

Maria Margarida Fernandes Madal

A DIMENSÃO FORMATIVA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



A Dimensão Formativa da Disciplina de Filosofia - Metodologias e Dispositivos Didáticos

Ficha técnica:

Título: A Dimensão Formativa da Disciplina de Filosofia

Subtítulo: Metodologias e Dispositivos Didáticos

Autora: Maria Margarida Fernandes Madaíl

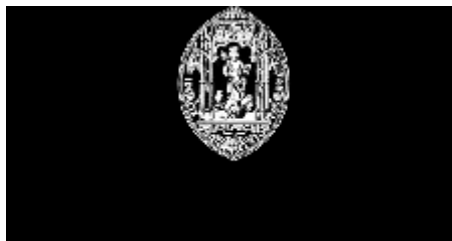
Orientador: Professor Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino

Coorientador: Professor Doutor Diogo Falcão Ferrer

Área Científica: Filosofia

Especialidade: Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Ano de apresentação: 2013



À minha filha, Mariana.

Agradecimentos

À minha família, que sempre protegeu o meu abraço à Filosofia.

Aos professores que orientaram a elaboração do presente trabalho, Professor Doutor Luís Umbelino e Professor Doutor Diogo Ferrer, muito obrigada.

Às minhas amigas Isabel Gomes e Maria de Lurdes Oliveira, sempre presentes.

À Escola Secundária de D. Duarte, onde sou feliz e sinto o meu trabalho valorizado.

Aos meus professores e aos meus alunos, pelo muito que aprendi.

Resumo

O presente trabalho é o culminar de um percurso formativo e profissional que teve o seu início há 27 anos. Fruto dessa vivência, apresenta-se aqui uma concepção pessoal de ensino-aprendizagem, enquanto realidade multidimensional, aplicada à disciplina de Filosofia.

A sua essência reside no papel formativo da Filosofia, através do cruzamento de reflexões teóricas, acerca do papel da disciplina, com a criação de diversos dispositivos pedagógicos. Dispositivos estes centrados nos valores da reflexão, do diálogo e da tolerância e didacticamente trabalhados, desde a fase de apresentação e elaboração de objectivos até à avaliação do trabalho realizado pelos alunos.

Em suma, encontra-se aqui a justificação teórica e a exemplificação prática do valor das competências próprias da Filosofia - a conceptualização, a problematização e a argumentação - nas sociedades contemporâneas complexas e multiculturais. Defende-se, ainda, o questionamento dos preconceitos através de um pensamento autónomo e da reflexão crítica e a aprendizagem do exercício do diálogo intercultural e da tolerância.

Resumé

Ce travail est l'aboutissement d'un parcours formatif et professionnel qui a débuté il y a 27 ans. Résultat de cette expérience, on présente ici une conception personnelle de l'enseignement-apprentissage, en tant que réalité multidimensionnelle, appliquée à la matière de Philosophie.

Son essence réside dans le rôle formel de la Philosophie, à travers le croisement de réflexions théoriques, au sujet du rôle de la matière, avec la création de plusieurs dispositifs pédagogiques. Ces dispositifs sont centrés sur les valeurs de la réflexion, du dialogue et de la tolérance et didactiquement travaillés, depuis la phase de la présentation et élaboration d'objectifs jusqu'à l'évaluation du travail réalisé par les élèves.

En résumé, on trouve ici la justification théorique et l'exemplification pratique de la valeur des compétences propres de la Philosophie – la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation – dans les sociétés contemporaines complexes et multiculturelles. On défend, également, le questionnement des préjugés à travers une pensée autonome et une réflexion critique ainsi que l'apprentissage de l'exercice du dialogue interculturel et de la tolérance.

Índice

Introdução	1
Parte I – A dimensão formativa da disciplina de Filosofia	5
Capítulo I.....	7
1. Percurso Profissional.....	9
Capítulo II- Formulação do Tema.....	17
2.1. Identificação da Área de Estudo	19
2.2. Fundamentação do tema no programa de Filosofia	21
2.3. Fundamentação do tema numa leitura da sociedade contemporânea.....	25
Parte II – Dispositivos.....	41
Capítulo I.....	43
1. O processo de ensino-aprendizagem.....	45
2. O ensino da Filosofia numa lógica da aprendizagem.....	49
3. Os dispositivos	53
Dispositivo 1 – o valor da Tolerância	55
Dispositivo 2 – o valor do Diálogo	67
Dispositivo 3 – o valor da Reflexão.....	99
Conclusão.....	121
Bibliografia	125

Introdução

Por acreditar que o conhecimento nos proporciona uma lucidez e segurança na acção que de outro modo estaria entregue apenas ao bom senso, candidatar-me, ao abrigo do Despacho Reitoral nº 137/2011, que proporciona formação complementar aos licenciados pré-Bolonha, com vista à obtenção do grau de Mestre, foi dar mais um passo num processo de formação que se exige contínuo. Foi ainda ir ao encontro da satisfação de uma profunda necessidade de questionamento, que penso fazer parte de todos aqueles que investem a sua formação inicial num curso de Filosofia. Desde 1991, ano em que realizei o estágio pedagógico, que invisto em acções de formação em diversas áreas do conhecimento e em todas elas senti um enriquecimento humano e profissional bastante gratificante. Se uns conteúdos se revestem de maior importância em termos científicos e de aplicabilidade na preparação dos conteúdos a leccionar, outros há que têm contribuído sobretudo para o enriquecimento pessoal mas que, no fundo, se reflectirão igualmente na prática lectiva. As próprias mudanças sociais e culturais têm dado lugar a novas temáticas e campos de investigação e formação que se espelham hoje no quotidiano da vida escolar.

Propus-me pois ao Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário na procura de um aprofundamento e actualização científica. Entendo que desenvolver um projecto de investigação no campo da didáctica específica da Filosofia me possibilitará um melhor desempenho profissional.

De acordo com o Conselho Científico responsável pelo curso de Filosofia, cumpre realizar a totalidade de ECTS que não foi creditada e que corresponde, no meu caso, à frequência de um seminário de Filosofia unidade curricular que visou introduzir questões da Filosofia da História com base em alguns textos fundamentais da tradição filosófica e à apresentação e defesa do presente relatório. De acordo com o Despacho Reitoral nº 137/2011, este deve assumir a forma de um relatório detalhado da actividade profissional e competências profissionais específicas desenvolvidas para cada actividade, bem como dar mostra de competências de reflexão teórica e competências de investigação, em função do tema estudado e da área da licenciatura.

Destacar um problema do conjunto diverso de questões que me inquietam foi tarefa levada a cabo com determinação uma vez que era meu desejo contribuir com algo relevante na formação dos jovens com os quais trabalho no dia-a-dia. Ao debruçar-me sobre algumas hipóteses, autores e referências bibliográficas, acabei por compreender que, antes de mais, o tema teria de ser realmente importante para mim. Eu teria de me sentir implicada em termos pessoais, profissionais e até afectivos e, simultaneamente, alargar os meus horizontes de conhecimento ao nível científico e didáctico. A escolha tornou-se então clara. O tema deste relatório seria a dimensão formativa da Filosofia e, neste contexto, uma reflexão sobre a minha experiência enquanto professora de Filosofia. Justificar esta opção exige-me retroceder ao ano de 1986 e ao ingresso no curso de Filosofia. E até um pouco antes, quando iniciei a aprendizagem da Filosofia e descobri as potencialidades que a atitude filosófica em si encerra. Fiquei fascinada ao constatar que não voltaria a olhar as coisas e os outros da mesma forma; uma atitude de abertura ao pensamento e à vida fez-me descobrir um novo modo de ser e estar no mundo.

À conclusão do curso seguiu-se o estágio pedagógico e o imperativo de cumprir com jovens de 15 e 16 anos programas curriculares, tornar acessível um conjunto de conteúdos programáticos e motivá-los para a actividade filosófica. Foi, claro, uma significativa mudança de registo, de hábitos de trabalho e abordagem dos assuntos. Esse ano lectivo constituiu o primeiro momento no reconhecimento, que se tem intensificado, da importância de aliar a formação contínua no campo pedagógico-didáctico com o campo científico.

Vinte anos de prática lectiva têm constituído um processo de constante aprendizagem. Em primeiro lugar com os muitos alunos, que em tanto têm contribuído para a professora que sou hoje. As questões, os conflitos, os confrontos, a partilha, as dúvidas, as perguntas difíceis que levo tantas vezes como trabalho para casa na procura de respostas. Depois, as diversas escolas com as suas regras e dinâmicas próprias e os muitos elementos que lhes dão vida. Uma palavra para os colegas de área disciplinar com os quais tem sido enriquecedor trocar ideias e materiais, pensar abordagens, estratégias e dispositivos. Tal como se afirma na introdução da obra “*Apprendre à*

*philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*¹, é indispensável que os professores de Filosofia partilhem as suas interrogações, as suas reflexões e as suas experiências, na perspectiva de uma “auto-formação colectiva” e de quebrar o isolamento do “pensador- professor” solitário em que tantas vezes se fecha. Este pensar em comum tem constituído uma fonte de conhecimento inestimável no meu mundo do ensino.

Hoje, reconhece-se à escola legitimidade para participar activamente na educação e formação do aluno não só em termos formais, inserindo-se aqui o que se aprende pelos conteúdos programáticos leccionados, os vários tipos de conhecimentos científicos e técnicos ensinados pelos professores, mas também informais por tudo o que os estudantes aprendem na escola em função das relações que estabelecem com os diferentes intervenientes na vida escolar. Considero pois que enquanto espaço social e de socialização cabe à escola, e especialmente ao professor, contribuir para a formação de cidadãos promotores dos valores da democracia, da pluralidade, da paz e da não-violência, dando disso prova na implementação de práticas quotidianas. Nas interacções que aí se estabelecem brota a dimensão formativa de valores como o diálogo, a reflexão e a tolerância. Estes valores, ainda que sujeitos a uma abordagem teórica, só na sua componente prática, só quando vivenciados, podem ganhar o que entendo aqui por dimensão formativa. Só nesse momento passam a fazer parte do nosso modo de ser e estar e, penso, o professor tem aí um papel da maior importância.

Desde o ano lectivo de 2009-2010 que não lecciono a disciplina de Filosofia. Tenho trabalhado com turmas dos Cursos Profissionais e as disciplinas de Psicologia e Sociologia. Mas também aí encontro sempre oportunidades de promover a atitude filosófica e os valores do diálogo, da reflexão e da tolerância. Por essa razão os três dispositivos que apresentarei aqui têm uma dimensão formativa no seu sentido mais amplo, não se limitando aos exercícios de conteúdos específicos da disciplina de Filosofia. Esta apresentação constitui a segunda parte deste relatório.

Na primeira parte do presente trabalho, tomo por ponto de partida a questão “Qual o valor formativo da Filosofia no ensino secundário?” e proponho-me responder começando por uma reflexão sobre o meu percurso profissional. De seguida procuro

¹ Michel Tozzi *et al*, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette Éducation, 1992

mostrar que estes mesmos valores estão espelhados no programa de Filosofia dos 10 e 11º anos. Já o objectivo do ponto seguinte é fundamentar o tema numa leitura da sociedade contemporânea, sublinhando a sua complexidade e a urgência de darmos forma a um posicionamento de abertura, de diálogo, reflexão e tolerância, a partir da obra de João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*.

Parte I – A dimensão formativa da disciplina de Filosofia

Capítulo I

1. Percurso Profissional

A presente reflexão crítica sobre a experiência vivida ao longo do processo de formação, estende-se, sem a pretensão de os elencar, aos vinte anos de exercício de prática lectiva.

Concluída a licenciatura em Filosofia, na Universidade de Coimbra, o percurso profissional inicia-se no ano lectivo de 1991-1992 com a realização do Estágio Pedagógico. Esta experiência foi estruturante na minha formação como professora. Apesar de ter sido um período muito trabalhoso e de uma responsabilidade que considerei enorme, não posso deixar de fazer justiça ao modelo de formação em que estive inserida. A aprendizagem decorreu no dia-a-dia, num processo que exigiu sempre o laço entre a dimensão prática e a articulação dos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

Seguiram-se anos de incertezas, de colocações tardias e de expectativa em relação às disciplinas contempladas no horário. Entre o regime diurno e o nocturno, turmas de adolescentes e de adultos trabalhadores-estudantes, leccionei as disciplinas de Filosofia aos 10º, 11º e 12º anos, de Filosofia ao 1º e 2º ano do Curso Liceal Nocturno, a disciplina de Introdução à Política aos 10º e 11º anos do regime nocturno, as disciplinas de Filosofia e de Psicologia no Sistema de Unidades Capitalizáveis a disciplina de Psicologia ao 10º ano, a disciplina de Psicologia B ao 12º ano e as disciplinas de Psicologia e de Sociologia aos 1º, 2º e 3º anos dos Cursos Profissionais (com equivalência aos 10º, 11º e 12º ano).

Na disciplina de Filosofia leccionada aos 10º e 11º anos já trabalhei com três programas e dois na do 12º ano. Se no sistema de ensino diurno não têm ocorrido alterações significativas, o mesmo não acontece no ensino em regime nocturno que passou da reprodução do diurno para o Sistema de Unidades Capitalizáveis que, dividindo os programas em unidades, permitia a cada aluno seguir o seu próprio ritmo de trabalho e solicitar a realização de uma prova/exame quando se sentisse preparado. Na mesma sala de aulas, em simultâneo, trabalhei unidades correspondentes a um programa de Psicologia e aos três programas de Filosofia. Foi difícil, mas também muito interessante. Um desafio inicialmente assustador, mas que se viria a tornar

compensador. Foi exigente, preparei diversos materiais, acompanhei diferentes modos de estar, dificuldades, motivações e objectivos... e aprendi muito.

Tendo já trabalhado em doze escolas, reconheço que cada uma constitui uma realidade diferente da outra. A exigência de adaptação a cada escola, às suas regras, à sua dinâmica, aos seus princípios orientadores, metas e expectativas, possibilitou, quer uma vasta aquisição de diferentes modos de fazer e como fazer, quer uma vontade de estabilizar e concretizar um plano, conhecendo o meio, as facilidades e dificuldades aí implicadas.

Apesar de pertencer a um quadro de nomeação definitiva, este é o quarto ano lectivo consecutivo em que obtenho destacamento para uma outra escola. Permanecer numa escola este período de tempo tem sido uma experiência muito enriquecedora. Pela primeira vez acompanhei alunos do 10º ao 12º ano e vi-os crescer como alunos e como pessoas.

Da formação do estágio pedagógico permanece a importância dada ao exercício de planificar. Ainda que cada aula seja em si mesma uma situação didáctica específica e única, antes de chegar à sala de aulas houve já um trabalho de planificação que exige um exercício de pensar, de preparar, de encontrar a melhor ou mais adequada forma de articular competências, objectivos e conteúdos programáticos. Trata-se, no fundo, de ter uma orientação, de determinar o ponto de partida e o de chegada. Acredito que uma aula tem mais hipótese de sucesso se for planificada. Todavia, “[...] uma boa planificação não implica necessariamente uma boa aula. Há aspectos da prática lectiva impossíveis de corporizar. Há ocorrências que escapam completamente.”² E estes acontecimentos mudam o rumo de uma aula de um momento para o outro, obrigando a decidir no momento pela mudança de percurso ou pelo regresso ao rumo já traçado. As aulas são realidades dinâmicas onde se jogam forças que devemos aproveitar para nos conduzir aos objectivos propostos. Às vezes aportamos em local distante mas se foi uma aula enriquecedora, proveitosa, tanto melhor.

Passando à orientação educativa dos alunos, devo dizer que procuro promover o seu sucesso escolar e o seu desenvolvimento numa perspectiva abrangente que vai do saber

² Isabel Marnoto, *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 106.

estar ao saber fazer. Tento criar um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos. Ponho-me como exigência ser capaz de criar um clima de disciplina na sala de aula de modo a propiciar uma relação pedagógica empática e facilitadora da interacção e em que predomine o respeito mútuo. Nem sempre é fácil concretizar esta exigência mas estas heterogeneidades vão também impedindo que se instale a rotina. Há turmas difíceis, em que o grupo funciona como um todo que se vê como “o outro lado”, mas orgulho-me de nunca ter desistido e, ainda que com mais dificuldade, ter conseguido cumprir os objectivos que se foram adaptando e tidos como fundamentais. Tento resolver os problemas de diversa ordem com espírito de tolerância, compreensão, bom senso, firmeza e justiça e considero que desenvolvi activamente o respeito mútuo, a colaboração e a solidariedade com os meus alunos.

Promovo a aproximação dos conteúdos programáticos às experiências dos alunos, partindo das suas circunstâncias e interesses pois penso que esta é uma das formas de combater o desinteresse por algumas matérias e a desculpa de que nada lhes dizem ou podem contribuir para o seu desempenho profissional e /ou crescimento pessoal. Procuro utilizar recursos didácticos diversos, começando no texto e passando pela imagem, pelo apontamento de humor, a notícia, o *spot* publicitário e pelo filme.

Encaro o processo de avaliação com preocupação e muita responsabilidade. Joaquim Neves Vicente³ destaca a avaliação, quer enquanto processo que descreve e interpreta as transformações ou mudanças conceptuais operadas no aluno, quer como processo sistemático que visa determinar em que medida os objectivos educacionais são atingidos. No processo de ensino-aprendizagem identificam-se claramente três modalidades de avaliação igualmente importantes e que cumprem funções diferentes. A primeira modalidade de avaliação, diagnóstica, visa determinar se estão reunidas as condições consideradas necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida; a segunda modalidade, contínua e formativa, desenrola-se ao longo do ano lectivo e procura identificar dificuldades e procurar novas soluções; por fim, a avaliação global, final e sumativa, que se traduz numa apreciação global do trabalho realizado num dado período como, por exemplo, a abordagem de um tema, de uma subunidade didáctica, os

³ Joaquim Neves Vicente, Didáctica da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas -, Coimbra: Faculdade de Letras, Maio 2005.

períodos lectivos definidos pelo Ministério da Educação ou o trabalho realizado ao longo de todo o ano. As questões da avaliação e de como avaliar na disciplina de Filosofia, como avaliar competências e conteúdos são, considero, da maior importância. Exijo-me por isso investir no aperfeiçoamento dos instrumentos e registos de avaliação, de modo a que vão ao encontro dos objectivos consignados nas planificações. Valorizo igualmente os resultados que são analisados no sentido de darem lugar a reformulações dos planos, estratégias e recursos se tal se mostrar necessário.

A definição dos critérios de avaliação é parte integrante da minha primeira aula com cada turma, pois considero que a partir daí os alunos podem orientar a sua acção de uma forma mais clara. Saber o que é valorizado e os objectivos a alcançar. Por esse motivo também trabalho sempre com o registo de objectivos de unidade, de aula, de documento.

Tem constituído um desafio fazer parte, a cada dia, de uma escola inclusiva. A título de exemplo, digo que este é o terceiro ano lectivo que conto com um aluno invisual integrado numa turma. O que inicialmente parecia uma dificuldade terrível veio a proporcionar momentos riquíssimos de aprendizagem entre os professores, entre os alunos e entre os alunos e os professores. Lidar com a diferença e ter a oportunidade de mostrar que esta diferença específica exige modos de actuação que vão ao encontro das suas necessidades, tem-nos posto à prova enquanto seres tolerantes.

Quanto aos cargos desempenhados, já assumi diversas direcções de turma, tarefa que desempenho com agrado, apesar de toda a burocracia envolvida; por várias vezes fui também, e sou hoje, coordenadora da área disciplinar de Filosofia, cargo que se designava anteriormente por delegada de grupo disciplinar. A partilha com os colegas que leccionam as mesmas disciplinas constitui, na minha opinião, uma oportunidade excelente de desenvolvimento. O contacto com outras abordagens, novos dispositivos, fazer nascer, crescer e concretizar projectos. Ainda nesta função, coordenei a elaboração de provas globais e exames a nível de escola, sendo também correctora. No que reporta aos exames nacionais, fui vigilante e correctora.

Coordenei projectos de Área-Escola e nos últimos quatro anos tenho assumido a coordenação de Projectos de Educação para a Saúde. Participei em diversas visitas de

estudo, nos eventos culturais promovidos nas escolas e nos anos lectivos de 1999-2000 e 2000-2001 no Concurso, levado a cabo pelo grupo disciplinar de Filosofia, “Jovens Filósofos a Caminho do Novo Milénio”. Esta actividade aliava uma dimensão lúdica ao trabalho de grupo, à criatividade e mobilização de conceitos e conhecimentos. Foram experiências muito enriquecedoras.

Uma palavra especial ao programa que dinamizei dois anos consecutivos. O “*Parlamento dos Jovens*”, iniciativa institucional da Assembleia da República, realizada com a colaboração do Ministério da Educação através das Direcções Regionais da Educação e da Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto através do Instituto Português da Juventude, que apresenta como objectivos primeiros incentivar o interesse dos jovens pela participação cívica e política; sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afectam o seu presente e o futuro individual e colectivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político e incentivar as capacidades de argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da tolerância e da formação da vontade da maioria. Considero os objectivos do projecto pertinentes e por isso optei por fazer uma coordenação com competências a desenvolver na disciplina de Filosofia – módulo inicial - quer na sua vertente reflexiva quer na sua dimensão discursiva.

Posso ainda acrescentar que faço parte do secretariado de exames dos cursos profissionais e que já fiz serviço de matrículas de alunos para um novo ano escolar.

A formação contínua a que me tenho proposto vai para além daquela a que o professor está obrigado para poder progredir na carreira. Considero que formar, participar na educação dos jovens é antes de mais uma responsabilidade enorme e que me exige, em primeiro lugar, honestidade intelectual e seriedade académica. Nos últimos quatro anos tenho procurado formação em áreas que são de facto do meu interesse e sobre as quais necessito de saber mais, desejo conhecer e aprender. Se uns conteúdos se revestem de maior importância em termos científicos e de aplicabilidade na preparação dos conteúdos a leccionar, outros há que têm contribuído sobretudo para o enriquecimento pessoal mas que, no fundo, se reflectirão igualmente na prática lectiva. As próprias mudanças sociais e culturais têm dado lugar a novas temáticas e campos de investigação e formação que se espelham hoje no quotidiano da vida escolar. Foi neste sentido que

frequentei a Acção de Formação Contínua *A Educação Sexual no contexto da Educação para a saúde e no contexto da turma*, na modalidade de Oficina de Formação. Aprendi formas de promover e valorizar uma sexualidade responsável e informada, revestindo-se os conhecimentos aqui adquiridos de grande importância no desenvolvimento posterior dos projectos de Educação Sexual que assumi, articulando conhecimentos, actividades e áreas disciplinares; o *Curso Gestão de Conflitos na Escola*, ao abrigo de Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e a Universidade de Coimbra. Considero que este curso foi muito enriquecedor a vários níveis. A primeira tarefa que fui chamada a realizar, a nível conceptual, exigiu leituras de obras e artigos de autores diversos de modo a que pudesse definir e circunscrever. Depois, seguiram-se actividades nas quais me revivi: muitas vezes no exercício profissional e por vezes no campo pessoal. Fiz leituras de documentos em que senti retratada a minha sala de aula, as outras salas de aulas, os colegas, os alunos com quem tenho construído relações e tendo sempre por cenário a escola. E esta reflexão, esta aprendizagem, abriu-me caminhos, tornou-me presente atitudes e comportamentos que desejo cumprir e que se reflectem quer na prática lectiva quer no estar na escola. É essencial prevenir, estar atenta, comunicar, relacionar e, sempre que possível, construir pontes. Frequentei também a Acção de Formação Contínua *Competências Digitais (nível 1): Curso A*, na modalidade de curso de formação.

No ano transacto concluí o Curso de Pós-Graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, na Universidade Lusófona do Porto, que me proporcionou, para além de conhecimento, um valioso crescimento pessoal. Teve este curso por objectivo geral proporcionar a reflexão sobre as interacções vivenciadas ao nível da Escola, da Educação e Mediação e desenvolver possibilidades de intervenção que fossem pragmáticas e transformadoras. O percurso até à aquisição de conhecimentos para a implementação de programas de mediação escolar e planos de convivência, exigiu o aprofundamento teórico e o domínio da inerente rede conceptual. Proporcionou-me também diversos momentos de questionamento sobre as relações interpessoais e a comunidade educativa em que me insiro, repercutindo-se na minha formação pessoal e profissional. Constituindo a escola, enquanto organização social onde interagem múltiplas pessoas com distintos papéis e estatutos, um espaço fértil à irrupção de

conflitos, reconhece-se a necessidade de pensar num modo de contribuir para uma gestão eficaz e positiva da conflitualidade. Um recurso que em diversos países tem dado provas de grande eficácia na gestão do conflito em estabelecimentos de ensino, consiste na introdução da Mediação. Mediação não entendida como uma mera técnica que se fornece aos atores educativos, mas sim como um novo paradigma no modo de encarar as relações interpessoais, em geral, e o conflito de uma forma mais específica. No âmbito de uma concepção positiva do conflito, aceitar que o conflito está presente em todas as esferas de interação e que faz partes da nossa existência é o primeiro passo para uma abordagem adequada. Encará-lo como uma oportunidade de mudança e de crescimento, ainda que possa abrir também para situações geradoras de *stress* e de sofrimento físico e psicológico, é permitir que lidar com o conflito gere aprendizagem e transformação.

Posto isto, caberia perguntar qual o sentido do registo feito até aqui. Pois bem, ser professor ultrapassa as tarefas estritamente relacionadas com a preparação e leccionação de aulas e cumpre-se ainda no contacto próximo com todos os elementos da comunidade educativa, dos alunos, aos pais, funcionários, colegas... A escola tem também uma dimensão burocrática em que se multiplicam convocatórias para reuniões gerais de professores, reuniões de Departamento Curricular, de Área Disciplinar, de directores de turma, de conselhos de turma, de alunos e encarregados de educação... nas quais se espera a nossa colaboração e empenho. A esta participação activa na comunidade educativa subjaz a exigência nas relações interpessoais, no exercício de escuta activa e uma atitude de tolerância.

Penso que a Filosofia tem uma dimensão formativa que deve servir todo aquele que a estuda, e o professor deve ser o primeiro a dela dar testemunho, espelhá-la no seu modo de saber, de estar, de estabelecer relação. Só acreditando no seu valor serei capaz de o veicular.

Capítulo II- Formulação do Tema

2.1. Identificação da Área de Estudo

Acompanhando a tendência de outras disciplinas que dão corpo às Humanidades, também a Filosofia tem sido alvo de desvalorização ao longo dos tempos. Do mal-estar e desconfiança vividos hoje face a esta dimensão do saber surge o questionar até que ponto a Filosofia desempenha um papel suficientemente importante para a formação de jovens críticos, problematizadores e dialogantes, quer com a sociedade contemporânea considerada na sua complexidade, quer com os outros na sua dimensão pessoal e social. Apesar do reconhecimento que lhe é feito no *Relatório Delors*, no âmbito da UNESCO, e que se espelha na redacção do Programa da disciplina de Filosofia dos 10.º e 11.º anos, é prova da sua fragilidade o facto de continuar a ser alvo de debate a sua manutenção como disciplina da formação geral de todos os cursos ministrados no ensino secundário. Há pois quem defenda a sua secundarização no curriculum, tornando-a uma disciplina de opção. Assistiu-se já à sua minimização no 12.º ano e a alguns episódios de instabilidade nas decisões em torno do exame de Filosofia versando os programas dos 10.º e 11.º anos e à valorização do mesmo enquanto prova de acesso ao ensino superior. Remeter a Filosofia para um segundo plano seria de todo empobrecedor e inadmissível para todos quantos lhe reconhecem um lugar primordial na formação dos jovens.

Perante esta circunstância, pretendo evidenciar o papel formativo da disciplina de Filosofia no ensino secundário. O valor da Filosofia encontra-se antes de mais em si mesma, nos seus programas institucionais, mas também no relevo que adquire na formação do aluno. No contexto das Humanidades a Filosofia distingue-se ao contribuir para o desenvolvimento de competências que têm repercussões nas demais disciplinas. Considere-se, por exemplo, as competências de análise, conceptualização, crítica, problematização e argumentação, ou as capacidades de diálogo, da tolerância e de reflexão aprofundada, crítica e autónoma, enquanto instrumentos essenciais a um ser que pensa por si próprio, a estudantes e cidadãos interventivos.

No presente trabalho começo por reflectir acerca do meu percurso profissional, reconhecendo aí a valorização da Filosofia enquanto disciplina promotora da autonomia do pensar e da formação de jovens cidadãos do mundo.

De seguida, oriento a minha pesquisa em torno de três itens:

- i. Detenho-me no Programa da disciplina de Filosofia dos 10.º e 11.º anos, destacando a sua análise acerca da natureza da disciplina e sua integração no currículo e as recomendações emanadas do *Relatório Delors*, UNESCO.
- ii. Proponho uma leitura da sociedade contemporânea que, marcada pelos valores das áreas científico-tecnológicas e económicas, deslumbra pela velocidade a que tudo acontece, pelas novidades sucessivas que propõem facilidades e rapidez na resolução de tarefas e problemas do dia-a-dia, por disponibilizar meios em que o longe se faz perto e parece não haver limites à criatividade. E é nesta leitura que se torna clara a necessidade de questionar as bases, quase sempre frágeis e inconsistentes de tal paradigma hoje predominante, e dar lugar ao necessário reconhecimento de que numa sociedade complexa como aquela em que vivemos e convivemos com os outros na diferença, reclama, cada vez mais, formas alternativas, originais e fundamentadas de pensar e agir.
- iii. Concluo a apresentação da primeira parte com a afirmação da importância de uma educação para os valores como aquela que apenas a Filosofia está em condições de promover. De facto conseguir que o diálogo, a cooperação, o respeito e a solidariedade sejam instrumentos com que os jovens abordem e resolvam os problemas, os conflitos, as inquietações com que se vão deparando, formando cidadãos livres de decidir por si próprios, de forma esclarecida e fundamentada, é tarefa da Filosofia.

Na segunda parte do trabalho, aborda-se a forma didáctica pela qual tal promoção dos valores se pode concretamente realizar. Neste sentido, privilegio a construção e fundamentação de um conjunto de dispositivos didácticos orientados para a consolidação da dimensão formativa da Filosofia.

2.2. Fundamentação do tema no programa de Filosofia

Qual o papel formativo da Filosofia? De modo contribui para a formação dos jovens?

O ponto de partida para a resposta a este questionamento começa pelo Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos, pois este é o documento institucional que estabelece os conteúdos, os conceitos, os objectivos e as competências de referência, e constitui o instrumento a partir do qual se planifica toda a actividade lectiva.

A primeira parte do Programa propõe-se apresentar a natureza da disciplina de Filosofia e a sua integração no currículo, valorizando um documento de referência internacional. Trata-se do *Relatório Delors*, elaborado no âmbito da UNESCO e que conta com a contribuição de especialistas de diversos países. Desta reflexão interdisciplinar, intercultural e internacional, sublinha-se a importância reconhecida à dimensão do aprender a viver com os outros.

No *Relatório* são expostos os chamados quatro pilares da educação. Ao pilar que constitui o aprender a conhecer ou aprender a aprender, que nos remete para questões como o reconhecer o valor dos conhecimentos que se adquirem, da procura e tratamento da informação, ao pilar que é o aprender a fazer, valorizando a autonomia e criatividade nos desempenhos diversos, e ao pilar do aprender a ser, que valoriza o desenvolvimento pessoal nas suas diversas dimensões, acrescentou-se uma nova edificação: aprender a viver juntos.

“Para a Comissão responsável pelo referido *Relatório*, este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível”.⁴

⁴ Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, p. 3.

Mostra-se então necessário que aprendamos a viver uns com os outros na “aldeia global” em que se tornou o grandioso mundo que habitamos. Herbert McLuhan criou o conceito relacionando-o com a globalização, as novas tecnologias de informação e de comunicação e diferentes leituras de um mundo que de tão grande se fez pequeno e de tão distante se fez próximo. Todavia, essa proximidade é cada vez mais uma realidade física. As sociedades são hoje complexos Estados poliétnicos, impondo-se que a formação de cada um contemple o contacto/ o diálogo com o outro, com a pluralidade e a diferença. Esta abordagem será aprofundada no capítulo seguinte.

É destacado no *Relatório Delors* o papel que a disciplina de Filosofia pode assumir “na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum”⁵, bem como na consolidação da vida democrática.

A disciplina de Filosofia integra a componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário nos 10º e 11º anos, reconhecendo-se assim a sua importância na educação dos jovens. Poderia destacar-se, de acordo com o *Relatório*, o permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais, atentar na diversidade dos argumentos e nas problemáticas dos outros e aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos que temos por seguros. À Filosofia pede-se então que fomente nos jovens a reflexão, a problematização e o confronto e relação com diferentes leituras e interpretações do real. Em suma, trata-se da formação pessoal dos jovens e, concomitantemente, da possibilidade de incrementar “um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”.⁶ Transformação que se exige face à uniformização e ao pensamento único, assente no respeito pela diferença e na diversidade. No mesmo sentido foi redigida a *Declaração de Paris em Prol da Filosofia*, de 1995,

“Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir as suas

⁵ Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.), *op. cit.* p.4.

⁶ *Idem, Ibidem*, p. 5.

responsabilidades perante as grandes interrogações contemporâneas, designadamente no campo da ética”.⁷

Torna-se então claro que quando se pergunta pelo valor da disciplina de Filosofia no ensino secundário, a resposta se orienta em primeiro lugar para a sua dimensão formativa no desenvolvimento do espírito crítico, democrático e pluralista, preparando para as necessidades e exigências da realidade social.

Ao promover a autonomia no pensar impõe-se o exercício de interpretação

“como via para a apropriação do real e da consciência de si – interpretação dos textos, das mensagens dos *media*, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s). Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de filosofia, no secundário, deve ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ele, visando construir uma palavra comum e integradora.”⁸

Veja-se, por exemplo a importância conferida pelo módulo inicial do programa, aqui em análise, ao desenvolvimento de actividades que, após um diagnóstico, visem competências de análise, interpretação e expressão discursiva, fundamentais a um pensar com clareza e rigor e progressivamente aprofundado, crítico, filosófico. E esta é precisamente uma das finalidades fixadas para a disciplina, “proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida”.⁹ Três operações são fundamentais à Filosofia e em conjunto definem a sua especificidade: a conceptualização, exercício de definição rigorosa e articulação dos conceitos; a problematização, interrogação, reflexão e crítica do que se mostra, do que é dado e a argumentação, justificação racional de uma ideia. A interacção das três operações imprime um dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem da Filosofia e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento de competências na aprendizagem

⁷ in Joaquim Neves Vicente, *Didáctica da Filosofia* (2005) – Apontamentos e textos de apoio às aulas -, Coimbra: Faculdade de Letras, p. 18.

⁸ Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, p. 5.

⁹ *Idem, Ibidem*, p.8.

de todo e qualquer assunto ou disciplina. Parto pois do princípio que, quando adquiridos, estes” instrumentos” se tornam inerentes ao exercício do pensar e ao processo de aprendizagem contínua que decorre ao longo da nossa vida. A par do crescimento enquanto cidadãos é imperioso que se cumpra a formulação de um projecto de vida próprio, marcado pela identidade pessoal, profissional e social. Este é um dos contributos valiosos da Filosofia. Possibilitar a cada um o aperfeiçoamento da reflexão, da análise crítica das suas convicções pela exigência de fundamentação mas também no confronto, numa matriz dialógica, com outras convicções, outras leituras, outras interpretações. Afinal, não é só a realidade social que se encontra num processo de transformação; também ao pensar o real e deixar-se interpelar por ele se vai construindo na “articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo (...)”¹⁰ numa dinâmica temporal.

De valorizar ainda o campo da arte e a questão hermenêutica em torno das criações individuais e dos povos. O programa do 10.º ano contempla pois a abordagem da dimensão estética na perspectiva da análise e compreensão da experiência estética, fixando o Programa como finalidade da disciplina de Filosofia criar oportunidades para o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, de modo a que se reconheça a Arte como “meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência”.¹¹

Em síntese, pode considerar-se que o percurso traçado pelo Programa de Filosofia fomenta nos jovens, a par com a dimensão informativa, o desenvolvimento de capacidades e competências que se vão traduzir no modo estar, de se relacionar e interpretar o mundo envolvente, o hábito da reflexão e da análise crítica, a atitude de abertura e receptividade ao diálogo, à relação, à escuta e partilha de ideias fundamentadas e, ainda, a tolerância, o posicionar-se face à pluralidade, à diferença. Não se trata de uma tarefa simples ou fácil e não se conhecendo uma fórmula que para

¹⁰ Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.) *op. cit.* p.8.

¹¹ *Idem, Ibidem*, p.8.

todos seja válida, cabe ao professor de filosofia contribuir a formação de jovens que consolidarão uma sociedade melhor.

2.3. Fundamentação do tema numa leitura da sociedade contemporânea

A defesa de que a disciplina de Filosofia contribui para a formação de jovens capazes de exercer a cidadania, isto é, de exercerem o direito e o dever de participarem na sua cidade, na sua sociedade, no seu mundo, de se manterem informados e de assumirem uma participação responsável, exige questionar aqui a sociedade e o mundo contemporâneo. Nesta reflexão optou-se por acompanhar o Professor João Maria André na obra *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*, que começa com uma leitura da sociedade contemporânea no quadro de uma pluralidade de culturas. Culturas estas em permanente intersecção e a que subjaz a urgência da reflexão e do diálogo, enquanto exercícios que permitem a cada um encontrar referências para a sua interpretação do mundo circundante.

“O mundo que hoje percorremos e habitamos proporciona-nos uma vivência contraditória da familiaridade e do estranhamento que temos ou não temos com as coisas, as pessoas, as culturas e o seu acontecimento plural no mundo e na história. Ao mesmo tempo que as distâncias se anulam pelas vias electrónicas da comunicação, tornando vizinhos os que tão longe habitam nesta aldeia global, apagam-se as referências doadoras de sentido, que permitiam outrora desenhar os mapas da nossa orientação e reconhecer no céu infinito estrelas privilegiadas como guias da nossa caminhada. Assim, se a aldeia facilita o (re)conhecimento, a multiplicação ao infinito das estradas, das ruas e das ágoras potencia o desconhecimento e se a globalização parece homogeneizar, tal homogeneização impede a percepção diferenciada da singularidade inalienável do outro e dos outros, sem a qual é impossível o diálogo que pressupõe sempre a relação entre dois seres em comunicação mas sempre irreduzíveis na sua alteridade”.¹²

¹² João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*, Coimbra, Edição Palimage, 2012, p.16.

Vivemos pois numa sociedade complexa que potencia múltiplas leituras e interpretações, imagens e saberes, mas simultaneamente disponibiliza, a partir de um clique, teorias prontas a consumir. Urge fomentar um pensamento crítico e dotado de autonomia. É neste sentido que a Filosofia surge como uma disciplina que permite desenvolver competências gerais, competências que não se limitam à disciplina em si e aos conteúdos programáticos aí veiculados mas que flexibilizem o pensamento e se façam sempre presentes num processo de aprendizagem ao longo da vida. Entendo aqui o filosofar como uma actividade que vai permitindo uma abordagem dos problemas pautada pela distinção do essencial face ao acessório, por uma análise de conceitos e argumentos que permita construir, sustentar e defender posições próprias e compreender e avaliar pontos de vista e argumentos diferentes. Actividade esta que se pauta então pelos valores do diálogo, da tolerância e da reflexão.

De acordo com João Maria André, três fenómenos distintos, mas numa significativa convergência, têm marcado a sociedade contemporânea no campo económico, político, cultural e técnico-científico. Por um lado, o desgaste do Estado-Nação que deu lugar a Estados que acolhem em si significativas comunidades de etnias e nacionalidade diferentes. Entre os factores que deram lugar a estas alterações de carácter político e cultural contam-se as situações de guerra e conflitos de diversa ordem, movimentos migratórios massivos e unificações, por imposição, de comunidades que eram autónomas. Por outro lado, a globalização ou globalizações, como prefere designar, na medida em que este fenómeno se manifesta em direcções opostas: o fenómeno da globalização que veicula os padrões das multinacionais, tendendo para a homogeneização cultural e que é visível nos estilos de vida que têm adoptado e, por sua vez, a globalização que se traduz na acção desenvolvida sobretudo por Organizações Não Governamentais pela defesa da sustentabilidade ambiental e da salvaguarda das culturas e identidades que partilham espaços. Estamos então perante um fenómeno de globalização que se traduz numa diluição de identidades e diferenças e, simultaneamente, numa defesa de culturas e identidades que visa preservar diferenças. Daí o recurso privilegiado ao conceito de globalizações, uma vez que os movimentos se orientam em sentidos contrários.

O terceiro fenómeno promotor das mudanças na sociedade de hoje, é constituído pela “sociedade-rede” que se traduz em modos de estar e comunicar de que a *Internet* é o

rosto e que muitos autores têm designado por “*Telépolis*”, associando a uma nova forma de polis uma nova forma do mundo, que não se reduz a espaços territoriais mas se estende ao planeta.

“ (...) uma escala global, em que as fronteiras se diluem e as referências identitárias se perdem ou se multiplicam ao infinito, numa sobreposição de sítios ou de *sites*, e em que as grandes narrativas que davam sentido à nossa praxis, à nossa existência e à nossa aventura, individual ou colectiva, são substituídas por imagens, imagens de imagens, imagens de imagens de imagens (...) em que a vertigem da navegação se substitui à experiência da descoberta (...).”¹³

Mais ainda, diz o autor, referindo-se a uma experiência que vivenciamos frequentemente ao substituir a pesquisa e recolha de informação pelo formato de papel pela consulta informática:

“ (...) a Web, a *www*, que incorpora significativamente a palavra *world*, mundo, não como um lugar em que se mora ou um espaço que se habita, mas como uma estrutura reticular em que se circula, que se navega à velocidade da luz, com uma memória que se amplia em bytes, megabytes, gigabytes ou *exabytes*, mas que também se esvazia com um simples toque no botão de *delete*.”¹⁴

Temos hoje referências fragmentadas, dispersas, carecidas de uma estruturação, de uma fundamentação de uma definição de princípios e valores que nos permitam enriquecer a nossa relação com o mundo e com os outros. É essencial dar sentido, clarificar as referências culturais em que crescemos e que vão mediando, ainda que disso não nos apercebamos, as nossas leituras, interpretações e experiências do mundo.

“Ora o que a situação actual tem de peculiar é que essa cultura já não é a cultura relativamente homogénea do berço em que nascemos, mas é uma cultura num mosaico de outras culturas e é uma cultura em permanente transformação, cada vez mais acelerada, no cruzamento com elas.”¹⁵

Se não podemos esperar da Filosofia um conjunto de respostas tidas como as correctas e que podemos invocar sempre que determinadas questões nos inquietam, podemos

¹³ João Maria André, *Multiculturalidade, op. cit.*, pp. 73-74.

¹⁴ *Idem, ibidem.*, p.74.

¹⁵ *Idem, ibidem.*, p.75.

certamente reconhecer o seu mérito ao ampliar a nossa compreensão do mundo, libertar as amarras que nos acomodam a crenças e convicções ou a teorias simpáticas e pensar livremente, ao motivar para o questionamento, para a problematização, para a crítica, sabendo já que a tal exercício subjaz a fundamentação, a interpelação informada. Considero fundamental que perante a complexidade da sociedade em que nos encontramos o professor de Filosofia consiga conduzir os seus alunos na compreensão das palavras de Bertrand Russell:

“ (...) A filosofia deve ser estudada, não por virtude de resposta precisa que faculte aos problemas que ela própria evoca (...) mas sim por virtude desses próprios problemas; porque estes ampliam as concepções que temos acerca daquilo que é possível; porque opulentam a imaginação intelectual do homem; porque fazem diminuir a arrogância dogmática que cerra à especulação o nosso espírito; e acima de tudo pelo motivo de que, pela grandeza do mundo, que a filosofia contempla, resulta engrandecido e sublimado o espírito (...)”¹⁶

Privilegiar o pensar por si mesmo e questionar o valor dos seus próprios pensamentos, desafiar as convicções e as certezas que tantas vezes funcionam como uma forte carapaça perante o desconhecido, o que se ignora, o que nunca foi alvo de atenção; mostrar aos jovens que reconhecer o que não se sabe e procurar respostas é já a entrada na atitude filosófica.

O diálogo pode pois dar lugar a pontes de entendimento e de respeito face à diversidade de interpretações e até mesmo ao questionamento que as múltiplas identidades socioculturais vão fazendo acerca das alterações que em si mesmas reconhecem

João Maria André, por seu lado, ao analisar a relação entre multiculturalidade, democracia e direitos humanos, considera a possibilidade de, face à pluralidade constituinte das sociedades actuais, se admitir usar de alguma relatividade na leitura, interpretação e aplicação dos direitos humanos consignados desde 1948. Relatividade essa que, distinguindo-se do relativismo, abre diferentes possibilidades:

“ (...) ao mesmo tempo que pode desencadear conflitos numa hermenêutica e numa pragmática da dignidade da pessoa humana e dos seus direitos, pode também potenciar diálogos eventualmente fecundos, devido aos distintos princípios de

¹⁶ Bertrand Russell, *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Arménio Amado, Editor, Suc. 5ª ed., 1980, pp. 241-242.

conceptualização filosófica da relação entre o singular e o universal, o indivíduo e a totalidade, o homem e a natureza ou o material e o espiritual presentes nas diferentes culturas”.¹⁷

Há que reconhecer o impacto que a identidade cultural tem na vivência de cada um e no exercício da sua própria liberdade, ao condicionar as leituras, interpretações, escolhas e decisões. Diz João Maria André, que o valor de pertença cultural “oferece uma espécie de ancoradouro para a auto-identificação das pessoas e para a sua estabilidade emotiva e social”.¹⁸ E encontramos-nos precisamente nesta afirmação da necessidade do reconhecimento do contexto dos outros, do reconhecimento da matriz cultural dos outros. Poderia usar-se a metáfora, ainda que algo desgastada pelo uso, das lentes coloridas a partir das quais vemos o que nos rodeia. Como essas lentes são os pré-conceitos, os valores, e princípios que tal de forma se inculcaram na nossa leitura que nem nos apercebemos deles mas que condicionam, moldam o nosso relacionamento com o mundo. Todavia, é igualmente importante que haja lugar ao questionamento desses pré-conceitos, carentes ainda da validação que cada um dá na sua resposta pessoal.

“A maioria dos homens adquire a sua concepção do mundo a partir de uma tradição que absorve juntamente com o leite materno. Quem, porém, aspira a uma concepção do mundo filosoficamente fundada tem de ousar apoiar-se na sua própria razão. Tem de duvidar, a título de experiência, de todas as opiniões costumeiras e não lhe é permitido reconhecer aquilo que não é passível de ser fundamentado pessoalmente de modo inteligível”.¹⁹

Reitera-se pois a via da mediação numa leitura e interpretação da sociedade contemporânea cujas exigências passam por estar aberto à diversidade e à diferença e formular um pensamento livre e autónomo. Acrescente-se a exigência de um pensamento informado que permita uma reflexão que se coadune com aquilo que cada

¹⁷ João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*, Coimbra, Edição Palimage, 2012, p.113.

¹⁸ *Idem, ibidem*, pp. 116-117

¹⁹ Max Scheler, *A Concepção Filosófica do Mundo*, Porto, Porto Editora, 2003, p.13.

um é, com os seus princípios e valores e que se vá libertando progressivamente dos preconceitos em que nos vamos formando, das considerações daqueles que admiramos e tomamos, ainda que assim não os designemos, como mestres.

Assume pois uma importância maior na formação dos nossos alunos o reconhecimento do outro, do diálogo, das potencialidades da relação dialógica, da tolerância e do exercício de reflexão que, consabidamente, subjaz à actividade filosófica e a um pensamento autónomo e crítico. Os mesmos valores se reconhecem, quer consideremos o outro uma pessoa na sua individualidade quer o consideremos enquanto identidade social ou cultural. Cumpre ultrapassar quer o reducionismo da desvalorização do sentimento de identidade e pertença quer o seu contrário, isto é, considerá-lo o de valor maior e exclusivo de um grupo determinado. É hoje reconhecido o valor do contacto com diferentes contextos, registos culturais, com o outro, assumindo muitas vezes a formas de desafios sucessivos ao acentuar contrastes com as nossas convicções, preconceitos, princípios e valores. Há então que superar o universalismo que levaria à imposição de princípios com valor universal e por isso aplicáveis a toda a humanidade, bem como o particularismo que se traduz em relativismo ao identificar o reconhecimento das características de cada cultura com a legitimidade dos seus princípios e práticas.

Dir-se-á que se perspectiva a possibilidade de ser universalista sem cair em posições dogmáticas. O caminho far-se-ia quer pelo diálogo intercultural sobre questões comuns ainda que experienciadas e expressas de várias formas, cada uma única em si mesma, quer pela consideração das culturas na sua particularidade. Uma forma de evitar o relativismo epistemológico e ético a que o princípio do igual valor pode conduzir, é ter no horizonte o respeito pelos direitos humanos na sua abrangência.

Quanto à antinomia entre igualdade e diferença e à exigência da sua superação, atenta o autor,

“ (...) há que saber ver a igualdade e a diferença não em termos alternativos ou excludentes, mas a partir do princípio da complementaridade hermenêutica diatópica que Boaventura de Sousa Santos formula nestes termos: «temos o direito a ser iguais,

quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza»²⁰.

A atitude de abertura ao outro, ao mundo, às ideias, à reflexão, é essencial no olhar e pensar as situações de conflitualidade e de discriminação inerentes às sociedades poliétnicas e que chegam até a causar desequilíbrios sociais. A este propósito João Maria André distingue a ocorrência da discriminação a uma escala local, que resulta sobretudo do preconceito e que se traduz na exclusão ou marginalização de grupos minoritários. Pergunta-se então como lidar com estas situações, sugerindo que “(...) é ao nível de uma ética cívica democrática e inclusiva que os conflitos têm de ser resolvidos e é através de uma formação para a democracia e para a diferença que as comunidades têm de ser educadas”.²¹ Quando o problema se insere numa escala nacional, impõe-se o recurso a medidas legais que promovam a salvaguarda das comunidades minoritárias e garantam o direito à sua identidade cultural. Já a uma escala internacional refira-se o papel de determinadas Organizações Não Governamentais, destacando-se a UNESCO pelo zelo para com as diferenças culturais e as práticas educativas que tem implementado com vista à sua preservação.

Ainda que portador de uma longa história, o conceito de tolerância é aqui tomado no sentido de “disposição de espírito, ou regra de conduta, que consiste em deixar a cada um a liberdade de exprimir as suas opiniões, mesmo quando não as partilhamos”.²²

Subjaz então a esta atitude, quer o respeito pelo outro e pela defesa das suas ideias, quer o direito a fazer afirmação e defesa de posições contrárias. João Maria André refere-se-lhe como uma virtude moral indispensável na relação com o outro mas também como uma virtude política enquanto garante do equilíbrio social num meio de diversidade cultural. Uma virtude

“ (...) entendida não de uma forma passiva, mas activa, e vivenciada não como condescendência (que significa a negação da igualdade em que se fundamenta toda a democracia), mas como exercício pleno da justiça social, política, cultural e cognitiva em ordem à construção da paz assente na diversidade e no enriquecimento que essa

²⁰ João Maria André, *op. cit.*, p.124.

²¹ *Idem, ibidem*, p.131.

²² André Lalande, Vocabulário – técnico e crítico da Filosofia, Vol.II Porto, Rés-Editora, (s/d). p.631

mesma diversidade traz à convivência entre os homens numa harmonia
quotidianamente construída”.²³

Apresenta-se de forma clara a urgência de alertar os jovens para a importância da
tolerância e tomá-la até como

“símbolo do diálogo intercultural, através do qual se abre espaço para a participação
de todos os cidadãos e de todos os grupo, sejam quais forem as suas marcas culturais
ou as suas crenças religiosas, em ordem à construção de uma sociedade mais justa e
mais fraterna e tendo como objectivo o concerto das nações e a realização efectiva da
paz e da concórdia”.²⁴

Afirma-se pois a importância de combater as diferentes formas de domínio e garantir a
livre tomada de decisão e compromisso, como forma de contribuir para a o diálogo
inter-cultural e, concomitantemente, para a mudança social, para uma cultura de
convivência pacífica.

Pode então considerar-se que são sobretudo as competências que se inserem na
dimensão discursiva do trabalho filosófico, as que vão acompanhar os jovens no seu
processo de conhecimento, de questionamento e busca de respostas ao longo da sua
vida. É por esta componente formativa e com um âmbito de repercussão transversal às
diferentes áreas de estudo, que a Filosofia deve assumir um lugar de destaque na
formação dos jovens.

2.4. Importância da uma educação para os valores: o alcance formativo da Filosofia

Desvalorizados por muitos por contraste com as realidades físicas, objectivas e a partir
das quais se constroem elaboradas teorias, técnicas e ciências sem fim, cumpre resgatar
os valores da dimensão do subjectivo e do relativo para onde têm sido remetidos.
Impõe-se que cada professor pergunte a si próprio que tipo de cidadão e de sociedade
quer ajudar a construir. A resposta a esta questão orientará a sua prática pedagógica. Os

²³ João Maria André, *op. cit.*, p.140.

²⁴ *Idem, ibidem*, p.142.

valores vinculam-se aos projectos pessoais, enquanto realidades enraizadas na cultura, subjazem à nossa vida e à procura de sentido para a nossa existência.

Sendo que cada indivíduo se desenvolve num tempo e espaços determinados, o seu processo de educação vai sendo marcado por contextos sociais e políticos que dão forma à sua interpretação da própria existência, do mundo e das relações com coisas e com os outros. A reflexão de João Maria André sobre esta questão mostra que as transformações operadas na sociedade contemporânea têm condicionado também as nossas opções quanto às áreas de formação universitária, particularmente no se refere ao campo das Humanidades. E essa perspectiva está patente nas escolas. Por um lado, a sua importância é frequentemente minorada face ao domínio científico e técnico que se tem imposto de forma avassaladora e ao primado da área da economia nas propostas de resolução de problemas. Todavia, é preciso mostrar que “vale a pena investir numa formação humanística para fazer face ao mundo em mudança e às transformações

macroparadigmáticas que definem a sociedade portuguesa”.²⁵ As Humanidades lançam um olhar sempre renovado sobre a sociedade contemporânea, a sociedade multicultural, o fenómeno da globalização, a sociedade do conhecimento e da informação. E é este olhar renovado que, se por um lado enriquece as nossas interpretações com novas perspectivas, por outro lado nos auxilia na tarefa de reconhecer contradições e caminhos de pouco sentido que o homem vai trilhando na busca contínua de um rumo para a sua vida.

Na busca de uma leitura aprofundada da sociedade actual e das linhas que a entretecem, encontramos-nos com João Maria André na identificação de três paradigmas sociais e epistemológicos. Nesta perspectiva, os três paradigmas fundamentais que atravessam a sociedade contemporânea começam a ruir e novos paradigmas vão emergindo com o contributo das Humanidades. Assim, o primeiro paradigma que podemos dizer que está a ruir é o paradigma da análise e da fragmentação, o paradigma da especialização disciplinar, que tem oferecido uma leitura redutora e empobrecida e com a qual o mundo contemporâneo não transige mais. A complexidade dos problemas e da própria convivência clamam por um novo paradigma, um “paradigma holístico dentro de uma concepção de verdade multiperspectivada e complexa e a partir de uma abordagem não

²⁵ João Maria André, *op. cit.*, p.284.

só interdisciplinar mas mesmo transversal do mundo, da natureza e do humano”,²⁶ a que as Humanidades podem dar resposta. O saber das Humanidades, contando no centro com a Filosofia, é por si mesmo um saber dialógico, construindo-se a partir das atitudes de interrogação e de escuta activa, atento ao conhecido, ao que está por conhecer, aos poderes e limites do homem. O seu carácter interdisciplinar revela-se logo no primeiro momento em que indagamos pelo objecto de estudo da Filosofia e a sua metodologia se nos mostra apta a conduzir o diálogo entre as diversas ciências ou áreas do conhecimento. Tudo pode ser pensado.

O segundo paradigma que se nos aparece como prestes a ruir, traduz-se no primado da dimensão tecnocientífica na concepção da ciência, isto é, no primado das ciências da natureza sobre as ciências do homem e da sociedade. Mas também aqui as Humanidades e, de um modo especial, a Filosofia, têm um papel fundamental e contrapõem domínios que foram esquecidos ou negligenciados como

“a capacidade comunicativa do homem como ser de linguagem (...); a capacidade criativa que se manifesta nas artes e na cultura (...); a capacidade de transformar o espaço de meio circundante que é em morada e habitação (...); e também a capacidade de pensar, de formular perguntas sobre a vida e a existência, de responder ao quem somos, donde vimos e para onde vamos, de construir e desconstruir discursos, ideologias, filosofias, de interrogar criticamente o mundo e a vida e de responder criticamente às interrogações que não deixa de formular”.²⁷

A Filosofia, a par das restantes dimensões que compõem as Humanidades, propõe um paradigma assente na liberdade e capacidade criadora do homem. Sem minorar as conquistas da técnica e da ciência, algumas com repercussões extraordinárias na qualidade de vida que hoje usufruímos e também isso pode ser pensado, as aulas de Filosofia são lugar propício à valorização da individualidade do ser humano. Mostra-se necessário recordar aos nossos jovens a teia complexa de pensamentos, emoções, motivos, intenções, experiências, contextos, enfim, histórias de vida que nos tornam únicos, diferentes e por isso mesmo podem dar um contributo único à humanidade.

²⁶ João Maria André, *op. cit.*, pp.292-293.

²⁷ João Maria André, *op. cit.*, p. 295.

Já o terceiro paradigma prestes a ruir é o da mercantilização ou mercadorização das coisas da vida. Nada escapa. Compram-se livros e esculturas com a mesma facilidade com que se adquirem méritos, poder, influências, ideias e opiniões. Hoje tudo pode ser transformado em mercadoria. Com um preço determinado, tudo pode ser vendido e tudo pode ser comprado. Mas, também a estes princípios as Humanidades contrapõem e a Filosofia problematiza: “será que o valor das coisas se reduz ao seu valor económico e ao seu valor de mercado? (...) Não é o mundo dos valores um mundo muito mais vasto do que o dos simples valores económicos?”.²⁸ A resposta é certamente que sim, há um conjunto de valores que pautam a nossa vida e que vão muito para além dos valores económicos. Os valores morais, estéticos, culturais, políticos, afectivos, religiosos, filosóficos, económicos... são inerentes ao homem, individualmente considerado, bem como às comunidades e grupos culturais específicos. São como linhas orientadoras do modo de ler e dizer o mundo, bem como da acção, do que se quer e deve fazer e do que efectivamente se faz. E esta orientação deve ser esclarecida, informada e fundamentada. Urge pois um novo paradigma que aponte no sentido da revitalização do saber e da vida numa perspectiva axiológica plural e diversa. Muitos são os olhares das Humanidades, mas destacamos, claro, o da Filosofia.

“Estudando Filosofia aprendemos o valor do pensamento, a importância da capacidade crítica, o peso da tradição que nos chega com os pensamentos de outros de outros séculos, a capacidade de analisar e desconstruir linguagens e discursos com que o mundo se foi dizendo ao longo dos tempos, o modo como hoje o homem diz o mundo e o mundo e o mundo se diz no e para o homem”.²⁹

Há pois que reafirmar que a disciplina de Filosofia no ensino secundário desempenha um papel primordial na formação dos jovens. A sociedade contemporânea é de tal modo exigente que um jovem, ainda que detentor de um saber enciclopédico, tem dificuldade em enfrentar e afirmar-se. Há que formar no sentido do pensamento autónomo e da reflexão, sem que isso signifique dispensar o contributo dos outros, do diálogo com a pluralidade e a diversidade, sem que tal se confunda com a aceitação de tudo mas

²⁸ *Idem, ibidem*, p.296.

²⁹ João Maria André, *op. cit.*, p.297.

assumido o respeito pela fundamentação das suas razões e pela dos outros, da tolerância, sem a confundir com relativismo. Neste momento, no quadro curricular do ensino secundário, só a disciplina de Filosofia parece apta a dar este contributo e é-lhe devido um lugar de destaque.

Começamos por considerar a importância reconhecida ao diálogo nos objectivos definidos para o ensino da Filosofia. O diálogo supõe quer a aquisição de conhecimentos “instrumentais”, de acordo com C. T. Campomanes³⁰, como vocabulário específico fundamental na abordagem de problemas filosóficos, autores e doutrinas e obras de referência. A este conhecimento alia-se a compreensão que se manifesta no aluno ser capaz de se apropriar da realidade com que entra em diálogo e de se expressar de modo singular.

Ao abordar-se o valor do diálogo é imprescindível fazer-se presente o valor da reflexão pois estão conectados. Reflectir filosoficamente ou filosofar contempla os exercícios de crítica, problematização e a procura de sentido, traduzindo-se na formulação de interpretações pessoais, criativas e originais. Clama-se por um pensar por si mesmo, promove-se a autonomia.

De acordo com o texto de António Sérgio, a que volto repetidamente, ano após ano:

“Ao aprendiz de filósofo (ao jovem aprendiz, pretendo eu dizer, e na minha qualidade de aprendiz mais velho) rogo que não se apresse a adoptar soluções, que não leia obras de uma só escola ou tendência, que procure conhecer as argumentações de todas, e que queira tomar como primário escopo a singela façanha de compreender os problemas: de compreendê-los bem, de os compreender a fundo, habituando-se a ver as dificuldades reais que se deparam nas coisas que se afiguram fáceis ao simplismo e à superficialidade do que se chama senso-comum (...).

Deverá pois a iniciação filosófica assumir um carácter essencialmente crítico e consistir num debate dos problemas básicos que não seja dominado pelo intuito dogmático de cerrar as portas às discussões ulteriores (...). Como tive ensejo de notar algures, pode ser muito útil para a vida prática o simples conhecimento do enunciado

³⁰ César Tejedor Campomanes, *Didáctica de la Filosofía – Perspectivas e Materiais*, Madrid: Sm Ediciones, s/d.

de uns tantos teoremas de matemática, porém, não há nisso sombra de valor cultural: só possui de facto valor cultural o perfeito entendimento dos raciocínios que nos dão as provas dos enunciados.”³¹

Estabelecer uma relação dialógica, primar pela capacidade comunicativa, implica ainda o reconhecimento da dignidade do outro, da afirmação da identidade pessoal e colectiva dos indivíduos e grupos sociais e culturais. O diálogo supõe e exige a vontade dos participantes em aceitar a parte de verdade do outro e o carácter provisório ou precário da sua própria verdade, perspectiva e fundamentação; diálogo parte do reconhecimento da legitimidade dos interlocutores e da intenção de compreender as razões que apoiam as diferentes posições, concepções e valores.

E deste modo se introduziu a abordagem do terceiro valor que aqui se destaca. O valor da tolerância. A educação para a tolerância constitui uma exigência da sociedade contemporânea que cada vez mais se configura como um sistema plural em todos os sentidos e as respostas à pluralidade e diversidade nem sempre se pautam pela convivência cordial: xenofobia, manifestações de racismo, desrespeito pelas diferenças, tendência à uniformidade e homogeneização da cultura, desenvolvimento crescente de fundamentalismos conflitos interétnicos e religiosos, confrontos vários... Urge então promover novas formas de perspectivar a diversidade, a multiculturalidade e o pluralismo, não como algo negativo mas, antes, como expressões inerentes à própria condição humana e que podem constituir oportunidades de enriquecimento e de crescimento. Da tolerância provém o pluralismo que se contrapõe à mentalidade fechada e dogmática que António Sérgio combate. Esclareça-se que, com frequência, os jovens se surpreendem com a afirmação de que tolerar não é fazer concessões gratuitas mas tão só o reconhecimento da alteridade e diversidade do outro. É o direito à opinião e pensamento próprios. Ser tolerante implica pois a predisposição ao diálogo e à reflexão.

A par do reconhecimento da importância de uma educação para os valores surge, frequentemente, a constatação da dificuldade inerente à sua concretização. Pergunta-se

³¹ António Sérgio, prefácio a Bertrand Russell (1980), *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Arménio Amado, 1994, 3ª ed., pp 8-9.

agora: como se ensinam? Esta questão é desenvolvida na obra *Valores y Educación*³², sustentando-se que o processo de ensino-aprendizagem dos valores de modo algum se identifica com a mera transmissão de ideias, conceitos ou valores, mas antes exige referências à “experiência” do valor. Quer isto dizer que, por exemplo, não se ensina a tolerância somente porque se transmite a ideia ou o conceito de tolerância, mas dando a conhecer e a compreender atitudes e comportamentos de pessoas tolerantes. Sem o recurso à experiência, à situação na vida real, o ensino dos valores reduzir-se-á a um discurso vazio e, no fundo, inoperante. Exige-se pois uma complementaridade entre a clarificação teórica do valor, enquanto conceito, e a sua apropriação pela realização pessoal.

Se pensarmos a comunidade educativa como um sistema que não vive à margem do que acontece na vida da sociedade em que se insere mas, pelo contrário, reflecte as contradições que aí se vivenciam, a sala de aulas poderá constituir o ponto de partida para a mudança e transformação dessa mesma realidade social. Assim se promova um pensamento crítico, o compromisso e cooperação com os demais e comportamentos tolerantes, nos processos de ensino-aprendizagem, nas situações de comunicação horizontal e vertical, na abordagem dos conteúdos programáticos, na resolução de problemas, no lidar com divergências e conflitos.

“(…) um bom professor do lidar filosófico é como um indivíduo que nos lecciona a ginástica procedendo ele próprio como um bom ginasta, e obrigando-nos a nós a fazer ginástica; é quem nos ministra um trabalho crítico, um modelo da faina de elucidação dos problemas (...). Como tive ensejo de notar algures, pode ser muito útil para a vida prática o simples conhecimento do enunciado de uns tantos teoremas de matemática, porém, não há nisso sombra de valor cultural: só possui de facto valor cultural o perfeito entendimento dos raciocínios que nos dão as provas dos enunciados.”³³

Neste sentido, cabe ao professor, em primeiro lugar, exercitar estes princípios, torná-los experiências reais, contribuir para a sua vivência. Exige-se-lhe clareza, transparência e coerência entre o que diz e o que faz, entre o que afirma e o que são as suas acções.

³² Pedro Ortega, Ramón Mínguez e Ramón Gil, 1996, *Valores y Educación*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

³³ António Sérgio, *op. cit.*, pp. 8-9.

Poderia dizer-se que a formação que se inicia na sala de aulas de Filosofia se abre para a sociedade e para o mundo. Só estando consciente dessa responsabilidade se podem cumprir as orientações emanadas do programa de Filosofia do ensino dos 10 e 11º ano para uma vertente formativa de modo a contribuir para o desenvolvimento global do aluno; justificar a necessidade promover um novo olhar sobre a complexa sociedade contemporânea manifestas que são as pluralidade e contradições e concluir pela necessidade de uma educação para os valores, destacando-se os valores do diálogo, da reflexão e da tolerância.

Parte II – Dispositivos

Capítulo I

1. O processo de ensino-aprendizagem

Considerando que a toda a proposta didáctica é inerente uma concepção do processo ensino-aprendizagem, este capítulo visa esclarecer a perspectiva presente neste trabalho. Segue-se Vera Maria Candau³⁴ ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela multidimensionalidade e que para ser compreendido de forma adequada deve ser considerado na articulação entre as dimensões humana, técnica e político-social.

Na sua vertente humanista, destaca-se a relação interpessoal, a dimensão eminentemente subjectiva e emotiva do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a didáctica centrar-se-ia no processo de aquisição de atitudes como a empatia, a escuta activa ou a solidariedade, valorizando o crescimento pessoal, interpessoal e intergrupar. Ainda que esta seja uma perspectiva unilateral e reducionista, torna manifesta a componente relacional e afectiva que, impregnando toda a dinâmica do processo, de modo algum pode ser ignorada. A dimensão técnica perspectiva o processo de ensino-aprendizagem como uma acção sistemática que visa organizar as condições facilitadoras da aprendizagem. A sua atenção centra-se nos objectivos de aprendizagem, selecção de conteúdos, elaboração de dispositivos e estratégias de ensino e avaliação. Também esta componente se apresenta por si só como reducionista, podendo cair no tecnicismo ou no numa dimensão pedagógica "meramente instrumental". Todavia, a sua importância é essencial a uma adequada compreensão e mobilização do processo de ensino-aprendizagem. O domínio dos conteúdos, a aquisição de competências e a construção de estratégias que tornem viável a aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais a toda a proposta pedagógica. A dimensão político-social contextualiza o processo de ensino aprendizagem. Este desenvolve-se num tempo determinado, no seio de uma cultura específica, com pessoas concretas marcadas pela sua circunstância, mas também por todo um processo de socialização que lhes imprimiu determinados princípios e valores. Os condicionamentos que daí derivam incidem no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, a dimensão político-social não pode ser ignorada quando se pensa este processo.

³⁴ Vera Maria Candau (Org.), *La Didáctica en Questión*. Madrid, Naecer, S.A. De Edicions, 1987.

Mostra-se pois necessário ultrapassar as perspectivas individuais que se tornam manifestamente reducionistas e promover uma articulação entre elas. E nesta perspectiva multidimensional situa-se a didáctica. As dimensões político-sociais e humana da prática pedagógica exigem-se reciprocamente. Mas posto que esta mútua implicação não se dá de uma forma autónoma e espontânea, é necessário que seja conscientemente trabalhada. Daqui falar-se de uma didáctica fundamental que contextualiza a prática pedagógica e pensa as dimensões técnicas e humanas, “situando-as”. É claro o compromisso da reflexão didáctica com a transformação social, com o seu lugar na realidade cultural e com a procura de práticas pedagógicas que permitam um ensino eficiente/adequado para a maior parte da população.

Neste sentido se considera hoje que o Projecto Educativo de Escola é essencial a todo o trabalho que o professor venha a desenvolver.

“O Projecto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.”³⁵

O Projecto Educativo de Escola é pois um documento de carácter pedagógico que consagra a orientação educativa de cada escola ao retratar a sua identidade própria, ao definir as metas a atingir, identificar as áreas de intervenção e as estratégias adoptadas em função dos diagnósticos realizados e dos princípios e valores partilhados pela comunidade.

Pelo exposto, considera-se que as decisões sobre “o que” ensinar, “como “ ensinar e “para quê” são condicionadas antes de mais pelo enquadramento legal em vigor no Programa de Filosofia e pelas Orientações de leccionação para efeitos de avaliação sumativa externa. Estes documentos determinam os critérios fundamentais em função dos quais se estabelecem os conteúdos e objectivos a alcançar, mas há também a considerar os documentos orientadores de cada escola em concreto.

³⁵ Decreto-lei n.º 79 art. 9 de 22 de Abril de 2008

Caracterizado que está o processo de ensino-aprendizagem na sua multidimensionalidade, cabe agora questionar se o elemento fulcral reside no carácter do ensino ou na dimensão da aprendizagem. De acordo com M. Tozzi, distingue-se claramente um professor guiado predominantemente pela lógica do ensino. O ensinar identifica-se com o cuidado que é posto na preparação das aulas, devidamente organizadas e estruturadas, insistindo numa exposição clara e lógica dos conteúdos de modo a assegurar a sua compreensão por parte dos alunos. A leccionação é preparada cuidadosamente mas em função do que o professor pretende ensinar e lhe parece que irá ser recebido tal e qual pelos alunos. No entanto, há a considerar que a eficácia do ensino nem sempre coincide com a eficácia da aprendizagem e que frequentemente se instala o desânimo face a avaliações que não correspondem às expectativas. Por outro lado, um professor que privilegia a lógica da aprendizagem centra o processo no aluno:

“Só quando o professor se posicionar do lado dos alunos, procurando conhecer os seus hábitos e processos cognitivos, a sua estrutura cognitiva, as dificuldades reais que se lhe deparam na aprendizagem; só quando o professor descentrar de si o processo para o centrar na actividade do aluno; só quando as actividades se tornarem tempos primários e não secundários da aprendizagem; só quando o professor se assumir também como um monitor do trabalho e não tanto como modelo a seguir (...). Só centrando o processo na actividade do aluno, criando situações de aprendizagem, pondo-o no centro da actividade cognitiva, pondo à sua disposição dispositivos de trabalho, poderá o aluno tornar-se sujeito efectivo das suas aprendizagens.”³⁶

Trata-se, no fundo, de levar a cabo uma “revolução copernicana”³⁷, que seria, a exemplo da revolução operada por Copérnico ao substituir o sistema geocêntrico pelo heliocêntrico, colocar-se no ponto de vista do aluno, daquele que aprende Filosofia e não daquele que já filosofa. No centro do processo deixa de estar o professor e o que tem para ensinar e passa a estar o aluno que procura aprender. Há que sublinhar que apenas se considera uma alteração no modo como se concebe o processo de ensino-

³⁶ Joaquim Neves Vicente. *Subsídios para um paradigma organizador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária*, p.42. In Fernanda Henriques e Manuela Bastos de Almeida (Coord.), *Os actuais programas de Filosofia do secundário. Balanço e Perspectivas*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, 1998.

³⁷ Michel Tozzi *et al*, *Apprendre à Philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris. Centre Régional de Documentation Pédagogique de Montpllier., Hacette Éducation, 1992, p.26

aprendizagem e não a importância que é reconhecida a cada uma das partes. É decisivo o papel do professor como mediador do processo.

A insistência nesta mudança de paradigma justifica-se pelo facto de implicar alterações significativas no modo como o professor organiza o seu trabalho de planificação. Deixa de colocar a questão “o que devo ensinar aos meus alunos”³⁸ para se perguntar o que deve levá-los a fazer para que possam ser capazes, por exemplo, de problematizar, ou que suportes podem ser utilizados para avaliar a sua progressão. Cabe pois ao professor a selecção e a elaboração de “mediações didácticas”, de dispositivos que conduzam o aluno na tarefa de pensar por si mesmo, que visem o desenvolvimento de capacidades e competências. Apesar deste ser um exercício individual, há-de ser guiado pelo professor e por dispositivos que facilitem a tarefa até ganhar, progressivamente, a sua autonomia.

“A elaboração de mediações didácticas por parte do professor de filosofia exige que ele explicita não só os objectivos perseguidos e seleccione os conteúdos/temas/problemas que merecem ser abordados, mas também que ele proceda ao levantamento das competências e dos processos intelectuais necessários ao acto de filosofar, explicita junto dos alunos o que deles é esperado, forneça instruções precisas relativas às actividades a realizar, explicita os critérios de realização bem sucedida e de avaliação dos trabalhos solicitados, recorrendo à diferenciação de métodos, realize com e não apenas para os alunos actividades complementares.”³⁹

Esta é pois a concepção de processo ensino-aprendizagem que fui adoptando ao longo da minha prática lectiva. Todo o processo é pensado em função do aluno. A preocupação em contribuir para a formação de cidadãos conscientes, dotados de competências cognitivas e sócio-afectivas, tornam o fazer pensar e o aprender a viver em sociedade elementos fundamentais na formação dos meus alunos.

³⁸ Michel Tozzi *et al*, *op. cit.*, p. 27

³⁹ Joaquim Neves Vicente, *op. cit.*, p.44

2. O ensino da Filosofia numa lógica da aprendizagem

No prefácio da obra *Penser par soi-même*⁴⁰, de M. Tozzi, Philippe Meirieu destaca duas linhas orientadoras quando se trata da fundamentação didático-pedagógica. Antes de mais, nada exigir aos alunos sem que o professor se questione primeiro sobre “o que se passa nas suas cabeças”, identificar os obstáculos com que se poderão deparar e decompor as operações mentais exigidas em cada dispositivo. Trata-se, no fundo, de caminhar ao lado do aluno no seu processo de aprendizagem. Depois, esclarecer que afirmar-se como centro do processo o aluno e a aprendizagem de modo algum traduz uma desvalorização dos conteúdos de aprendizagem. Aliás, afirma-se até que não há processo sem conteúdo e que o exercício de decompor o saber em operações mentais, de o explorar até encontrar coerência na apresentação aos alunos e favorecer a sua apropriação, só é possível quando se dominam os conteúdos programáticos. Estão pois aqui implicados os conceitos de didáctica e de pedagogia. Se quando o professor pensa como ensinar e articular as noções próprias da disciplina de Filosofia está no campo da didáctica, ao operacionalizar, ao trabalhar os dispositivos de modo a que sejam eficazes, está já no campo da pedagogia. Cabe ao professor questionar-se na perspectiva daquele que aprende e decidir o que ele deve identificar, opor, confrontar, como explorar os materiais utilizados, as etapas pelas quais deve passar, as operações mentais implicadas... e estas tarefas só podem ser concretizadas se houver um domínio dos saberes e de um trabalho constante de aperfeiçoamento. Neste sentido, deverá falar-se em construção do saber em detrimento de aquisição e de uma construção que ocorre em interacção com o professor e os colegas.

Como pensar a construção de dispositivos que valorizem a dimensão formativa da Filosofia?

A obra *Valores y educación* sustenta que o primeiro passo na educação dos valores é a sua descoberta como realidade operativa na vida de cada um e, em segundo lugar, o reconhecimento de que a experiência quotidiana do valor é indispensável à apropriação

⁴⁰ Michel Tozzi, *Penser par soi-même*, Chronique Sociale, Lyon, 1996

do mesmo. Os valores estão necessariamente vinculados aos projectos e realizações pessoais, fazem parte da experiência diária e só assim se podem ser cultivados. Há pois que transmitir que não são exclusivos dos grandes modelos, que não exigem aprendizagens complexas e que nem tão-pouco são de difícil cumprimento. “Torna-se necessário (...) ler a realidade de outra maneira e enriquecer a experiência do aluno com a cultura e vida à sua volta”⁴¹, clarificar a importância que se atribui aos valores e o papel que desempenham na vida pessoal. De outro modo poderia o professor recorrer a complexos exercícios intelectuais sem que isso se revestisse de sentido algum para a vida do aluno.

Assim, e porque os valores se aprendem quando se praticam, os dispositivos que a seguir se apresentam contemplam os três valores tomados como centrais neste trabalho: os valores da reflexão, do diálogo e da tolerância. Ainda que por questões metodológicas os diferentes dispositivos dediquem uma atenção especial a cada um destes valores, os procedimentos exigem sempre que o aluno reflecta, use da sua capacidade de diálogo em pequeno e grande grupo bem como com o texto e que reconheça a importância da tolerância, quer nos recursos documentais, quer no contexto mais imediato da sala de aulas. As metodologias implementadas pelo professor não são pois indiferentes à aprendizagem dos valores, cabendo-lhe promover a aula de Filosofia como um espaço tolerante, de diálogo e de reflexão. Toma-se por princípio que a interiorização desta forma de olhar e ler a realidade se estenderá a todo e qualquer contexto.

Das finalidades da disciplina de Filosofia destacam-se aqui as que apontam para o exercício pessoal da razão, para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos saberes; para a construção de uma cidadania activa, que se substantiva num pensamento ético-político-crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ainda para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com a realidade social em profundo processo de

⁴¹ Pedro Ortega *et al.*, *Valores y educación*, Editorial Ariel, S.A. , Barcelona, 1996, p.19

transformação. Há também que seleccionar os princípios pedagógico-didáticos e metodológicos mais adequados à sua concretização.

Quanto aos princípios pedagógicos-didáticos enunciados no Programa da disciplina, reelege-se o princípio da auto-construção cognitiva e o princípio das competências cognitivas, do desenvolvimento de destrezas intelectuais e competências instrumentais, naturalmente implicados num processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno.

No que concerne aos princípios metodológicos,

“(…) tem-se como ideia reguladora a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assuma também a Filosofia como produto cultural, com elementos estruturados que é preciso conhecer. Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos sobretudo no sentido da clarificação conceptual e de rigor argumentativo”.⁴²

Daqui a adopção de três princípios fundamentais:

- a) Princípio da progressividade das aprendizagens que remete para o cuidado pedagógico com as competências a desenvolver, e daí a exigência de uma avaliação diagnóstica, e com os recursos documentais adequados.
- b) Princípio da diferenciação de estratégias, necessário à diversidade dos objectivos propostos bem como a uma lógica da aprendizagem diferenciada, para dar resposta à heterogeneidade sócio-cultural e cognitiva entre os alunos
- c) Princípio da diversidade de recursos que, em cada caso, devem ser adequados à diversidade de conteúdos programáticos e estratégias.

Por fim, o princípio segundo o qual todo o recurso deve proporcionar o trabalho filosófico que, segundo M. Tozzi, implica o desenvolvimento das competências básicas de conceptualização, problematização e argumentação. Há ainda que atender à idade e

⁴² Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, p. 16.

percurso escolar dos alunos a que se dirigem os dispositivos de forma a adequar o seu grau de exigência e complexidade.

A planificação deve ser adequada ao grupo de alunos a que se dirige e os objectivos de aprendizagem frequentemente revistos. Considere-se ainda que no processo do aprender a filosofar tem lugar uma avaliação de carácter predominantemente formativo. Com M. Tozzi sustenta-se aqui a implementação de modalidades de avaliação que permitam ao aluno a apropriação dos critérios de realização e correcção das tarefas que lhe são propostas. Igualmente importante é a clarificação dos objectivos de aprendizagem junto dos alunos. Eles devem saber de forma precisa o que se espera do seu desempenho, o que devem alcançar em determinado momento do seu processo de formação.

Os dispositivos que a seguir se apresentam, visam conteúdos programáticos do 10º ano de escolaridade e portanto alunos que iniciam a sua aprendizagem do filosofar.

3. Os dispositivos

Dispositivo 1 – o valor da Tolerância

Este dispositivo foi construído para a leccionação dos conteúdos referentes à diversidade cultural, tolerância e diálogo intercultural.

Nos princípios subjacentes à sua elaboração destaca-se a utilização do texto filosófico, acompanhado de um guião de análise com instruções claras sobre as tarefas a desenvolver. De acordo com M. Tozzi, este trabalho visa três exercícios fundamentais: a conceptualização de noções, a problematização de uma questão e a apresentação de uma tese, e desenvolve-se em dois momentos: inicialmente no grupo restrito e, posteriormente, no grupo alargado.

São então solicitadas as tarefas de problematização – identificação do problema do texto - , de conceptualização – em primeiro lugar pela identificação dos conceitos filosóficos do texto e posteriormente sobre o conceito central, o conceito de Tolerância, abordando-se o sentido do conceito pela sua clarificação. O próprio texto apresenta a conceptualização por aproximação linguística, isto é, pela exploração da etimologia e evolução semântica e pela explicitação do significado linguístico corrente e filosófico. De seguida propõe-se a identificação da tese do autor e a recolha dos argumentos apresentados para sustentar essa tese.

O exercício de reflexão, remetido para tarefa a realizar em casa, solicita a elaboração de um pequeno texto orientado para a resposta a três questões: as duas primeiras remetem para um olhar crítico do aluno sobre os contextos próximos e identificação de situações de diversidade cultural e a terceira para o esclarecimento do modo como este se posiciona face à diferença. Este exercício começa por exercitar as capacidades de expressão pessoal e de reflexão sobre o real e as convicções criadas acerca dele, mas assume também uma dimensão dialógica ao contemplar a apresentação ao grupo-turma dos diferentes textos que estão sujeitos a questionamento e a pedidos de esclarecimento. Este momento permitirá observar a variedade de posições, de argumentos e de valores que os orientam.

Escola

Ano lectivo

Guião de exploração do texto *Culturas e Tolerância*.

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Diversidade cultural e tolerância. Diálogo Intercultural.

Objecto de exploração – texto *Culturas e Tolerância* de João Maria André.

Tempo: uma aula de 90 minutos

Competências especialmente visadas:

- › Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas.
- › Desenvolver a consciência crítica dos desafios decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.
- › Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema, a tese que defende.
- › Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual.
- › Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.
- › Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.

Objectivos:

- › Esclarecer os conceitos de tolerância, virtude moral, virtude política e diálogo intercultural.
- › Relacionar globalização, diversidade cultural e conflitos entre culturas.
- › Defender a tolerância como símbolo do diálogo intercultural.

Conceitos específicos:

- › Tolerância, virtude moral, virtude política, justiça social, liberdade, igualdade, diálogo intercultural.

Metodologia:

- Leitura oral do texto.
- O professor interrompe a leitura e procede ao esclarecimento de conceitos do texto.
- Resolução das tarefas propostas em grupos de dois alunos, proporcionando o diálogo e o debate.
- O professor acompanha o trabalho dos grupos, esclarece dúvidas e, se necessário, orienta a resolução da tarefa.
- Apresentação dos trabalhos ao grupo alargado, proporcionando o diálogo e o debate.
- Com os alunos, o professor estrutura as informações pertinentes a reter do texto.
- O professor procede ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos.

Na apresentação do T.P.C.

- Voluntariamente cada aluno apresenta ao grupo alargado a sua perspectiva.
- Todos os elementos podem questionar o aluno que expõe o seu texto, na procura de esclarecimentos ou contrapondo argumentos.
- O professor procede ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos.

Guião de análise:**1. Identifique o problema ou a questão do texto. [Problematização]**

Sugestão de orientação: o que é a tolerância; importância da tolerância na sociedade contemporânea.

2. Identifique os conceitos filosóficos do texto. [Conceptualização]

Sugestão de orientação: virtude moral, virtude política, justiça social, liberdade, igualdade de direitos, tolerância, diálogo intercultural.

3. Registe as diferentes aceções do conceito de tolerância apresentados pelo autor. [Conceptualização e Argumentação]

Sugestão de orientação:

- 9 A tolerância enquanto virtude moral e política determinante para uma vida democrática num contexto de diversidade cultural, multicultural.
- 9 A tolerância é uma virtude quando entendida numa forma activa e vivenciada como exercício de justiça social, política, cultural e cognitiva. [Nota: entende-se por virtudes acções constantes que levam o homem para o bem, quer como indivíduo, quer como espécie, quer pessoalmente, quer colectivamente].
- 9 Num sentido negativo, a tolerância é entendida como condescendência e/ou indiferença que põe em causa o princípio de igualdade. Remete para uma atitude de superioridade.
- 9 Aproximação etimológica:
 - a) *Tolerare* – significa suportar, alimentar. Este sentido mantém-se no contexto farmacológico para designar a capacidade de um organismo acolher um medicamento e deixar que ele faça efeito.

Da mesma forma que quem toma/acolhe um medicamento tem de aguardar para que ele faça efeito, aquele que acolhe, que respeita o outro diferente de si, tem de dar tempo para que, pelo diálogo, sobretudo, se compreendam as diferenças e se reconheçam os pontos comuns.

- b) *Tollere* – tomar e levar consigo. Esta aproximação etimológica permite definir o conceito de tolerância enquanto capacidade de acolher o outro diferente de si, de o respeitar e dispor-se a receber o que ele tem para dar.

4. Identifique a tese que o autor do texto defende. [Argumentação]

Sugestão de orientação: A tolerância e o diálogo intercultural constituem o caminho para a vivência pacífica e solidária nas sociedades actuais que se caracterizam pela multiculturalidade.

5. Faça o levantamento dos argumentos que o autor apresenta para sustentar a sua tese. [Argumentação]

Sugestão de orientação:

- A tolerância, entendida como hospedagem, designa a capacidade de acolher em si o que é diferente e tratá-lo com respeito, ter para com ele uma atitude de abertura ao que o outro tem para dar.
- Esta atitude vale quer para o outro considerado individualmente quer para um grupo cultural, quer à escala local quer à escala internacional.
- A tolerância promove o diálogo entre culturas, partindo do princípio que é possível a compreensão e afirmando a universalidade dos direitos humanos.
- A tolerância e o diálogo intercultural são atitudes a adoptar na promoção da justiça, igualdade social, solidariedade, paz e concórdia.

CrITÉRIOS de avaliação do desempenho do aluno [Grelha de Avaliação 1]

- Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas.
- Expressa claramente a sua posição.
- Formula argumentos que sustentam uma tese a partir da análise metódica de texto.
- Aplica conceitos filosóficos na análise do problema.
- Respeita a opinião dos colegas de grupo.
- Colabora activamente na construção de uma resposta do grupo.
- Respeita todas as intervenções.
- Aceita que a sua posição seja questionada.
- Solicita esclarecimentos.

Trabalho para casa

Elaborar um pequeno texto no qual responda às questões seguintes:

No meio em que vive reconhece a existência de outras culturas? E na escola? Como se posiciona face a elas? [Argumentação]

Este exercício de reflexão visa exercitar as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo. O aluno deve mostrar-se capaz de assumir e sustentar posições pessoais.

Cr terios de avalia o do desempenho do aluno [Grelha de Avalia o2]

- ‡ Expressa claramente a sua posi o.
- ‡ Sustenta a sua posi o com argumentos claros.
- ‡ Aplica conceitos filos ficos na an lise do problema.
- ‡ Respeita todas as interven es.
- ‡ Aceita que a sua posi o seja questionada.

Escola

Ano lectivo

Filosofia

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Diversidade Cultural e tolerância. Diálogo Intercultural.

Documento nº 1

Objectivos:

- › Esclarecer os conceitos de tolerância e diálogo intercultural.
 - › Relacionar globalização, diversidade cultural e conflitos entre culturas.
 - › Defender a tolerância como símbolo do diálogo intercultural.
-

Culturas e tolerância

[A tolerância é] uma virtude moral indispensável para a relação com o outro e com o diferente [e] deve também ser considerada uma virtude política determinante para uma vida democrática equilibrada num contexto de diversidade cultural. Refiro-me à virtude da tolerância, entendida não de uma forma passiva, mas activa, e vivenciada não como condescendência (que significa a negação da igualdade em que se fundamenta toda a democracia), mas como exercício pleno da justiça social, política, cultural e cognitiva em ordem à construção da paz assente na diversidade e no enriquecimento que essa mesma diversidade traz à convivência entre os homens numa harmonia quotidianamente construída. É certo que muitos autores, na sequência, aliás, da conotação negativa com que este conceito foi encarado já no período da revolução francesa, quando se tratou de definir os direitos do homem e do cidadão, olham para a tolerância com algum desdém, reclamando, contra a tolerância a liberdade e a igualdade de direitos. Mas também é certo que, se *tolerare*, origem etimológica de tolerar, significa suportar, significou também, em dado momento, alimentar, mantendo ainda hoje um uso médico-farmacológico que remete para a capacidade de um organismo acolher bem um medicamento no seu seio e deixar que ele produza os seus efeitos, além de que outro verbo, parente próximo de *tolerare*, como é o verbo *tollere*, ao mesmo tempo que significa tomar, significa igualmente levar consigo. Por esse motivo, é possível retomar este conceito para significar não uma atitude de superioridade em relação àquilo ou àquele que se tolera, mas uma capacidade de acolher em si o outro

diferente de si, de lhe dar hospedagem, tratando-o não só com respeito, mas com uma disponibilidade de abertura para dele receber o que ele tem também para dar.

[...] o que me parece mais importante é que esta virtude da tolerância, perspectivada como hospedagem, deve ser vista não apenas como uma virtude a implementar numa moral privada, mas também como uma forma de habitar democraticamente o espaço público e político encontrando a sua concretização ao nível das instituições, tanto numa escala local, como numa escala internacional. Neste sentido, tolerância poderia ser símbolo do diálogo intercultural, através do qual se abre espaço para a participação de todos os cidadãos e de todos os grupos, sejam quais forem as suas marcas culturais ou as suas crenças religiosas, em ordem à construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna e tendo como objectivo o concerto das nações e a realização efectiva da paz e da concórdia.

João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*, Coimbra, Edição Palimage, 2012, pp.140-142, texto adaptado

Tarefas:

- 1. Identifique o problema ou a questão do texto.**
- 2. Identifique os conceitos filosóficos do texto.**
- 3. Registe as diferentes acepções do conceito de tolerância apresentadas pelo autor.**
- 4. Identifique a tese que o autor do texto defende.**
- 5. Faça o levantamento dos argumentos que o autor apresenta para sustentar a sua tese.**

Trabalho Para Casa

Elaborar um pequeno texto no qual responda às questões seguintes:

No meio em que vive reconhece a existência de outras culturas? E na escola? Como se posiciona face a elas?

Escola
Ano lectivo
Grelha de Avaliação Formativa 1 - Contexto de Sala de Aula

Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Diversidade cultural e tolerância. Diálogo Intercultural.

Aula nº

Data:

Nome dos alunos	Tarefa de grupo. Trabalho metódico de texto. Conceptualização, argumentação e problematização.								
	Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas	Expressa claramente a sua posição	Formula argumentos que sustentam uma tese a partir da análise metódica de texto	Aplica conceitos filosóficos na análise do problema	Respeita a opinião dos colegas de grupo	Colabora activamente na construção de uma resposta do grupo	Respeita todas as intervenções	Aceita que a sua posição seja questionada	Solicita esclarecimentos

Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um –) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.

Escola

Ano lectivo

Grelha de Avaliação Formativa 2 - Contexto de Sala de Aula

Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Diversidade cultural e tolerância. Diálogo Intercultural.

Aula nº

Data:

Nome dos alunos	Trabalho para Casa. Apresentação oral em sala de aula.				
	Expressa claramente a sua opinião - intervenção oral	Sustenta a sua posição com argumentos claros	Aplica conceitos filosóficos na análise do problema	Respeita todas as intervenções	Aceita que a sua posição seja questionada

Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um -) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.

Dispositivo 2 – o valor do Diálogo

O último capítulo do Programa de Filosofia do 10º ano, Temas/Problemas do mundo Contemporâneo, apresenta algumas propostas nomeadamente a questão dos Direitos Humanos e a Globalização. Neste âmbito optou-se pelo tema-problema da pena de morte.

O primeiro exercício do dispositivo consiste na apresentação de um conjunto de afirmações genéricas acerca da pena de morte às quais o aluno dará ou não a sua anuência. Após o visionamento do filme – *A Última Caminhada* - e consequente discussão filosófica, os alunos voltarão a realizar este exercício. Devem então confrontar as respostas dadas nos dois momentos e procurar uma justificação para as alterações que constatem. A introdução do *porque*, da necessidade de justificação, vai-se traduzindo numa exigência crescente com a fundamentação do que se pensa.

O segundo exercício propõe o visionamento de um filme. O próprio Programa da disciplina contempla o visionamento de filmes enquanto recurso para motivar a operacionalização à abordagem de determinados conceitos ou problemas da actualidade, atendendo à necessidade de ser “acompanhado de critérios ou guiões de análise, evitando a recepção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura activa, desencadeando atitudes e análise crítica”.⁴³ É pois claro que o uso do filme como estratégia de sensibilização a uma temática determinada, não tem por si só carácter filosófico. Este surge quando se questiona o seu sentido, os seus conceitos, os problemas, respostas e argumentos presentes; quando, para além da questão da aplicação ou não da pena de morte, se problematizam questões como a liberdade, responsabilidade, condicionantes da acção humana, direitos humanos, ética, moral, por exemplo, e se mobilizam conteúdos já estudados.

Ao tratar o problema da pena de morte, o filme facilita a reflexão do aluno que se vai apropriando e interpretando as imagens. Mas, ao ter que partilhar a sua interpretação com o grupo, exige-se-lhe uma estruturação de argumentos que sustentam a sua posição e as questões colocadas pelos outros elementos contribuem para um cuidado maior na

⁴³ Maria Manuela Bastos de Almeida (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, p. 18.

coerência dos argumentos e até para a sua reformulação. Ao fornecer dados da Amnistia Internacional relativos ao ano de 2012, pretende-se a utilização, quando oportuno, de informação factual no tratamento dos temas ou problemas.

Para além de um exigente exercício de problematização e argumentação, este dispositivo apresenta também um exercício dialógico com alguma complexidade e que deve obedecer ao cumprimento das regras estipuladas. A relação dialógica tem lugar, num primeiro momento, em pequeno grupo, com a comunicação de experiências, interpretações, esclarecimento das ideias do próprio e dos interlocutores, de modo a chegar a um entendimento que traduza os problemas, as questões filosóficas daquele grupo. Num segundo momento, a comunicação será feita no seio do grupo alargado.

M. Tozzi valoriza a relação entre o pensamento e a sua tradução num discurso oral ou escrito, individual ou a par com os outros e o aluno deve treinar estas capacidades de modo a assumir-se como cidadão responsável e interventivo.

Escola Ano

lectivo

Filosofia

Guião de exploração do Tema- Problema: A Pena de Morte

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema- Problema: A Pena de Morte

Objecto de exploração

Filme *A Última Caminhada*

Discussão filosófica sobre o Tema- Problema: A Pena de Morte

Tempo: quatro aulas de 90 minutos

Competências especialmente visadas:

- › Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.
- › Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
- › Desenvolver a capacidade de problematização, argumentação e de confrontar teses e argumentos.
- › Iniciar à leitura crítica da linguagem audiovisual
- › Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.

Objectivos:

- › Experimentar a aula de Filosofia como espaço de discussão de problemas de contornos claros.
- › Reconhecer que o debate filosófico é eminentemente conceptual e teórico embora os dados empíricos possam enriquecer a argumentação.
- › Formular o problema da aplicação da pena de morte.
- › Reconhecer a necessidade de ultrapassar as opiniões preconcebidas.

- › Proporcionar a discussão filosófica.
- › Passar de espectador passivo a espectador activo, crítico.

Conceitos específicos:

- › Diálogo, reflexão, direitos humanos, justiça, liberdade, responsabilidade, vida, morte, ética, moral.

Metodologia:

1º momento

- › O professor apresenta à turma a informação específica sobre a abordagem de um tema-problema.
- › O professor entrega o **Documento 1** – abordagem inicial com questões de carácter geral.
- › Após o seu preenchimento os alunos devem guardá-lo no caderno diário.

2º momento

- › O professor distribui o **Documento 2**, Ficha Técnica do Filme *A Última Caminhada*.
- › Com a sala antecipadamente preparada, inicia-se o visionamento do filme.
- › O professor solicita, como Trabalho para Casa, que os alunos recolham informações pertinentes e de fontes seguras acerca do tema-problema. Adverte que estes documentos constituirão a base de trabalho da aula seguinte.

3º momento

- › Na aula seguinte o professor distribui o **Documento 3, Guião de visionamento do filme *A Última Caminhada***.
- › O professor orienta a constituição de grupos de 3/5 alunos.
- › O professor distribui o guião de trabalho. [**Documento 4**]
- › O professor esclarece o conteúdo do documento.
- › O professor disponibiliza alguma informação sobre o tema. [**Documento 4 anexo A**]
- › Os alunos, já em grupo, resolvem as tarefas propostas.

4º momento

- › O professor modera o debate.
- › As conclusões são registadas no quadro interactivo na representação gráfica que consta do documento entregue ao aluno. [**Documento 4**]

5º momento

- › O professor distribui a **grelha de auto-avaliação** para que os alunos a preencham em silêncio.

- O professor distribui de novo o questionário que serviu de abordagem inicial. **[Documento 5]**
- O professor solicita aos alunos o **Documento 1** e que comparem essas respostas às registadas no **Documento 5**.
- O professor dirige o debate problematizando a comparação.
- Cada aluno, individualmente, procede à elaboração de uma justificação para as diferenças.
- Os textos são partilhado em grupo alargado.

[Documento 1]

Trata-se de um exercício individual

Tarefa: Segue-se um conjunto de afirmações sobre a pena de morte. Assinale a sua posição face a cada uma delas, assinalando a sua concordância ou discordância.

Afirmações	Concordo ou Discordo
1. A pena de morte é aceitável, desde que a maior parte da população seja a favor.	
2. A execução é a solução mais eficaz de um ponto de vista económico, por isso deverá ser usada quando se considerar adequada.	
3. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas	
4. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas.	
5. A pena de morte é positiva pois previne o crime violento e torna a sociedade mais segura.	
6. Uma pessoa é o resultado da sociedade em que foi educada, por isso um assassino não é responsável pelos seus actos.	
7. Só alguém que não foi criado com amor pode ser um assassino.	
8. Matar alguém que comete crimes violentos é um benefício social	
9. Só recentemente Portugal aboliu a pena de morte.	
10. As técnicas usadas hoje em dia na pena de morte são altamente sofisticadas e não causam dor o que as torna aceitáveis.	
11. Todos os países deviam adoptar a pena de morte.	
12. A pena de morte deverá ser legalizada em países subdesenvolvidos para erradicar a violência.	
13. A protecção da integridade física e psicológica da vida humana são essenciais e aquele que as desrespeita deve ser eliminado da sociedade.	
14. Por vezes os prisioneiros preferem ser mortos a sofrer. Nesse caso a pena de morte deveria ser uma opção.	
15. Matar alguém que cometeu actos de terrorismo, é fazer justiça.	



[Documento 2]

Apresenta a ficha técnica do filme e algumas curiosidades.

Sinopse

O filme retrata a história verídica da irmã Helen Prejean, uma freira que acompanha os últimos dias de um condenado à morte por violação e homicídio. Entre os dois estabelece-se uma relação que os obriga a questionarem as suas próprias vidas.

Título Original	Dead Man Walking
Actores	Susan Sarandon, Sean Penn, Robert Prosky, Raymond Jay Berry
Realização	Tim Robbins
Autoria	Tim Robbins, Helen Prejean
Ano	1995
Duração	122 minutos (cor)

Principais prémios e indicações

► **Oscar** 1996 (EUA)

Susan Sarandon venceu na categoria de melhor atriz.

Foi também indicado nas categorias de melhor director, melhor actor (Sean Penn) e melhor canção original (*Dead Man Walking*).

► **Globo de Ouro** 1996 (EUA)

Recebeu três indicações, nas categorias de melhor atriz - drama (Susan Sarandon), melhor actor de drama (Sean Penn) e melhor roteiro.

► **Independent Spirit Awards** 1996 (EUA)

Ganhou o prémio de melhor actor (Sean Penn).

Foi também indicado na categoria de melhor atriz coadjuvante (Celia Weston).

► **Festival de Berlim** 1996 (Alemanha)

Ganhou o Urso de Prata de melhor actor (Sean Penn) e o Prémio do Júri.

Tim Robbins foi indicado ao Urso de Ouro (melhor filme).

► **Prémio David diDonatello** 1996 (Itália)

Susan Sarandon venceu na categoria de melhor atriz estrangeira.

► **MTV MovieAwards** 1996 (EUA)

Recebeu uma indicação na categoria de melhor actuação feminina (Susan Sarandon).

Curiosidades

A verdadeira Helen Prejean aparece numa cena do filme, na da vigília à luz de velas do lado de fora da prisão.

O título em inglês *Dead Man Walking* é uma gíria usada pelos guardas das prisões quando escoltam os prisioneiros da fila da morte de suas celas até às câmaras de execução.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dead_Man_Walking, consultado em 6/6/2013

[Documento 3]

Considerando que entre o visionamento do filme e a resolução de tarefas haverá um intervalo significativo, este guião regista os momentos mais significativos. Pretende-se ajudar o aluno a lembrar determinadas cenas e, simultaneamente, despertar a atenção para aspectos que possam ter passado despercebidos.

1. Imagens da ordenação da irmã Helen.
2. Cenas do quotidiano da irmã.
3. Referência à carta de um prisioneiro (Mathew Poncelet) condenado à morte, a pedir ajuda.
4. Leitura da carta.
5. Primeira visita da irmã à prisão
6. Diálogo da irmã com o capelão da prisão:
 - referência à ausência de hábito (desrespeito pela autoridade).
7. Conversa da irmã com o prisioneiro
 - manifestações de racismo por parte do prisioneiro;
 - atitude de crítica perante o projecto de vida da freira;
 - vitimização: “na fila da morte não há ninguém com dinheiro”;
 - o prisioneiro tenta fugir à responsabilidade e culpabilizar o companheiro, a droga, o álcool, o cansaço...
 - Mathew entrega o recurso redigido por si;
 - apelo para ajuda na defesa através de um advogado.
8. Recordações de infância de Helen
9. Notícia do assassinato dos jovens.

10. Comportamentos de Poncelet quando foi preso.
11. A desigualdade da justiça perante os dois presumíveis assassinos.
12. Helen questiona-se se gostaria de ver Poncelet livre.
13. Poncelet telefona a dizer que precisa de ajuda urgente, pois o dia da execução foi marcado.
14. Conversa de Helen com o advogado.
15. Visita do advogado – questões políticas relativas à pena de morte.
16. Advogado considera importante apresentar Poncelet como um ser humano, no julgamento de pedido de indulgência.
17. Poncelet não quer ver a mãe a sofrer.
18. Na leitura do jornal Helen é confrontada com o sofrimento dos pais dos jovens assassinados.
19. Helen visita a mãe de Poncelet
 - mãe recebe jornalistas. A família sofre a condenação social.
20. Refeição de Helen com a família que a procura alertar sobre outros pontos de vista, nomeadamente o dos pais dos jovens assassinados.
21. Terceira visita de Helen a Poncelet
 - troca de experiências sobre as respectivas famílias;
 - o respeito pelos ser humano;
22. Dois lados: o do assassino e o da família das vítimas.
23. Defesa de Mathew Poncelet
 - presença da mãe;
 - distintas opções de defesa dos ricos e dos pobres e a história da pena de morte;
 - apresentação das fotos das vítimas e argumentos da acusação.
24. Confronto do pai do rapaz assassinado com a irmã Helen.
25. O resultado da audiência.
26. Pedido de Poncelet para a irmã ser o seu conselheiro espiritual.
27. Visita de Helen a casa do pai do rapaz assassinado (Walter).
28. Diálogo entre Helen e o capelão sobre o aconselhamento espiritual do prisioneiro.
29. Diálogo entre Helen e Poncelet
 - o racismo de Poncelet;
 - a consciencialização do preconceito face aos condenados à morte.
30. Execução de um prisioneiro e manifestação contra a pena de morte.
31. Visita da irmã a casa dos pais da rapariga assassinada (Hope)
 - a questão da pena de morte vista pelos olhos dos pais.
32. Poncelet defende Hitler, em entrevista.
33. Helen visita Poncelet e tenta levá-lo a perceber a gravidade do que está a defender e a assumir a responsabilidade pela morte dos jovens.
34. Irmã é alvo de críticas pela sua comunidade.
35. Terapia de grupo de pais que perderam os filhos.

36. A morte dos jovens.
37. Conversa da irmã com Poncelet e posteriormente com um polícia que ajuda na execução.
38. Conversa da irmã com o capelão e desmaio.
39. Conversa da irmã com uma enfermeira que apoia na execução.
40. No último dia, Helen procura que Poncelet assuma a sua responsabilidade na morte dos jovens.
41. Helen dorme em casa dos pais e recebe carinho da mãe.
42. Penúltimo diálogo com Poncelet.
43. Diálogo com polícia sobre a pena de morte.
44. Visita dos familiares de Poncelet.
45. Diálogo entre Helen e Poncelet acerca do que aconteceu na noite do crime e sobre as emoções dos pais dos jovens
 - Helen tenta que Poncelet veja que podia ter agido de outro modo e que não deve vitimizar-se, mas sim responsabilizar-se;
46. Telefonema de Poncelet para a mãe.
47. Responsabilização de Poncelet pelo que aconteceu aos jovens.

[Documento 4]

Guião do Trabalho de grupo e do debate.

Objectivos:

- › Formular um problema filosófico a partir do visionamento do filme.
- › Formular questões filosóficas subjacentes ao problema identificado.
- › Clarificar em que consiste a pena de morte.
- › Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão do problema.
- › Formular teses e argumentos que fundamentam as diferentes posições face à pena de morte.
- › Mostrar capacidade de comunicação e de diálogo.

Tempo: uma aula de 90 minutos para a preparação do debate + uma aula de 90 minutos para o debate.

Tarefas a realizar em grupo:

1. Formular um problema filosófico a partir do visionamento do filme.
2. Formular questões a partir do problema identificado.

3. Recolher informação segura e relevante para a compreensão do tema, formulação de teses e construção da argumentação.
4. As questões formuladas são trocadas entre os grupos. Cada um trabalhará as questões de um grupo que não o seu.
5. As teses e argumentos defendidos por cada grupo resultam de consenso.
6. Definir a estratégia de intervenção no debate. Cada elemento do grupo deve intervir pelo menos uma vez.

Regras a observar para a participação de um debate ou discussão filosófica

- ▶ Considerar o debate ou discussão filosófica como uma troca de ideias e de argumentos.
- ▶ O objectivo de todos os participantes é a aproximação à verdade.

1. Ser claro na exposição das ideias. Apresentar um discurso lógico e coerente.
2. Valorizar a relação dialógica.
3. Avaliar as ideias e argumentos e não as pessoas.
4. Escutar e compreender os argumentos e posições dos outros.
5. Avaliar os seus próprios argumentos e os dos outros e reconhecer os melhores, ainda que tal obrigue a abandonar as suas ideias iniciais.
6. Justificar e fundamentar as suas ideias.
7. Ser crítico e exigente.
8. Solicitar esclarecimentos ou apontar incoerências sempre que reconhecidas no discurso dos interlocutores.
9. Manter uma atitude positiva em relação a todos os participantes.
10. Cada grupo toma da palavra apenas quando for a sua vez.

Critérios de Avaliação [Grelha de Auto-avaliação 1 e Grelha de Avaliação Formativa]

- › Colabora com empenho na resolução das tarefas.
- › Pesquisou e reuniu informação pertinente.
- › Respeita a intervenção dos colegas.
- › Pede esclarecimentos.
- › Expressa claramente a sua posição.
- › Sustenta a sua posição com argumentos claros.

- Mobiliza utilmente conhecimentos já adquiridos.
- Aceita que a sua posição ou argumento sejam questionados.
- Mantém-se coerente ao longo do debate.

[Documento 4 – Anexo A]

Disponibiliza-se alguma informação da Amnistia Internacional relativa ao ano de 2012.

[Documento 4]

Neste documento alerta-se o aluno para que, mais do que tomar posição a favor ou contra a pena de morte, este trabalho exige que reflexão, diálogo, construção de argumentos que sustentem uma ou outra opinião, uma ou outra tese.

O professor chama a atenção para a complexidade do tema-problema e da diversidade de perceções envolvidas. Assim, poder-se-ão apresentar argumentos políticos, económicos, humanitários, socioculturais, religiosos, educativos, legais, entre outros.

No final da discussão proceder-se-á ao registo dos vários argumentos apresentados, no quadro seguinte. **Por exemplo:**

Problema: A pena de morte é aceitável?	
A favor da aplicação da Pena de Morte - É legítima a aplicação da pena capital	Contra a aplicação da Pena de Morte - Abolição da pena de morte
<p>Argumentos:</p> <p>Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> x A pena de morte constitui um castigo exemplar. x A pena de morte tem um efeito dissuasor. <p>Económicos</p> <ul style="list-style-type: none"> x É menos onerosa uma execução do que manter um criminoso em prisão perpétua. 	<p>Argumentos:</p> <p>Ético-morais</p> <ul style="list-style-type: none"> x O arrependimento e a recuperação são possíveis. x Imperfeição dos juízos humanos – existe a possibilidade de inocentes serem condenados por crimes que não cometeram. <p>Humanitários</p> <ul style="list-style-type: none"> x Todo o ser humano tem direito à vida.

[Documento 5]

Repete-se o exercício proposto no Documento 1.

Na posse do Documento 1, responda às questões seguintes:

- 1. Após o trabalho realizado e o diálogo com os colegas, foram esclarecidas dúvidas que tenham surgido no primeiro momento de preenchimento? E contradições?**
- 2. Elabore um pequeno texto no qual exponha as diferenças entre as respostas iniciais e as que deu agora e o justifique esse facto.**

Escola Ano

lectivo

Filosofia

Exercício de Reflexão – Pensar a Pena de Morte

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Documento nº 1

Exercício Individual

Segue-se um conjunto de afirmações sobre a pena de morte. Assinale a sua posição face a cada uma delas, assinalando a sua concordância ou discordância.

Afirmações	Concordo ou Discordo
1. A pena de morte é aceitável, desde que a maior parte da população seja a favor.	
2. A execução é a solução mais eficaz de um ponto de vista económico, por isso deverá ser usada quando se considerar adequada.	
3. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas	
4. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas.	
5. A pena de morte é positiva pois previne o crime violento e torna a sociedade mais segura.	
6. Uma pessoa é o resultado da sociedade em que foi educada, por isso um assassino não é responsável pelos seus actos.	
7. Só alguém que não foi criado com amor pode ser um assassino.	
8. Matar alguém que comete crimes violentos é um benefício social	

9. Só recentemente Portugal aboliu a pena de morte.	
10.As técnicas usadas hoje em dia na pena de morte são altamente sofisticadas e não causam dor o que as torna aceitáveis.	
11. Todos os países deviam adoptar a pena de morte.	
12.A pena de morte deverá ser legalizada em países subdesenvolvidos para erradicar a violência.	
13.A protecção da integridade física e psicológica da vida humana são essenciais e aquele que as desrespeita deve ser eliminado da sociedade.	
14.Por vezes os prisioneiros preferem ser mortos a sofrer. Nesse caso a pena de morte deveria ser uma opção.	
15.Matar alguém que cometeu actos de terrorismo, é fazer justiça.	

Se surgiram dúvidas ou contradições no decorrer do exercício, registe-as no quadro seguinte.

Escola Ano

lectivo

Filosofia

Ficha Técnica do filme *A Última Caminhada*

Data

Unidade: Unidade II - A ação humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte Documento nº 2



Sinopse

O filme retrata a história verídica da irmã Helen Prejean, uma freira que acompanha os últimos dias de um condenado à morte por violação e homicídio. Entre os dois estabelece-se uma relação que os obriga a questionarem as suas próprias vidas.

Título	Dead Man Walking
Original	
Actores	Susan Sarandon, Sean Penn, Robert Prosky, Raymond Jay Berry
Realização	Tim Robbins
Autoria	Tim Robbins, Helen Prejean
Ano	1995
Duração	122 minutos (cor)

Principais prémios e indicações

► **Oscar** 1996 (EUA)

Susan Sarandon venceu na categoria de melhor atriz.

Foi também indicado nas categorias de melhor director, melhor actor (Sean Penn) e melhor canção original (*Dead Man Walking*).

► **Globo de Ouro** 1996 (EUA)

Recebeu três indicações, nas categorias de melhor atriz - drama (Susan Sarandon), melhor actor de drama (Sean Penn) e melhor roteiro.

► **Independent Spirit Awards** 1996 (EUA)

Ganhou o prémio de melhor actor (Sean Penn).

Foi também indicado na categoria de melhor atriz coadjuvante (Celia Weston).

► **Festival de Berlim** 1996 (Alemanha)

Ganhou o Urso de Prata de melhor actor (Sean Penn) e o Prémio do Júri.

Tim Robbins foi indicado ao Urso de Ouro (melhor filme).

► **Prémio David diDonatello** 1996 (Itália)

Susan Sarandon venceu na categoria de melhor atriz estrangeira.

► **MTV Movie Awards** 1996 (EUA)

Recebeu uma indicação na categoria de melhor actuação feminina (Susan Sarandon).

Curiosidades

A verdadeira Helen Prejean aparece numa cena do filme, na da vigília à luz de velas do lado de fora da prisão.

O título em inglês *Dead Man Walking* é uma gíria usada pelos guardas das prisões quando escoltam os prisioneiros da fila da morte de suas celas até às câmaras de execução.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dead_Man_Walking, consultado em 6/6/2013

Escola

Ano lectivo

Guião de visionamento do filme *A Última Caminhada*

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema -Problema: A Pena de Morte

Documento nº 3



1. Imagens da ordenação da irmã Helen.
2. Cenas do quotidiano da irmã.
3. Referência à carta de um prisioneiro (Mathew Poncelet) condenado à morte, a pedir ajuda.
4. Leitura da carta.
5. Primeira visita da irmã à prisão
6. Diálogo da irmã com o capelão da prisão:
 - referência à ausência de hábito (desrespeito pela autoridade).
7. Conversa da irmã com o prisioneiro
 - manifestações de racismo por parte do prisioneiro;
 - atitude de crítica perante o projecto de vida da freira;
 - vitimização: “na fila da morte não há ninguém com dinheiro”;
 - o prisioneiro tenta fugir à responsabilidade e culpabilizar o companheiro, a droga, o álcool, o cansaço...

- Mathew entrega o recurso redigido por si;
 - apelo para ajuda na defesa através de um advogado.
8. Recordações de infância de Helen
 9. Notícia do assassinato dos jovens.
 10. Comportamentos de Poncelet quando foi preso.
 11. A desigualdade da justiça perante os dois presumíveis assassinos.
 12. Helen questiona-se se gostaria de ver Poncelet livre.
 13. Poncelet telefona a dizer que precisa de ajuda urgente, pois o dia da execução foi marcado.
 14. Conversa de Helen com o advogado.
 15. Visita do advogado – questões políticas relativas à pena de morte.
 16. Advogado considera importante apresentar Poncelet como um ser humano, no julgamento de pedido de indulgência.
 17. Poncelet não quer ver a mãe a sofrer.
 18. Na leitura do jornal Helen é confrontada com o sofrimento dos pais dos jovens assassinados.
 19. Helen visita a mãe de Poncelet
 - mãe recebe jornalistas. A família sofre a condenação social.
 20. Refeição de Helen com a família que a procura alertar sobre outros pontos de vista, nomeadamente o dos pais dos jovens assassinados.
 21. Terceira visita de Helen a Poncelet
 - troca de experiências sobre as respectivas famílias;
 - o respeito pelos ser humano;
 22. Dois lados: o do assassino e o da família das vítimas.
 23. Defesa de Mathew Poncelet
 - presença da mãe;
 - distintas opções de defesa dos ricos e dos pobres e a história da pena de morte;
 - apresentação das fotos das vítimas e argumentos da acusação.
 24. Confronto do pai do rapaz assassinado com a irmã Helen.
 25. O resultado da audiência.
 26. Pedido de Poncelet para a irmã ser o seu conselheiro espiritual.
 27. Visita de Helen a casa do pai do rapaz assassinado (Walter).
 28. Diálogo entre Helen e o capelão sobre o aconselhamento espiritual do prisioneiro.
 29. Diálogo entre Helen e Poncelet
 - o racismo de Poncelet;

- a consciencialização do preconceito face aos condenados à morte.
30. Execução de um prisioneiro e manifestação contra a pena de morte.
 31. Visita da irmã a casa dos pais da rapariga assassinada (Hope)
 - a questão da pena de morte vista pelos olhos dos pais.
 32. Poncelet defende Hitler, em entrevista.
 33. Helen visita Poncelet e tenta levá-lo a perceber a gravidade do que está a defender e a assumir a responsabilidade pela morte dos jovens.
 34. Irmã é alvo de críticas pela sua comunidade.
 35. Terapia de grupo de pais que perderam os filhos.
 36. A morte dos jovens.
 37. Conversa da irmã com Poncelet e posteriormente com um polícia que ajuda na execução.
 38. Conversa da irmã com o capelão e desmaio.
 39. Conversa da irmã com uma enfermeira que apoia na execução.
 40. No último dia, Helen procura que Poncelet assuma a sua responsabilidade na morte dos jovens.
 41. Helen dorme em casa dos pais e recebe carinho da mãe.
 42. Penúltimo diálogo com Poncelet.
 43. Diálogo com polícia sobre a pena de morte.
 44. Visita dos familiares de Poncelet.
 45. Diálogo entre Helen e Poncelet acerca do que aconteceu na noite do crime e sobre as emoções dos pais dos jovens
 - Helen tenta que Poncelet veja que podia ter agido de outro modo e que não deve vitimizar-se, mas sim responsabilizar-se;
 46. Telefonema de Poncelet para a mãe.
 47. Responsabilização de Poncelet pelo que aconteceu aos jovens.

Escola

Ano lectivo

Guião de trabalho a partir do visionamento do filme *A Última Caminhada*

Discussão filosófica

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Documento nº 4

Objectivos:

- › Formular um problema filosófico a partir do visionamento do filme.
- › Formular questões filosóficas subjacentes ao problema identificado.
- › Clarificar em que consiste a pena de morte.
- › Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão do problema.
- › Formular teses e argumentos que fundamentam as diferentes posições face à pena de morte.
- › Mostrar capacidade de comunicação e de diálogo.

Tempo: uma aula de 90 minutos para a preparação do debate + uma aula de 90 minutos para o debate.

Tarefas a realizar em grupo:

1. Formular um problema filosófico a partir do visionamento do filme.
2. Formular questões a partir do problema identificado.
3. Recolher informação segura e relevante para a compreensão do tema, formulação de teses e construção da argumentação.
4. As questões formuladas são trocadas entre os grupos. Cada um trabalhará as questões de um grupo que não o seu.
5. As teses e argumentos defendidos por cada grupo resultam de consenso.

6. Definir a estratégia de intervenção no debate. Cada elemento do grupo deve intervir pelo menos uma vez.

Regras a observar para a participação de um debate ou discussão filosófica

- ▶ Considerar o debate ou discussão filosófica como uma troca de ideias e de argumentos.
 - ▶ O objectivo de todos os participantes é a aproximação à verdade.
1. Ser claro na exposição das ideias. Apresentar um discurso lógico e coerente.
 2. Valorizar a relação dialógica.
 3. Avaliar ideias e argumentos e não as pessoas.
 4. Escutar e compreender os argumentos e posições dos outros.
 5. Avaliar os seus próprios argumentos e os dos outros e reconhecer os melhores, ainda que tal obrigue a abandonar as suas ideias iniciais.
 6. Justificar e fundamentar as suas ideias.
 7. Ser crítico e exigente.
 8. Solicitar esclarecimentos ou apontar incoerências sempre que reconhecidas no discurso dos interlocutores.
 9. Manter uma atitude positiva em relação a todos os participantes.
 10. Cada grupo toma da palavra apenas quando for a sua vez.

CrITÉRIOS de Avaliação

- Colabora com empenho na resolução das tarefas.
- Pesquisou e reuniu informação pertinente.
- Respeita a intervenção dos colegas.
- Pede esclarecimentos.
- Expressa claramente a sua posição.
- Sustenta a sua posição com argumentos claros.
- Mobiliza utilmente conhecimentos já adquiridos.
- Aceita que a sua posição ou argumento sejam questionados.
- Mantém-se coerente ao longo do debate.

Mais do que tomar posição a favor ou contra a pena de morte, este trabalho exige que reflitam, dialoguem, construam argumentos que sustentem uma ou outra opinião, uma ou outra tese.

No final da discussão proceder-se-á ao registo dos vários argumentos apresentados, no quadro seguinte:

A favor da aplicação da Pena de Morte	Contra a aplicação da Pena de Morte
Teses:	Teses:
Argumentos:	Argumentos:

Escola

Ano lectivo

Informação – Amnistia Internacional

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Documento nº 4

Anexo A



PENA DE MORTE 2012: DESENVOLVIMENTOS REGIONAIS

A região da **Ásia-Pacífico** registou retrocessos decepcionantes em 2012, com a Índia, o Japão e o Paquistão a retomarem as execuções depois de um longo período sem utilizarem esta prática.

Em Novembro, a Índia levou a cabo a sua primeira execução desde 2004, quando foi enforcado Ajmal Kasab, um dos homens envolvidos nos ataques de Bombaim em 2008.

No Japão, três pessoas que estavam no corredor da morte foram executadas em Março, - seguindo-se outras quatro no final do ano – o que terminou um período de 20 meses sem execuções.

A China, mais uma vez, executou mais pessoas do que o resto do mundo em conjunto, mas, devido ao sigilo que envolve esta questão no país, não foi possível obter números precisos.

No entanto, também se verificaram desenvolvimentos positivos na região. O Vietname não realizou nenhuma sentença de morte, Singapura concedeu uma moratória à pena de morte e a Mongólia ratificou um tratado internacional chave, comprometendo-se com a abolição desta prática.

A sub-região do Pacífico continuou a ser uma zona virtualmente livre da pena de morte.

Apesar do **Médio Oriente e do Norte de África** terem registado alguns desenvolvimentos

positivos, a prática da pena de morte nesta região ainda é motivo de grande preocupação.

A Arábia Saudita, o Iémen, o Irão e o Iraque continuaram com níveis elevados de execuções: 99% de todas as execuções da região aconteceram nestes quatro países.

Em particular, houve um aumento preocupante do uso da pena de morte no Iraque, onde pelo menos 129 pessoas foram condenadas à morte – quase duplicando as 68 condenações de 2011.

Apesar de alguns retrocessos decepcionantes, a tendência global para acabar com a pena de morte continuou, revela a Amnistia Internacional na análise anual das sentenças de morte e execuções.

2012 registou um regresso nas execuções em vários países que já não praticavam a pena de morte há algum tempo, nomeadamente a Índia – não executava desde 2004 –, a Gâmbia – há quase três décadas sem execuções –, o Japão – que esteve 20 meses sem concretizar condenações à morte – e o Paquistão – que há mais de quatro anos não executava –, assim como uma escalada alarmante de execuções no Iraque, quase duplicando o número de 2011.

Mas o uso da pena de morte continuou a ser restrito a um grupo isolado de países e o progresso no sentido da abolição desta prática verificou-se em várias regiões do mundo. A lista dos 5 países que realizam mais execuções a nível mundial incluiu novamente, por ordem: a China, o Irão, o Iraque, a Arábia Saudita e os Estados Unidos, com o Iémen imediatamente atrás. A China, mais uma vez, executou mais pessoas do que o resto do mundo em conjunto, mas, devido ao sigilo que envolve esta questão no país, não foi possível obter números precisos.

Apenas 21 países no mundo foram identificados como tendo realizado execuções em 2012 – o mesmo número de 2011, mas menos 28 países do que há uma década atrás, em 2003. Na Europa e Ásia Central, a Bielorrússia é o único país que continua a realizar execuções. Nas Américas, o mesmo acontece com os Estados Unidos, único país que ainda recorre à pena de morte. Em 2012 foram realizadas 43 execuções, um número igual ao de 2011, mas em apenas 9 estados (tinham sido 13 no ano anterior). Connecticut tornou-se o 17.º estado a abolir a pena de morte.

O retrocesso que vimos em alguns países este ano foi decepcionante, mas não afecta a tendência global contra o uso da pena de morte. Em várias partes do mundo as execuções estão

a transformar-se num ato do passado”, refere Salil Shetty, secretário-geral da Amnistia Internacional.

“Apenas 1 em cada 10 países do mundo leva a cabo execuções. Os seus líderes deveriam perguntar-se porque ainda utilizam esta punição cruel e desumana que o resto do mundo está a deixar para trás”.

As pessoas enfrentam a pena de morte por uma variedade de crimes nos quais se incluem ofensas económicas não violentas ou relacionadas com drogas, mas também “abjuração”, “blasfémia” e “adultério” – actos que não deviam ser considerados crime.

<http://www.amnistia-internacional.pt> [Consult. 2013-06-30]

Abolição da Pena de Morte em Portugal

Portugal assumiu uma posição de vanguarda, comparativamente ao resto da Europa, relativamente à abolição da pena de morte. Portugal foi, de facto, o primeiro país a adoptá-la sob a forma de lei na Reforma Penal de 1867, recebendo aplausos entusiastas de importantes figuras europeias. As posições que Portugal assumiu relativamente a esta matéria são, em grande parte, fruto da influência das doutrinas humanistas do italiano marquês de Beccaria, a partir de 1764. Salienta-se a acção de Pascoal José de Mello Freire que, por ordem da rainha D. Maria I, elabora um projecto de Código Criminal onde transparecem as doutrinas preconizadas por Beccaria. É cauteloso quando aborda a questão da pena de morte, porque não esquece que o país conservava muito arraigada a tradição do direito penal clássico, considerando perigosa a aplicação daquela doutrina na sua total expressão. No entanto, contém em si a semente da renovação. Ribeiro dos Santos, outra das figuras de destaque, pode considerar-se o primeiro abolicionista pelas opiniões que emite no seu estudo acerca desta matéria no *Jornal de Coimbra*, em 1815, em defesa da desnecessidade e inconveniência da pena de morte.

Para além dos escritos teóricos, foram também publicadas algumas leis avulsas que denotam uma certa permeabilidade à ideia de abolição, como é o caso do decreto promulgado por D. João VI em 1801, que comuta a pena de morte dos condenados noutros castigos, salvo os autores de crimes extremamente graves. Em 1772 ocorreu a última condenação à pena de morte de uma mulher. Assim, desde o reinado de D. Maria I que deixou de vigorar a pena de morte

aplicada a mulheres.

Foi de facto com o movimento liberal que se caminhou para uma resolução definitiva. Na Constituição de 1822, um dos artigos proclamava a abolição das penas cruéis e infamantes, mas nada dizia acerca da pena de morte. No Código Penal de 1837 continua-se a preconizar o seu uso. No entanto, a Reforma Judiciária de 1832 introduzia uma novidade: a possibilidade do recurso à clemência régia. A última execução capital ocorreu em Lagos, em 1846. O Ato Adicional de 1852 abolia a pena de morte para delitos políticos. Em 1867 consagra-se na Reforma Penal e das Prisões a abolição da pena de morte para todos os crimes.

Abolição da Pena de Morte em Portugal. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-06-30].

Escola Ano

lectivo

Filosofia

Exercício de Reflexão – Pensar a Pena de Morte

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Documento nº 5

Exercício Individual

Segue-se um conjunto de afirmações sobre a pena de morte. Assinale a sua posição face a cada uma delas, assinalando a sua concordância ou discordância.

Afirmações	Concordo ou Discordo
1. A pena de morte é aceitável, desde que a maior parte da população seja a favor.	
2. A execução é a solução mais eficaz de um ponto de vista económico, por isso deverá ser usada quando se considerar adequada.	
3. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas	
4. A pena de morte deve ser reconhecida pois reduz a criminalidade associada ao tráfico e consumo de drogas.	
5. A pena de morte é positiva pois previne o crime violento e torna a sociedade mais segura.	
6. Uma pessoa é o resultado da sociedade em que foi educada, por isso um assassino não é responsável pelos seus actos.	
7. Só alguém que não foi criado com amor pode ser um assassino.	
8. Matar alguém que comete crimes violentos é um benefício social	

9. Só recentemente Portugal aboliu a pena de morte.	
10. As técnicas usadas hoje em dia na pena de morte são altamente sofisticadas e não causam dor o que as torna aceitáveis.	
11. Todos os países deviam adoptar a pena de morte.	
12. A pena de morte deverá ser legalizada em países subdesenvolvidos para erradicar a violência.	
13. A protecção da integridade física e psicológica da vida humana são essenciais e aquele que as desrespeita deve ser eliminado da sociedade.	
14. Por vezes os prisioneiros preferem ser mortos a sofrer. Nesse caso a pena de morte deveria ser uma opção.	
15. Matar alguém que cometeu actos de terrorismo, é fazer justiça.	

Se surgirem dúvidas ou contradições no decorrer do exercício, registe-as no quadro seguinte.

Escola
Ano lectivo
Grelha de Auto-Avaliação

Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Aula n°

Data:

Parâmetros de Avaliação	Classificação	Observações
Colaborei com empenho na resolução das tarefas propostas		
Pesquisei e reuni informação pertinente		
Respeitei a intervenção dos colegas		
Pedi esclarecimentos		
Expressei claramente a minha posição		
Sustentei a minha posição com argumentos claros		
Mobilizei utilmente conhecimentos já adquiridos		
Aceitei que a minha posição ou argumentos fossem questionados		
Mantive-me coerente ao longo do debate		
Avalie o seu desempenho em cada um dos parâmetros, de acordo com a escala de 1 (Insuficiente) a 5 (Excelente).		

Escola
Ano lectivo
Grelha de Avaliação Formativa 2 - Contexto de Sala de Aula
Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 4 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Tema-Problema: A Pena de Morte

Aula n°

Data:

Nome dos alunos	Trabalho de grupo. Discussão filosófica.								
	Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas	Mostra ter pesquisado e reunido informação pertinente	Respeita a intervenção dos colegas	Pede esclarecimentos	Expressa claramente a sua posição	Sustenta a sua posição com argumentos claros	Mobiliza utilmente conhecimentos já adquiridos	Aceita que a sua posição ou argumentos sejam questionados	Mantém-se coerente ao longo do debate

Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um –) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.

Dispositivo 3 – o valor da Reflexão

Este dispositivo foi elaborado no contexto dos conteúdos programáticos referentes à diversidade cultural, identidade cultural e padrões de cultura.

Constitui este dispositivo, antes de mais, uma estratégia para desenvolver a capacidade de questionar uma pseudo-evidência ou “ideia feita”, de duvidar de uma afirmação ou certeza, de pôr em causa, de problematizar.

Toma-se como ponto de partida a apresentação de três cenas do quotidiano de uma cultura diferente da nossa e que os alunos descrevem, sobre a qual tecem considerações e tomam posição. Este primeiro exercício parte das vivências, das situações diversas do dia-a-dia horizontes nos quais se constroem leituras e se manifestam certezas e convicção quando se contacta tão-somente com informações insuficientes, com partes da realidade, com o que se mostra e, por outro lado, com o que cada um consegue perceber. Este distanciamento os alunos devem constatar com a leitura do texto que descrevendo a cultura em causa permite compreender, interpretar, dar um outro sentido às cenas dramatizadas.

O que se adquire com este caso específico estender-se-á às situações diversas da vida, levando o aluno a reconhecer que a elaboração de um pensamento que se quer fundamentado exige ir para além do que aparece, implica informação pertinente e séria, uma reflexão crítica aprofundada ou radical, competência específica da disciplina de Filosofia. Importa também reconhecer o papel dos pré-conceitos ou pré-juízos que, adoptadas no processo de socialização, são base de muitas ideias e posições e devem constituir-se objecto de reflexão, de um olhar sobre si próprios a fim de se esclarecer se o que se diz é verdade. Acrescente-se, ainda, a oportunidade de mostrar aos alunos que “as certezas necessárias para a acção podem tornar-se interrogações para o pensamento...”⁴⁴, que, ainda que facilitem a orientação concreta em situações diversas, impõe-se que sejam examinadas, que se seja exigente sobre o que se afirma como verdade. Assim o professor vai conduzindo o aluno no exercício de pensar por si mesmo.

De seguida o professor trabalha com os alunos a dimensão da conceptualização, por aproximação linguística e etimológica.

⁴⁴ Michel Tozzi, *Penser par soi-même*, Chronique Sociale, Lyon, 1996, p.30

No desenvolvimento do dispositivo, mostrou-se imprescindível o recurso ao texto filosófico de modo a cumprir o que M. Tozzi designa como os exercícios inerentes ao processo de aprender a filosofar. Daí o texto de I. Kant. No exercício de conceptualização, a explicitação é feita mediante os antónimos. Duas questões se enquadram na problematização: identificar a tese do texto e formular o problema a que o texto dá resposta. Quanto à argumentação, é solicitado ao aluno que enuncie a tese do autor em resposta ao problema já identificado, que exponha os argumentos que a sustentam e que apresente uma objecção aos argumentos de Kant.

Escola

Ano lectivo

Guião de exploração do exercício de dramatização *os meus óculos culturais*

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural.

Objecto de exploração

- **Dramatização - *os meus óculos culturais***

- **Trabalho filosófico de texto**

Tempo: duas aulas de 90 minutos

Competências especialmente visadas:

- › Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.
- › Desenvolver ao respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
- › Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual.
- › Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.
- › Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.
- › Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.

Objectivos:

- › Definir os conceitos de padrão cultural e de identidade cultural.
- › Relacionar os conceitos de padrões de cultura e identidade cultural.
- › Justificar a necessidade de ultrapassar as opiniões preconcebidas.
- › Distinguir o preconceito de um juízo fundamentado.
- › Justificar a importância de pensar por si próprio.

Conceitos específicos:

- › Padrões de cultura, diversidade cultural, identidade cultural, opinião, preconceito, autonomia, Pensar por si próprio.

Metodologia:

- › O professor apresenta à turma a informação específica sobre a actividade.
- › O professor solicita a participação de dois alunos um rapaz e uma rapariga – para o exercício de dramatização.
- › O professor separa os dois voluntários para a preparação da dramatização.
- › Os dois alunos regressam ao grupo alargado e desempenham os seus papéis.
- › No final da dramatização, os alunos formam grupos de 3/5 alunos e respondem às tarefas propostas.
- › Os trabalhos são apresentados ao grupo alargado. Cada pequeno grupo apresenta uma descrição da cultura de Albatroz e a sua posição face a ela.
- › As conclusões são registadas no quadro interactivo na representação gráfica que consta do documento entregue ao aluno. **[Documento 1]**
- › O professor distribui um texto com a descrição sumária da cultura de Albatroz. **[Documento 2]**
- › Os alunos reúnem-se mantendo os grupos e resolvem as tarefas propostas.
- › Os trabalhos são apresentados ao grupo alargado. Cada pequeno grupo apresenta uma descrição da cultura de Albatroz e a sua posição face a ela.
- › As conclusões são registadas no quadro interactivo na representação gráfica que consta do documento entregue ao aluno. **[Documento 2]**
- › O professor dirige o debate problematizando as conclusões do documento 1 e as conclusões do documento 2.
- › O professor distribui o documento 3.
- › A partir do contributo dos alunos, o professor explicita os conceitos de padrões culturais, identidade cultural, opinião e preconceito e procede-se ao registo do conceito no documento 3.
- › Os alunos respondem individualmente à última tarefa, a partir da descrição das suas vivências e com recurso ao glossário. **[Documento3]**
- › Voluntariamente cada aluno apresenta ao grupo alargado o seu texto.
- › Todos os elementos podem questionar o aluno, na procura de esclarecimentos ou contrapondo argumentos.

- O professor procede ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos
- O professor distribui o texto de I. Kant, como tarefa de aprofundamento sobre o exercício reflexivo. **[Documento4]**
- Um aluno lê o texto em voz alta.
- O professor procede ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos.
- Os alunos respondem individualmente às tarefas de trabalho de texto.
- Com os alunos, o professor estrutura as informações pertinentes a reter do texto.
- O professor procede ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos.

Informação Específica sobre a Actividade (Adaptado de: Ulrich, Susanne. 2001. *Achtung (+) Toleranz. Wege de- mokratischer Konfliktregelung. Praxis- handbuch für die politische Bildung.*)

A turma está a visitar a Ilha de Albatroz. Como nenhum dos alunos entende a língua dos ilhéus, têm de retirar as suas conclusões sobre a sua cultura exclusivamente a partir dos padrões de comportamento e rituais.

Pedir aos dois voluntários que desempenhem o papel de ilhéus (uma mulher e um homem). Depois de um curto espaço de tempo de preparação, durante o qual eles são separados do resto do grupo e se familiarizam com a cultura da Ilha de Albatroz, juntam-se ao resto do grupo e executam três curtas cenas:

- a) *Acolhimento* - ambos os ilhéus dispõem as cadeiras em círculo e, depois de todos se sentarem, *d e v e m* certificar-se que todos os elementos do grupo têm ambos os pés a tocar o chão. A mulher está sempre atrás do homem. O ilhéu homem apenas toca os visitantes homens, enquanto a mulher da ilha toca ambos, homens e mulheres.
- b) *Uma refeição* - os ilhéus estão sentados para comer, o homem numa cadeira e a mulher ajoelhada junto a ele. Ela oferece-lhe uma tigela e só come depois de ele ter acabado de o fazer.
- c) *Absorção de energia* – o homem coloca a sua mão no pescoço da mulher enquanto ela se curva para tocar com a testa no chão, três vezes.

[Documento 1]

Tarefas:

1. Descrevam a cultura de Albatroz a partir da dramatização de três cenas do seu quotidiano.	
2. Como se posiciona o grupo face à cultura de Albatroz?	

Respostas dos outros grupos:

1. Descrição da cultura de Albatroz a partir da dramatização de três cenas do seu quotidiano.	
2. Como se posicionam face à cultura de Albatroz?	

[Documento 2]

Tarefas a realizar em grupo:

1. Descrever a cultura de Albatroz.	
2. Como se posiciona o grupo face à cultura de Albatroz?	

3. Justificar as diferenças entre o trabalho produzido nos documentos 1 e 2.

Critérios de avaliação do desempenho do aluno [Grelha de Avaliação 1]

- Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas.
- Expressa claramente a sua posição.
- Respeita a opinião dos colegas de grupo.
- Colabora activamente na construção de uma resposta do grupo.
- Respeita todas as intervenções.
- Aceita que a sua posição seja questionada.
- Solicita esclarecimentos.

Tarefa individual:

Descreva uma experiência do seu quotidiano, em que foi confrontado com manifestações de uma cultura diferente da sua. Recorrendo aos conceitos registados no documento 3, elabore um pequeno texto no qual explicita o uso dos “óculos culturais”.

Critérios de avaliação do desempenho do aluno [Grelha de Avaliação 2]

- Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas.
- Expressa claramente a sua posição.
- Sustenta a sua posição com argumentos
- Aplica conceitos filosóficos na análise do problema.
- Apresenta um discurso oral coerente.
- Apresenta um discurso escrito articulado e claro.
- Respeita todas as intervenções.
- Aceita que a sua posição seja questionada.
- Solicita esclarecimentos.

[Documento 3]

Padrão cultural – Um padrão cultural ou padrão de cultura é uma forma estandardizada de ser e de agir que uma cultura toma como referência e modelo dos comportamentos, hábitos, atitudes e acções (exemplos: padrões alimentares, padrões de vestuário, padrões de beleza, padrões de convivência social, padrões morais...) e que funcionam como critérios a partir dos quais se define o que está certo ou errado, o que se deve ou não fazer.

Identidade cultural – Este conceito remete para o sentimento de pertença, de integração num grupo social, que um indivíduo desenvolve a partir da adopção dos padrões culturais de uma determinada cultura e que o levam a partilhar regras, valores, modos de ser e de agir, entre outros. O indivíduo vai-se construindo tendo por referência os grupos culturais com os quais partilha os padrões de cultura.

Opinião – refere-se a um assentimento parcial; adesão a um juízo sem a exclusão do receio de errar; convicção; modo de ver pessoal; aquilo a que se adere sem a certeza de ser verdade; vrença; parecer emitido ou manifestado.

Preconceito – [de *pre* + *conceito*]- conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou razoável. O mesmo que prejuízo, no sentido de julgamento anterior.

[Documento 4]

Texto de Immanuel Kant

Tarefas:

1. Identifique o tema do texto. [Problematização]

Sugestão de orientação: A importância de pensar por si próprio.

2. Formule o problema ao qual o texto está a dar resposta. [Problematização]

Sugestão de orientação: Por que não ultrapassamos a menoridade?

3. Enuncie a tese do autor do texto, em resposta a esse problema. [Argumentação]

Sugestão de orientação: ultrapassar a menoridade, que neste contexto significa pensar por si próprio, implica coragem e liberdade. “*Sapere aude!*”.

4. Registe os conceitos que, no texto, se encontram em oposição bem como as suas características. Se necessário recorra à consulta do dicionário. [Conceptualização]

Sugestão de orientação:

Menoridade	Esclarecimento <i>“Sapere aude!”</i>
<ul style="list-style-type: none">9 Preguiça; Ausência de esforço9 Vileza9 Falta de determinação9 Falta de coragem9 Submissão à orientação dos outros	<ul style="list-style-type: none">9 Esforço9 Nobreza9 Determinação9 Autonomia9 Liberdade9 Pensar por si mesmo9 Comunicar aos outros os nossos pensamentos e receber os deles; partilha, relação dialógica (oral e/ou escrita)

5. Exponha os argumentos com que I. Kant defende a sua tese. [Argumentação]

Sugestão de orientação:

- Há no homem uma tendência para se acomodar ao que os outros pensam e até a que pensem por ele.
- Há uma pressão para que o homem fique nesta situação de menoridade.
- Cabe a cada um a tarefa de se libertar do “jugo da tutela”, da orientação dos outros, e esforçar-se por usar o seu próprio entendimento, pensar por si próprio.
- Esta libertação ao invés de significar a ausência dos outros, pressupõe a sua presença para que se possa haver partilha de ideias. A exposição oral ou escrita obriga a um esforço de clareza dos conceitos, articulação e coerência entre os argumentos utilizados.
- O estar em relação dialógica com os outros implica disponibilidade para responder às suas objecções e a escutar as suas ideias.

**6. Apresente uma objecção aos argumentos com que Kant sustenta a sua tese.
[Argumentação]**

Algumas possibilidades:

- › É difícil pensar por si mesmo, sobretudo quando outros que “sabem mais” disponibilizam respostas acabadas.
- › As ideias dos jovens são frequentemente desvalorizadas ou ignoradas.
- › As aulas são, na sua maioria, reprodução de conhecimentos e não lugares que despertem o pensar por si próprio, a autonomia.
- › (...)

Deve o professor retomar os primeiros documentos e o exercício de dramatização, esclarecendo que o pensar por si mesmo é decisivo na superação de meras opiniões, de considerações que todos repetem mas carentes de fundamentação, de uma argumentação consistente. O trabalho realizado com os alunos deve conduzi-los de uma leitura a partir dos seus padrões culturais e evada de pré-conceitos e pré-juízos, até ao reconhecimento de que essa leitura inicial é pobre e fragilizada pela ausência de informação suficiente. O estar atento e procurar conhecer profundamente aquilo sobre o que se pensa, é fundamental à realização de uma resposta com sentido.

Sublinhar ainda a importância dos outros no processo de conhecimento, no exercício de pensar por si próprio.

CrITÉrios de avaliação do desempenho do aluno [Grelha de Avaliação 3]

- › Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas.
- › Mobiliza conhecimentos já adquiridos.
- › Identifica o tema do texto.
- › Formula o problema ao qual o texto dá resposta.
- › Enuncia a tese do autor.
- › Regista os conceitos estruturantes.
- › Expõe os argumentos com que Kant sustenta a tese, a partir da análise metódica de texto.
- › Apresenta uma objecção aos argumentos do autor.
- › Solicita esclarecimentos

Escola
Ano lectivo
Filosofia **Data**

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural.

Documento nº 1

Objectivos

- › Definir os conceitos de padrão cultural e de identidade cultural.
 - › Relacionar os conceitos de padrões de cultura e identidade cultural.
-

Dramatização: os meus óculos culturais

A turma está a visitar a Ilha de Albatroz. Como nenhum dos alunos entende a língua dos ilhéus, têm de retirar as suas conclusões sobre a sua cultura exclusivamente a partir dos padrões de comportamento e rituais.

Tarefas a realizar em grupo:

Descrever a cultura de Albatroz.	
Como se posiciona o grupo face à cultura de Albatroz?	

Respostas dos outros grupos

<p>Descrição da cultura de Albatroz a partir da dramatização de três cenas do seu cotidiano.</p>	
<p>Como se posicionam face à cultura de Albatroz.</p>	

Escola
Ano lectivo
Filosofia **Data**

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural.

Documento nº 2

Objectivos

- › Definir os conceitos de padrão cultural e de identidade cultural.
 - › Relacionar os conceitos de padrões de cultura e identidade cultural.
 - › Explicitar a necessidade de ultrapassar as opiniões preconcebidas.
 - › Distinguir o preconceito de um juízo fundamentado.
-

A cultura da Ilha de Albatroz

As pessoas que vivem na Ilha de Albatroz são muito pacíficas e amigáveis. Elas adoram, em especial, a deusa da terra; elas mantêm-se em contacto com ela ao tentarem ter ambos os pés no chão e sentando-se na terra. Devido a isto, os amendoins são a comida sagrada nesta Ilha.

As mulheres gozam de um elevado respeito na Ilha porque podem dar à luz, tal como a deusa Terra. Devido a este facto são lhes concedidos privilégios especiais: elas podem sentar-se directamente no chão enquanto os homens apenas se sentam em cadeiras.

De forma a protegerem as mulheres, os homens têm de se posicionar à sua frente. Pelo mesmo motivo, têm de testar a comida antes das mulheres a comerem. Os homens apenas podem entrar em contacto com a deusa da terra ao tocarem no pescoço da mulher enquanto ela realiza um ritual. Através deste gesto, parte da energia absorvida passa para o homem. Apesar disso, um homem nunca pode tocar numa mulher sem a sua permissão.

Tarefas a realizar em grupo

1. Descrever a cultura de Albatroz.	
2. Como se posiciona o grupo face à cultura de Albatroz?	

3. Justificar as diferenças entre o trabalho produzido nos documentos 1 e 2.

Tarefa individual

Descreva uma experiência do seu quotidiano, em que foi confrontado com manifestações de uma cultura diferente da sua. Recorrendo aos conceitos registados no documento 3, elabore um pequeno texto no qual explicita o uso dos “óculos culturais”.

Escola
Ano lectivo
Filosofia

Data

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural.

Documento nº 3

Objectivos

- › Clarificar os conceitos de padrão cultural, identidade cultural, opinião e preconceito.
-

Padrão cultural –

Identidade cultural –

Opinião –

Preconceito – [de *pre* + *conceito*]-

Escola
Ano lectivo
Filosofia **Data**

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: A Filosofia como reflexão sobre a realidade.

Documento nº 4

Objectivos

- › Justificar a importância de pensar por si próprio.

“A menoridade é a incapacidade de se servir do próprio entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de determinação e de coragem para dele se servir sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! (...)”

A preguiça e a vileza são as causas por que um tão grande número de seres humanos, após a natureza os ter (...) libertado do controlo alheio, ainda permanecerem de bom grado em estado de menoridade (...). É tão cómodo ser menor! Se eu tiver um livre que pense por mim, um director espiritual que tenha consciência por mim, um médico que decida por mim sobre a dieta, etc., não tenho necessidade de me esforçar. (...)

É, portanto, difícil cada indivíduo desembaraçar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma segunda natureza. Ele chega até a amá-la sendo realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, pois nunca o deixaram tentar. (...) Que, ao contrário, um público se esclareça é coisa grandemente possível: ou melhor, é quase inevitável, se lhe for deixada a liberdade. Neste caso, (...) alguns livres-pensadores, depois de terem sacudido de si o jugo da tutela, espalharão o sentimento da avaliação racional do próprio valor e da vocação de todo o Homem a pensar por si por si próprio.

(...) Para esse esclarecimento não é preciso mais que a liberdade. (...) Contudo, em todos os lugares ouço gritar: não raciocines! (...) Em toda a parte existe limitação da liberdade.

Há decerto quem diga: a liberdade de falar ou de escrever pode ser-nos tirada, mas não a liberdade de pensar. Mas quanto e com que correcção pensaríamos nós se não pensássemos em comunhão com os outros, aos quais comunicamos os nossos pensamentos e eles nos comunicam os seus!”

Immanuel Kant, “O que é o Iluminismo?” in *A Paz perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa, 1988, pp.11-13

Tarefas:

- 1. Identifique o tema analisado por Kant.**
- 2. Formule o problema ao qual o texto está a dar resposta.**
- 3. Enuncie a tese do autor do texto, em resposta a esse problema.**
- 4. Registe os conceitos que, no texto, se encontram em oposição.**
- 5. Exponha os argumentos com que I. Kant defende a sua tese.**
- 6. Apresente uma objecção aos argumentos com que Kant sustenta a sua tese.**

Tarefa complementar:

Em grupos de três alunos dirigem-se à biblioteca da escola e pesquisam sobre o filósofo I. Kant, autor do texto. O objectivo é elaborar uma curta contextualização biográfica e da obra.

Escola

Ano lectivo

Grelha de Avaliação Formativa 1 - Contexto de Sala de Aula

Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural.

Aula nº

Data:

Nome dos alunos	Tarefas de grupo – Dramatização. Cultura de Albatroz.								
	Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas	Expressa claramente a sua posição	Respeita a opinião dos colegas de grupo	Colabora activamente na construção de uma resposta do a) pequeno grupo	Colabora activamente na construção de uma resposta do b) grupo alargado	Colabora activamente na construção de uma resposta do grupo	Respeita todas as intervenções	Aceita que a sua posição seja questionada	Solicita esclarecimentos

Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um –) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.

Escola
Ano lectivo
Grelha de Avaliação Formativa 2 - Contexto de Sala de Aula
Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: Padrões de cultura, diversidade cultural e identidade cultural. O uso dos *óculos culturais* na leitura de culturas ou padrões culturais diferentes.

Aula nº

Data:

Tarefa individual: Descreva uma experiência do seu quotidiano, em que foi confrontado com manifestações de uma cultura diferente da sua. Recorrendo aos conceitos registados no documento 3, elabore um pequeno texto no qual explicita o uso dos “óculos culturais”.									
Nome dos alunos	Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas	Expressa claramente a sua posição	Sustenta a sua posição com argumentos	Aplica conceitos filosóficos na análise do problema	Apresenta um discurso oral coerente	Apresenta um discurso escrito articulado e claro	Respeita todas as intervenções	Aceita que a sua posição seja questionada	Solicita esclarecimentos
Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um –) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.									

Escola
Ano lectivo
Grelha de Avaliação Formativa 3 - Contexto de Sala de Aula

Turma

Unidade: Unidade II - A acção humana e os valores | Capítulo 2 – Análise e compreensão da experiência valorativa

Tema: “*Sapere Aude!*” - Texto de I. Kant.

Aula nº

Data:

Trabalho de texto – aprofundamento.									
Nome dos alunos	Colabora com empenho na resolução das tarefas propostas	Mobiliza conhecimentos já adquiridos	Identifica o tema do texto	Formula o problema do texto	Enuncia a tese do autor	Identifica os conceitos estruturantes	Expõe os argumentos do autor	Apresenta uma objecção aos argumentos do autor	Solicita esclarecimentos

Por se tratar de uma avaliação formativa, a escala utilizada é simples (um + ou um –) consoante o aluno tenha ou não conseguido cumprir com êxito a actividade em que incide o domínio da competência.

Conclusão

Iniciei este trabalho com a principal preocupação de que se constituísse como um momento de aprofundamento e actualização científicas bem como de teorização da minha prática lectiva.

Tendo sempre a formação dos jovens como horizonte da prática pedagógica, optei por eleger como tema do presente trabalho a dimensão formativa da Filosofia. Tem sido uma inquietação constante da minha prática lectiva motivar para a actividade filosófica, contribuir para a formação de jovens cidadãos responsáveis e participativos na compreensão e construção de uma sociedade marcada pelo devir e cumprir os programas curriculares. Considero ser a Filosofia a disciplina que, pela sua exigência de questionamento, radicalidade e rigor, se encontra numa posição privilegiada para conduzir os jovens alunos num exercício de abertura, de diálogo, de reflexão e de tolerância. Acrescento ainda ser minha convicção que cabe à escola, e especialmente ao professor, contribuir para a formação de cidadãos promotores dos valores da democracia, da pluralidade, da paz e da não-violência, dando disso prova na implementação de práticas quotidianas. Precisamente nas interações que aí se estabelecem brota a dimensão formativa de valores como o diálogo, a reflexão e a tolerância.

Daí ter iniciado o presente trabalho com a questão do valor formativo da Filosofia no Ensino Secundário, a partir de um percurso profissional pessoal, seguindo-se uma fundamentação no programa de Filosofia dos 10º e 11º anos e tendo como pressuposto teórico uma leitura da sociedade contemporânea e a urgência de dar forma a um posicionamento de abertura, de diálogo, reflexão e tolerância, a partir da obra de João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*.

Este trabalho revelou-se tanto mais urgente quanto vivemos num tempo no qual as Humanidades têm sido objecto de desvalorização e a própria disciplina de Filosofia alvo de alguma desconfiança. Nunca, como hoje, foi tão premente a formação de jovens críticos, problematizadores e dialogantes, quer com a sociedade contemporânea considerada na sua globalidade, quer com os outros na sua dimensão pessoal e social.

Apesar do reconhecimento expresso no *Relatório Delors*, no âmbito da UNESCO, e que se espelha na redacção do Programa da disciplina de Filosofia dos 10.º e 11.º anos, é prova da sua fragilidade o facto de continuar a ser alvo de debate a sua manutenção como disciplina da formação geral de todos os cursos ministrados no ensino secundário. Todavia, remeter a Filosofia para um segundo plano seria de todo empobrecedor e inadmissível para todos quantos lhe reconhecem um lugar primordial na formação dos jovens. A especificidade da Filosofia no contexto das Humanidades, reside no seu contributo para o desenvolvimento de competências que têm repercussões nas demais disciplinas. Refiro-me por exemplo, às competências de análise, conceptualização, crítica, problematização e argumentação, ou às capacidades de diálogo, de tolerância e de reflexão aprofundada, crítica e autónoma, enquanto instrumentos essenciais a um ser que pensa por si próprio, a estudantes e cidadãos interventivos.

A orientação da minha pesquisa centrou-se em três itens: em primeiro lugar numa análise do programa da disciplina Filosofia dos 10.º e 11.º anos, destacando a sua natureza e integração no currículo e as recomendações emanadas do *Relatório Delors*, UNESCO; depois, numa leitura da sociedade contemporânea que, marcada pelos valores das áreas científico-tecnológicas e económicas torna clara a necessidade de questionar as bases, frágeis e inconsistentes do paradigma hoje dominante, e reconhecer de que nas sociedades complexas em que vivemos necessitamos cada vez mais de formas alternativas, originais e fundamentadas de pensar, agir e conviver com os outros na diferença; de seguida, foquei-me na afirmação da importância de uma educação para os valores como aquela que apenas a Filosofia está em condições de promover ao fomentar o diálogo, a cooperação, o respeito e a solidariedade enquanto instrumentos na abordagem e resolução dos problemas, dos conflitos, das inquietações com que os jovens se vão deparando e formando como cidadãos livres de decidir por si próprios, de forma esclarecida e fundamentada.

Na segunda parte do trabalho, abordei a forma didáctica pela qual tal promoção dos valores se pode concretamente realizar. Esta reflexão concretizou-se na elaboração de um conjunto de dispositivos didácticos orientados para a consolidação da dimensão formativa da Filosofia. Firmada que é a dificuldade inerente à actividade racional do filosofar, há que reconhecer a importância decisiva do professor enquanto mediador,

que o seu papel na elaboração e gestão de mediações didáticas é determinante na eficácia do processo. Constituem os instrumentos e dispositivos didáticos os meios para reduzir a distância entre as competências exigidas no trabalho filosófico e a situação específica do aluno que se inicia no filosofar. “Pensar é difícil. (...). Pensar requer uma coragem individual irreduzível.”⁴⁵ E, continua Philippe Meirieu, não podemos constranger ninguém a pensar. A reflexão filosófica não surge porque pressionamos um botão. Mas é precisamente porque pensar é difícil que temos necessidade de instrumentos e de pontos de apoio que auxiliem a empreender o que ninguém pode fazer em lugar do outro: pensar por si mesmo.

Deste modo, e porque os valores se aprendem quando se praticam, os dispositivos que a seguir se apresentam contemplam os três valores tomados como centrais neste trabalho: os valores da reflexão, do diálogo e da tolerância. Ainda que por questões metodológicas cada um dos dispositivos dê maior destaque a um valor, os procedimentos exigem sempre que o aluno reflita, use da sua capacidade de diálogo em pequeno e grande grupo bem como com o texto e que reconheça a importância da tolerância.

Todos os dispositivos elaborados visam conteúdos programáticos do 10º ano de escolaridade. O primeiro dispositivo, destaca a atitude de tolerância e foi construído para a leccionação dos conteúdos referentes à diversidade cultural, tolerância e diálogo intercultural; o segundo dispositivo, insere-se na subunidade Temas/Problemas do mundo Contemporâneo e propõe a abordagem do tema/problema da pena de morte com recurso privilegiado ao diálogo; o terceiro dispositivo foi elaborado no contexto dos conteúdos programáticos referentes à diversidade cultural, identidade cultural e padrões de cultura e constitui-se como um exercício de reflexão, de questionamento da pseudo-evidência ou “ideia feita”, de duvidar de uma afirmação ou certeza, de pôr em causa, de problematizar.

Promover a dimensão formativa do trabalho filosófico nas sociedades complexas e multiculturais, é tarefa nunca terminada. Como diria K. Yaspers, “é um estar-a-caminho”. Daí este ser um trabalho aberto que se poderia concretizar em múltiplos

⁴⁵ In Prefácio, Michel Tozzi, *op.cit.* p.11

dispositivos, o que não cabe no presente trabalho, ou até seguir o caminho do exercício de diagnóstico, numa escola concreta, dos problemas que a multiculturalidade aporta ao nosso dia a dia e que frequentemente se traduz em conflitos anunciados na comunicação social.

Termino, então, com a convicção de que o presente relatório contribui para a minha formação científica e valorização profissional, tendo sido cumpridos os objectivos propostos inicialmente.

Bibliografia

André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Edição Palimage.

Bastos, A. (. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos - Cursos científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Campomanes, C. T. (s/d). *Didáctica de la Filosofía - Perspectivas e Materiais*. Madrid: Sm Ediciones.

Candau, V. M. (1987). *La Didáctica en Questión*. Madrid: Naecer, S.A. De Edicions.

Lalande, A. (s/d). *Vocabulário - técnico e crítico da Filosofia, Vol.II*. Porto: Rés-Editora.

Marnoto, I. (1989). *Didáctica da Filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). *Valores y Educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Russell, B. (1980). *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado, Editor, Suc. 5ª ed.

Scheler, M. (2003). *A Conceção Filosófica do Mundo*. Porto: Porto Editora.

Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Hachette Éducation.

Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même*. Lyon: Chronique Sociale.

Vicente, J. N. (1998). Subsídios para um paradigma organizador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária. In F. Henriques, & M. B. Almeida, *Os actuais programas de Filosofia do secundário. Balanço e Perspectivas*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Vicente, J. N. (2005). *Didáctica da Filosofia - Apontamentos e textos de apoio às aulas*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Decreto-Lei nº79 art. 9 de 22 de Abril de 2008.