever*.*

Texto 10

“Todos os imperativos ordenam ou *hipotética* ou *categoricamente*. (...) O imperativo hipotético diz pois apenas que a ação é boa em vista de qualquer intenção. (...) O imperativo categórico (...) declara a ação como objetivamente necessária por si, independentemente de qualquer intenção, quer dizer sem qualquer outra finalidade. (...) Sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente esta comportamento. (...) Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição, seja qual for o resultado. Este imperativo pode chamar-se o imperativo da moralidade. (...) O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.

Kant, I, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, pp. 50-52.

Imperativo hipotético

6. *A ação é boa em vista de qualquer intenção*
-Declara a ação como subjetivamente interessada
-Relaciona-se com a matéria da ação e com o que dela resultar
Baseia-se como condição numa qualquer intenção a atingir por um certo comportamento.

5. *Imperativo Categórico*

7. *A ação é objetivamente necessária por si.*
-A ação não depende de qualquer intenção ou finalidade.
-Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar.
-Relaciona-se com a forma e o princípio que dela mesma deriva.
Imperativo da moralidade
- Exige a universalidade

1.A minha noção

2.Etimologia da noção

- Adjetivo:
 1. que tem caráter de ordem: exigir algo num tom imperativo
 - Substantivo masculino:
 2. dever, obrigação.
 (Latim: *imperativus*).

3.Antónimos da noção

-Flexível
 -Condescendente
 -Liberal
 -Discutível
 -Questionável

IMPERATIVO

Proposta de atividade.

- 1.Explicita a tua noção de imperativo no ponto 1.
- 2.Explicita a etimologia da noção de imperativo no ponto 2.
- 3.Refere os antónimos da noção de imperativo no ponto 3.
4. Explicita a noção de imperativo no espaço 4 de acordo com informação do texto 9.
5. Preenche os espaços 5, 7 e 7 de acordo com a informação do texto 10.

a) Descrição do dispositivo didático 6

a) Descrição do dispositivo didático 6

O dispositivo 6 congrega vários tipos de tarefas de concretização para a aprendizagem da conceitualização. O ponto 1 do primeiro círculo convoca uma aproximação representativa por meio da expressão da representação pessoal espontânea do aluno seguida de questionamento por confrontação com a dos colegas e, posteriormente com a definição dada pelo filósofo alemão, o que remeterá para uma redefinição do conceito de imperativo. O ponto 2 do segundo círculo e o ponto 3 do terceiro círculo remetem para uma aproximação linguística, o que significa que, pelo ponto 2, a tarefa pressupõe a clarificação do sentido da noção de imperativo pela explicitação dos termos que convoca e o ponto 3 do terceiro círculo viabiliza a explicitação do sentido da noção de imperativo mediante a análise dos seus antónimos. Em relação ao lado esquerdo do mesmo dispositivo, temos o texto filosófico, onde Kant explicita claramente o sentido noção de imperativo, o que permite a confrontação com a representação espontânea do aluno e a sua redefinição. Em relação ao texto 10, temos, mais uma vez, um texto filosófico, de Kant, que permite a proposta de aproximação predicativa ao conceito de imperativo, autorizando, assim, por um lado, a clarificação das noções de imperativo hipotético e imperativo categórico e, por outro, distinguindo-as pela especificação das suas diferenças. Tal elaboração conceitual é feita pela determinação da sua compreensão.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Antes de iniciar a descrição do dispositivo, convém assinalar que, o professor deve fazer-se acompanhar de um dicionário de língua portuguesa para a aula. No que toca ao dispositivo, o foco recai na noção de imperativo. Do lado esquerdo, temos três círculos, que irão ser preenchidos pelos alunos. O professor solicita que os alunos respondam aos pontos 1 e 3 do primeiro e do terceiro círculo. Depois de preenchidos, o professor pergunta aos seus alunos, cada um por sua vez, que refira o que escreveram. Trata-se, pois, de uma proposta de aproximação representativa, onde se pretende que sejam expressas as suas representações pessoais espontâneas para que, depois de questionadas pelo professor, sejam, num momento posterior, confrontadas com a definição de Kant, o que conduzirá à superação das suas representações espontâneas. No que concerne ao ponto 2 do segundo círculo, o professor solicita um aluno voluntário para procurar a noção no dicionário que levou para a aula. Depois de encontrada a noção de imperativo, o aluno, a pedido do professor, escreve o seu sentido etimológico no quadro proporcionando a todos os presentes o preenchimento do ponto

2 e a consecutiva apropriação do sentido etimológico da noção de imperativo. Trata-se de uma posposta de aproximação linguística onde se clarifica o sentido da noção pela explicitação dos termos que exprimem o conceito. Em relação ao ponto 3 do terceiro círculo, que já se encontrava previamente preenchido pelos alunos, o professor questiona o que escreveram. Posteriormente, o professor explicita outros antónimos que não tenham sido focados.

Depois de preenchidos e corrigidos as tarefas relativas aos círculos, o professor solicita outro aluno voluntário para ler em voz alta o texto 9. Depois da leitura, pergunta a todos os alunos se têm dúvidas em relação a algum vocábulo ou ideia que não entenderam de modo a esclarecê-los. De seguida, questiona-os sobre o tema do texto. Depois de obtida as respostas, o professor solicita a leitura do segundo texto e, mais uma vez, pergunta-lhes, qual é o tema e o problema patente no texto 10. Após esclarecidas as questões ou outras dúvidas, o professor solicita aos alunos o preenchimento do ponto 4, com informação do texto 9 e o preenchimento dos pontos 5 e 6 e 7, com a informação do texto 10. Depois de completada a tarefa, o professor solícita a alguns alunos que leiam oralmente as suas respostas. É de salientar que o texto 10 e as respostas respeitantes aos pontos 5, 6 e 7, permitem a elaboração concetual de imperativo, contribuindo para uma melhor definição do conceito de imperativo, através da distinção entre imperativo hipotético e imperativo categórico com base na informação do texto 10. Depois de ouvidas algumas respostas, o professor pede àquele que deu a resposta mais completa que a registre no quadro para que todos possam corrigir ou acrescentar algo que lhes tenha falhado nas suas respostas. Quando o aluno estiver no quadro a registar as respostas, se houver necessidade de as melhorar, o professor contribuirá naquele sentido. Após a conclusão da tarefa, o professor questiona os seus alunos por que razão Kant apresentou um imperativo categórico como mandamento **absoluto** da **razão** que exige a **universalidade**? Ora, o levantamento deste problema só significa que o seu interesse visou definir um critério de ação moralmente válido para todos os seres humanos. Com o levantamento do problema, o professor pretende mostrar aos alunos a Filosofia como atividade de problematização e de reflexão sobre verdadeiros problemas que continuam a preocupar o ser humano. A moralidade, a par de outras áreas como a estética, a gnosiologia, a filosofia política, a filosofia do direito, entre outras, são áreas que levantam muitas questões, daí que seja necessário exercitar o juízo crítico. Posto isto, definir o critério da moralidade da ação enquadra-se numa área específica da filosofia, o que constitui também uma boa oportunidade para que o professor pergunte qual a área da filosofia em que se circunscreve a problemática em análise, que é a área da ética. Discutir o que define uma ação com valor moral diz respeito a todos os Homens, à sua existência concreta, daí que Kant tivesse como

preocupação fundamentar a ação moral com base numa outra autoridade exterior, fundamentou-a na própria razão, numa razão pura, prática, destituída dos móveis da sensibilidade, numa razão universalmente comum a todos os seres humanos. Filosofar é isto mesmo, consiste na reflexão sobre problemas que evocam o sujeito que os reflete e que abarca a sua existência concreta. A reflexão, enquanto ato de pensamento consiste na procura de coerência para a complexa teia em que agimos e co-existimos. Embora a filosofia “diminua, por consequência, o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, aumenta em muitíssimo o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser; varre o dogmatismo, um tudo-nada arrogante, dos que nunca chegaram a apreender viagens nas regiões da dúvida libertadora (...)”.¹³⁴ Daí a importância de ler e interpretar os grandes textos filosóficos em virtude de “constituírem a base, o solo, o elemento, o seio nutriente, fora do qual todo o ensino filosófico está condenado à asfixia e à morte. (...) as obras são antes de mais o lugar onde se pode aprender a racionalidade”¹³⁵, aprender a exercer o juízo crítico coerente, o que confere a libertação pela via da não aceitação dos preconceitos, das opiniões, das crenças e a orientação para investigação do universal, o que caracteriza a especificidade da filosofia. É de realçar que o papel do professor é imprescindível para a orientação da interpretação, da análise e para a compreensão dos textos uma vez que ao evocar problemáticas nem sempre tão evidentes, contribui para a abertura dos seus espíritos, no sentido de examinarem o passado, perscrutarem o presente e averiguarem o possível. Trata-se, pois, de nutrir os seus espíritos da verdadeira intencionalidade filosófica dentro de um horizonte comunicacional.

¹³⁴ Russel, B. (1980), *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra. Arménio Amado. Col. “*Stadium*”. Coimbra, Arménio Amado, (5.ª ed.) tradução do inglês e prefácio de António Sérgio, p.236.

¹³⁵ Vicente, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia: Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra, p. 63.

c) Utilização pedagógica do dispositivo

Atendendo ao facto de vivermos numa época em que, segundo Tozzi, os alunos atuais, em comparação com as gerações anteriores, manifestam um maior défice linguístico e cultural, considero que o dispositivo representa uma boa proposta que se adapta claramente à explicitação de outras noções, quer pela aproximação representativa, linguística e predicativa. O dispositivo permite alargar a rede de conceitos e tal como Tozzi admitiu, não há pensamento sem concetualização. O dispositivo também permite a interacção de todos os alunos, porque chama todos a referir qual era a ideia que tinham de imperativo e viabiliza a explicitação da noção de imperativo a partir do filósofo de referência, Kant. Outro dos aspetos didáticos positivo do uso deste dispositivo prende-se com a necessidade de utilizar um dicionário de língua portuguesa. O recurso ao dicionário viabiliza o desenvolvimento da competência de investigação da origem e do sentido das palavras, o que facilita a interpretação dos textos e proporciona a autonomia do pensamento filosófico.

3.3.1.7. Dispositivo didático 7

Proposta de trabalho

1.Faz uma leitura atenta dos textos 12 e 13 patentes na coluna A.

1.1. Elabora, na coluna B, um mapa conceitual, onde explicites, a partir da informação dos textos A e B, os conceitos nucleares e as relações que os mesmos estabelecem entre si.

Coluna A

Texto 12

“Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na *máxima* que a determina; não depende portanto da realidade do objecto da acção, mas somente do *princípio do querer* segundo o qual a acção, abstraindo de todos os objectos da faculdade de desejar, foi praticada. (...)

Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei. (...)

Nada senão a *representação da lei* em si mesma, que *em verdade só no ser racional se realiza*, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas se não deve esperar somente do efeito da acção.”

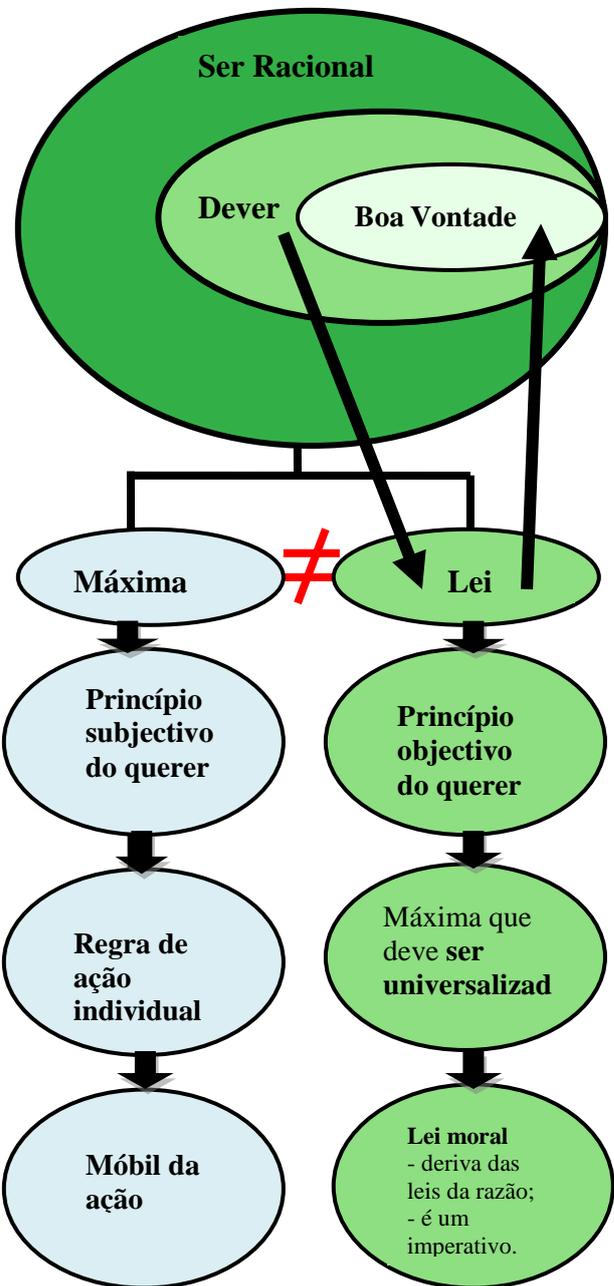
.Kant,I. (1997). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, pp. 30-32.

Texto 13

“Para Kant «*máxima* é o princípio subjectivo do querer» ou ainda «*as leis práticas*, na medida em que se tornam, simultaneamente, fundamentos subjectivos das ações, isto é, princípios subjectivos». A *máxima* é a integração, como regra de ação por parte do sujeito individual, do princípio objectivo, imperativo e universal que a lei moral é. A *máxima* é a mediação da lei moral que a permite ser pensada como móbil da ação humana.”

Viriato Soromenho Marques, (1995). “Glossário ético de Kant” in Kant, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Porto, Porto Editora, p.114.

Coluna B



1.2.Explica o esquema que elaboraste.

De acordo com Kant, a *máxima* distingue-se da lei na medida em que a primeira se constitui como o princípio subjectivo do querer, como a regra individual pela qual o sujeito se rege e a segunda assume-se como o princípio objectivo do querer, como a *máxima* (que deve ser) universalizada. Só os seres racionais agem por dever. Só os humanos, enquanto seres não determinados pela natureza, têm os seus próprios interesses, que muitas vezes são reveladores de intenções egoístas, logo, em desacordo com a objectividade da lei moral. Ora, quando a nossa *máxima* de ação visa a satisfação de interesses pessoais significa que a vontade não foi boa em si mesma, daí que a nossa ação não tenha valor moral.

a) Descrição do dispositivo didático 7

O presente dispositivo 7 é composto por duas colunas, a coluna A e a coluna B. Na coluna A, temos dois textos e a coluna B será apresentada em branco. Primeiramente, os alunos necessitam de fazer uma leitura atenta e compreensiva dos textos 12 e 13. Após a sua compreensão é solicitado ao aluno na questão 1.1. a concepção de um esquema na coluna B que sintetize os conceitos principais dos dois textos e que sejam explicitadas as relações que estes mesmos conceitos mantêm entre si. Após a elaboração do esquema, é solicitada ao aluno na questão 1.2.a fundamentação do seu esquema.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo.

Em primeiro lugar, antes do aluno conceber o esquema síntese dos conceitos principais e das relações que estes mesmos conceitos estabelecem entre si, necessita de identificar os conceitos nos textos e de compreender as relações que os mesmos mantêm entre si. Ora, para tal, torna-se evidentemente necessária a leitura prévia e a sua compreensão. Assim sendo e tendo em conta que foi o professor que programou a proposta de concretização para a aprendizagem, solicita um aluno voluntário para a leitura, em voz alta, do texto 12. Posteriormente, questiona os seus alunos acerca dos conceitos nucleares do texto 12. Uma vez que o conceito de dever e de boa vontade já tinham sido explicitados em dispositivos anteriores, a sua identificação como conceitos que implicam a moralidade da ação não seria uma tarefa difícil. Além disso, já tinha sido abordado também em outro dispositivo anterior que o dever traduz a necessidade de agir de acordo com a lei moral que a razão dá a si mesma, independentemente das inclinações sensíveis. Assim sendo, o conceito que estaria como novidade no texto 12 seria o conceito de máxima, onde Kant explicita-a como princípio do querer. A máxima determina o valor moral da ação praticada por dever. Outro conceito presente no texto 12 é o conceito de representação da lei que só existe no ser racional e que é condição imprescindível para a ação com valor moral. Após a clarificação dos conceitos principais, o professor solicita outro aluno voluntário para a leitura do texto 13. Mais uma vez, o professor pede aos seus alunos para identificarem o(s) conceito(s) nucleares do texto. O texto 13 explicita a noção de máxima e os seus atributos, o que facilita muito a sua compreensão.

Resumindo, o esquema a conceber pelo aluno deve englobar os conceitos de ser racional, dever, lei moral, máxima, boa vontade e ação moral e explicitar as relações que os mesmos mantêm entre si. O aluno pode estabelecer a distinção entre a máxima e a lei, dado que , a

máxima representa o princípio subjectivo do querer ou a regra de ação e a lei moral o princípio objetivo do querer.

Em termos didáticos, a elaboração de um esquema-síntese pelo aluno obriga-o não apenas a identificar conceitos, mas, também a pensar na forma como estes conceitos se interligam. Ora, os operadores lógicos, também denominados como conectores de ligação, tais como a conjunção, a negação, a condicional, a disjunção inclusiva e exclusiva, entre outros, facilitam a interpretação do texto e ajudam o aluno no desenvolvimento das suas competências linguístico-sintáticas. Por outro lado, a elaboração de sínteses esquemáticas com base em textos filosóficos permite uma melhor assimilação dos atributos dos conceitos e facilita a organização mental das suas ideias.

c) Utilização pedagógica do dispositivo

Em termos pedagógicos, o presente dispositivo, para além de convocar o aluno para a leitura e interpretação do texto filosófico, solicita-lhe que construa uma esquema síntese dos conceitos nucleares e das relações que estes conceitos mantêm entre si. Este tipo de proposta de aprendizagem, parece-me que é a mais difícil de concretizar pelos alunos porque exige-lhes a capacidade de interpretação dos textos e a capacidade de organizar ideias com coerência. Além disto, o dispositivo didático 8 solicita que o aluno fundamente o esquema que ele próprio concebeu. Apesar do grau de exigência ser maior em relação a outros dispositivos que se podem conceber, creio que se torna urgente (re) conduzir os alunos a esquematizar textos como forma de organizar as suas ideias e de pensar com maior clareza.

4. Simpósio (moderno) – Técnica de Comunicação em Grande Grupo.

O simpósio moderno que aqui apresentamos é uma das muitas hipóteses de trabalho viáveis para concretizar os objetivos gerais e específicos nas aulas de filosofia. Trata-se de uma metodologia de trabalho com contornos um pouco diferentes das metodologias específicas do trabalho filosófico, embora o trabalho aqui previsto detenha os mesmos contornos do trabalho específico filosófico visto que a sua organização é feita mediante um texto filosófico. O simpósio é uma das técnicas de comunicação de grande grupo, explicitada pelo Professor Vicente na sua *Didática da Filosofia: Apontamentos e textos de apoio às aulas*.¹³⁶ Entre as várias técnicas de animação e comunicação grupal podemos destacar três grupos. No que diz respeito às técnicas de animação social, Vicente apresenta como exemplos o *brainstorming*, os diálogos simultâneos e a discussão dirigida. Em relação às técnicas de trabalho de grupo, destaca o cochicho e o Philips 6x6. No que concerne às técnicas de comunicação em grande grupo apresenta a exposição/conferência, o simpósio, o colóquio e o painel. Depois de especificar as diferenças referentes às modalidades de trabalho de grupo, o Professor Vicente também reconhece as vantagens pedagógicas, cuja legitimidade didática se encontra amplamente documentada por inúmeras investigações empíricas. As

investigações de A. Perret – Clermont, G. Mugny, W. Doise, da Escola de Genebra, sobre os efeitos do conflito sociocognitivo vieram confirmar que a interação social favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aquisição de conteúdos escolares, graças a um processo de reorganização cognitiva provocada pelo surgimento de conflitos e pela sua superação.¹³⁷ No seguimento das vantagens pedagógicas dos trabalhos de grupo, Vicente também cita os estudos de Johnson e Johnson (1978) que incidem sobre a relevância formativa das controvérsias conceituais que dão destaque à importância da interação alunos-alunos.

Com base na apresentação dos contornos do simpósio moderno pelo Professor Vicente considero pertinente terminar a temática que temos vindo a seguir com um trabalho desenvolvido em grande grupo por permitir o envolvimento de todos os alunos, conduzir ao encontro com a essência da própria filosofia por permitir, por um lado, uma reflexão prévia sobre o tema/problema e posteriormente, o desenvolvimento de uma atitude de problematização relativamente ao assunto em análise.

¹³⁶ VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia - Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, p. 192.

¹³⁷ *Ibidem*, 199.

Vejam os dispositivos didáticos 8.

Proposta de Trabalho

1. Lê o texto com atenção o texto 14.

1.1. Sublinha no texto os conceitos cujo sentido desconheças.

Texto 14

“Não se pode ficar indiferente à moral kantiana. Ao ler uma obra como a *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, qualquer homem bem formado se sente tocado pela grandeza da obra e pelo elevado conceito que Kant tem da pessoa. A dignidade atribuída por Kant ao homem, considerado como seu próprio legislador, coloca o filósofo entre aqueles que mais confiaram nos homens. (...)”

Ao conceber o homem como autónomo, capaz de dar a si a sua lei, Kant apresenta-o como senhor de si mesmo, como livre. Esta concepção de autonomia tem sido uma das razões que tem feito Kant merecedor de grandes elogios, mas, por outro lado, tem sido também a causa de violentas críticas. O homem kantiano é autónomo do mundo sensível, da afectividade, do desejo. Ele deve determinar-se não tendo em conta as inclinações, mas pela pura razão. (...) Não se deverá perguntar se esta moral é uma moral para os homens? Não será para Deus ou para os anjos? O acento posto por Kant no racional separado do empírico é o que faz da moral kantiana (...) um edifício admirável, mas inimitável, sedutor, mas incapaz de dar conta da experiência humana tal como hoje a entendemos. (...)”

Outra crítica feita a Kant é o seu rigorismo. O filósofo não admitia qualquer homogeneidade entre a sensibilidade e a razão, daqui que a moral, o dever, não pudesse ser fundado na felicidade. Só a razão a poderia fundar. (...)”

Uma das virtudes da moral kantiana é a busca da fundamentação da moralidade que ultrapasse o subjectivismo que domina a atualidade. Numa sociedade em que o espaço público é laico, os fazedores da opinião pública são agnósticos, o agir moral não aponta para uma fundamentação transcendente, não é fácil descobrir e fundamentar a universalidade da lei moral. Kant, apontando uma ética cujo fundamento é o imperativo categórico, universal e necessário, consegue ultrapassar o subjectivismo do juízo moral, que leva ao relativismo e ao cepticismo, os quais põem em perigo o próprio homem. (...)”

Se é verdade que cabe a Kant o mérito de haver acentuado resolutamente que uma e a mesma lei obriga a todos os homens sem excepção, temos também de reconhecer que (...) já encontramos algo de idêntico, como na chamada lei do deserto «olho por olho, dente por dente» e no próprio cristianismo. (...)”

Hoje não é possível ser-se kantiano. O contexto filosófico, social e político não é o mesmo. Os condicionalismos são outros. Vemos as coisas com olhos diferentes e não captamos os mesmos matizes. Isto não significa que Kant não tenha nada para nos ensinar. O modo como ele fala do homem, o lugar que lhe deu e a dignidade que lhe reconheceu são dados com os quais nos teremos de confrontar e termos muito a descobrir na meditação da obra kantiana.”

Silvaes de Brito, J.H. (1994). *Introdução à Fundamentação Metafísica dos Costumes de Kant*, Porto: Edições Contraponto, pp. 86-91.

Dispositivo didático 8

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO DO SIMPÓSIO (moderno)¹³⁸	
a) Tema	A ética Kantiana – Uma ética atual, mas, também limitada para o agir do homem concreto.
b) Problema	Quais são os aspectos positivos que fazem da ética kantiana uma ética atual e os aspetos negativos que a espelham como limitada para o agir do homem concreto?
c) Intervenientes	O moderador – o professor Dois participantes especialistas – dois alunos Auditório – o resto da turma
Tempo exigido	- 5 minutos para a apresentação do tema/problema do simpósio por parte de moderador (professor); - 10 minutos para cada participante especialista apresentar a sua posição face ao tema/problema em questão (um aluno apresenta as vantagens da ética kantiana e o outro apresenta as desvantagens);- 20 minutos para que o auditório apresente as suas questões e os participantes especialistas lhes respondam; - 5 minutos para que o moderador apresente as suas conclusões.
PROCEDIMENTOS	Antes da Sessão
	- O moderador seleciona os dois participantes especialistas e especifica os seus papéis: um terá que apresentar argumentos a favor à ética kantiana e o outro apresentará as objecções.
	Durante a Sessão
	- O moderador delimita o tema do simpósio - A ética Kantiana: uma ética atual, mas, também limitada para o agir do homem concreto. - o moderador enuncia o problema subjacente ao tema do simpósio – Quais são os aspetos positivos que fazem da ética kantiana uma ética atual e os aspetos negativos que a espelham como limitada para o agir do homem concreto? - O moderador determina o tempo que cada especialista tem para apresentar a sua posição face ao problema em questão; - Cada especialista apresenta de forma sucinta e clara a posição que defende; - Após as intervenções dos especialistas, o moderador solicita ao auditório que coloque as suas questões aos especialistas; - Os especialistas respondem às eventuais perguntas provenientes do auditório.
	Depois da Sessão
	- O moderador (professor) apresenta as conclusões do simpósio

¹³⁸ A propósito da configuração do simpósio moderno, consultar Joaquim Neves Vicente, *Didática da Filosofia - Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p.196.

a) Descrição do dispositivo didático 8

O dispositivo que acima apresento diz respeito a uma metodologia de trabalho que tem como legítima pretensão desenvolver a competência da argumentação, da comunicação e o desenvolvimento duma reflexão crítica por parte dos alunos que constituem a plateia. Embora não se trate de uma metodologia específica e comum do trabalho filosófico, responde a uma das solicitações do Programa de Filosofia no que diz respeito ao apelo dos docentes na necessidade de diversificarem as metodologias de ensino e aprendizagem da filosofia. Cabe salientar que a organização do simpósio desenvolve-se com base na leitura do texto 14, seguindo-se o esclarecimento de dúvidas que possam surgir relativamente à compreensão de ideias ou conceitos do texto não compreendidos pelos alunos. Posteriormente o professor solicita dois alunos que queiram assumir voluntariamente o papel de participantes especialistas na defesa dos argumentos a favor ou contra a grandeza da ética deontológica kantiana. O professor, dará 20 minutos para que os especialistas participantes se preparem com os argumentos do texto para defenderem a sua posição. Ao mesmo tempo, o professor alerta a plateia para refletirem durante os 20 minutos sobre as vantagens ou desvantagens da ética kantiana e para se prepararem para pedir esclarecimentos relativamente ao que os participantes especialistas defenderem. A organização do simpósio desemboca no desenvolvimento da competência da comunicação, da reflexão crítica por parte do auditório e da autonomia do pensamento filosófico.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Como já vimos no ponto a) a concretização do simpósio far-se-á após a leitura do texto 10. Depois do professor esclarecer as dúvidas relativamente aos conceitos ou ideias do texto pouco claras, o professor solicita dois alunos voluntários para assumirem o papel especialistas participantes. Enquanto que um deles ficará responsável por expor oralmente as vantagens da ética kantiana, o outro aluno apresentará as desvantagens. O professor dará 15 a 20 minutos para que os participantes especialistas se preparem para a comunicação. A sua preparação será auxiliada pelo professor, que os ajudará a selecionar do texto os argumentos a favor e contra a ética kantiana. O professor também chamará a atenção da plateia para que estejam atentos às comunicações dos especialistas e para que se preparem para levantar questões relativamente a pontos pouco esclarecidos pelos especialistas ou pouco coerentes com a realidade concreta. Num primeiro momento, o mediador (o professor) fará a abertura do simpósio e delimita a

problemática, afirmando que a ética kantiana é uma ética atual, mas também limitada para o agir do homem concreto. A ética deontológica kantiana tem aspetos positivos, mas também tem limites para o agir do homem concreto, daí que os nossos participantes especialistas irão especificar as virtualidades e os limites da ética deontológica kantiana. Depois do moderador definir o tema e o problema do simpósio, apresenta ao auditório os nossos participantes especialistas e passa-lhes a palavra. Após cada qual ter convocado os argumentos do texto para defender as virtualidades e os limites da ética kantiana, o moderador (o professor) assume a palavra e dá 20 minutos para que o auditório manifeste as suas questões ou dúvidas relativamente a alguns pontos defendidos pelos nossos participantes especialistas. Depois de terminados os esclarecimentos, o moderador apresenta as seguintes conclusões, que são o reflexo daquilo que os especialistas participantes defenderam.

CONCLUSÕES FINAIS DO SIMPÓSIO:

- A ética Kantiana : Virtudes e limites.

✓ **Ética kantiana: aspetos positivos**

- Defende a vontade humana como autónoma;
- Expressa a vontade humana como legisladora e súbdita de si própria;
- Afirma o primado da dignidade humana
- Defende a liberdade do homem,
- Permitir ultrapassar – numa sociedade em que o espaço público é laico, os fazedores da opinião pública são agnósticos e o agir moral não aponta para uma fundamentação transcendente – o subjetivismo do juízo moral que conduz ao relativismo e ao ceticismo, que colocam em perigo o próprio homem.

✓ **Ética Kantiana: aspetos negativos**

- É uma ética rigorosista;
- É uma ética formal, vazia, isto é, o seu imperativo categórico dá-nos a forma de agir, mas não nos diz como agir, não nos dá o conteúdo perante as situações concretas;
- Ao firmar o primado do dever e da intenção, a ética kantiana desemboca num formalismo e num universalismo que descaram o contexto e as circunstâncias em que as ações se desenrolam, ignorando as diferenças culturais, as perspetivas e os interesses individuais e as consequências das ações

O simpósio, enquanto técnica de comunicação em grande grupo, apresenta muitas virtualidades didáticas e científicas. Em termos pedagógicos, Vicente, baseado nas reflexões de Vygotsky, menciona a importância da mediação pedagógica cujo realce recai sobre “o papel potenciador da interação professor-aluno e aluno-colega mais informado”.¹³⁹ Ora, o simpósio permite esta interação entre o professor-aluno e o aluno-colega mais informado, potenciando a participação ativa na construção do conhecimento de todos os seus intervenientes.

Contudo, há a referir que, estes tipos de trabalhos de grupos exigem da parte do professor uma definição muito clara dos objetivos a alcançar, a clarificação das tarefas a realizar pelo grupo e uma preparação cuidadosa dos materiais ou documentos de trabalho (textos, fichas...) a serem utilizados. Além disto, a liderança pelo professor da turma é essencial para a concretização com sucesso deste tipo de metodologia.¹⁴⁰ Em termos filosóficos, considero que a participação ativa de todos os intervenientes a partir da distinção dos papéis atribuídos relativos à temática referente às virtualidades e limites da ética kantiana patentes no texto 10, encontra terreno fértil para pensar com base num discurso coerente, crítico e autónomo. Faz parte da filosofia um discurso coerente com base em argumentos sólidos. A reflexão crítica e problematizadora com base em argumentos coerentes do texto anima a própria essência da filosofia, daí a importância atribuída ao auditório, não apenas como forma de superar as suas dúvidas mas também de desenvolver as suas competências dialógicas e cognitivas entre ambos os elementos, os elementos do auditório e os participantes especialistas.

¹³⁹VICENTE, Joaquim Neves (2005), *Didática da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: FLUC, P. 199.

c) Utilização pedagógica do dispositivo

Em termos pedagógicos, creio que o dispositivo pode ser adaptado a vários temas/problemas do Programa de Filosofia., de modo a proporcionar a participação ativa de todos os elementos da turma e até mesmo do professor. Considero que, o mais importante na utilização desta metodologia prende-se com a prévia preparação da temática a abordar, os objetivos a atingir e, principalmente, uma boa liderança da turma pelo professor. Sem esta capacidade de liderança do professor e sem um prévia preparação dos materiais a utilizar e dos procedimentos a seguir, o trabalho não será bem-sucedido. Este tipo de trabalho de grupo exige um papel ativo do professor desde o início até ao final da sua concretização, de modo que resulte num trabalho sério, construtivo e frutifique num pensamento coerente e com contornos filosóficos.

5. Conclusão

O presente relatório norteou-se por um conjunto de reflexões possibilitadas pela minha experiência enquanto professora-estagiária na Escola Secundária da Mealhada. O âmbito da Educação é deveras complexo e exige de todos os seus intervenientes um papel ativo e responsável. Se, por um lado, assiste um conjunto de documentos legais que coordenam a Educação, quer sejam estes emanados pelo poder político, pelas Instituições de Educação Superior, quer pelas Escolas, por outro lado, os alunos e a sua formação constituem o alvo de interesse que configura o sentido e a existência de todo o complexo processo que lhe assiste.

Hoje, a formação do aluno requer uma atenção redobrada por parte do Sistema Educativo. O novo milénio, enformado pela inegável presença das tecnologias de informação e comunicação e pelos claros progressos da ciência e da técnica obrigam a (re)pensar o passado, o presente e o imprevisível. À EDUCAÇÃO continua a pertencer a chave para formar os jovens e adultos de hoje e do futuro. Formar pessoas implica posicionar o seu “olhar” atento e crítico para a tradição, para o legado, aquilo que nós fomos, para o que somos e indagar sobre o que queremos ser. Ora, é este o papel de excelência que cabe à disciplina de filosofia. “A Filosofia, à luz da nossa reflexão surge-nos num plano primordial e fundante, como um saber especial, a par de outros saberes, uma explicação racional, uma compreensão integral e integradora do mundo e da vida (...).”¹⁴¹ O lugar da Filosofia, como disciplina do ensino secundário, atribuído na formação geral dos alunos do 10º e 11º Anos, a par da língua materna, é merecido porque faz parte da sua essência promover a abertura duma consciência reflexiva e crítica, geradora de uma comunicação intersubjectiva. Para que tal seja possível, para que o diálogo entre pessoas detenha sentido, as matrizes do trabalho filosófico, nomeadamente, a concetualização, a problematização e a argumentação, são imprescindíveis no trabalho filosófico a desenvolver nas aulas de filosofia. Daí que, os dispositivos que apresento neste relatório apenas têm como mero objetivo ser um pequeno contributo para mostrar que o sucesso dos alunos na disciplina de filosofia também se justifica pelo modo como o professor “abre” a Filosofia aos seus alunos. Tendo em conta que as competências linguístico-culturais dos alunos não estão ao mesmo nível, nem a maturidade e até mesmo a sua motivação, cabe ao professor desenvolver as práticas de concetualização, problematização e argumentação com responsabilidade, empenho na criação dos dispositivos e criatividade na abordagem dos tema/problemas. O estágio levou-me a constatar que ser

¹⁴¹CAEIRO, Francisco da Gama (1986), *A Noção de Filosofia na Obra de Manuel Antunes: em torno ao problema das filosofias nacionais*, Lisboa, p.33.

professor implica conhecer as dificuldades dos alunos, os seus interesses, as suas motivações. Problematizar e argumentar são competências do âmbito da filosofia que podem ser desenvolvidas com responsabilidade e criatividade. Em algumas aulas por mim ministradas como professora-estagiária percebi que, se as aulas forem concebidas com vista a uma participação ativa dos alunos, a sua adesão e motivação tornam-se evidentes. Por outro lado, também experimentei em algumas aulas por mim ministradas, sob a supervisão da Professora Paula Reis, a exploração do texto filosófico, a partir da sua interpretação e problematização, quer por fichas, constituídas por perguntas, quer por exploração oral, pela via da indagação. Ora, a adesão, a participação e a motivação foram fracas, o que significa que, o papel do professor e as metodologias que utiliza nas suas aulas podem fazer toda a diferença entre o sucesso ou o fracasso da concretização dos objetivos programáticos. Daí que, a minha grande conclusão enquanto professora estagiária vai no sentido de que o professor necessita de diagnosticar com acerto as dificuldades dos seus alunos, os seus interesses e as suas motivações de modo a desenvolver, por um lado, atividades de concetualização, mas também outras que incidam sobre o desenvolvimento de competências de problematização e de argumentação. Apesar de nem sempre ter desenvolvido metodologias de ensino criativas, o número de aulas previsto para os estagiários ministrarem aulas é muito reduzido e não dispomos de muito tempo nem da confiança necessária para a criação e a concretização de novas metodologias adaptadas ao ensino da filosofia e do filosofar, considero que é possível, mesmo através do uso do texto filosófico fazer da filosofia um lugar para problematizar com seriedade os problemas de outros à luz dos problemas que afetam a nossa existência.

Ter sido professora-estagiária de filosofia foi uma experiência bastante motivante e enriquecedora. Contudo, também me fez experimentar que as responsabilidades que assistem ao professor no ensino da filosofia e do filosofar, quer no domínio cognitivo, das atitudes e dos valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos, constituem um grande desafio que exige ser levado com grande seriedade e responsabilidade.

6.BIBLIOGRAFIA

BARATA-MOURA, José (1977), *Totalidade e Contradição. Acerca da Dialética*. Lisboa: Livros Horizonte.

BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra Editora, Lda.

BOAVIDA, João (1993), *Pedagogia – Filosofia / Filosofia – Pedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

BOAVIDA, João (1996).POR UMA DIDÁTICA PARA A FILOSOFIA: Análise de algumas razões, in Revista Filosófica de Coimbra – n.º9.

BLOOM, Allan, *A Cultura Inculta – Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral: de como a educação superior vem defraudando a democracia e empobrecendo os espírito dos estudantes de hoje*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

CAEIRO, Francisco da Gama (1986), *A Noção de Filosofia na Obra de Manuel Antunes: em torno ao problema das filosofias nacionais*, Lisboa.

COMPTE-SPONVILLE (1999), *Apresentações da Filosofia*, Instituto Piaget, Lisboa.

COSSUTA, Frédéric (1998), *Didática da Filosofia*. (Trad. De José Carlos Eufrásio). Porto: Edições Asa.

DELORS, Jacques (1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Lisboa: Edições ASA.

MARQUES, Viriato Soromenho (1995),“Glossário ético de Kant” in Kant, *I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Porto, Porto Editora.

MEDEIROS, Emanuel. O. (2002), *A Filosofia na Educação Secundária: uma reflexão no contexto da reforma e curricular e educativa*. Gráfica Açoriana.

MEDEIROS, Emanuel (2003), *A Filosofia Como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*: tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

MEYER, Michel (1991), *A Problematologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

LENOIR, Frédéric (1991), *Les Temps de la Responsabilité*. Paris: A Fayard.

ORTEGA Y GASSET (1961),*Que é Filosofia?* Paisagem Editora

KANT, Immanuel (2000), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.

KANT, Immanuel (1988), *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições.

KECHIKIAN, A. (1993), *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri

REBOUL, Olivier (1982), *O que é aprender?* Livraria Almedina: Coimbra.

SÉRGIO, António (1980), *Obras Completas: Ensaios*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

SILVARES DE BRITO, J.H. (1994), *Introdução à Fundamentação Metafísica dos Costumes de Kant*. Porto: Edições Contraponto.

VIALATOUX, Joseph (1975), *A Intenção Filosófica*. Coimbra: Livraria Almedina.

VICENTE, Joaquim Neves (1992), Subsídios para uma Didática Comunicacional no Ensino – Aprendizagem da Filosofia, *in Revista Filosófica de Coimbra*, Vol.2.

VICENTE, Joaquim Neves (1994), *Subsídios para uma Didática da Filosofia*, *in Revista de Filosofia*, Vol. 3, n.º6.

VICENTE, Joaquim Neves (2005) - *Didática da Filosofia: Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra.

WARBURTON, Nígel (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*, Lisboa: Gradiva.