



Milton Porto Lima

# O POTENCIAL DA IMAGEM CINEMATOGRÁFICA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE ANÁLISE.

Relatório de estágio inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo professor Luís Umbelino e coorientado pelo professor Diogo Ferrer, apresentada ao Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**O POTENCIAL DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE ANÁLISE.**

**Ficha Técnica:**

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O Potencial da Imagem Cinematográfica no Ensino- Aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário: Dispositivos Didácticos de Análise</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Milton Porto Lima</b>
<b>Orientador/a</b>	<b>Doutor Luís Umbelino</b>
<b>Coorientador/a</b>	<b>Doutor Diogo Ferrer</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutor António M. Martins</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutor António P. Pita</b> <b>2. Doutor Luís Umbelino</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Filosofia</b>
<b>Área científica</b>	<b>Filosofia</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Filosofia no Ensino Secundário</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>24-07-2017</b>
<b>Classificação</b>	<b>17 valores</b>



## Agradecimentos

Aos meus pais; por me terem sempre incentivado a estudar e, simultaneamente, por terem feito um esforço hercúleo para que pudesse ter a formação que eles próprios não tiveram. Obrigado.

A toda a minha família, em especial aos meus avós Fátima e Hermano, às minhas tias Laurinda e Alexandra, aos meus tios Francisco e Hélio e à minha bisavó Rosalina. Agradeço a todos o grande apoio nesta jornada.

Ao meu professor de Filosofia no ensino secundário: João Silva. Foi e é sem dúvida um exemplo a seguir. Devo-lhe todo o meu percurso académico, pois foi quem em primeiro lugar me incutiu o gosto pela Filosofia.

À Real República dos Pyn-Güyns, que me acolheu do primeiro ao último dia em Coimbra. Associarei sempre a minha passagem por Coimbra a esta honrosa instituição, tal como às pessoas que dela fizeram e fazem parte.

À Real Tertúlia Oipolloi. Um grande bem-haja a todos os seus membros.

Ao Eduardo Figueira, ao Carlos Carvalho e ao Vasco Cabral. Convosco, meus amigos, muito ri e muito vivi, mas sobretudo muito aprendi. Agradeço-vos sinceramente por isso.

À Sara Veiga; pela sua amizade, disponibilidade, paciência e companhia. A conclusão deste relatório, tal como do estágio curricular, em muito se deve aos seus conselhos e ensinamentos. Agradeço-lhe por isso.

À Filipa Simões, pela companhia e disponibilidade durante o estágio curricular. Obrigado.

Ao professor Luís Umbelino e ao professor Diogo Ferrer. Foram, por todos os seus conhecimentos e orientações, verdadeiramente importantes para a conclusão do estágio curricular e deste relatório final.

À professora Cândida Ferreira, que procurou orientar-me da melhor forma possível, sendo sempre atenciosa, paciente e compreensiva, mas simultaneamente exigente e rigorosa nas suas críticas construtivas. Não obstante, agradeço também a disponibilidade que demonstrou para acompanhar este relatório final.

Ao Diretor, a todos os professores e auxiliares, bem como a todos aos alunos da turma F do 10º ano da escola secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Foram sempre incansáveis e, nesse sentido, agradeço o excelente ambiente de estágio que me proporcionaram.

À Beatriz Ferrer por ter disponibilizado transporte de Coimbra para a Figueira da Foz. Muito obrigado.

Ao Ricardo Vieira por, de boa vontade, ter facultado bibliografia de difícil acesso.

***A todos, mais uma vez, obrigado!***

## **Resumo**

O presente relatório irá incidir sobre o estágio realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, no seguimento do último ano de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. O estágio em questão diz respeito ao ano letivo 2014/2015, tendo sido desenvolvido na Figueira da Foz, na turma F do 10º ano.

Não obstante, apresentamos também uma reflexão acerca da importância do ensino da Filosofia no ensino secundário, na qual abordamos as metodologias próprias do trabalho filosófico em sala de aula. Neste contexto, procurámos centrar-nos na utilização e análise da imagem cinematográfica nas aulas de Filosofia no ensino secundário com o propósito de afirmar e demonstrar a sua mais-valia neste âmbito. Para isso recorreremos à seleção um fragmento fílmico, concebendo para este vários dispositivos didáticos de análise que permitam guiar e exemplificar com sucesso o processo de ensino-aprendizagem com base nestes recursos.

## **Abstract**

The following report concerns one year of internship at Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, regarding the last year of Master's Degree in Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. The period in which the internship was developed took place in the 2014/2015 school year, in Figueira da Foz, on the F class of the 10<sup>th</sup> grade.

None the less, in this report we also develop a reflection concerning the importance of teaching and learning Philosophy in highschool, in which we focus on the teaching methods that can and should be used in the class. In this matter we decided to investigate about the cinematographic image, aiming to state and demonstrate its importance in the process of teaching and learning in the Philosophy class. With that in our mind we recur to a selection of one film fragment, creating for it didactic devices that guide and exemplify successfully this process.

“O que um mestre é capaz de infundir no seu educando transforma as potencialidades deste de pequenas sementes em frutos maduros”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Amoedo, Margarida - *José Ortega Y Gasset: A Aventura da Educação*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2002, p. 413.

# 1. Acerca do estágio curricular

---

## *1.1. Enquadramento legal.*

O presente relatório refere-se a um período de prática pedagógica supervisionada inserida no último ano do curso de segundo ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, MEFES, atendido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O período referido foi desenvolvido na escola secundária Dr. Joaquim de Carvalho<sup>2</sup>, na Figueira da Foz, tendo como orientadora de escola a professora Cândida Ferreira e como orientadores de Faculdade os professores Prof. Doutor Luís Umbelino e Prof. Doutor Diogo Ferrer.

Em termos legais, a prática pedagógica supervisionada acima enunciada, também denominada de estágio curricular, encontra-se prevista de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro<sup>3</sup>. Este decreto-lei determina, tendo em vista uma maior qualificação do corpo docente, as condições de atribuição de habilitação para a docência, isto é, as condições de acesso ao exercício da atividade docente no ensino básico e secundário, sendo para o efeito obrigatório, no nosso caso - Filosofia -, a conclusão do mestrado específico relativo ao ensino de Filosofia no ensino secundário. Assim sendo, este relatório de estágio surge a partir dessa mesma prática pedagógica supervisionada, tendo como o objetivo a conclusão do mestrado e consequente obtenção do correspondente grau de mestre que, em termos profissionais, nos garante o acesso à carreira de docente.

No que diz respeito ao estágio em si, de referir que a lecionação decorreu numa turma do ensino secundário, já que em Portugal o ensino público de Filosofia está pensado apenas para este nível, mais precisamente na turma F do 10º ano da escola Dr. Joaquim de Carvalho. Ainda que esta tenha sido, em rigor, uma turma atribuída à nossa orientadora de escola, a verdade é nunca deixámos de nos sentir, como de resto não poderia deixar de ser, inteiramente responsáveis por todos os alunos e, nesse sentido, durante o decorrer de todo o nosso estágio curricular intentamos ser o mais

---

<sup>2</sup> Sítio oficial on-line da escola: <http://www.esjcff.pt>.

<sup>3</sup> <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CFC56752370C8F/1139/DL432007.pdf>. Acedido em 27/4/2016.

profissionais possível. Para o efeito, e tendo em conta os documentos oficiais, procurámos guiar-nos constantemente pelos objetivos<sup>4</sup> que orientam o ensino no ensino secundário e que se encontram presentes no artigo nono, subsecção II, da secção II<sup>5</sup> previsto na Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Estes foram sem dúvida importantes orientações para a nossa prática pedagógica supervisionada.

## 1.2. De acordo com os documentos da FLUC.

Também a documentação oficial disponibilizada pela Faculdade de letras da Universidade de Coimbra se revela crucial para que se possa compreender a prática pedagógica supervisionada a que se refere este relatório. Esta documentação é clara e permite-nos descrever, considerando fundamentalmente o Plano Anual Geral de Formação, em que moldes decorre um estágio ou prática pedagógica supervisionada como o nosso.

Este documento, o já mencionado Plano Anual Geral de Formação, estabelece aquilo que já aqui adiantámos, isto é, que um estágio desta natureza deverá ocorrer numa turma atribuída a uma orientadora de escola; estabelece igualmente todo um conjunto de regras e diretrizes para todos os estagiários, onde se prevê percentagens de observação às aulas ministradas pela orientadora de escola, percentagens de assistência

---

<sup>4</sup> O ensino secundário tem por objetivos:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa;

b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

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

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

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

<sup>5</sup>Fonte:[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D80142EA2BB8A/497/11Lei\\_49\\_2006.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf).  
Acedido em 10/11/16.

aos seminários da orientadora de escola, a assistência a todas as aulas lecionadas pelos colegas de estágio, bem como a participação em diversas reuniões ao longo do ano letivo.

É também este documento que define o conjunto de aulas a serem ministradas pelo professor estagiário durante o estágio curricular, estando estipulado que ao seu encargo fique a lecionação de um número de aulas compreendido entre os 12 e os 15 tempos letivos de 90 minutos – podendo este número ser maior caso o professor estagiário esteja a defender uma classificação equivalente ou superior a 18 valores. A este respeito o Plano em questão estabelece também o número de aulas em que os orientadores de faculdade observam e avaliam o desempenho do professor estagiário. Pode ainda ler-se neste documento que é exigida a presença do estagiário em todas as aulas, atividades ou reuniões que estejam agendadas e que o estagiário poderá<sup>6</sup>, livremente, considerar englobar “atividades extralectivas ou de intervenção socioeducativa”<sup>7</sup> no seu plano individual de estágio, procurando assim dinamizar o espaço escolar onde decorre a prática pedagógica supervisionada. Por último, e uma vez concluído o estágio curricular, considera-se imperativo que o estagiário compile todos os materiais e registos feitos durante todo o ano letivo, de forma a elaborar um dossiê de estágio que ilustre e comprove o trabalho realizado, devendo este ser entregue, como foi o nosso caso, na faculdade de letras da Universidade de Coimbra.

Importa salientar, porém, que ainda que tudo o que agora foi dito ilustre um estágio curricular de natureza semelhante ao nosso, estas indicações são genéricas e pensadas para todos os mestrados do ramo de ensino da Faculdade de Letras. Assim, algumas das instruções presentes neste documento poderão ser alvo de ligeiras adaptações<sup>8</sup>, desde que definidas *a priori* por todos os intervenientes, de modo a que o estágio do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário funcione da melhor forma possível dada a realidade encontrada no núcleo de estágio.

---

<sup>6</sup> São tidas, segundo o Plano Anual Geral de formação, como atividades facultativas. Agora, na versão atualizada em: [http://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano\\_anual.pdf](http://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf). Acedido em 1/12/16.

<sup>7</sup> Plano anual geral de formação, p. 1.

<sup>8</sup> Utilizamos os termos “adaptação” e “adaptações” quando nos referimos a aspetos do nosso estágio que foram, acordados a priori e em reunião por todos os orientadores e estagiários com o intuito de que o estágio curricular funcionasse da melhor forma possível. Destas adaptações surgiu o nosso plano individual de formação, documento que verdadeiramente definiu todo o trabalho a desenvolver estabelecendo, em conformidade com o Plano Anual Geral de Formação, todo o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo.

### *1.3. Descrição das atividades desenvolvidas.*

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada surgiram no seguimento do estabelecido pelo Plano Anual Geral de Formação e pelo Plano Individual de Formação do estagiário, definido no início do ano letivo, em conjunto, por todos os orientadores e estagiários.

Neste sentido, e conforme o conjeturado, o primeiro contacto que tivemos com a escola cooperante Dr. Joaquim de carvalho, no seguimento do nosso estágio curricular, teve lugar no dia 24 de Setembro de 2014. Neste dia iniciámos uma jornada de reconhecimento da escola, tendo havido espaço e tempo para sermos introduzidos pela nossa orientadora, professora Cândida Ferreira, ao diretor da escola, professor Carlos Santos, bem como à grande maioria dos auxiliares e professores da escola em questão. Ainda neste dia, algo que se prolongou no dia seguinte com a turma A do 10º ano, tivemos um primeiro contacto<sup>9</sup> com as turmas que foram destinadas à nossa orientadora e, conseqüentemente, também a nós. Olhando retrospectivamente, acreditamos que estes dois dias foram extremamente importantes para o desenrolar do nosso estágio curricular, tendo em conta a boa recetividade com que fomos apresentados e a quem agradecemos mais uma vez.

Após este curto período procedemos oficialmente à definição das turmas por cada professor estagiário. Coube-nos a nós, naturalmente, uma das turmas: a turma F do 10º ano. A partir desse mesmo momento começámos a trabalhar ininterruptamente em prol dos alunos, acompanhando-os o mais frequentemente possível, no sentido de podermos compreender a complexidade de uma turma composta por trinta discentes e, em sentido lato, toda a complexidade do meio escolar englobante.

Para isso, procurámos fundamentalmente assistir ao maior número possível de aulas da professora orientadora, bem como assistir a várias aulas da professora orientadora nas turmas das nossas colegas estagiárias. Tudo isto com o objetivo de conhecermos os alunos, as suas necessidades, dificuldades, comportamento e, em

---

<sup>9</sup> Apesar de não termos sido formalmente apresentados aos alunos, algo que só se verificou na primeira aula que lecionámos, estes foram preparados desde o início do ano, pela nossa orientadora de escola, para a nossa chegada.

suma, as suas características, para em grande medida podermos adequar a nossa prática pedagógica à realidade encontrada na escola.

De facto, acreditamos que a principal atividade ou, melhor dizendo, tarefa e desafio de um estágio curricular inserido no Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário é a lecionação. No que a esse capítulo diz respeito, afirmamos ter cumprido na íntegra com o planeado, sendo por nós lecionadas um total de doze aulas<sup>10</sup> distribuídas em três blocos: um em cada período do ano letivo. O mesmo aconteceu com a distribuição dos blocos de aulas nas turmas das nossas colegas de estágio e nas quais estivemos impreterivelmente presentes. Atestamos igualmente a nossa presença em diversas reuniões ao longo do ano letivo, sempre na qualidade de observadores, entre as quais: reuniões de departamento, de articulação curricular e de avaliação intercalar. De salientar porém que, e apesar de termos sido devidamente convocados, não comparecemos na reunião do dia 15 de Junho de 2015, sendo esta a única vez em todo o ano letivo que tal aconteceu.

Por último, importa destacar que fizemos parte de uma visita de estudo com a turma B do 10º ano. Esta consistiu numa viagem à cidade de Lisboa, tendo como objetivo principal dar a conhecer os alunos a casa Fernando Pessoa e a fundação Calouste Gulbenkian. No que à disciplina de Filosofia diz respeito, esta visita foi pensada de forma a que pudesse funcionar como uma introdução à unidade de estética nessa mesma turma - o que foi conseguido com sucesso e recebido pelos alunos com grande entusiasmo. De referir, infelizmente, que não foi possível à turma a que estivemos afetos a participação nesta visita. Ainda assim, procurámos encorajar os nossos alunos a visitarem tais instituições, pois são duas grandes fontes de riqueza cultural e que, como tal, possibilitam uma experiência interessante e extremamente enriquecedora a título pessoal.

---

<sup>10</sup> De salientar que destas 12 aulas por mim lecionadas, as 12 foram avaliadas pela orientadora de escola e 2 delas pelos orientadores da Faculdade.

## *1.4. Balanço do estágio curricular*

### *a) Avaliação objetiva*

Tendo em conta que o estágio curricular está inserido no segundo e último ano de mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, este pretende ser o culminar de um período de formação em que o estagiário coloca em prática a diversidade dos ensinamentos apre(e)ndidos durante os quatro anos<sup>11</sup> anteriores: três anos como estudante de licenciatura e um, o primeiro, de mestrado. Neste sentido, importa evidenciar que ao aluno de mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário se exige a licenciatura em Filosofia como condição de possibilidade para que este possa, em primeiro lugar, ingressar no mestrado que lhe possibilitará a realização de um estágio como o que aqui relatamos<sup>12</sup>. De facto, é durante a licenciatura que se pretende que o aluno domine a especificidade da disciplina de Filosofia, sendo consequência desse facto uma natural elevação intelectual da parte do estudante.

A nível institucional tal elevação traduz-se num conjunto de competências adquiridas bem definidas:

“Um conhecimento sólido da história do pensamento filosófico e científico desde a Antiguidade até aos nossos dias e uma ampla informação sobre o debate contemporâneo existente no seio dos diferentes âmbitos da investigação filosófica; o domínio da terminologia, dos conceitos e dos métodos respeitantes à análise de problemas, às modalidades da argumentação e à interpretação de testemunhos; o domínio do uso de instrumentos bibliográficos; a execução de uma primeira experiência de investigação, de nível avançado, no âmbito filosófico e, consequentemente, a

---

<sup>11</sup> Apesar de poder variar consoante o estagiário, a nossa formação na Universidade de Coimbra começou no ano letivo de 2010-2011.

<sup>12</sup> Importa referir que o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário não é a única opção que o aluno de Filosofia da Universidade de Coimbra encontra para poder prosseguir os seus estudos no segundo ciclo. Como alternativa, no âmbito filosófico, este poderá candidatar-se ao Mestrado em Filosofia. No entanto, e tendo em conta a mais-valia que uma licenciatura em Filosofia representa num currículo académico, o aluno licenciado em Filosofia dispõe de um vasto leque de outras opções para prosseguir os seus estudos no segundo ciclo – opções essas dentro e fora da faculdade, bem como noutras instituições que não a Universidade de Coimbra.

aquisição de uma maturidade intelectual que lhe permita [...] o prosseguimento de estudos a um nível mais elevado [...]; a capacidade de analisar e interpretar um discurso ou texto, dos vários períodos da história, detetando nele os seus pressupostos filosóficos, tornando explícito o que nele está implícito e extraíndo as consequências práticas das suas grandes teses; delimitar com precisão um objeto de análise e discussão; a capacidade de se explicar e dialogar, pondo-se no lugar do outro e usando de modo convincente as estratégias da comunicação, a sua pertinência e o seu poder persuasivo; a aquisição das competências apropriadas ao ingresso em cursos especializados de formação de professores; [...] a aquisição de competências no âmbito da ética e da ética aplicada”<sup>13</sup>.

Após a conclusão deste período de aprendizagem filosófica correspondente a três anos no ensino superior, o estudante poderá ingressar finalmente, sendo aceite, no mestrado anteriormente referido. Esse foi, de resto, o nosso percurso.

No Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário encontra-se, por sua vez, um plano de estudos<sup>14</sup> onde essencialmente se pretende que o futuro docente de Filosofia conheça e aprofunde toda uma bibliografia indispensável relativamente ao meio escolar e, particularmente, ao processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, bem como se familiarize o mais possível com o ambiente de sala de aula. Fundamentalmente, o que se pretende é que estes conhecimentos se traduzam numa real capacidade pedagógico-didática do estudante para que, durante o estágio curricular, coloque em prática todos os conhecimentos científicos adquiridos ao longo do seu percurso académico, atingindo assim os objetivos de conclusão do mestrado.

Esses objetivos gerais consistem em:

“A) Aprofundar e desenvolver os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo; b) aplicar conhecimentos, compreender e resolver problemas em situações de ensino, mesmo novas e não familiares; c) lidar com questões complexas dentro do ensino da Filosofia,

---

<sup>13</sup> Informação retirada do Inforestudante, em específico dos objetivos gerais da licenciatura do curso de Filosofia.

<sup>14</sup> O nosso plano de estudos contemplou as seguintes unidades curriculares: Didática da Filosofia I,II,III, IV e V; História e Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Metodologia da Investigação Educacional; Tecnologias educativas; Seminário de Filosofia I, II; Estágio e Relatório Final.

desenvolver soluções e emitir juízos nas condições concretas da prática pedagógica, incluindo reflexões sobre as aplicações desses conhecimentos e juízos e as responsabilidades éticas envolvidas nos juízos e soluções propostas; d) comunicar as suas conclusões, bem como os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, de forma clara e sem ambiguidades quer a especialistas quer a leigos; e) aprender ao longo da vida de modo auto-orientado.<sup>15</sup>”

Naturalmente, tanto o estágio curricular como o relatório agora apresentado são fruto desses quatro anos de aprendizagens mais teóricas e de um ano, o ano a que este relatório de estágio se refere, mais prático<sup>16</sup> onde tivemos a possibilidade de testar os nossos conhecimentos e competências como professores estagiários de Filosofia no Ensino Secundário, procurando conscientemente atingir os objetivos acima enunciados.

## *b) Avaliação subjetiva*

A palavra que mais sobressai e sobressai acerca do nosso estágio curricular é *aprendizagem*. De facto, acreditamos, sinceramente, que muito aprendemos com o nosso estágio curricular; que muito aprendemos com os nossos orientadores de Faculdade e de escola e que, igualmente, muito aprendemos com os nossos alunos. Foram vários meses de estudo, planificação, de reuniões, aulas e de muita observação que acreditamos terem feito com que tenhamos saído extremamente enriquecidos a nível pessoal e muito mais capazes a nível profissional.

Grosso modo é cumprindo esses objetivos que estágios como o nosso se justificam. No entanto, cremos também fortemente que essa aprendizagem, esse enriquecimento e crescimento profissional poderia ter sido ainda mais potenciada caso a escola que nos acolheu fosse mais próxima da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A verdade é que, inicialmente, o facto de o núcleo de estágio ter lugar na Figueira da Foz não representou grandes adversidades para nós, até pelo contrário.

---

<sup>15</sup> Informação retirada do Inforestudante.

<sup>16</sup> Apesar de contarmos com os Seminários de Filosofia I e II, que são de carácter mais teórico.

Sabíamos que a distância a percorrer entre Coimbra e a escola Dr. Joaquim de Carvalho seria relativamente curta e que a escola em questão teria excelentes alunos, infraestruturas e corpo docente – o que por si só é muito daquilo que se pretende num estágio desta natureza. Porém, a verdade é que o deslocamento entre as duas cidades acima enunciadas se revelou uma tarefa árdua, muito mais do que se poderia pensar, e isto devido, essencialmente, aos horários e trajetos dos transportes públicos que podemos encontrar nestas cidades. De dizer mesmo que foi forçoso termos de recorrer à boa vontade e ao transporte da nossa colega de estágio Filipa<sup>17</sup>, sob pena de não termos de sair de Coimbra, de transportes públicos, várias horas antes do início das aulas e chegarmos ao nosso destino com a escola ainda fechada por mais de uma hora. Um outro exemplo da dificuldade de mobilidade entre a nossa área de residência, que é também a cidade onde está sediada a Universidade de Coimbra e onde decorreram simultaneamente seminários semanais relativos ao plano de estudos do mestrado que frequentamos, consistiu no facto de que nós, professores estagiários, para assistirmos a uma aula de noventa minutos da turma a que estivemos afetos termos despendido necessariamente, em média, sete horas<sup>18</sup> do dia em questão, algo que inviabilizou em certa medida a possibilidade de podermos trabalhar mais, melhor no decorrer deste período. Assim, somente com a compreensão dos nossos orientadores se tornou possível conjugar e definir horários, de modo a que o estágio corresse da melhor forma possível nestes moldes - o que efetivamente e felizmente aconteceu.

O ponto fundamental, pensamos nós, a salientar acerca da questão da dificuldade de mobilidade dos estagiários entre as cidades acima mencionadas é que esta afetou a nossa relação com os discentes e, conseqüentemente, dificultou a inserção e integração do estagiário na escola cooperante.

De facto, era claramente a nossa intenção podermos estar mais presentes na escola durante todo o ano letivo, seja durante as aulas ministradas pela orientadora, seja na possibilidade de assistir à totalidade das reuniões semanais que tiveram lugar na escola Dr. Joaquim de Carvalho, no sentido de podermos beneficiar de uma melhor e maior compreensão da tarefa e profissão que é a de um professor e, também, para

---

<sup>17</sup> Colega a quem mais uma vez agradecemos. Em outras tantas situações coube a Beatriz Ferrer essa gentileza e a quem, mais uma vez, fazemos igualmente questão de agradecer.

<sup>18</sup> Entre várias deslocações a pé e de comboio, contando com o tempo passado na escola: cerca de 90 minutos.

podermos acompanhar na totalidade a turma a que estivemos afetos. Contudo, tal não foi possível. Por um lado, como dissemos, por razões de mobilidade e, por outro, por razões de cariz económico, decorrentes dessa mesma necessidade de mobilidade e que nos impediram de ter maior acesso à escola Dr. Joaquim de Carvalho. Por último, mas não menos importante, também a estas se acrescentam razões de incompatibilidade de horários com os seminários I e II frequentados na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Estes seminários agora referidos, integrantes do plano de estudos e lecionados na Faculdade de Letras, tiveram mesmo, de resto não raras vezes, de ser ajustados<sup>19</sup> devido a essa mesma incompatibilidade com o nosso estágio curricular. Assim sendo, foi-nos completamente impossível, por estas variadas razões, acompanhar a turma a que estivemos afetos em todos os momentos do ano letivo.

Ainda que estas razões tenham sido consideradas, como dissemos, aquando da redação do nosso Plano Individual de Formação e, nesse sentido, já estivessem programadas à partida, acreditamos que isso não significa que se não possa aqui promover uma reflexão acerca de assuntos tão importantes como estes. Parece-nos ser indiscutível que todo e qualquer estagiário pretende ser acolhido numa boa escola, com bons alunos e com um(a) excelente orientador(a) e isso é algo que sem dúvida lembramos no nosso estágio. Porém, a realidade é que cada vez menos alunos, como nós, da Universidade de Coimbra têm poder económico para se poderem deslocar frequentemente entre duas ou mais cidades no decorrer de um estágio curricular desta natureza e, assim sendo, apelamos aqui a uma reflexão exaustiva relativa aos estágios curriculares da Faculdade de Letras da UC, para que se promova e proporcione ainda mais o diálogo com os estagiários acerca dos possíveis núcleos de estágio, no sentido de, em conjunto, se encontrar soluções que possam agradar, dentro do possível, a todos os interessados.

Parece-nos crucial, tendo sobretudo em conta que este não é um estágio remunerado, que os estágios curriculares da UC tenham lugar na cidade de Coimbra

- 1) Pela quantidade de escolas existentes;

---

<sup>19</sup> Verificou-se esta situação por incompatibilidade de horários entre todos os alunos dos seminários e, portanto, de evidenciar e saudar a disponibilidade que tanto o professor Diogo Ferrer como o professor Luís Umbelino demonstraram em tornar as sessões flexíveis de modo a que o trabalho em seminário pudesse ser rentabilizado ao máximo.

- 2) Por cada vez ser uma realidade para os alunos da Universidade não conseguirem suporte económico para os custos<sup>20</sup> que um estágio acarreta, sobretudo se feito fora de Coimbra;
- 3) Por ser a cidade onde decorrem simultaneamente os Seminários I e II do plano de estudos.
- 4) Por, acima de tudo, facilitar a presença e a qualidade da presença na escola de acolhimento e junto dos discentes.

Caso não seja possível, como de resto nos aconteceu, concluímos que a Universidade de Coimbra e, portanto, também a Faculdade de Letras deveriam e deverão ter um papel mais atento em relação aos aspetos acima enunciados, que nos parecem extremamente importantes para os seus alunos que, não esquecendo, frequentam a instituição mediante uma quantia anual<sup>21</sup>. De resto, idealmente, aquilo que nos parece é que essa quantia poderia, eventualmente, ser ajustada em casos como o nosso onde houve/há apenas um núcleo de estágio<sup>22</sup> e esse tem lugar fora da cidade de Coimbra. Isto, essencialmente, devido aos já mencionados custos que o estágio acarreta ao estagiário.

Pensamos que tudo aquilo que agora ousamos afirmar relacionado com o fator económico do estágio ganha força se refletirmos acerca do tempo e recursos que um estagiário despende à Faculdade e Universidade. Efetivamente, o estagiário de qualquer uma das especializações em ensino que a Faculdade oferece frequenta pouquíssimo tempo as instalações da faculdade durante o segundo e último ano do seu mestrado, ano esse que corresponde ao do estágio curricular. Nesse mesmo ano o estagiário frequenta a Faculdade de Letras um máximo de três horas semanais, doze horas mensais, em regime de aulas e, em todo o ano letivo, as mesmas são ministradas apenas por dois professores. Isto revela-se algo substancialmente diferente em comparação com os anos anteriores em que frequentamos também a Faculdade de Letras da Universidade e onde a *propina* teve o mesmo valor. Neste sentido, somos levados a

---

<sup>20</sup> Desde as viagens de transportes públicos, aos documentos impressos a entregar aos (30) alunos, aos documentos a entregar aos orientadores e aos colegas de estágio, entre outros.

<sup>21</sup> A que acrescem despesas com o estágio que enunciaremos em seguida.

<sup>22</sup> Não havendo possibilidade de escolha, por parte dos futuros estagiários, do núcleo de estágio.

pensar que, mais uma vez, *idealmente*, poderão ser proporcionadas outras e melhores condições de estágio aos alunos da Universidade de Coimbra.

Em suma, aquilo que propomos, frisando que o nosso estágio decorreu felizmente sem problemas maiores, é uma reflexão relativamente aos estágios curriculares dos alunos da Universidade, tendo sobretudo em conta as limitações e dificuldades<sup>23</sup> que os professores estagiários atravessam aquando da realização do seu estágio curricular. Há que considerar que este é um processo que ditará a possibilidade de uma carreira profissional e que, portanto, poderá ser determinante para a vida pessoal e profissional dos estagiários. Assim, não cremos que seja de todo descabido refletir neste espaço acerca das condições em que o/um estágio curricular é desenvolvido. Pelo contrário, parece-nos crucial dar a conhecer o lado do estagiário, não só por aquilo que foi desenvolvido ao longo do estágio, mas também pelas dificuldades passadas e superadas para que o estágio tenha alcançado sucesso. Fazemo-lo para que se possa refletir e retificar aquilo que o possa ser, tendo sempre em vista que melhores estágios contribuem para a formação de melhores professores, para uma melhor relação entre professores estagiários e orientadores, e, sobretudo, para uma melhor relação entre professores estagiários e a comunidade escolar, da qual se destacam os alunos.

### *c) Acerca da integração na escola e da relação com a turma.*

Em boa verdade já iniciámos parcialmente este ponto do nosso relatório de estágio, isto é, cremos que o contacto e a integração na escola e na turma que nos coube no nosso estágio poderia ter sido outro e melhor.

---

<sup>23</sup> Pensamos que, essencialmente, com a abertura de um núcleo de estágio na cidade de Coimbra alguns ou muitos dos problemas acima evidenciados seriam minimizados ou mesmo resolvidos. Certamente que os futuros professores estagiários poderão deslocar-se, no ano anterior ao do estágio curricular, a várias escolas secundárias da cidade de forma poderem ser esgotadas todas as possibilidades de núcleos de estágio ao alcance. No entanto, a nosso ver e num plano ideal mas exequível, deveria haver um contacto com as escolas, anterior à possível deslocação dos futuros estagiários, por parte dos coordenadores de estágio, de modo a que os futuros professores estagiários não “caiam de paraquedas” nas diversas instituições. Essa situação seria, de resto, a menos desejável na nossa perspetiva.

Efetivamente, apesar dos discentes da turma do 10ºF terem sido sempre respeitadores e interessados nas aulas por nós lecionadas, denotámos, no entanto, que durante os três períodos do ano letivo ficou patente, na nossa e nas turmas das nossas colegas de estágio, que os alunos não reconheciam em nós o estatuto de professores, ainda que estagiários. Assim, e apesar da proximidade de idades entre discentes e docente poder ajudar a explicar este fenómeno, a verdade é a nossa presença não tão frequente<sup>24</sup> como poderia ter sido na escola de acolhimento e nas respetivas aulas acabou por marcar a relação docente(s)-discentes que se criou. Sendo nós professores estagiários, e, como tal, cabendo-nos apenas a leção de poucas aulas durante todo o ano, acrescentando-se o facto de irmos, em média, duas vezes por semana à escola, acabámos por aparentar ser uma autoridade confusa: alguém que, geralmente, em termos de aulas, assistia a uma aula por semana e que, como tal, só ocasionalmente estava presente a acompanhar a turma afeta.

Este facto deu-se, como foi já referido, pela incompatibilidade de horários entre as aulas da turma F do 10º ano da Escola Dr. Joaquim de Carvalho e os Seminários atendidos na Faculdade de letras. Por outras palavras, tendo em conta que uma aula de 90 minutos da turma a que estava afeto tinha lugar às 12:00h todas as Segundas-Feiras e que todas as Segundas-Feiras tinha lugar, simultaneamente, (das 10 às 13h) o seminário teórico na Faculdade de Letras, foi-nos completamente impossível ser uma presença assídua nas aulas lecionadas pela orientadora de escola na turma em que estive afeto. Assim sendo, é com naturalidade que a relação entre o professor estagiário e a turma não foi a ideal, sendo também essa uma das razões que nos levou a apelar a uma reflexão no capítulo anterior.

Ainda assim, isto é, ainda que esta situação nos pareça passível de ser mencionada dado ter marcado o contexto em que se deu o nosso estágio curricular, temos igualmente de sublinhar que, apesar disso, a relação que se criou entre docente e discentes foi, *nestes termos*, a melhor possível, havendo, como dissemos, uma relação respeitosa entre todos os envolvidos.

---

<sup>24</sup> Decorrente dos problemas que anteriormente abordámos.

## *d) Relato da curta experiência como docente*

Há cerca de um ano, quando ingressámos no Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, era difícil de imaginar como seria, onde seria, com que alunos, a que ano e, acima de tudo, como correria o nosso estágio curricular. Seríamos nós capazes de liderar, de transmitir conhecimentos e de motivar uma turma de trinta alunos para a importância e para o gosto pela Filosofia? Seríamos nós mestres, capazes de transformar as potencialidades dos nossos educandos *de pequenas sementes em frutos maduros*? A verdade é que passado todo este período de prática pedagógica supervisionada ficámos satisfeitos com o nosso desempenho.

Ainda que nos pareça óbvio que durante os meses de experiência como docente houve aspetos menos bons e, nesse sentido, percebermos que muito caminho ainda está por percorrer seja a nível científico, de aprofundamento de conteúdos, seja didático, com mais experiências e com outras durações, estamos certamente agradados com esta inolvidável experiência, pois sabemos que houve momentos de qualidade que agradaram aos nossos orientadores de escola e de Faculdade.

Não sabemos, porém, até que ponto nos poderemos considerar “docentes” no verdadeiro sentido da palavra e isto porque a prática pedagógica supervisionada que aqui descrevemos, decorrente do modelo em que o estágio curricular se insere - a que já aludimos anteriormente - diz respeito apenas um curto número de aulas em que realmente desempenhámos o papel de docentes. Assim sendo, e tendo em conta que essas mesmas aulas foram lecionadas na turma da orientadora de escola, consideramos ter apenas uma experiência parcial daquilo que realmente é ser professor de uma ou mais turmas. Simultaneamente, a nossa prática pedagógica não contemplou a avaliação dos alunos no que diz respeito, por exemplo, à correção dos testes de avaliação sumativa. No entanto, claro está, foram evidentes e incontáveis as aprendizagens feitas ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada e que em muito contribuirão para o docente que esperamos ser um dia.

Seguramente, a maior aprendizagem feita durante o mestrado e o estágio curricular está relacionada com a preparação e, portanto, a planificação de uma ou mais aulas de Filosofia no ensino secundário. Muitas vezes, principalmente quando temos

uma visão parcial, própria de quem foi apenas aluno, podemos ser levados a pensar que ser professor é uma profissão relativamente simples e que, portanto, lecionar adivinha-se uma tarefa de reduzida dificuldade, que envolve pouco esforço e dedicação da parte do docente. A verdade é que tendo em conta aquilo que agora sabemos e aprendemos, fruto do que experienciamos durante o nosso estágio curricular e da sabedoria transmitida pelos nossos orientadores, tal não se verifica. Isto, claro está, se quisermos ser realmente um bom professor - algo que foi sempre o nosso objetivo desde o primeiro dia na escola.

De facto, e retomando o nosso raciocínio, muito tempo deve e tem de ser dedicado à preparação das aulas, ao estudo dos autores<sup>25</sup> e à melhor forma de os dar a conhecer aos alunos. Neste sentido, o professor deve procurar aprender, tanto quanto possa e consiga, a arte de ser exímio na gestão de tempo e do cansaço da tarefa e profissão. É exatamente para isso que Ortega y Gasset nos alerta:

“ quando se lucha diariamente muchas horas com libros es necesario tener muy al corriente nuestros negocios com el sueño”<sup>26</sup>.

Acreditamos pois, por experiência, que esta frase não poderia ser mais verdadeira. No entanto, essa é uma tarefa mais difícil do que parece e muitas vezes uma aula bem planificada exige muitas vezes ao professor horas de sono a menos.

Na realidade, a Filosofia, por inúmeras razões, reclama uma especificidade própria que em muito parece chocar com a natureza das planificações no ensino. Efetivamente, se tivermos Sócrates como o expoente máximo da atitude filosófica poderemos certamente negar que exista na Filosofia algum tipo de premeditação ou artificialidade na forma como esta se faz e se ensina. A Filosofia é, neste contexto, tida como relação, encontro, comunicação e diálogo, aparentando à primeira vista ser imune a tudo o que é planificável e, conseqüentemente, impossibilitada de ser regida por leis a

---

<sup>25</sup> “Hay que obligarse a emplear todos los días, sin dejar uno, las horas que uno há propuesto, en los libros. Este es el secreto al menos en esta matéria de educación” Ortega Y Gasset, José – *Cartas in Amoedo, Margarida - José Ortega Y Gasset: A Aventura da Educação*, p. 413.

<sup>26</sup> Idem, p. 417.

*priori*: “de facto, um encontro não se planifica, um diálogo não tem tempo marcado, uma relação bem-sucedida não tem prazos”<sup>27</sup>.

No entanto, a nosso ver, esta visão da Filosofia como liberdade e espontaneidade não pode ser, na sua totalidade, um exemplo no ensino de Filosofia no ensino secundário. Por outras palavras, o que aqui defendemos, fruto da experiência de estágio curricular e dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado em ensino de Filosofia, é que pode haver (e há) espontaneidade – até porque o instante não é planificável – dentro de uma planificação coerente, bem articulada e, nesse sentido, pertinente para o professor e para o aluno.

Estamos, portanto, de acordo com o professor Joaquim Neves Vicente quando este afirma que “a educação em geral e o ensino da Filosofia em particular exigem, com certeza, a definição prévia das grandes intenções ou finalidades educativas e a conceção e desenho das formas, das modalidades, dos meios e das estratégias da sua utilização que não podem ser deixados ao acaso e à inspiração do momento”<sup>28</sup>. Nesse sentido, Neves Vicente continua afirmando que “há que precisar e articular os conteúdos, os temas e problemas que hão-de ser objeto de ensino e de aprendizagem. Há que discutir e definir os objetivos em função da especificidade da filosofia no secundário, há que acertar os procedimentos e as metodologias da prática pedagógico-didática em função das turmas”<sup>29</sup>. Em rigor, estas foram, como o nosso dossiê de estágio corrobora, ideias que balizaram a nossa prática pedagógica supervisionada e que, portanto, fomos desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do período em questão. Assim, fomos comprovando as nossas convicções de que as planificações no ensino introduzem inúmeras melhorias na sua qualidade e exigem seriedade e comprometimento do professor para com a escola e com os seus alunos. Neste sentido, seja uma planificação anual, trimestral, ou mesmo de uma aula apenas, a tarefa de planificação permite ao professor visualizar aquilo que é mais importante abordar e com que incidência, bem como preparar conjuntos de atividades, recursos e estratégias que assegurem a aprendizagem dos conteúdos a trabalhar; também por estes motivos esta pode tornar-se uma tarefa morosa, adversária do *sueño*, quando feita com minúcia e perfeccionismo.

---

<sup>27</sup> Neves, Vicente, *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, 2005, Coimbra, p. 234.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

Seguindo esta lógica de pensamento e simultaneamente por razões institucionais, afirmamos que todas as aulas por nós lecionadas foram precedidas de uma preparação científico-didática, sendo estas o culminar de um diálogo aceso e aberto com a nossa orientadora de escola. Garantimos neste contexto ter apresentado e discutido antecipadamente com a orientadora de escola todas as planificações e recursos didáticos, não só por ser uma exigência ao estagiário mas também por reconhecemos na professora Cândida a experiência e o rigor que por vezes ainda nos falta. Assim, contando com a sua orientação tentámos sempre procurar a melhor forma de trabalhar filosoficamente em todos os momentos do nosso estágio curricular. É, neste sentido, de ressaltar que os alunos, em muitas das aulas por nós lecionadas, mostraram um interesse acima da média e em muitos dos casos claramente motivados pelos recursos didáticos e estratégias utilizadas. Assim, cabe-nos evidenciar que os “nossos” alunos participaram ativamente nas aulas por nós lecionadas, o que revela interesse e motivação nas aulas e conteúdos lecionados. Todos estes aspetos levam-nos, portanto, a crer, que as nossas planificações foram na sua maioria pertinentes e adequadas à turma que encontramos, sendo estas a chave para o sucesso de todo o estágio curricular.

De resto, olhando retrospectivamente, e em jeito de conclusão deste primeiro capítulo, temos que agradecer, mais uma vez, ao professor Luís Umbelino, ao Professor Diogo Ferrer e à professora Cândida Ferreira pois em muito contribuíram para que a nossa visão acerca do ensino da Filosofia adquirisse estes É, sem sombra de dúvidas, nossa intenção manter sempre presentes ao longo da nossa prática profissional os incontáveis ensinamentos que estes nos transmitiram, pois percebemos o seu real valor.

## 2. Breve reflexão acerca da missão da educação no século XXI e da importância da Filosofia nessa missão.

---

### 2.1 A missão da educação no século XXI

Arriscamo-nos a afirmar que refletir sobre a educação é sinónimo de conhecer e criticar a história, compreender o presente e planear um futuro porvir da forma mais consciente possível. Isto porque a questão da educação é há muito uma das questões mais importantes para o homem.

Ainda assim, mesmo sendo um tema já muito questionado, pensado e debatido ao longo dos séculos, é impossível, porém, não concordar que esta é e será sempre uma questão atual e que, nesse sentido, urge ser constantemente recolocada e repensada, de modo a poder responder aos desafios atuais de um mundo sempre em constante mudança.

De resto, acreditamos verdadeiramente que a educação é um dos bens mais preciosos que o homem alguma vez produziu ou conquistou; um bem precioso do homem para o homem. Assim, naturalmente, no que diz respeito à educação, cometer erros equivale tanto à não-compreensão do passado como do presente e, em função disso equivale, fundamentalmente, a por em causa o futuro dos nossos jovens, possibilitando a inabilidade destes em se adaptarem às exigências pessoais e profissionais que a vida certamente lhes colocará.

Neste sentido, importa questionar: em que deverá consistir uma educação que responda às exigências, necessidades e desafios dos nossos dias e dos que estarão por vir?

A questão é de facto complexa e tendo em consideração o livro de Anita Kechikian, intitulado *Os Filósofos e a Educação*<sup>30</sup>, onde se pode ler um conjunto de entrevistas a conceituados filósofos franceses, fica efetivamente patente que existe uma diversidade de respostas e ideias acerca de qual ou quais devem ser as finalidades da educação. O que é de facto importante nesta obra é que nela podemos encontrar uma

---

<sup>30</sup> Kechikian, Anita – *Os Filósofos e a Educação*, Edições colibri, [S.L.], 1993.

explicação relevante para essa mesma falta de consenso em relação à finalidade da educação. Efetivamente, segundo a obra mencionada, tal desacordo existe como resultado de uma ausência ou impossibilidade de formulação de uma única ideia de o que é ou o que deve ser o homem<sup>31</sup>. De resto, esta ideia fica evidente nas palavras de François Châtelet: “tenho medo de todos aqueles que têm receitas para educar, para ‘formar um homem’ [...] A única unidade do homem que eu conheço é a biológica. Quanto ao mais, apenas vejo homens.”<sup>32</sup>

Acreditamos verdadeiramente que a frase agora enunciada espelha grande parte a problemática subjacente inerente à educação. Isto é, o facto de a humanidade ser influenciada pelo tempo e pelo espaço em que vive faz com que esta seja caracteristicamente mutável e evolutiva. Neste sentido, as suas necessidades, objetivos, exigências, valores ou ideias vão evoluindo ao longo dos séculos como resultado de uma limitação e fragilidade intrínseca do ser humano mas, simultaneamente, de uma constante abertura ao infinito e a uma infundável busca pela felicidade. Assim se conta e se lê os séculos de História vividos pela humanidade. Todavia, se há algo que também aprendemos com a História, com a Filosofia, Psicologia, Medicina ou outros saberes é que ninguém conta nem ninguém vê - por outras palavras, mais rigorosas, ninguém experiencia - a realidade da mesma forma. Assim se explica que os homens, ainda que biologicamente semelhantes entre si, estejam eternamente vinculados à sua inelutável subjetividade e, portanto, daqui resulta que cada qual é inevitavelmente um ser único, singular, e, como tal, um ser distinto do seu semelhante, com necessidades, objetivos, sonhos, ideias ou pensamentos dissemelhantes. De resto, a evolução da humanidade dá-se muito por conta desta heterogeneidade entre os indivíduos da espécie. Nesta perspetiva é inexequível e censurável condenar a diferença e, desse modo, ousar padronizar a educação<sup>33</sup> perante uma ideia de homem que será sempre extraordinariamente redutora e castradora de um ser que respira, dizendo em termos aristotélicos, *potência*.

---

<sup>31</sup> “Como notava Kant, [o problema da educação] está envolvido num paradoxo: o de se ter de educar um homem para a sua humanidade, sem saber ainda verdadeiramente o que é ou deve ser o Homem” cf. Kechikian, Anita - *Os Filósofos e a Educação*, p. 9.

<sup>32</sup> Kechikian, Anita - *Os Filósofos e a Educação*, pp. 27-28.

<sup>33</sup> O que culminaria no tratamento da humanidade como um todo homogéneo que nunca o poderá alguma vez ousar ser.

Porém, importa sublinhar que o facto de não haver uma ideia única e definitiva de o que deve ser o homem, isso, como já adiantámos, não se traduz necessariamente em algo negativo. Assim, não é de todo impeditivo poder-se refletir e retirar algumas ilações sobre a educação, ainda que partindo de uma ideia de humanidade como um conjunto de homens singulares e com necessidades, objetivos, exigências, valores ou ideias, não raras vezes, distintas.

Na realidade, ainda que um qualquer projeto de educação surja sempre como uma utopia ou desejo de perfeição, este mais não é, na sua essência, do que o resultado da necessidade de nos compreendermos a nós próprios enquanto seres humanos, de compreendermos o mundo em que habitamos e de vivermos uma vida em conjunto com os outros numa sociedade justa que, nesse sentido, nos possibilite viver uma vida realizada e feliz. Como nos diz o filósofo Raymond Polin, “o homem não é um ser natural imediatamente adaptado ao seu meio. Ele vive num mundo que lhe é dado na desordem”<sup>34</sup> e em última instância a sua tarefa será a de tentar compreender-se a si mesmo e ser compreendido numa relação com os outros. De resto, a palavra *educar* na sua etimologia significa isso mesmo: o facto de tentar conduzir ou direcionar para fora, isto é, preparar quem se educa para a vida mundana e para a sua relação com os outros. Por outras palavras, bem mais eloquentes que as nossas: “a educação é também um grito de amor à infância e à juventude”<sup>35</sup>.

Podemos constatar que muitos destes aspetos educacionais considerados até então foram também eles considerados e estão, grosso modo, presentes no relatório da Comissão Internacional, para a UNESCO, sobre Educação para o século XXI.

Neste documento pode ler-se que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”<sup>36</sup>. A verdade é que para que tal seja possível será preciso pensar a longo prazo e, portanto, numa forma de educação que considere a evolução e mudança a que estamos inevitavelmente sujeitos. Fernando Savater, citando E. Durkheim, diz-nos: “ontem era a valentia que tinha a primazia, com todas as faculdades que implicam as virtudes militares. Hoje em dia [...] é o pensamento e a

---

<sup>34</sup> Kechikian, Anita – *Os Filósofos e a Educação*, p. 20.

<sup>35</sup> Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Brasil, S. Paulo, 1998, p. 11.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 89.

reflexão, porventura amanhã será o refinamento do gosto e a sensibilidade, até mesmo as coisas da arte”<sup>37</sup>. De facto, como dissemos, mudam-se os tempos e mudam-se as vontades. Porém, haverá alguma forma de a educação tentar combater a volatilidade dos imperativos temporais e, como tal, munir os educandos de conhecimentos que permitam uma adaptação à mudança mundana? É essa uma das grandes preocupações deste documento agora em análise.

De forma sucinta, a conclusão a que se chegou neste relatório é a de que para se atingir tais objetivos será necessário compreendermos que a educação deverá transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, sem que, todavia, isso se traduza numa *bagagem escolar* sobrecarregada. Deste modo, a ideia-chave será a de que a educação não deve passar por ensinar-aprender uma grande quantidade de conhecimentos no início da vida, mas sim procurar reconhecer que em matéria de aprendizagem e de conhecimento, noções como a de *atualização, aprofundamento e enriquecimento* devem ser consideradas como uma constante ao longo da vida, para que, desse modo, se forneça e cada qual possua uma real capacidade de adaptação ao mundo mutável em que vivemos.

Neste contexto e com o intuito de atingir tais objetivos, encontra-se neste relatório enunciadas algumas indicações sobre os desafios que a educação terá de vencer para que seja uma educação capaz, à altura de si própria e dos acontecimentos deste século. Neste sentido, e para que tal seja realmente possível, lê-se no relatório em questão que o ensino não pode continuar a estruturar-se apenas segundo os pilares *aprender a conhecer e aprender a fazer*. Ao invés, devem acrescentar-se outros dois: *aprender a viver juntos e aprender a ser*. Isto, sobretudo, para que “a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o individuo enquanto pessoa e membro da sociedade”<sup>38</sup>.

*Aprender a conhecer* deverá significar neste contexto, por um lado, considerar-se fundamental que se aprenda a compreender o mundo que nos rodeia de um modo que possamos viver dignamente, comunicando com os outros e exercendo funções profissionais na sociedade. Por outro lado, que se ganhe e se transmita o prazer de

---

<sup>37</sup> Savater, Fernando – O valor de Educar, Lisboa, edições Presença, 1997, p.10.

<sup>38</sup> Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* p. 90.

compreender, de conhecer e de descobrir o mundo e os outros, pois “o aumento dos saberes [...] permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”<sup>39</sup>.

É certo, porém, que nunca ninguém poderá saber tudo o que há para saber e aprender, mesmo que o tente ao longo de toda a sua vida. Todavia, afigura-se essencial que se ensine e aprenda a agir segundo uma dupla injunção, isto é, a de apreciar a ideia de se deter uma vasta cultura ainda que se tenha procurado ser especialista em apenas uma ou duas áreas de investigação. A este respeito deverá fomentarse um equilíbrio saudável entre estas duas exigências, pois uma vasta cultura geral funciona sobretudo como uma abertura ao outro, como uma via de comunicação com outras realidades e isso traduz-se numa virtude bastante útil nos nossos dias e certamente também o será nos que estarão porvir.

Em poucas palavras, o pilar *aprender a conhecer* deverá reerguer-se para chamar à atenção para a importância de um espírito educacional que exercite faculdades fundamentais como a atenção, a memória e o pensamento crítico. De resto, aspetos estes cruciais a nível pessoal e profissional, que deverão ser preservados e postos em prática ao longo de toda a vida dado que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência”<sup>40</sup>.

Por sua vez, *aprender a fazer*, pilar indissociável do anterior, representa sobretudo a praxis, isto é, a transposição destes conhecimentos apre(nde)ndidos para o mundo empírico, no sentido de que se ensine e adquira não apenas uma qualificação profissional mas também competências que tornem os indivíduos seres capazes e aptos para enfrentar as mais diversas situações ao longo da sua vida. Assim, “aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada”<sup>41</sup>. Deve, pois, prevalecer um carácter evolutivo das aprendizagens e não apenas transmissão de práticas rotineiras. Trata-se, sobretudo, da passagem das qualificações para as competências, ou seja, representar a vertente prática e profissionalizante do humano, em que este terá necessariamente de ser

---

<sup>39</sup> Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, p. 91.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 93.

competente naquilo que realiza e, não obstante, continuando sempre aberto a novas aprendizagens que atualizem os seus conhecimentos teóricos e práticos.

Como anteriormente referido, também *aprender a viver com os outros* se revela um aspeto importante na e para a educação do século XXI, sendo por isso um dos pilares introduzidos para balizar a forma como se ensina(rá) e educa(rá). “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação<sup>42</sup>” e é por isso que convém refletir sobre ela.

A questão coloca-se nestes termos: poderemos pôr em prática uma educação capaz de evitar conflitos ou de os remediar da melhor forma possível, através da aposta em conhecimentos çahv o outro, sobre as suas culturas e espiritualidade? Como nos diz o relatório em estudo, a tarefa adivinha-se extremamente difícil já que o conflito parece ser algo intrínseco ao ser humano - algo que, de resto, podemos verificar todos os dias. Nesse sentido, a tarefa da educação deve ser a de fazer o homem aprender, o melhor possível, a viver com os seus semelhantes numa vivência cooperante e de não-violência, pois existe, sem dúvida, uma necessária interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Por outras palavras, “parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns (...) para evitar ou resolver conflitos latentes”<sup>43</sup>. Pretende-se essencialmente, neste contexto, que este movimento de descoberta do outro possibilite, simultânea e naturalmente, um outro movimento de regresso, de descoberta de si mesmo através do outro, isto é, de compreensão de um qualquer “outro eu”. A este respeito, o confronto através do diálogo e da troca de argumentos torna-se indispensável para atingir tais objetivos no âmbito de uma educação voltada para as exigências do século em que vivemos.

Por último, mas não menos importante, acredita-se ser crucial para o sociedade hodierna o privilegiar uma aprendizagem do/de ser.

Este pilar específica, fundamentalmente, que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Neste sentido, todo o ser humano

---

<sup>42</sup> Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* p.96

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.97.

deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”<sup>44</sup>.

É e será preciso, portanto, fornecer às crianças, futuros jovens e adultos, referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia e agir nele de forma consciente e ética. Será pois, neste contexto, quase desnecessário dizer que *aprender a ser* é aprender a ser criativo, a dar um toque pessoal ao mundo e a afirmar a sua existência singular, ainda que inserida numa sociedade, na humanidade, no mundo. Assim, “convém oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social”<sup>45</sup> de modo a que estes possam aperfeiçoar o diamante em bruto que representam e, conseqüentemente, possam mudar o mundo com a sua intervenção.

Em termos lacónicos, de dizer que acreditamos, em consonância com este relatório, que uma educação capaz, para o século XXI, será apenas e somente aquela que, fundamentalmente, conduza o individuo, sempre aprendiz, a um saber teórico e prático que se caracteriza por ser, digamos, camaleónico ou adaptativo. Isto é, a educação deverá permitir ao homem, ao longo da sua vida, compreender e integrar-se neste mundo sempre em mudança, fornecendo-lhe assim as bases para esta integração e, desta forma, possibilitando-lhe uma vida boa, feliz, em comunidade, numa convivência pacífica com os seus semelhantes. Caberá, portanto, à educação a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, de cada um, a capacidade de responsabilização pela realização do seu projeto pessoal perante os outros num ambiente, desejavelmente, de cooperação. Neste sentido, devem reunir-se todos os esforços possíveis e imagináveis para lutar contra “uma educação que, em vez de estimular a criatividade e a diferença, promova a uniformização, a massificação, a normalização; [...] A melhor educação, como lembram Polin, Lyotard, O. Revault d’Allones e Châtelet, será

---

<sup>44</sup> Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, p.99.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p.100.

aquela que mais tiver o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano”<sup>46</sup>

## *2.2. A educação pela Filosofia: a importância do ensino da Filosofia no ensino secundário.*

“O valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de Filosofia é um homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivaram do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio [...]. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta [...] de que até os objetos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta. A filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplitude aos pensamentos. [...] [Esta] varre o dogmatismo [...] e vivifica o sentimento de admiração, porque mostra as coisas que nos são costumadas num determinado aspeto que não o é.”<sup>47</sup>

O que agora nos importa averiguar é, diríamos, naturalmente, se a Filosofia desempenha(rá) ou não um papel fundamental para colocar em prática a edificação dos pilares educacionais anteriormente mencionados no relatório para a UNESCO.

---

<sup>46</sup> Kechikian, Anita - *Os Filósofos e a Educação*, pp. 9-10.

<sup>47</sup> Russel, Bertrand - *Os problemas da Filosofia* in Borges José Ferreira et al - *Novos contextos*, Porto Editora, Porto, 2013, p.27.

Efetivamente, ao lermos o pequeno excerto de Bertrand Russel ficamos claramente convictos que a filosofia parece ter um carácter iluminador para a humanidade na sua tentativa de compreensão de si e do mundo. Nas palavras deste filósofo reconhecemos, pois, um otimismo evidente e uma atribuição de grande valor ao saber filosófico para o homem. Contribuirá indiscutivelmente a filosofia para uma educação melhor e se sim, deverá esta, enquanto disciplina, ter lugar no ensino secundário por todo o mundo?

A verdade é que já em 1994 a questão da importância do ensino da Filosofia no ensino secundário tinha sido abordada num inquérito internacional desenvolvido em mais de duzentos países<sup>48</sup>. As conclusões por este reveladas demonstram, ao contrário do otimismo de Russel, um desacordo em relação à importância da Filosofia, se bem que, neste caso específico, este desacordo esteja relacionado parcialmente com o seu ensino no ensino secundário. Isto é, este inquérito revelou que houve países que, ainda que não vissem na filosofia um saber inútil, acreditavam que este era um saber de muito difícil compreensão e que, como tal, só deveria ser ensinado nas universidades. Afirmou-se, pois, neste contexto, que ainda que a filosofia possa ser um bem para a humanidade, esta não deveria ter lugar nas salas de aulas referentes ao ensino secundário ou anterior, dado ser demasiado complexa para tais faixas etárias. Não obstante, num outro contexto, os países defensores desta posição afirmaram igualmente que não parece existir nenhuma relação entre a Filosofia e democracia e que, portanto, os seus alunos não se tornariam através desta pessoas democráticas e civicamente ativos.

Ora, por outro lado e naturalmente, revela-se neste documento ter havido países que consideraram exatamente o oposto, ou seja, que a Filosofia contribui para a formação de cidadãos ativos e democráticos, sendo assim naturalmente imperativo (continuar a) dar lugar ao seu ensino-aprendizagem no ensino secundário. A este respeito, Portugal, mundialmente falando, partilha desta última visão acerca do saber filosófico e é um dos países que maior papel de destaque atribui ao ensino de Filosofia no ensino secundário. Prova disso é que a Filosofia já figura no plano de estudos das

---

<sup>48</sup> Os resultados podem ser conhecidos no volume *“Philosophie et démocratie dans le monde”* tal como afirma Joaquim Neves Vicente. Cf. Neves Vicente, Joaquim - *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p. 8.

escolas portuguesas há mais de dois séculos<sup>49</sup>. De resto, qualquer aluno que frequente o ensino secundário em Portugal terá necessariamente dois anos de Filosofia, a que se poderá acrescentar mais um opcional e onde a disciplina passa a ter o nome de Filosofia A, pois considera-se fundamental para o desenvolvimento da humanidade que a Filosofia figure nos planos de estudo no ensino secundário.

Ora, convergindo com esta posição de Portugal em relação à importância da Filosofia bem como a consequente inserção nos planos de estudos do ensino secundário e convergindo igualmente com Joaquim Neves Vicente<sup>50</sup>, acreditamos que a Filosofia para todos deve ser um direito universal; Sim, concordamos com a ideia de que a Filosofia pode ser de difícil compreensão, mas julgamos que nem por isso é necessário remetê-la apenas para os estudos universitários. Ao invés, pensamos, seguindo as investigações didáticas<sup>51</sup> levadas a cabo por Joaquim Neves Vicente, que fundamentalmente o ensino da disciplina deve ser pensado e estruturado num programa com vista a adequar os temas ou problemas a abordar com os alunos em aprendizagem – algo que em Portugal está, naturalmente, em vigor. De resto, e ainda tendo em conta o estudo em cima mencionado, consideramos também que a filosofia tem em si, pela sua ligação histórica à cidade e pelo exposto pensar de todos os assuntos importantes à humanidade, uma forte ligação com a política e democracia, sendo, portanto, naturalmente capaz de tornar os cidadãos mais informados e mais ativos através do contacto destes com o saber filosófico. Por isso mesmo, mais uma vez, se encontra inserido no plano de estudos português a temática referente à política, igualdade e justiça, presente no plano de estudos do 10º ano de escolaridade e que iremos abordar no quarto capítulo deste relatório.

---

<sup>49</sup> Apenas em 1903 e 1904 houve propostas de abolição do seu ensino. Cf. Programa de Filosofia, p. 4. Fonte: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf).

<sup>50</sup> Neves Vicente, Joaquim - *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p. 11.

<sup>51</sup> Idem.

### *2.3. A ensinabilidade da Filosofia: a filosofia lecionada nas escolas.*

Atentemos ao seguinte excerto:

“O professor fala para ele. Eu não compreendia nada. Era muito abstrato para mim. Eu não me atrevia a pôr questões. Passei o ano à deriva. Foi um ano perdido. Não concluí o secundário por causa da Filosofia”<sup>52</sup>.

Evidentemente, e como dissemos no capítulo anterior, não negamos que a Filosofia possa ser um saber de difícil compreensão para adolescentes em idade referente ao ensino secundário. É inegável, como podemos verificar pelo excerto apresentado, que isso seja uma realidade. Acreditamos, porém, fruto da experiência de quem também já foi aluno e sentiu dificuldades – ainda que num grau diferente do que expusemos -, que tal facto não seja condição necessária para se ousar retirar a disciplina da formação geral dos cursos relativos ao ensino secundário. Caso contrário, abrir-se-ia um precedente perigoso para ousar retirar-se também o Português ou a Matemática ou mesmo a Físico-Química – dado que relatos como este sejam também uma realidade para essas disciplinas - o que seria absurdo. Assim, e apesar de ser compreensível que exista dificuldades no ensino-aprendizagem da Filosofia, isso, a nosso ver, só quererá dizer uma coisa: que se deve encarar o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia com a máxima seriedade, procurando, conseqüentemente, tentar diminuir o número de relatos como este que aqui apresentámos.

Em poucas palavras, aquilo que nos diz o excerto apresentado é que aquilo que o professor explica aos alunos pode ou não ser compreendido por estes e que, conseqüentemente, aquilo que teoricamente é ensinado por parte do professor nem sempre coincide com o que foi aprendido por parte dos alunos. Assim surge, de forma óbvia, a problemática da ensinabilidade de uma disciplina, neste caso concreto da Filosofia, e ao qual se deve procurar apresentar todo um conjunto de soluções que

---

<sup>52</sup>Expressões mencionadas por Michel Tozzi. Cf. Tozzi, Michel - “Peut-on didactiser l’enseignement philosophique?” in *L’Enseignement Philosophique*, nov.-déc. 1995, p.31.

procure minimizar este problema e simultaneamente permita, em sentido lato, o sucesso escolar.

Em boa verdade, no ensino secundário os alunos, quando pela primeira vez chegam ao 10º ano de escolaridade, trazem consigo, maioritariamente, a ideia de que mesmo não sabendo ao certo do que trata a Filosofia, esta será certamente apenas mais uma disciplina onde, à partida, terão que memorizar e reproduzir conteúdos para que possam concluí-la com sucesso. De resto, até então, foi sempre o que experienciaram com todas as outras disciplinas; por que haveria de ser, afinal, a Filosofia diferente? Num certo sentido, a Filosofia também é isso, isto é, um saber que se institucionalizou e que, assim sendo, transformou a sua história em conteúdos programáticos definidos que os alunos terão de conhecer e dominar para assim poderem concluí-la com sucesso. Porém, em rigor, a Filosofia é, na sua essência, indubitavelmente muito mais do que isso.

Existe, é verdade, todo um conjunto de temas e problemas que são abordados pela Filosofia e que podemos encontrar na sua própria história. No entanto, conhecer o que Tales de Mileto, Sócrates, Platão, Descartes, Kant, Ricoeur ou outro filósofo teorizaram é tão fundamental na Filosofia como saber problematizar e argumentar<sup>53</sup> essas mesmas ideias com um cunho pessoal, refletido e crítico. Assim, importa alertar os alunos para a essência da Filosofia: nas palavras Fernando Savater “a Filosofia é um modo de conhecimento caracterizado pela universalidade do seu objecto: não versa sobre este ou aquele aspecto da realidade, mas sobre a realidade no seu conjunto. De certo modo, é mais composto por certo tipo de perguntas do que por um receituário de respostas<sup>54</sup>”. “[É imperativo] portanto fazer perceber que o tecido da Filosofia são pontos de vista, perspectivas e opiniões devidamente sistematizadas e argumentadas”<sup>55</sup> que, acrescentaríamos nós, devem ser sempre repensadas criticamente.

Essencialmente, acreditamos que esta ideia ganha sentido se explorarmos o conceito *filosofar* a que, de resto, alude Bertrand Russel no excerto que referenciamos no capítulo anterior.

---

<sup>53</sup> De resto, o ensino da Filosofia rege-se essencialmente segundo três operações importantes: conceptualizar, problematizar e argumentar.

<sup>54</sup> Savater, Fernando – *O meu dicionário filosófico*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 2000, p. 16.

<sup>55</sup> Alexandre Grácio, Rui – *Guardador de Percursos*, Pé de Página Editores, 2003, p. 61.

De facto, no ensino da Filosofia a questão do filosofar é bem conhecida. Indaga-se frequentemente na equação da sua didática: - ensina-se Filosofia ao aluno ou, por outro lado, ensina-se o aluno a filosofar?

A este respeito, Immanuel Kant diz-nos que “ele (o aluno) não deve aprender pensamentos, mas sim aprender a pensar; não devemos carregá-lo, mas sim conduzi-lo, se se quiser que ele esteja apto, no futuro, a caminhar por si mesmo”<sup>56</sup>.

A questão é complexa e mereceria outro tipo de desenvolvimento que melhor enquadrasse, a dimensão e diversidade de pontos de vista acerca deste tema, algo que aqui não nos é possível<sup>57</sup>. Porém, em termos lacónicos, de dizer que, seja como for, é imperativo e indubitável que o ensino-aprendizagem da Filosofia seja feito de forma filosófica, isto é, respeitando o rigor que caracteriza este saber. No entanto, e respondendo à questão colocada, acreditamos verdadeiramente que *apenas* transmitir informações ou conhecimentos presentes na história da Filosofia seja substancialmente diferente de ensinar um aluno a pensar crítica e autonomamente a própria história da Filosofia, varrendo, conseqüentemente, com o seu próprio dogmatismo. Isso sim torna o aluno mais conhecedor, potencialmente mais tolerante e democrático, e menos dogmático. Em suma, torna-o alguém mais capaz.

O que está em causa é que, essencialmente, o amor pela sabedoria é uma procura, um pensar proactivo, uma atitude de questionamento infundável e incessável, sendo que isso não é algo que se ensine como dado, pelo contrário. Neste contexto, a Filosofia surge como um conhecimento aberto, em construção. Por outras palavras, o método próprio do ensino de Filosofia é zetético, isto é, de natureza investigadora<sup>58</sup>. Como tal, o objetivo da Filosofia e do filósofo tem em muito que ver com o trabalho com as aparências, com o engano, com o erro ou com o preconceito de que nos fala Bertrand Russel. É, portanto, numa investigação racional reflexiva e de conceptualização, assente na argumentação, que consiste procura Filosófica da verdade. O Filósofo é aquele que reconhece na pergunta a sua ignorância e, nesse sentido, simultaneamente a sua vontade de saber e de conhecer a verdade.

---

<sup>56</sup> Kant, Immanuel - *Investigação sobre a clareza dos princípios da teologia natural e da moral : anúncio do programa de lições para o semestre de Inverno de 1765-1766*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2006, edição bilingue, p.115.

<sup>57</sup> Para um melhor aprofundamento deste tema sugerimos a leitura da obra já indicada: *Didáctica da Filosofia - Apontamentos e textos de apoio às aulas* de Joaquim Neves Vicente, p. 63 e seguintes.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 119.

Neste contexto, a Filosofia, a nosso ver, possibilita ou, melhor dizendo, fomenta o “exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas ao mesmo tempo, com um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”<sup>59</sup>.

Assim, acreditamos que o ensino da Filosofia, um ensino Filosófico da Filosofia, alicerçado no suscitar de um filosofar conhecedor da história da própria Filosofia, é a única forma da disciplina poder efetivar o seu carácter formativo e, portanto, apenas dessa forma conseguirá efetivamente alcançar as suas finalidades enquanto disciplina da componente geral de formação:

- “Contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes [...];
- Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico, responsável e socialmente comprometido;
- Desenvolver uma sensibilidade cultural e estética;
- [Fomentar] uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo”<sup>60</sup>.

Por ser um saber com tais características não temos dúvidas que a Filosofia é um aliado fundamental para o atingir dos objetivos propostos no Relatório para a Unesco em relação a uma educação capaz de responder aos problemas do século XXI e que, portanto, é uma disciplina que deverá figurar nos planos de estudo das escolas de todo o mundo. O seu contributo é essencial para que cada jovem possa ganhar a sua voz junto dos seus semelhantes. Como nos diz Descartes: “viver sem Filosofar equivale, verdadeiramente, a ter os olhos fechados, sem nunca procurar abri-los”<sup>61</sup>. E é o objetivo da filosofia procurar abrir os olhos aos estudantes e ousar torná-los pessoas com uma atitude democrática, tolerante, de questionamento crítico, de curiosidade e de vontade

---

<sup>59</sup> Programa de Filosofia, p. 5.

<sup>60</sup> As finalidades da disciplina. Cf. Programa de Filosofia, p. 8.

<sup>61</sup> Descartes – Princípios da Filosofia, Guimarães Editores, Lisboa, 1998, pp.27-28.

de conhecer. Essa é, indubitavelmente, uma mais-valia para todos os jovens no presente e no futuro, o que em muito coincide com aquilo a que se pretende dar resposta numa educação voltada para os desafios no século XXI.

## *2.4. Desafios do trabalho filosófico*

Importa agora sublinhar que o problema e a complexidade da ensinabilidade da Filosofia nas escolas resultam também de algumas mudanças que o ensino da disciplina sofreu num passado relativamente recente.

A este respeito, a Filosofia, que era outrora destinada apenas a uma minoria de estudantes, uma elite intelectual, tornou-se felizmente, de forma gradual, numa disciplina generalizada e frequentada pelas massas. Deste modo, naturalmente que o seu processo de ensino-aprendizagem necessitou de ser repensado.

Em boa verdade, tal não se sucedeu apenas e somente dado o notório aumento da quantidade de estudantes a frequentar a disciplina. Mais importante que o número de alunos a frequentar as aulas de Filosofia foi a constatação de uma alteração qualitativa dos novos estudantes: “a generalidade dos alunos é linguística e culturalmente muito mais deficitária do que a elite das décadas anteriores. [Desta forma] alteraram-se substancialmente as condições de possibilidade do ensino na educação secundária. O modo como até ao presente se tem ensinado a Filosofia pressupunha da parte dos alunos o domínio da língua e da gramática, assim como a capacidade de leitura e compreensão de um texto, das suas articulações internas e dos seus mecanismos de argumentação”<sup>62</sup>.

Ora, como nos diz Joaquim Vicente, a verdade é que os alunos não estão preparados para o trabalho filosófico aos 15 anos: nem a nível cognitivo, nem a nível linguístico, nem a nível de métodos de estudo. Neste sentido, foi e é necessário tratar com seriedade o problema do ensino-aprendizagem da disciplina, fazendo com que essa seriedade se traduza em soluções para problemas encontrados. Assim, “não estando adquiridas [exigências e competências intelectuais], uma didática da Filosofia adequada

---

<sup>62</sup> Neves, Vicente, *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p.10.

aos nossos jovens tem de re-equacionar *o que fazer* da e com a Filosofia”<sup>63</sup>. Efetivamente, é esse o esforço para que nos remete Joaquim Neves Vicente não só no seu livro *Didáctica da Filosofia*, como noutras investigações anteriores, sendo este autor um impulsionador para a renovação em Portugal do ensino da Filosofia no ensino secundário. De resto, por isso mesmo, por todas as suas investigações, Neves Vicente foi e é um dos responsáveis pela formulação do atual programa de Filosofia referente ao 10º e 11º anos de escolaridade.

Em rigor, este documento vem fornecer as indicações base para o ensino da Filosofia no Ensino Secundário português conseguir acompanhar as mudanças que o ensino-aprendizagem da disciplina vem sofrendo, bem como assegurar que os conteúdos/temas abordados pela disciplina vêm responder aos desafios da atualidade.

Os temas definidos pelo programa<sup>64</sup> são os seguintes:

<p>• Conteúdos/Temas <b>10º ano</b></p> <p><b>I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA</b></p> <p><b>1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar</b></p> <p>1.1. O que é a Filosofia? - uma resposta inicial</p> <p>1.2. Quais são as questões da Filosofia? - alguns exemplos</p> <p>1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico</p> <p><b>II - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES</b></p> <p><b>1. A Acção Humana - Análise e compreensão do agir</b></p> <p>1.1. A rede conceptual da acção</p> <p>1.2. Determinismo e liberdade na acção humana</p> <p><b>2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</b></p> <p>2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos</p> <p>2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas</p> <p><b>3. Dimensões da acção humana e dos valores</b></p> <p>3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</p> <p>3.1.1. Intenção ética e norma moral</p> <p>3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições</p> <p>3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</p> <p>3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade</p> <p style="text-align: center;">Opção por 3.2. ou 3.3.</p> <p><b>3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética</b></p> <p>3.2.1. A experiência e o juízo estéticos</p> <p>3.2.2. A criação artística e a obra de arte</p> <p>3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento</p> <p><b>3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa</b></p> <p>3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência</p> <p>3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões</p> <p>3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância</p> <p><b>4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo</b></p> <p style="text-align: center;">Opção por UM tema/problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os direitos humanos e a globalização</li> <li>- Os direitos das mulheres como direitos humanos</li> <li>- A responsabilidade ecológica</li> <li>- A manipulação e os meios de comunicação de massa</li> <li>- O racismo e a xenofobia</li> <li>- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil</li> <li>- A obra de arte na era das indústrias culturais</li> <li>- A dessacralização do mundo e a perda do sentido</li> <li>- A paz mundial e o diálogo inter-religioso</li> <li>- Outros</li> </ul>	<p>• Conteúdos/Temas - <b>11º ano</b></p> <p><b>III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</b></p> <p><b>1. Argumentação e lógica formal</b></p> <p style="text-align: center;">Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.</p> <p>1.1. Distinção validade - verdade</p> <p>1.2. Formas de inferência válida</p> <p>1.3. Principais falácias</p> <p><b>2. Argumentação e retórica</b></p> <p>2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório</p> <p>2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais</p> <p><b>3. Argumentação e Filosofia</b></p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p> <p><b>IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b></p> <p><b>1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</b></p> <p>1.1. Estrutura do acto de conhecer</p> <p>1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p> <p><b>2. Estatuto do conhecimento científico</b></p> <p>2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade</p> <p><b>3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</b></p> <p style="text-align: center;">Opção por UM tema/problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ciência, o poder e os riscos</li> <li>- A construção histórico-social da ciência</li> <li>- O trabalho e as novas tecnologias</li> <li>- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana</li> <li>- A industrialização e o impacto ambiental</li> <li>- A investigação científica e os interesses económico-políticos</li> <li>- A tecnociência e a ética</li> <li>- A manipulação genética</li> <li>- Outros</li> </ul> <p><b>V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA</b></p> <p style="text-align: center;">Opção por 1., 2. ou 3.</p> <p><b>1. A Filosofia e os outros saberes</b></p> <p>1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade</p> <p>1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar</p> <p><b>2. A Filosofia na cidade</b></p> <p>2.1. Espaço público e espaço privado</p> <p>2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania</p> <p><b>3. A Filosofia e o sentido</b></p> <p>3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo</p> <p>3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro</p>
---	--

<sup>63</sup> Neves, Vicente, *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p. 11.

<sup>64</sup> Programa da disciplina, pp. 12-13.

Todos estes temas/conteúdos foram selecionados rigorosamente. Estes pretendem fornecer aos alunos uma componente geral do que é a história da Filosofia, permitindo-lhes problematizá-la e criticá-la, assumindo, nesse sentido, uma posição própria e singular. Para que isso se possa proporcionar será necessário dar a conhecer aos alunos os conceitos fundamentais próprios do saber filosóficos.

Os conceitos sugeridos pelo programa<sup>65</sup> da disciplina são os seguintes:

Os quadros que se seguem incluem alguns dos que se julgaram mais frequentes, sem qualquer pretensão de esgotar a lista de outros que nela poderiam ter lugar.

CONCEITOS GERAIS OU TRANSVERSAIS	
absoluto / relativo	formal / material
abstracto / concreto	identidade / contradição
antecedente / conseqüente	imediatez / mediação
aparência / realidade	intuitivo / discursivo
<i>a priori / a posteriori</i>	particular / universal
causalidade / finalidade	saber / opinião
compreensão / explicação	sensível / inteligível
contingente / necessário	sentido / referência
dedução / indução	ser / devir
dogmático / crítico	subjectivo / objectivo
dúvida / certeza	substância / acidente
empírico / racional	verdade / validade
essência / existência	teoria / prática
finitude / infinitude	transcendente / imanente

CONCEITOS METODOLÓGICOS OU INSTRUMENTAIS
Conceptualizar / conceptualização
Aproximação linguística
Aproximação predicativa
Aproximação extensiva
Aproximação metafórica
Problematizar / problematização
Problema filosófico
Questionamento filosófico
Argumentar / argumentação
Tese
Argumento e contra-argumento
Defesa e refutação

Ora, para que o ensino da Filosofia dentro destes contornos, ajustado aos alunos dos nossos dias, seja bem-sucedido é necessário dinamizar a forma com estes temas/conteúdos são lecionados, bem como a forma como os exercícios de

<sup>65</sup> Programa de Filosofia p. 15.

conceptualização são abordados e colocados em prática. Nesse sentido, é imperativo que o professor esteja aberto às indicações fornecidas no programa da disciplina e seja capaz de as aplicar em sala de aula. Essas indicações traduzem-se, grosso modo, nas estratégias e recursos a utilizar pelo professor na leccionação em sala de aula.

Ora, o que é exigido aos professores é que tornem acessível, mais fácil ou menos complexo aquilo que, por vezes, é incompreensível para os alunos. Para esse efeito é indispensável, por parte do professor, a planificação de qualquer aula que seja lecionada. Nestas, uma parte fundamental ser reservada às estratégias a utilizar em aula. Estas devem, essencialmente, procurar cativar o interesse dos alunos para os problemas em estudo, sem que com a utilização destas se perca a natural cientificidade e o rigor da Filosofia.

No que diz respeito às estratégias a utilizar, parece, pois, evidente e indispensável o refletir e dialogar<sup>66</sup> com os alunos acerca das questões inerentes aos conteúdos a lecionar. Acreditamos, pois, ser consensual considerar que o diálogo, bem à imagem de Sócrates, é a estratégia fundamentalmente filosófica, pois possibilita ter em conta os argumentos, as vivências, os pontos de vista e as respostas, por vezes, apressadas dos alunos acerca dos conteúdos lecionados, que em muito contribuem para aulas profícuas. Deve, para o efeito, procurar-se sempre ir para além das respostas destes, que são, por vezes e como dissemos, precipitadas e superficiais. Não obstante, este diálogo deve ser intercalado, naturalmente, com o recuso a textos filosóficos, o principal recurso a utilizar em sala de aula.

Em bom rigor, mais que o diálogo, é o texto que apresenta um contacto direto com a história da Filosofia. Assim a combinação desta estratégia com este recurso dá origem a uma complementaridade importante e proveitosa tanto para o professor como para o aluno. A leitura e análise de texto deve, portanto, ser uma aposta constante do professor para ser feita com os alunos. Esta deverá funcionar como uma importante estratégia para desenvolver cognitivamente e linguisticamente os discentes, procurando que estes desenvolvam a sua capacidade de análise de texto, bem como de formulação de um ponto de vista próprio e pessoal decorrente de uma síntese do texto analisado.

---

<sup>66</sup> “O diálogo [...] é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica”. Cf. Programa De Filosofia, p. 16.

Como diria Kant: “o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado não como um modelo do juízo, mas uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele”<sup>67</sup>.

No entanto, efetivamente, o ensino da Filosofia dos nossos dias não pode ser remetido apenas para o diálogo, onde o professor aplica igualmente o método expositivo, ou para a leitura e análise de textos filosóficos. É, pois, imperativo diversificar estratégias e recursos no que toca ao ensino-aprendizagem da Filosofia; Pensamos ser de grande importância que os professores procurem acompanhar o avanço das novas tecnologias por isso mesmo, pois estas possibilitam a exploração de outros recursos que não os tradicionais e, por vezes, monótonos para os alunos quando utilizados com demasiada frequência. Assim, ainda que os textos filosóficos sejam o principal recurso<sup>68</sup> a utilizar pelo professor de Filosofia e de ser através do contacto com estes que um aprendiz de Filosofia se pode inteirar dos grandes trabalhos filosóficos já escritos, a verdade é que estes não são nem poderiam ser o único recurso no ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino Secundário.

No que respeita à diversificação de estratégias e recursos no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, o programa da disciplina é transparente quanto ao encorajamento dos professores na utilização de audiovisuais e da imagem cinematográfica em sala de aula. Neste contexto, e tendo em conta o que estes recursos audiovisuais podem oferecer a nível didático, fica claro que estes não representam ou, melhor dito, não podem representar apenas uma possibilidade remota para o professor durante todo o ano letivo, mas sim uma estratégia impreterível decorrente da diversidade de alunos e das suas capacidades de aprendizagem. De facto, o recurso a obras cinematográficas, ou a outras estratégias didáticas relevantes, permite que se beneficie e se proporcione diferentes lógicas de abordagens aos conteúdos programáticos a lecionar e, claro está, o programa da disciplina não ignora este facto, alertando, neste sentido, para a importância de três *princípios*<sup>69</sup> metodológicos no

---

<sup>67</sup> Kant, Immanuel - *Investigação sobre a clareza dos princípios da teologia natural e da moral : anúncio do programa de lições para o semestre de Inverno de 1765-1766* in Neves, Vicente, *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas* p. 68.

<sup>68</sup> Programa de Filosofia, p.17.

<sup>69</sup> Idem, pp. 16-19.

ensino da Filosofia no ensino secundário: *o princípio da diferenciação das estratégias, o princípio da progressividade de aprendizagens e o princípio da diversidade de recursos.*

É importante atentar que estes três princípios são fundamentais no ensino da disciplina e que estes se encontram interligados, ou seja, são indissociáveis. A verdade é que se alguma vez pensássemos utilizar obras cinematográficas<sup>70</sup> numa aula de Filosofia sem considerarmos, por exemplo, as competências discursivas e reflexivas dos nossos alunos estaríamos a negligenciar o princípio da *progressividade das aprendizagens* e sobretudo a negligenciar os próprios alunos. Simultaneamente, se ousássemos esquecer o *princípio da diversidade de recursos* e o *princípio da diferenciação de estratégias* a nossa prática pedagógico-didática estaria completamente limitada e mesmo a utilização de obras cinematográficas no ensino da Filosofia perderia relevância, pois não se enquadraria numa lógica de ensino séria, ponderada, coerente e sobretudo Filosófica. Assim, o que é pretendido com estes princípios é, em poucas palavras, “o privilegiar de uma lógica de aprendizagem que tenha em conta os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem [...] para que os estudantes mais analíticos ou mais intuitivos, por exemplo, não sejam sempre beneficiados ou prejudicados”<sup>71</sup>. Com efeito deve-se privilegiar uma lógica da aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino<sup>72</sup>, procurando “assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar”<sup>73</sup>. Ora, desses recursos fazem parte não só os textos filosóficos já mencionados, como os dicionários especializados, as histórias da Filosofia, os textos literários, o computador, a banda desenhada, pinturas ou outros, mas também, como dissemos anteriormente, os filmes. A respeito destes, o programa da disciplina afirma explicitamente que o visionamento de obras da sétima arte em sala de aula é tido nesta lógica de ensino-aprendizagem como “relevante, se não mesmo imprescindível para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios atuais. [...] [e que] a exibição de [...] fragmentos fílmicos poderá constituir uma oportunidade privilegiada para o exercício da crítica social e política”<sup>74</sup>.

---

<sup>70</sup> O mesmo pode ser dito para qualquer outro recurso.

<sup>71</sup> *Programa de Filosofia*, p. 17.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p.16.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 18.

### 3. Área de investigação privilegiada: o potencial da imagem cinematográfica no ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário

---

“Se é verdade que do lado da Filosofia existe um crescente interesse pelo cinema, não é menos verdade que o discurso fílmico se tem tornado, ele próprio, década após década, crescentemente filosófico.”<sup>75</sup>

No contexto da reflexão anteriormente iniciada acerca dos desafios do trabalho filosófico e das metodologias implicadas nesse mesmo labor, confessamos que acabámos por nos sentir preferencialmente interessados a investigar acerca da utilização da imagem cinematográfica no ensino de Filosofia no ensino secundário.

Em rigor, a nossa investigação surge dado termos optado, não raras vezes, ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada<sup>76</sup> por recorrer a esta estratégia que, de resto, se revelou pertinente e adequada ao trabalho filosófico a realizar. Assim sendo, procuramos aqui compreender melhor e, portanto, aprofundar as potencialidades didáticas da imagem cinematográfica no ensino da Filosofia no ensino secundário.

A nosso ver a imagem cinematográfica poderá possuir diferentes funções em ambiente de sala de aula. Entre elas podemos enunciar:

- i) A utilização da imagem cinematográfica como forma de motivar<sup>77</sup> os alunos;

---

<sup>75</sup> *Cinema e Filosofia – Compêndio*, Org. Mário Grilo, João; Irene Aparício, Maria, Edições Colibri, Lisboa, 2003, p.8.

<sup>76</sup> De dizer que a escola em que realizamos o nosso estágio estava extremamente bem equipada a nível tecnológico, possibilitando aos professores das várias disciplinas diversificarem estratégias na leccionação.

<sup>77</sup> Entendido no sentido de ilustrativo, carecendo de uma análise e exploração mais atenta e aprofundada em sala de aula.

- ii) A utilização da imagem cinematográfica como um recurso que por si só suscita o pensamento e possibilita, portanto, o trabalho filosófico.
- iii) A utilização da imagem cinematográfica como complemento de um texto ou vice-versa;

Aquilo que aqui pretendemos demonstrar é que a imagem cinematográfica poderá efetivamente e por si só suscitar pensamento e, portanto, poderá guiar o trabalho filosófico em sala de aula - desde que, naturalmente, este recurso seja utilizado de forma correta pelo professor de Filosofia. Não obstante, acreditamos igualmente que, por vezes, este trabalho só terá a ganharem sistematicidade, clareza, aprofundamento e rigor conceptual se for conjugado com outros recursos, nomeadamente os textos filosóficos<sup>78</sup>, permitindo simultaneamente aos alunos um contacto mais direto com a história da Filosofia e as suas grandes obras. Assim, procuramos aqui essencialmente abordar, explorar e aprofundar as duas últimas modalidades enunciadas.

Em suma, é essencialmente pensando a imagem cinematográfica como um dispositivo de pensamento que desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, olhando para este como mais um e importantíssimo aliado para que o ensino de Filosofia no ensino secundário se proporcione de uma forma atual e atrativa, sem que tenha por isso de perder o rigor e especificidade que lhe é característico, recorrendo para isso aos textos filosóficos sempre que oportuno. Trataremos de evidenciar isso mesmo nas páginas porvir neste relatório, estudando especificamente a utilização do fragmento fílmico e a sua efetiva relevância neste contexto.

- Como é que a imagem cinematográfica carrega e revela os próprios problemas filosóficos?
- Como se analisa um fragmento fílmico em sala de aula?

São estas e outras questões que guiarão a nossa investigação de agora em diante e às quais procuraremos em seguida dar resposta.

---

<sup>78</sup> Seguindo as indicações do programa de Filosofia, “os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar”. Cf. Programa de Filosofia, p. 17.

### 3.1. Da Necessidade de Análise de Um Qualquer Tipo de Imagem.

Num contexto histórico, é relativamente bem conhecido que o cinema, ou mais especificamente a primeira sessão de cinema, apenas surgiu em finais do século XIX, mais concretamente em 1895, com a projeção de dois pequenos filmes<sup>79</sup> em Paris, feita pelos irmãos Louis e Auguste Lumière. A razão para que tal acontecimento histórico não tivesse sido possível até à data tem um nome: o cinematógrafo. Este instrumento, que deu origem à palavra cinema, foi efetivamente a invenção responsável por trazer o cinema à vida, pois na sua peculiaridade “era capaz de fazer uma película fílmica se movimentar em velocidade constante”<sup>80</sup> e isto permitia, pois, a espetacular visualização de imagens em movimento. A este respeito é bem patente que a invenção do cinema em muito fica a dever à invenção da fotografia já que este é, na verdade, um conjunto de fotogramas, imagem fixas, que quando visualizadas a partir de um objeto semelhante, em funções, a um cinematógrafo dão a ilusão<sup>81</sup> a quem as vê de movimento.

A verdade é que desde esse histórico dia em que os irmãos Lumière proporcionaram a primeira sessão de cinema o mundo e as pessoas transformaram-se, passando estas a procurar no cinema um espetáculo, uma distração ou entretenimento e, mais tarde, conhecimento e cultura.

Hoje, o culto da imagem, cinematográfica e não só, e do audiovisual é extremamente perceptível no nosso quotidiano. De facto, tudo isto, espetáculo, entretenimento, conhecimento e cultura – seja pela informação ou não - é hoje, maioritariamente, transmitido na sociedade hodierna através de imagens e som. Saber-se-á, no entanto, ler e analisar tais imagens?

---

<sup>79</sup> Os filmes de pequena duração chamavam-se *La Sortie des ouvriers de l'usine Lumière* e *L'Arrivée d'un train en gare*.

<sup>80</sup> Napolitano, Marcos - *Como usar o cinema na sala de aula*, Editora Contexto, São Paulo, 2003, p. 69.

<sup>81</sup> João Mário Grilo fala-nos de duas ilusões produzidas pelo cinema. A primeira, que referimos, de movimento e uma outra: de profundidade. Esta última ilustrada pelo comboio representado no pequeno filme dos irmãos Lumière, que não se dirige para nós, espetadores, mas para o bordo lateral esquerdo do enquadramento. Cf. Mário Grilo, João – *As Lições do Cinema*, Edições Colibri, Lisboa, 2010, p. 18.

Ora, de facto, quando um conjunto de imagens são pensadas, estas pressupõem um objetivo a cumprir, seja ele informar, levar a pensar, manipular, propagar ideologia, entreter ou suscitar o consumismo. Todavia, não raras vezes no dia-dia a quantidade de imagens é tão grande, tão imediata, e sobre assuntos tão diversos que se torna difícil de perceber ou analisar o que quer que seja. Assim, também por tudo isto, acreditamos ser de extrema importância ensinar/aprender a analisar imagens, sejam elas cinematográficas ou não.

De resto, convergimos naturalmente com António Lauro quando este nos diz, citado por António Pedro Pita, que "numa época em que a informação é essencial ao conhecimento e em que este se assume como o cerne de toda a estrutura das sociedades modernas, numa época em que toda a informação se transmite por meios audiovisuais, é imprescindível incentivar o ensino do audiovisual para se ter artísticas e técnicas cada vez mais competentes mas sobretudo para se poder ter 'consumidores de imagens e de sons' cada vez mais atentos, mais críticos, mais despertos para as informações que lhes chegam de todo o lado. [...] [Importa] preparar o aluno para ser, primeiramente, um bom espectador, exigente e crítico, e depois, se for caso disso, fornecer-lhe as possibilidades para ele dar um salto qualitativo para a área da criatividade<sup>82</sup>".

Importa, pois, em primeiro lugar, estar alerta e saber analisar qual o intuito das imagens que nos chegam e, nesse sentido, saber descodificar as mensagens nelas contidas.

Ora, também no que toca aos filmes, esta mesma ideia mantém-se. Tanto o argumentista, como o realizador, os atores, o responsável pela fotografia, ou pela música do filme, todos eles procuram através das suas ações e escolhas ser fieis a uma história com diversas mensagens intencionais: umas mais óbvias e simples, outras, mais complexas e/ou subliminares. Evidentemente, para esta ser compreendida é necessária atenção, perspicácia, inteligência e capacidade de interpretação do espectador. Assim, torna-se imperativo estimular os nossos alunos para o consumo, análise e descodificação de todos os diferentes formatos em que a imagem se revela<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Lauro, António, "O ensino do cinema e do áudio-visual/o cinema e o audiovisual no ensino", Porto, 1992. in Pita, António – A imagem na iniciação ao Filosofar, formas históricas da comunicação filosófica e seus desafios actuais, Cadernos de Filosofias 6/7, Coimbra, Março de 1994, p. 187.

<sup>83</sup> A este respeito são de considerar também as indicações de Joaquim Neves Vicente, expondo as considerações de Roland Barthes e Olivier Reboul acerca da imagem e das diferentes abordagens ao seu

Neste relatório, todavia, damos prioridade à imagem cinematográfica.

### 3.2. *A Filosofia pelo Cinema: a Via de Julio Cabrera.*

Poderíamos eventualmente supor, esquecêsemos nós tudo o que aqui já foi dito, que existem fatores que distanciam a própria Filosofia do cinema, sobretudo se tivermos em conta que a Filosofia surgiu com os filósofos pré-socráticos ainda antes de cristo e o cinema apenas há pouco mais de um século. Simultaneamente, se recordarmos, como seria de esperar, que estes se materializam e se exprimem de diferentes modos, poderíamos então julgar que estes dois produtos culturais servem distintos propósitos e portanto, não se comunicam, não se estudam nem se influenciam mutuamente. A verdade, porém, é que tais suposições não poderiam estar mais desfasadas da realidade<sup>84</sup>. Como nos diz João Mário grilo: “a contemporaneidade do estudo do fenómeno cinematográfico é hoje predominantemente filosófica, essencialmente investindo na visão do filme como dispositivo de pensamento, instaurador de uma matriz social de percepção e compreensão”<sup>85</sup>.

Segundo Julio Cabrera, filósofo Argentino, o cinema não só pode informar, entreter ou transmitir cultura como pode - e na sua visão fá-lo efetivamente - oferecer uma proeminente compreensão sobre (os) grandes problemas filosóficos.

No seu livro, intitulado *Cine: 100 anos de Filosofía*<sup>86</sup>, o autor explica a sua posição. Nas suas palavras: “para apropiarse de un problema filosófico, no es suficiente con entenderlo: también hace falta vivirlo, sentirlo en la piel, dramatizarlo, sufrirlo, padecerlo, sentirse amenazado por él, sentir que nuestras bases habituales de

---

estudo. Cf. Neves, Vicente, *Didáctica da Filosofia- Apontamentos e textos de apoio às aulas*, p. 214 e seguintes.

<sup>84</sup> Ainda que possa dizer-se que, além de alguns textos filosóficos com ideias dedicadas à temática do cinema por parte de Hugo Munstenberg, Walter Benjamin, Henri Bergson, Siegfried Kracauer, Merleau-Ponty ou TheodorAdorno, “a Filosofia, *stricto sensu*, chegou relativamente tarde [através de Gilles Deleuze] ao contacto com o cinema”. Cf *Cinema e Filosofia – Compêndio*, Org. João Mário Grilo; Maria Irene Aparício, Edições Colibri, Lisboa, 2003, p.8.

<sup>85</sup> Ibidem.

<sup>86</sup> Cabrera, Julio – *Cine:100 Años de Filosofía*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2008, 4ª edição.

sustentación son afectadas radicalmente”<sup>87</sup> - e é isso que o cinema oferece. No entanto, segundo o autor, a Filosofia conceptual e profissionalizada<sup>88</sup> tem se assumido como ‘apática’, sem *pathos*, excluindo as emoções e sentimentos das suas reflexões, o que no seu ver impossibilitou tanto uma crença no potencial filosófico<sup>89</sup> do cinema como também impediu o filósofo de pensar o sentido do mundo como um homem de *carne e osso*. É neste sentido que Cabrera sugere, num espírito de inovação, que a Filosofia vá mais além, seja ela própria algo mais, procurando problematizar e compreender o sentido do mundo não apenas através de uma racionalidade estritamente intelectual, mas de “ una ‘razão logopática’, de una racionalidade que es lógica y afectiva al mismo tiempo, y que se encontraría presente en la literatura, em la filosofía [...] y, ciertamente, en el Cine”<sup>90</sup>.

A ideia não será excluir da Filosofia a racionalidade, isso seria simultaneamente impossível e absurdo, mas sim pensar os problemas filosóficos mediante um impacto emocional<sup>91</sup>.

Em rigor, este autor diz-nos que não é o primeiro a colocar esta questão da ‘razão logopática’ e que, nesse sentido, podemos já encontrar na história da Filosofia alguns filósofos, como Schopenhauer, Nietzsche, Freud, Kierkegaard ou Heidegger, que ousaram pensar a ‘razão logopática’. Estes são inclusivamente considerados por Julio Cabrera como os pensadores mais ‘cinematográficos’ da história da filosofia; Paralelamente, mas num plano inverso, este autor refere Aristóteles, São Tomás de Aquino, Francis Bacon, Descartes, Locke, Hume, Kant e Wittgenstein como filósofos eminentemente lógicos e, portanto, ‘apáticos’. Ainda assim, Cabrera reconhece e acrescenta que “los que conocen bien a aquellos filósofos tal vez estén aquí a punto de protestar”<sup>92</sup>; o que realmente nos quer dizer o autor é que os primeiros, os filósofos

---

<sup>87</sup> Cabrera, Julio – Cine:100 Años de Filosofía, p.14.

<sup>88</sup> Ibidem, p.9.

<sup>89</sup> “Los profesionales de Filosofía dirán que los análisis aquí expuestos son incurablemente ‘superficiales’, y, por serlo, deforman los problemas filosóficos [...] Ellos dirán, como de costumbre: ‘Las cosas son mucho más difíciles, mucho más profundas’. Pero esto es trivialmente verdadero: las cuestiones filosóficas *siempre* permiten un tratamiento más profundo“. Habrá sido legítimo, empero, *comenzar*. ‘Comenzar’ (‘introducirse en’) es, necesariamente, cometer errores, formular ingenuidades, caracterizar conceptos de manera insuficiente, escribir frases que nos darán horro de aquí a algunos años. Pro no hay otra manera de comenzar que no sea ésa” Ibidem, p. 10.

<sup>90</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>91</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>92</sup> Cabrera, Julio – Cine:100 Años de Filosofía, p. 14.

considerados por este como ‘páticos’ ou cinematográficos’, foram mais longe dos que os restantes nas suas investigações filosóficas acerca de uma razão logopática, pois incluíram a componente afetiva na própria racionalidade, fazendo desta um fator indispensável ao acesso ao significado do mundo. O *pathos* passa, com estes, a ser uma natural e importante fonte de conhecimento, de acesso ao mundo que habitamos.

Num certo sentido, aquilo que está em causa para Julio Cabrera, e que o autor procura nesta obra defender, é também uma ideia própria do que seja a Filosofia. Nessa sua ideia de Filosofia o cinema desempenha um papel bastante importante, pois para Cabrera não existe, na verdade, um vínculo necessário e irrevogável entre a escrita e a Filosofia<sup>93</sup>, fazendo não só com que o surgimento do cinema no século XIX influencie a Filosofia como, num sentido mais profundo, a modifique, revelando uma identidade que não é estanque e que se revela através da sétima arte.

Em boa verdade, é inegável que a Filosofia é o fruto e contributo do social, do cultural, do económico ou do político. Ela faz-se sempre em relação e interdependência com meio onde se insere. Neste sentido, a Filosofia vive para a realidade, para pensar o todo do real, acabando a sua identidade por se revelar nessa tarefa. Num sentido reverso, também o próprio real, a própria realidade onde se insere, parece ir modificando a forma como se faz Filosofia e, desse modo, contribuir para a sua natural evolução.

Ora, para Cabrera, isso é justamente o que acontece na relação entre cinema e Filosofia. Este autor procura dizer com as suas conclusões que a Filosofia não é algo estanque, pelo contrario. Ela altera-se, molda-se e evolui conforme, diríamos, a vida e a humanidade evolui. Assim, o facto de alguma vez a Filosofia se ter feito através do diálogo socrático, isso não impediu que posteriormente ela fosse “fixada” através da escrita e, assim sendo, o que é proposto agora por este Filósofo é que não seja de todo objectável que a Filosofia se possa increver e refazer através do cinema.

Julio Cabrera refere que às mentes mais “sensíveis” e conservadoras poderá ainda eventualmente parecer ofensivo falar do cinema como uma forma de

---

<sup>93</sup> “¿Existe algún vínculo interno y necesario entre la escritura y la problematización filosófica del mundo? ¿Por qué las imágenes no introducirían problematizaciones filosóficas, tan contundentes, o más aún, que las vehiculizadas por a escritura?” Ibidem, p. 15.

pensamento. No entanto, aquilo que se defende em *Cine: 100 anos de Filosofía* é que o essencial na Filosofia é o questionamento radical e o carácter hiperabarcante das suas considerações, sendo nesse sentido as imagens cinematográficas uma forma de colocar em prática esse questionamento radical e considerações hiperabarcantes<sup>94</sup>.

A este Respeito Julio Cabrera diz-nos o seguinte:

“Los profesionales de Filosofía dirán que los análisis aquí expuestos son incurablemente ‘superficiales’, y, por serlo, deforman los problemas filosóficos [...] Ellos dirán, como de costumbre: ‘Las cosas son mucho más difíciles, mucho más profundas’. Pero esto es trivialmente verdadero: las cuestiones filosóficas *siempre* permiten un tratamiento más profundo“. Habrá sido legítimo, empero, *comenzar*”<sup>95</sup>.

Em *Cine:100 Años de Filosofía*, argumenta-se<sup>96</sup>, pois, que os filósofos logopáticos anteriormente enunciados sustentam, grosso modo, que, pelo menos, certas dimensões fundamentais da realidade não podem ser simplesmente ditas e/ou articuladas logicamente para serem plenamente entendidas. Ao Invés, para tal se suceder estas têm de ser apresentadas sensívelmente, através de uma *razão logopática* (simultaneamente racional e afetiva). Ora, essa apresentação deverá ser capaz de provocar um certo *impacto* em quem estabelece contacto com ela. É, portanto, através dessa apresentação *impactante* que se alcançam realidades que podem ser defendidas como pretensão de verdade universal, “no tratándose, de meras ‘impressiones’ psicológicas, sino de experiencias fundamentales vinculadas con la condición humana, o seja, con toda la humanidad, y que poseen, por tanto, un sentido cognitivo”<sup>97</sup>.

Para o Filósofo argentino, o cinema, visto filosoficamente, é a construção de conceitos-imagem. Estes são conceitos visuais e são estruturalmente diferentes dos conceitos tradicionais presentes na Filosofia escrita. De resto, estes últimos são denominados pelo autor de conceitos-ideia.

---

<sup>94</sup> Cf. Cabrera, Julio – *Cine:100 Años de Filosofía*, p. 15

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 18

O conceito-imagem, por sua vez, instaura-se e funciona através de uma experiência, como já aludimos, que é necessário haver tido. Só assim se consegue entender e utilizar esse mesmo conceito. É necessário, portanto, passar pela experiência para se entender plenamente o conceito em questão<sup>98</sup>.

Certo é que simplesmente ver um filme, como recomendava Fellini aos seus críticos mais intelectuais<sup>99</sup>, não é fazer Filosofia. Pelo contrário, para se fazer Filosofia com um filme é necessário, portanto, interagir com os seus elementos lógicos, entendendo que há uma ideia ou um conceito a ser transmitido pela imagem em movimento. De forma sucinta, os conceitos-imagem procuram produzir em alguém um impacto emocional que ao mesmo tempo diga algo acerca do mundo, do ser humano, da natureza, ou seja, do real, que tenha ainda assim um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através da sua componente emocional.

É efetivamente com estas palavras em mente que pensamos percurso do nosso relatório, isto é, crendo que o cinema permite, seja de forma mais leviana ou mais profunda, abordar e estudar problemas filosóficos menos ou mais complexos através do seu impacto emocional. Caberá ao resto do trabalho em sala de aula trabalhar filosoficamente, da forma mais adequada, essas obras cinematográficas em que se encontram temas ou problemas filosóficos.

Não obstante, é de salientar desde já, caso não tenha sido perceptível, que de forma alguma a utilização da imagem cinematográfica no ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário se pode conjugar com a defesa da relegação da leitura e do contacto com os textos filosóficos para segundo plano<sup>100</sup>. De modo algum é essa a nossa pretensão. São estratégias distintas ainda que se complementem. O que aqui pretendemos isso sim demonstrar é que o filme se apresenta como uma via igualmente válida, com as suas características, para se ensinar e aprender Filosofia e, desse modo, poder facilitar a compreensão dos problemas filosóficos em estudo ou estudá-los de uma outra perspetiva.

---

<sup>98</sup> Cabrera, Julio – Cine:100 Años de Filosofía, p.19.

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> Como dissemos anteriormente, o programa da disciplina é claro em relação a este aspeto: o professor deve diversificar recursos e estratégias, mas sempre priorizando o contacto com os escritos Filosóficos, procurando desenvolver atividades relacionadas com a leitura e análise de texto dentro como fora da sala de aula.

### 3.3. A escolha do fragmento fílmico como estratégia didática no ensino-aprendizagem da filosofia no ensino secundário.

“Um procedimento interessante [...] é seleccionar apenas alguns trechos dos filmes escolhidos, trabalhando com cenas e sequências curtas [...]. O professor que optar por esse tipo de exibição deve preparar a classe, informando-a sobre o filme, fornecendo sinopse da história e explicando o contexto das cenas seleccionadas. Todo esse cuidado serve para evitar que a actividade seja alienada e fragmentada”.<sup>101</sup>

Como já mencionamos, esta estratégia aparece sugerida pelo programa da disciplina. No entanto, as indicações presentes neste são demasiado breves e pouco instruem, além de alertarem para a real e imperativa necessidade de recorrer a dispositivos de descodificação dos mesmos, no sentido de como analisar um filme inteiro ou um fragmento fílmico em sala de aula.

De facto, no que diz respeito à utilização da imagem cinematográfica em sala de aula, pensamos que o ideal seria poder incorporar nas aulas de Filosofia no ensino secundário a visualização e análise de filmes completos. Porém, devido a uma limitação temporal que nos é imposta e que não podemos extrapolar<sup>102</sup>, afigura-se necessário, de modo a poder haver uma maior qualidade e exigência na investigação filosófica, uma *ginástica*, por assim dizer, da parte do professor da disciplina. Neste sentido, parece-nos natural, senão mesmo necessário, dentro do horizonte de noventa minutos em que decorre uma aula de Filosofia, que optemos por seleccionar apenas um fragmento de um filme para análise filosófica. E isto porque, essencialmente, a sua menor duração permite um trabalho mais exaustivo sobre o fragmento em questão.

De facto, o que fragmento perde pela sua durabilidade ganha-o também exatamente pela sua durabilidade a nível didático. Neste sentido, o facto de o fragmento fílmico ser mais curto do que o filme de onde foi retirado leva-nos a poder

---

<sup>101</sup> Napolitano, Marcos - *Como usar o cinema na sala de aula*, Editora Contexto, São Paulo, 2003, pp.81-82.

<sup>102</sup> As aulas de Filosofia no ensino secundário perspetivam-se num horizonte temporal de 90 minutos.

considerá-lo no sentido de haver a possibilidade ser (re)visto e (re)analisado diversas vezes ao longo de uma aula de 90 minutos, isto caso seja naturalmente necessário ou proveitoso.

De resto, tudo isto por é nós pensado para que exista uma lógica progressiva de análise e descodificação, permitindo diferentes graus de aprofundamento do mesmo e respeitando os ritmos de aprendizagem dos nossos alunos. O aprofundamento mencionado será, em grande medida, auxiliado pelos documentos de análise a ser entregues aos alunos. De resto, é também desta forma que se deverá procurar evitar o mais possível a passividade ou espetadorismo de que nos fala J. Bruner em seguida.

Este autor diz-nos que os “filmes, ou outros recursos audiovisuais semelhantes, podem ter o efeito de prender a atenção a curto prazo. A longo prazo poderão produzir uma pessoa passiva. [...] [Nesse sentido] há pois que evitar a passividade e o espetadorismo”<sup>103</sup>. Além de concordarmos, até certo ponto<sup>104</sup> com esta afirmação, pensamos que fará todo sentido defender que os audiovisuais de menor duração são, em teoria mais indicados para uma análise em aula, isto, claro está, - e não nos cansamos de repetir -, se pensado e executado corretamente pelo docente.

A verdade é que um fragmento fílmico representa apenas uma pequena parte de um todo – o filme na sua totalidade. Assim sendo, este pode fornecer informações insuficientes ou confusas em relação ao sentido veiculado pela totalidade da obra cinematográfica em análise. Todavia, isso não nos parece ser de todo impeditivo para a utilização de fragmentos fílmicos em sala de aula, seja nas aulas de Filosofia no ensino secundário ou noutras disciplinas de diferentes anos inclusive, isto a partir do momento em que o professor consegue transmitir aos alunos o que estes necessitam de saber no contexto de ensino-aprendizagem por este definido<sup>105</sup>.

Em rigor, os fragmentos fílmicos, pequenas parcelas de um filme, apresentam inúmeras potencialidades que podem e devem ser exploradas em sala de aula. Isto porque estes contêm em si próprios uma estrutura, com personagens, com uma

---

<sup>103</sup> J. Bruner – *O processo de Educação, 1968, p.68*, in Neves Vicente, Joaquim - *Didáctica da Filosofia*, p. 210.

<sup>104</sup> A utilização de um audiovisual de maior duração pode não tornar o aluno em alguém passivo, apesar de haver muita mais informação para processar. Tudo depende dos dispositivos didáticos de análise que o professor criar para o tipo de audiovisual.

<sup>105</sup> Sejam elas do secundário ou não, pois acreditamos que o ensino através da imagem cinematográfica é importante, quando bem feito, em qualquer nível de ensino.

narrativa e, portanto, com um conjunto de conceitos que podem e devem ser analisados. Assim sendo, a grande responsabilidade recai sobre o professor e sobre os dispositivos didáticos de análise desse mesmo fragmento fílmico.

Neste contexto, o professor deverá escolher<sup>106</sup> atempadamente o filme para análise, certificando-se que este é apropriado para os alunos a quem se dirige e se adequa, igualmente, à temática a abordar na disciplina. Em seguida, deverá proceder à seleção de um fragmento do filme selecionado, aquele que se revele como o mais importante ou o mais pertinente no contexto dessa mesma temática disciplinar em estudo. Por último, mas não menos importante, caberá então ao docente analisar, interpretar e compreender tanto o filme como o fragmento fílmico, no sentido de poder formular dispositivos didáticos rigorosos para apresentar aos alunos durante a atividade didática. Só assim, cremos nós, será possível atingir, em sala de aula, os objetivos propostos para o contexto de ensino-aprendizagem a desenvolver.

O capítulo seguinte, o capítulo final deste relatório, pretende ser, pois, o culminar de toda a investigação até agora exposta. Iremos, nesse sentido, procurar exemplificar como poderá ser lecionado um conteúdo filosófico, correspondentes ao décimo ano de escolaridade, a partir da análise de um fragmento fílmico, cuidadosamente selecionados por nós para o efeito.

Ora, como mencionamos, essa leccionação terá naturalmente como base dispositivos didáticos de análise. Os dispositivos que se seguem foram, naturalmente, por nós idealizados e construídos, procurando ir ao encontro do que se pretende numa aula de Filosofia em que se recorre à exibição de um ou mais fragmentos fílmicos.

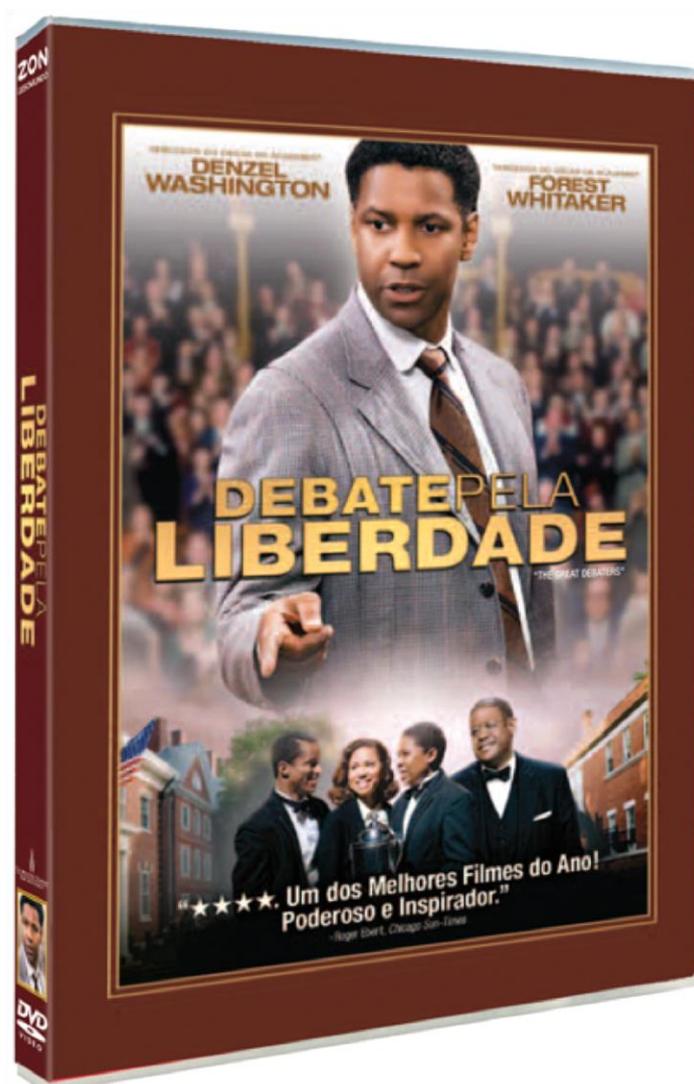
---

<sup>106</sup> A este respeito valerá a pena referir que se encontram tanto na internet como em alguns manuais da disciplina uma lista de sugestões cinematográficas que facilitam em muito o trabalho do docente no momento da escolha.

## 4. Dispositivos didáticos relativos à análise de um fragmento Fílmico.

---

Dispositivos didáticos relativos ao fragmento Fílmico em análise, selecionado a partir do filme *Debate pela Liberdade*.



Capa da versão DVD em Português.

# Roteiro de exploração do fragmento Fílmico.

## 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

4.1 Dispositivo Didático número um.

**Visualização de um Fragmento Fílmico**

3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

**SINOPSE:**

Melvin B. Tolson (Denzel Washington) é professor de literatura na Universidade Wiley, uma universidade de negros. Mas, nos anos 30. Em 1935, época em que o racismo era uma realidade constante, Tolson resolve criar um grupo de debate, selecionando para o efeito os melhores alunos da Universidade: Henry Louis, Samantha Boone, James Farrier Jr. e Hamilton Burgess. Após vencerem inúmeros debates, a equipe resolve desafiar a Universidade Campeã- Harvard- para um debate histórico onde só uma das equipes será vencedora.

**Curiosidades:**

Visualizar o filme completo em: <https://www.youtube.com/watch?v=7m0u7T7y0p0>

4.1.2. Dispositivo didático número dois.

3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

**Vamos visualizar pela primeira vez!**

**Responda às seguintes questões:**

- Qual é o tema do debate?
- Quais são as universidades que estão representadas, pelos seus alunos, no debate apresentado e qual posição defendem em relação ao tema?
- Porque é que se afirma que este é um debate que fará história? Qual a sua importância?

**Em casa poderás...**

Visualizar o documentário incluído no **Paul (Denzel) Debate: Da discriminação a um movimento dos libertadores que acabaram na escola de debates de Universidade de Wiley na cidade de 30 nos EUA.**

Visualizar uma entrevista com o realizador e ator, de modo a poderes perceber a que se motiva a realizar esta filme.

Ver o filme de apoio de Henry David Thoreau: **Incluído a desobediência civil. Diz o que tem sido a sua maior contribuição sobre a sociedade que temos agora.**

4.1.3. Dispositivo didático número três.

3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

**Liberdade Política, obediência civil e desobediência civil**

**Liberdade Política e obediência civil**

Que é a liberdade política? Em que consiste?

A liberdade política é a liberdade na sociedade politicamente organizada.

- Supõe a participação do cidadão na vida política.

**Enquadra-se dentro da legalidade, ou seja, a liberdade política do cidadão ensa quando este não obedece à lei.**

**Desobediência civil**

Consiste na violação pacífica e pública da lei, com o objetivo de chamar a atenção para leis ou políticas injustas.

Embora não seja reconhecida legalmente, a desobediência civil poderá, moralmente, justificar-se.

Revela-se como uma solução quando não se consegue as mudanças desejadas por meios legais.

**Dispositivo número um: contextualização do Filme e do fragmento fílmico selecionados.**

**Dispositivo número dois: análise de uma primeira visualização do fragmento fílmico**

**Dispositivo número três: dispositivo informativo.**

4.1.4. Dispositivo didático número quatro.

3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

**Vamos visualizar novamente o fragmento fílmico!**

1. Identifica os argumentos a favor e contra, utilizados no debate.

A favor	Contra

↳ **Depois de visualizares o fragmento fílmico...**

2. Será a obediência civil mera seguidismo com vista à injustiça e a desobediência mera rebeldia com vista à anarquia? Tendo em conta os argumentos utilizados por ambas as universidades, elabora um pequeno texto onde expostas tua posição acerca da desobediência civil como forma de apelo à justiça.

**Referências durante o debate:**







**Dispositivo número quatro: análise de uma segunda visualização do fragmento fílmico.**

4.1.5. Dispositivo didático número três.

3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

**Trabalho para Casa**

Lê com atenção o texto que se segue.

**Resposta:**

- Deitar os olhos para trás, olhar para trás, olhar para o passado.

- Não se voltar atrás, não se voltar para trás.

1. Dá um título ao texto que acabaste de ler.

2. Responde, de acordo com o texto e por palavras tuas, às seguintes questões:

2.1. Em que consiste a desobediência civil?

2.2. Deve exercer-se a desobediência civil? Em que situações?

**Acerca do autor**

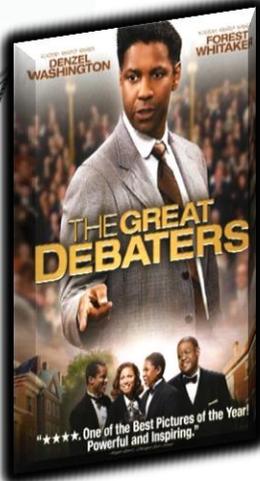
Henry Singer é um filósofo e professor de Bioética no Centro para os Valores Humanos da Universidade de Escócia, sendo também na Universidade de Melbourne. Singer foi o autor, entre outros, de um livro incluído The UK You Can Save e tornou, consequentemente, uma organização sem fins lucrativos baseada neste mesmo livro. Tendo o livro como o legítimos proponente através do site do autor espera de que seja para melhorar as vidas das pessoas que vivem no limiar da pobreza. Saiba mais aqui: <http://www.henrysinger.com/>

**Dispositivo número cinco: trabalho para casa.**

## 4.1 Dispositivo Didático número um.

### Visualização de um Fragmento Fílmico

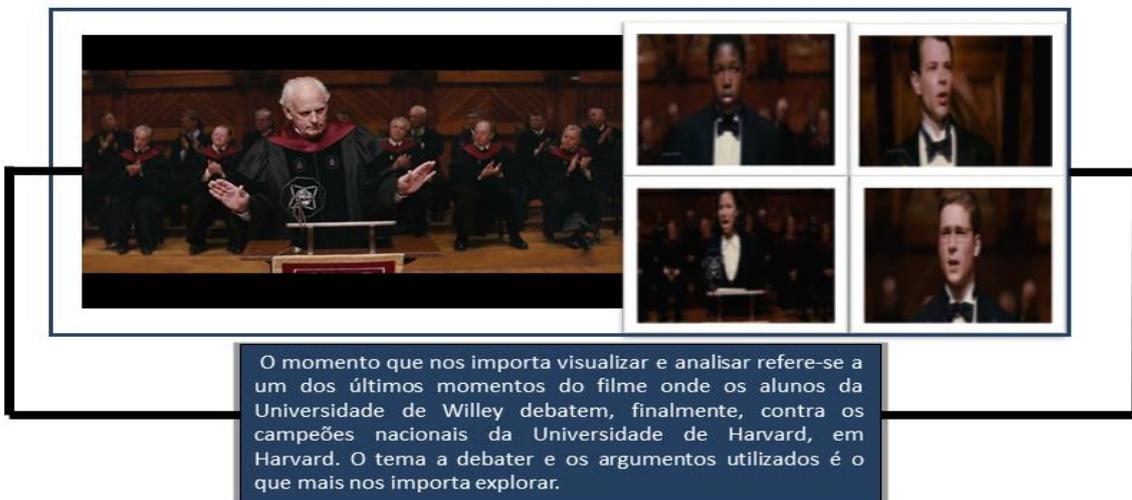
#### 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA - A DESOBEDIÊNCIA CIVIL



- Título original – The Great Debaters
- Ano – 2007
- Título traduzido – Debate pela Liberdade
- Diretor – Denzel Washington
- Argumentista – Robert Eisele
- Género – Biografia/Drama
- Duração – 126 Minutos
- IMDB: <http://www.imdb.com/title/tt0427309/>
- Atores principais: Denzel Washington; Nate Parker; J. Smollett-Bell; Denzel Witaker; Forest Whitaker; Jermaine Williams.

### SINOPSE:

Melvin B. Tolson (Denzel Washington) é professor de literatura na Universidade Wiley, uma universidade de negros Texana, nos anos 30. Em 1935, época em que o racismo era uma realidade constante, Tolson resolve criar um grupo de debate, selecionando para o efeito os melhores alunos da Universidade: Henry Lowe, Samantha Booke, James Farner Jr. e Hamilton Burgess. Após vencerem inúmeros debates, a equipa resolve desafiar a Universidade Campeã - Harvard – para um debate histórico onde só uma das equipas sairá vencedora.



O momento que nos importa visualizar e analisar refere-se a um dos últimos momentos do filme onde os alunos da Universidade de Willey debatem, finalmente, contra os campeões nacionais da Universidade de Harvard, em Harvard. O tema a debater e os argumentos utilizados é o que mais nos importa explorar.

### Curiosidades...



Universidade Harvard é uma universidade privada membro da Ivy League, localizada em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos, e cuja história, influência e riqueza tornam-na uma das mais prestigiadas universidades do mundo.

### Ex-alunos notáveis



Ver mais de 45

⚠ Não te esqueças de anotar no caderno todas as dúvidas da visualização.

### *4.1.1. Considerações acerca do dispositivo.*

A criação e aplicação deste dispositivo didático e dos seguintes prende-se, fundamentalmente, com a imperativa necessidade didática da utilização de “instrumentos de descodificação e análise”<sup>107</sup> que não pode deixar de acompanhar a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula. Neste sentido, o dispositivo em questão vem apresentar e contextualizar não só o filme onde está inserido o fragmento fílmico a analisar<sup>108</sup>, mas também o próprio fragmento, dando aos alunos algumas informações sobre o que estão prestes a visualizar.

Este dispositivo conta, portanto, com a capa do Dvd do filme, com uma ficha técnica do mesmo, com a respetiva sinopse e com uma contextualização textual, ilustrada por imagens, do fragmento a visualizar. Conta ainda com algumas curiosidades sobre a universidade de Harvard, onde se passa a acção do fragmento fílmico, e sobre alguns dos seus mais emblemáticos os seus ex-alunos. O documento em questão aponta também, através de uma nota no canto inferior direito, para que os alunos anotem no caderno quaisquer dúvidas que tenham durante a visualização do fragmento fílmico.

Em suma, este é, pelo seu carácter informativo e contextual, um dispositivo imprescindível tanto ao professor como ao aluno, para que todos na sala de aula possam perceber o que se irá trabalhar.

De resto, com a escolha deste Filme, ainda que dele retiremos para análise apenas um excerto, e criação destes dispositivos didáticos procuramos, pois, ir ao encontro das finalidades inerentes ao ensino da Filosofia, assumidas no programa da disciplina. Finalidades essas como:

- “Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.

---

<sup>107</sup> Programa de Filosofia, p. 10.

<sup>108</sup> Pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=WtH8G1FMbIs> .

- Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores”<sup>109</sup>.

Simultaneamente, a escolha do filme, a seleção do fragmento fílmico adequado e a consequente criação deste dispositivo e dos que se seguem pretendem também cumprir vários objetivos gerais assinalados no programa em questão. Objetivos esses como:

Objetivos Gerais
✓ A - Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa.
✓ A - Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.
✓ B - Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.
✓ B - Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.
✓ B - Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
✓ B - Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.
✓ B - Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.
✓ C - Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de decodificação e análise.
✓ C - Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos.

O filme em questão caracteriza-se por ser um filme ligado a problemas raciais, à discriminação e à violência nos Estados Unidos na década de 30. Efetivamente, observamos todo um ambiente político de luta por direitos iguais entre afro-americanos e americanos, sendo isso transposto para o âmbito da educação com a Universidade de Willey e, fundamentalmente, um dos seus professores como protagonistas. A equipa de

<sup>109</sup> Programa de Filosofia, p. 8.

debates que ganha forma ao longo do filme, na Universidade de Willey, torna-se carismática e emblemática na luta por esses direitos de igualdade, servindo-se dos debates em que participa para chamar a atenção para o preconceito e para as injustiças cometidas derivadas à separação racial. O filme culmina num último debate, aquele que nos importa analisar, com os campeões nacionais – a universidade de Harvard - acerca da desobediência civil.

Devido às questões que levanta, à riqueza dos diálogos, ao carácter histórico e à pertinência dos temas debatidos, este filme apresenta-se, a nosso ver, como um filme polivalente. Isto é, no nosso entender este é um recurso didático que permite ao professor de Filosofia do ensino secundário explorar diversos conteúdos filosóficos presentes no programa da disciplina, no que diz respeito ao décimo ano. Entre eles podemos enunciar:

1.2. Determinismo e liberdade na ação humana.

2.2. Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas.

3.1.4. **Ética, direito e política.**

4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo – O racismo e a xenofobia.

No nosso caso, achamos pertinente utilizar este filme, selecionando um fragmento adequado, para trabalhar conteúdos relacionados com a ética, o direito e a política: mais concretamente no que diz respeito à temática 3.1.4 Ética, Direito e Política, onde se insere a desobediência civil.

No excerto selecionado observamos, pois, um debate aceso, muito esperado e muito escutado através da rádio sobre este tema. Testemunhamos, portanto, uma exposição de argumentos a favor e contra, onde cada universidade defende uma perspectiva acerca da desobediência civil e da sua justificação moral na luta pela justiça. Sendo este um debate, mas sobretudo um confronto de argumentos, podemos observar a presença de um júri, que tem como missão determinar exatamente o vencedor do respetivo debate, isto com base nos argumentos e contra-argumentos utilizados, tal como a qualidade dos mesmos.

O fundamental a observar e analisar neste excerto é justamente a diversidade de argumentos utilizados por ambas as universidades e a importância dos mesmos dentro do tema abordado. Através da análise dos mesmos pretende-se dar aso à formulação de uma opinião própria e crítica dos alunos, após observarem o fragmento, acerca do tema em questão.

Ora, a nível pedagógico-didático parece-nos sensato, senão mesmo imperativo, que se apresente este dispositivo antes de qualquer "contacto" com o filme em questão<sup>110</sup>, dado que este é um dispositivo de apresentação do mesmo, isto é, de apresentação do filme. Assim, a sua utilização, ainda que breve, é fundamental para guiar todo o processo de ensino-aprendizagem que se seguirá.

De resto, caso seja possível, deverá ser distribuído a cada aluno uma cópia do mesmo, de modo a que estes tenham sempre presente informações relevantes sobre o filme em análise<sup>111</sup>. A nosso ver, é crucial que assim seja de modo a que o trabalho a realizar se faça tendo, tanto o professor como os alunos, todos os elementos necessários presentes a cada instante. Esta será a forma mais profícua de trabalho em aula neste contexto.

---

<sup>110</sup> A não ser que os próprios alunos já o conheçam, tendo-o feito por conta própria, isto é, por exemplo, por lazer. Obviamente nesse contexto já não será antes de qualquer contacto, mas sim antes de qualquer contacto em ambiente de sala de aula.

<sup>111</sup> Outra alternativa poderá ser a projeção do mesmo, ou dos seus elementos, sendo que, no entanto, esta é uma estratégia que prima por ser passageira e, essencialmente, peca por não se fazer estar presente durante todo o trabalho a realizar.

## 4.2. Dispositivo didático número dois.

### 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

#### Vamos visualizar pela primeira vez!



#### Responde às seguintes questões:

1. Qual é o tema do debate?

---

---

2. Quais são as universidades que estão representadas, pelos seus alunos, no debate apresentado e qual posições defendem em relação ao tema?

---

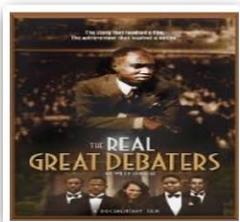
---

3. Porque é que é se afirma que este é um debate que fará história? Qual a sua importância?

---

---

#### Em casa poderás...

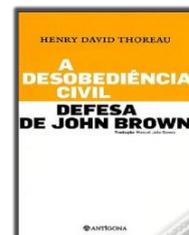


Visualizar o documentário intitulado *The Real Great Debaters*. Este documentário é um depoimento dos intervenientes que estiveram na equipa de debates da Universidade de Willey na década de 30 nos EUA.



Visualizar uma entrevista com o realizador e atores, de modo a poderes perceber o que os motivou a trabalhar neste filme.

Endereço:  
[www.youtube.com/watch?v=awiF7vyq0zo](http://www.youtube.com/watch?v=awiF7vyq0zo)



Ler o livro da autoria de Henry David Thoreau intitulado *A desobediência civil*. Este é um livro onde o autor tece considerações sobre o problema que vamos abordar.

### 4.2.1. Considerações acerca do dispositivo.

No que diz respeito à visualização de filmes e de conteúdos audiovisuais em sala de aula será necessário salientar que o professor da disciplina deverá conhecer as vantagens e os riscos associados a esta prática, para que, assim, possa tirar o maior proveito pedagógico-didático da estratégia.

Entre as possíveis vantagens do recurso à visualização do fragmento fílmico em sala de aula, salientamos o facto de que a imagem cinematográfica aumenta a recetividade do aluno devido à modificação do ritmo escolar, à criação de situações perceptivas, à alteração da escala visual e sonora, à focalização irresistível dos alunos pelo *ecran*<sup>112</sup>.

Efetivamente, e de acordo com H. Dieuzeide<sup>113</sup>, podemos ainda identificar outras vantagens:

- O facto de ajudar a estruturar a realidade e auxiliar a aprendizagem de uma perceção ordenada do mundo;
- Facilitar a observação coletiva da realidade e permitir uma exploração cooperativa da mesma;
- Proporcionar comodidade recetiva; alargar o campo dos factos globais.

Será, porventura, importante e interessante refletir também que existe a possibilidade de, rapidamente, aquelas que podem ser as mais-valias de uma exploração de conteúdos através de meios audiovisuais poderem-se tornar em aspetos negativos e propícios ao insucesso escolar. Isto dado não serem corretamente potenciadas pelo docente.

Por outras palavras, referimo-nos à conhecida e já mencionada crítica de que havendo uma comodidade recetiva por parte do aluno em relação às imagens a visualizar, poderá haver também uma certa passividade. Consequentemente, havendo

---

<sup>112</sup> H. Dieuzeide – As técnicas Audiovisuais no Ensino, Lisboa, P. Europa-América, in Neves Vicente, Joaquim – Didática da Filosofia, Coimbra 2005, p.209.

<sup>113</sup> Ibidem.

passividade física do espectador, dar-se-á origem também à possibilidade de a mensagem não ser recebida e de o trabalho filosófico a realizar não ser prolífico.

Em boa verdade, este não é o único aspeto a ter em conta neste contexto. São, pois, conhecidos outros riscos comumente associadas ao recurso de audiovisuais em sala de aula, onde se insere o filme. Damos importância aqui a duas:

- O facto de que as imagens e os sons não têm existência duradoura;
- O facto de que os audiovisuais poderão não desenvolver o pensamento operacional.<sup>114</sup>

De facto, como vemos, existem tanto vantagens como desvantagens na utilização deste recurso em sala de aula.

No entanto, e como já tivemos oportunidade de afirmar neste relatório, acreditamos que estas só se efetivarão realmente em virtude da existência ou não de dispositivos didáticos de análise e decodificação das imagens cinematográficas a trabalhar em aula. Assim, será desnecessário dizer que é também um esforço da nossa investigação tentar potenciar ao máximo as vantagens do recurso e análise do fragmento fílmico em detrimento das mencionadas desvantagens.

A criação do dispositivo apresentado justifica-se, cremos nós, dado ser necessário que o docente, de acordo com o que foi dito, se certifique que anula todos os possíveis riscos de insucesso didático quando recorre a uma estratégia deste tipo. Assim, este assiste o professor e possibilita que os alunos visualizem ativamente o fragmento fílmico em questão. Deste modo, o dispositivo apresentado serve tanto para evitar o espetadorismo passivo da parte dos discentes como para assegurar que os conteúdos programáticos – a temática da desobediência civil – é por estes compreendida, naturalmente, dentro da estrutura do próprio fragmento fílmico, que suscita o pensar do aluno.

Neste sentido, o documento didático por nós criado conta com uma referência, através de imagens, à acção e aos protagonistas do fragmento fílmico que irão visualizar. Isto permite, a nosso ver, possibilitar aos alunos uma memória visual do

---

<sup>114</sup> Neves Vicente, Joaquim – Didáctica da filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas, p. 209.

fragmento fílmico depois de este ter sido visualizado. Num outro sentido, esta pretende, de resto, ser uma medida de combate, ainda que insuficiente, à brevidade e rapidez das imagens em movimento<sup>115</sup>.

Conta também, sendo um aspeto central no processo de ensino-aprendizagem, com um conjunto de questões de resposta simples que permitem ao professor averiguar se os alunos estão a compreender o conteúdo programático. A este respeito, devem, naturalmente, ser ouvidas as respostas dos alunos e o professor deverá, de resto, dar feedback sobre essas mesmas respostas de modo a assegurar um ritmo de aprendizagem em aula coerente e apropriado aos alunos. Assim, evidentemente, este documento serve de guia de trabalho para uma primeira visualização do fragmento fílmico em sala de aula.

Por último, mas não menos importante, de dizer que este documento didático conta ainda com três sugestões de aprofundamento do filme e do tema, que pretende suscitar a curiosidade dos alunos em saber mais sobre o que estão a aprender na disciplina de Filosofia.

De resto, estas três sugestões permitem ao professor:

- Assegurar que os alunos percebem que este filme, tal como o seu fragmento, tem um fundo histórico, remetendo-os para o documentário intitulado *the Real Great Debaters*, onde as pessoas reais, retratadas pelos personagens neste filme, relatam a realidade vivida nesta época nos EUA.
- Fazer passar a mensagem de que é importante tentar procurar informação sobre o filme, sobretudo que provenham dos próprios intervenientes. Neste caso, ninguém melhor que Denzel Washington e restantes atores para espelharem melhor o intuito do filme, seja enquanto realizador, seja enquanto ator<sup>116</sup>.
- Remeter para uma das obras mencionadas durante o fragmento: o livro intitulado *A desobediência Civil*, onde David Henry Thoreau tece considerações às quais os personagens aludem no debate.

---

<sup>115</sup> Com esse intuito construímos o próximo dispositivo didático.

<sup>116</sup> Caso haja tempo, ou seja solicitado pelos alunos, aconselhamos que o professor faça, em aula, uma breve síntese do que é dito nesta entrevista. Pois pelo facto de estar em Inglês, pode ser de difícil compreensão para alguns alunos.

Parece-nos, pois, fundamental que o professor tenha também como objetivo do seu método de ensino que os alunos cheguem a casa e procurem aprofundar aquilo que foi ensinado-aprendido em sala de aula de forma autodidata.

### 4.3. Dispositivo didático número três.

#### 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

### Liberdade Política, obediência civil e desobediência civil

#### Liberdade Política e obediência civil

##### O que é a liberdade Política? Em que consiste?

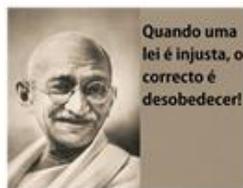
A liberdade política é a liberdade na sociedade politicamente organizada.

- Supõe a participação do cidadão na vida política.

**Enquadra-se dentro da legalidade**, ou seja, a liberdade política do cidadão cessa quando este não obedece à lei.



Questões?

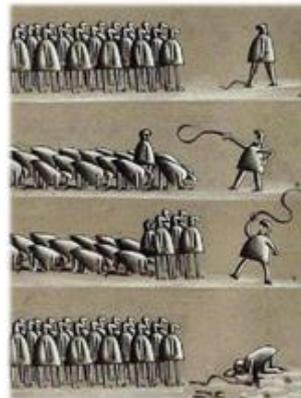


#### Desobediência civil

Consiste na **violação pacífica e pública da lei**, com o objectivo de chamar a atenção para leis ou políticas injustas.

Embora não seja reconhecida legalmente, a **desobediência civil poderá, moralmente, justificar-se.**

Revela-se como uma solução quando não se consegue as mudanças desejadas por meios legais.



### 4.3.1. Considerações acerca do dispositivo.

Este dispositivo didático consiste, essencialmente, numa operação de conceptualização. Este pretende veicular aos alunos informação que enunciam em que consiste, de forma sucinta, a liberdade política, a obediência civil e a desobediência civil.

Caso opte por essa via, o professor poderá, como foi o nosso caso, procurar criar em PowerPoint um conjunto de diapositivos semelhantes a estes que apresentamos. Estes devem ser acompanhados de uma pequena exposição oral acerca do conteúdo temático abordado, pois trata-se de deixar claro aos alunos os conceitos com que se está a trabalhar.

Aconselha-se, pois, que o professor transmita aos alunos que estes devem apontar no caderno tanto as informações fundamentais veiculadas através dos diapositivos, tal como pelas informações veiculadas pelo próprio professor no seu discurso oral. Isto ainda que seja do nosso conhecimento que manuais como aquele que utilizamos no nosso estágio curricular, *Novos contextos*<sup>117</sup>, detenham já informações completas e relevantes acerca desta matéria.

A nível didático-pedagógico este será um ótimo momento para ouvir os alunos e verificar quais as suas reações em relação ao fragmento fílmico a que assistiram. Caso seja necessário, cabe ao professor contextualizar aos alunos alguma das cenas que possa não ser tão bem compreendida por estes, tal como dissipar quaisquer dúvidas.

---

<sup>117</sup> Borges, José Ferreira, Paiva, Marta, Tavares, Orlanda – *Novos Contextos*, Porto Editora, Porto, 2013, pp. 152-154.

#### 4.4. Dispositivo didático número quatro.

##### 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

### Vamos visualizar novamente o fragmento fílmico!

1. Identifica os argumentos a favor e contra, utilizados no debate.

			
A favor		Contra	

#### ❖ Depois de visualizares o fragmento fílmico...

2. Será a obediência civil mero seguidismo com vista à injustiça e a desobediência mera rebeldia com vista à anarquia? Tendo em conta os argumentos utilizados por ambas as Universidades, elabora um pequeno texto onde expões a tua posição acerca da desobediência civil como forma de apelo à justiça.

---

---

---

---

#### Referências durante o debate:



Reginald Dyer



Gandhi



Adolf Hitler



David H. Thoreau



Santo Agostinho

#### *4.4.1. Considerações acerca do dispositivo.*

Muito do que é o trabalho filosófico prende-se com a análise de argumentos e da tomada de posição, criticamente, em face desses mesmos argumentos.

Ora é isso mesmo que se pretende com a criação dispositivo didático, isto é, uma conceptualização assente na argumentação<sup>118</sup>, procurando que os alunos saibam identificar argumentos e contra-argumentos de um determinado conteúdo. Para esse efeito construímos o exercício número um que, ainda que simples, é fundamental para compreender a temática da desobediência civil enquadrada neste contexto, sendo também este o exercício que pretende abarcar o núcleo da ação representada no fragmento fílmico selecionado.

Neste sentido, o exercício proposto é pensado para ser colocado em prática apenas aquando de uma segunda visualização, a que se deve, portanto, dar lugar. Assim, o documento em questão deverá ser distribuído pelo professor aos alunos, de modo a que estes possam ir preenchendo, numa atitude longe de ser passiva, enquanto visualizam o fragmento fílmico pela segunda vez.

O dispositivo didático em questão conta também com um segundo exercício. Este, por sua vez, deverá ser realizado pelos alunos apenas depois do exercício número um estar concluído, isto é, depois da referida segunda visualização do fragmento.

Como dissemos ao longo de todo este relatório, o trabalho filosófico consiste, sobretudo, numa tomada de posição ponderada, crítica, informada e sintética no que a toda a informação apre(e)ndida diz respeito. É, naturalmente, neste contexto que destinámos este exercício para último lugar. Este pretende, pois, ser o apogeu de tudo o que foi lecionado até então.

Não obstante, colocamos intencionalmente na parte inferior do dispositivo, seguindo a lógica de outros dispositivos, várias referências feitas pelos oradores durante o debate. Isto permite, mais uma vez, suscitar o espírito de investigação autónoma que se pretende que os alunos tenham.

---

<sup>118</sup> Programa de Filosofia, p.15.

A verdade é que este dispositivo permite, por si só, atingir muitos ou mesmo todos objetivos anteriormente propostos para o total dos vários dispositivos referentes ao fragmento em análise:

Objetivos Gerais
✓ A - Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa.
✓ A - Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.
✓ B - Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.
✓ B - Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.
✓ B - Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
✓ B - Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.
✓ B - Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.
✓ C - Iniciar à leitura crítica da linguagem icônica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de decodificação e análise.
✓ C - Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos.

É, neste sentido, com este dispositivo didático que o professor consegue efetivamente garantir que os alunos estão novamente e mais aprofundadamente a trabalhar o conteúdo filosófico proposto. Para isso nada melhor que atestá-lo na correção dos mesmos<sup>119</sup>.

No que diz respeito ao exercício número um, este deverá preferencialmente ser corrigido no quadro, dando o professor a vez a vários alunos consecutivamente, até serem enumerados todos os argumentos e contra-argumentos identificáveis nas imagens visualizadas. Isto permite não só uma visualização do total dos argumentos por parte de toda a turma, mas também que cada aluno possa averiguar se a sua tabela de argumentos está totalmente completa e correta.

O segundo exercício, por seu turno, deverá ele próprio ser corrigido naquilo que considerados “um ambiente de debate”. Será possivelmente difícil haver entre os alunos posições muito diferentes, dado sobretudo a evidência de que a universidade de Wiley

<sup>119</sup> Durante a exibição dos fragmentos, o professor não se pode alhear do ambiente em sala de aula. A sua atenção neste contexto permite assegurar-se de que os alunos estão efetivamente em processo de aprendizagem.

vence o debate. No entanto, o professor, cremos nós, deverá procurar dar voz a vários alunos, de forma a que se possa dar aso à diversidade de pontos de vista (quem sabe sendo enunciados pelos alunos diferentes argumentos) e, se for o caso, lançar um próprio debate dentro da sala de aula.

## 4.5. Dispositivo didático número três.

### 3.1.4. ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA- A DESOBEDIÊNCIA CIVIL



Não te esqueças de procurar visualizar o filme *The Great Debaters*, do qual analisámos um fragmento em aula.

### Trabalho para Casa

Lê com atenção o texto que se segue.

#### Importante:

- Sublinha as ideias mais importantes presentes no texto.
- Anota as tuas dúvidas ou questões no caderno.



“Desobedecer à lei não é uma tentativa de exercer coerção sobre a maioria. Pelo contrário, a desobediência tenta informar a maioria;

ou persuadir os parlamentares de que um grande número de eleitores tem sentimentos fortes em relação a essa questão; ou chamar a atenção do país para uma questão anteriormente nas mãos dos burocratas; ou apelar para a reconsideração de uma decisão tomada à pressa. A desobediência civil é um meio adequado para estes fins quando os meios legais se revelam ineficazes, porque, apesar de ser ilegal, não ameaça a maioria nem tenta coagi-la (...). Não resistindo às forças da ordem, não recorrendo à violência e aceitando as sanções legais pelos seus actos, os que enveredam pela desobediência civil manifestam tanto a sinceridade do seu protesto como o respeito pela lei e pelos princípios fundamentais da democracia”.

Peter Singer - *Ética Prática*, Lisboa, Gradiva, 2002, Pp. 327-328.

1. Dá um título ao texto que acabaste de ler.
2. Responde, de acordo com o texto e por palavras tuas, às seguintes questões:

2.1. Em que consiste a desobediência civil?

---

---

---

---

2.2. Deve exercer-se a desobediência civil? Em que situações? Poderás mencionar exemplos trabalhados em aula, presentes no fragmento fílmico aí analisado.

---

---

---

---

### Acerca do autor

Peter Singer é um Filósofo e professor de Bioética no Centro para os Valores Humanos da Universidade de Princeton, sendo-o também na Universidade de Melbourne. Singer foi o autor, entre outros, de um livro intitulado *The Life You Can Save* e formou, conseqüentemente, uma organização sem fins lucrativos baseada nesse mesmo livro. Tanto o livro como a organização pretendem difundir as ideias do autor acerca de o que fazer para melhorar as vidas das pessoas que vivem no limiar da pobreza. Sabe mais em: <http://www.petersinger.info/>

### *4.5.1. Considerações acerca do dispositivo.*

Este último dispositivo didático pretende ser mais uma forma de os alunos trabalharem o tema abordado em aula. Desta vez, porém, o intuito é que estes o façam em casa, através do contato com um texto, antes da aula seguinte de Filosofia. Assim, quando o professor recapitular a matéria dada na aula anterior, todos os alunos terão obrigatoriamente bem presente na memória o tema da desobediência civil, sabendo em que consiste e de que forma se a pode e deve exercer.

Este dispositivo consiste essencialmente na leitura e análise de um pequeno texto de Peter Singer. Neste documento podemos observar à esquerda justamente o texto em questão, acompanhado de uma imagem do próprio autor, bem como um pouco mais abaixo uma breve informação sobre o autor, remetendo aos alunos o seu sítio online.

Por outro lado, à direita, em cima, encontram-se indicações breves destinadas aos alunos: a noção importante de que um texto deve ser sempre sublinhado nos seus aspetos mais importantes, e o incentivo de que os alunos tragam para a próxima aula alguma dúvida que possam ter, sugerindo-lhes que as anotem no caderno diário. Além disso, encontramos também uma pequena menção ao filme analisado em aula, para que os alunos mais curiosos não se esqueçam do título e conseqüentemente de o visualizar por completo. Neste contexto seria, inclusive, proveitoso para a aula seguinte que os alunos que vissem o filme por completo manifestassem a sua opinião aos colegas.

O exercício de trabalho de casa presente neste documento consiste, fundamentalmente, como já dissemos, no trabalho com o texto e no reavivar da memória dos estudantes acerca do que consiste a desobediência civil e em que situações esta se poderá justificar. Pretende-se, portanto que estes dêem um título ao texto e respondam às duas questões subsequentes, procurando desta forma reavivar ao conteúdos apreendidos bem como sistematizá-los. A nível pedagógico-didático, este exercício deverá, diríamos, naturalmente, ser entregue ao aluno no fim da aula e corrigido logo no início da aula seguinte. Essa é forma mais rápida e direta de se perceber se os alunos estão a acompanhar o professor nos conteúdos lecionados.

# Conclusão

---

Com este relatório pretendemos descrever, num primeiro capítulo, o nosso estágio curricular na escola Joaquim de Carvalho, sediada na Figueira da Foz, na turma F do décimo ano.

O objetivo consistiu numa descrição, o mais fiel possível, dos factos, bem como realizar uma reflexão acerca dos moldes em que o estágio curricular está inserido dentro até de uma visão que em muito vai ao encontro da política vigente no que concerne aos moldes em que os estágios curriculares são feitos, desde 2007, em Portugal. Neste capítulo introdutório, procuramos igualmente fazer um balanço da nossa prestação, bem como evidenciar aqueles que nos pareceram os ensinamentos mais importantes aprendidos ao longo do mestrado em ensino de Filosofia no ensino secundário, realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e postos em prática durante o ano de estágio curricular.

Num segundo momento, o nosso relatório pretendeu mostrar que a questão da educação continua, ainda que já muito debatida, uma questão em aberto e que importa ser sempre repensada. Assim, optamos por realizar uma breve reflexão acerca de qual a missão da educação para os nossos dias, especialmente tendo em conta os desafios que esta enfrenta para dar resposta aos problemas que afetam o nosso mundo, sempre em rápida mudança. De resto, esses problemas são considerados no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, tal como, de resto, aquelas que são neste consideradas como as indicações mais capazes na forma de atingir esses mesmos objetivos. Por outras palavras, propomos neste capítulo, em confluência com o relatório em questão, uma forma de educação assente em quatro grandes pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Obviamente, interessou-nos, neste contexto, procurar evidenciar o papel da Filosofia e o seu contributo para uma educação de qualidade que possa fazer frente a problemas do mundo contemporâneo, que podemos encontrar na facilmente encontrar sociedade hodierna, mas também nos que estarão certamente porvir, procurando para

isso inculcar aos alunos conhecimentos e ferramentas de adaptação que lhes possa proporcionar, acima de tudo, uma vida feliz dadas as circunstâncias encontradas no seu futuro.

Em relação à Filosofia e ao seu ensino propriamente dito interessou-nos, pois, indagar acerca da pertinência da sua leccionação em faixas etárias mais jovens, isto é, indagar se continuará a fazer sentido dar lugar ao ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário tendo em conta, sobretudo, as dificuldades dos alunos e o insucesso escolar que, por vezes, se verifica. Após uma resposta afirmativa, e tendo em conta os moldes em que o ensino de Filosofia no ensino secundário se apresenta em Portugal, procuramos, de acordo com Joaquim Neves Vicente, ousar apontar algumas indicações didáticas como forma intentar dar resposta aos problemas de ensinabilidade da Filosofia bem como os relatos de insucesso escolar por parte dos alunos.

Por último, no terceiro e quarto capítulos deste trabalho, procuramos, de forma teórica e prática respetivamente, evidenciar de que forma se poderá utilizar didaticamente a imagem cinematográfica, com o intuito de tornar o ensino da Filosofia mais atual e mais apelativo, todavia procurando manter um rigor que é próprio da Filosofia. Para isso recorreremos, fundamentalmente, a Julio Cabrera e à sua visão da leccionação da Filosofia através do Cinema. Para este autor o cinema é, de facto, um meio predileto para o ensino da Filosofia, dado que esta encontra-se presente nele de uma forma *impactante* que proporciona aos alunos uma mais ampla, sensível e racional, compreensão dos conceitos e problemas Filosóficos.

Por últimos, a forma prática de evidenciar isso mesmo encontra-se, como dissemos, no último capítulo deste relatório, onde demonstramos, através da criação de dispositivos didáticos de análise, como se deverá encarar o processo-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário tendo como estratégia didática a análise de imagens cinematográficas. Nesse sentido, recorreremos a um fragmento do Filme *The Great Debaters*, elaborando cinco dispositivos didáticos de análise do mesmo.

Em suma, foi esta a nossa proposta de trabalho e este relatório é justamente a prova das aprendizagens feitas durante a sua realização, tal como do estágio curricular.

# Bibliografia

---

Φ Alexandre Grácio, Rui – Guardador de Percursos, Pé de Página Editores, 2003.

Φ Amoedo, Margarida - *José Ortega Y Gasset: A Aventura da Educação*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2002.

Φ Borges, José Ferreira, Paiva, Marta, Tavares, Orlanda – *Novos Contextos*, Porto Editora, Porto, 2013, pp. 152-154.

Φ Cabrera, Julio – *Cine:100 Años de Filosofía*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2008, 4ª edição.

Φ *Cinema e Filosofia – Compêndio*, Org. João Mário Grilo; Maria Irene Aparício, Edições Colibri, Lisboa, 2003.

Φ Descartes – *Princípios da Filosofia*, Guimarães Editores, Lisboa, 1998,

Φ Eco, Humberto – *Como Se Faz Uma Tese*, Editorial Presença, Lisboa, 2010, 16ª edição.

Φ Henriques, Fernanda; Neves Vicente, Joaquim; Barros, Maria do Rosário, Coord. Almeida, Maria - Programa de Filosofia, Homologado em Fevereiro de 2001.

Φ Jacques Delors et al. - *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Brasil, S. Paulo, 1998.

Φ Kant, Immanuel - *Investigação sobre a clareza dos princípios da teologia natural e da moral : anúncio do programa de lições para o semestre de Inverno de 1765-1766*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2006, edição bilingue.

Φ Kechikian, Anita – *Os Filósofos e a Educação*, Edições colibri, [S.L.], 1993.

- Φ Mário Grilo, João – *As Lições do Cinema*, Edições Colibri, Lisboa, 2010,
- Φ Napolitano, Marcos - *Como usar o cinema na sala de aula*, Editora Contexto, São Paulo, 2003, p. 69.
- Φ Neves Vicente, Joaquim – *Didáctica da filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, 2005.
- Φ Pita, António – *A imagem na iniciação ao Filosofar, formas históricas da comunicação filosófica e seus desafios actuais*, Cadernos de Filosofias 6/7, Coimbra, Março de 1994.
- Φ Savater, Fernando – *O valor de Educar*, Lisboa, edições Presença, 1997.
- Φ Tozzi Michel - “Peut-on didactizer l’enseignement philosophique?” in *L’Enseignement Philosophique*, nov.-déc. 1995.

## **Anexos**

---



**Faculdade de Letras  
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

**Plano de Formação Individual**

**Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho**

**Estagiário:**

**Milton Porto Lima**

**Professores/Orientadores:**

**FLUC: Prof. Dr. Diogo Ferrer e Prof. Dr. Luís Umbelino**

**Esc. Sec. Dr. Joaquim de Carvalho: Dra. Cândida Ferreira**

**3 de Novembro de 2014**

**Coimbra**

## Plano de atividades do estágio curricular

Eu, Milton Porto Lima, como estagiário de Filosofia na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho<sup>120</sup>, proveniente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, proponho-me a participar na realização das seguintes atividades anuais:

Participar, na qualidade de observador, nas reuniões mensais do departamento curricular que decorrem a uma quarta-feira do mês, de forma a perceber as diferentes interações e reflexões que os professores fazem em função das tarefas inerentes à profissão.

Participar nas reuniões de articulação curricular que decorrem semanalmente, também à quarta-feira, com o intuito de compreender os critérios subjacentes às escolhas de carácter didático que os professores fazem, assim como entender as vantagens da troca de ideias exigida pela articulação de conteúdos e materiais.

A assistir aos conselhos de turma da turma a que estou afeto, participar em visitas de estudo e noutras atividades extracurriculares em que estes alunos estejam envolvidos, procurando assim acompanhar, sempre que possível, a turma em questão nos seus diversos aspetos.

Participar ativamente na conceção e execução das atividades extracurriculares levadas a cabo pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas, e assistir também a atividades organizadas por outros departamentos curriculares de modo a obter uma panorâmica tão alargada quanto possível da vida escolar.

Durante o ano letivo, disponho-me também a assistir a cerca de 60% das aulas da professora orientadora, bem como a acompanhar, pontualmente, o seu trabalho relativo à direção de turma.

No que diz respeito ao trabalho a desenvolver no âmbito da prática pedagógica propriamente dita, isto é, a lecionação, comprometo-me a planificar a subunidade a lecionar, inserindo-a, coerentemente, na planificação da unidade curricular concebida e desenvolvida pelos professores da disciplina de Filosofia do 10<sup>º</sup> ano da escola, tal como, obviamente, elaborar a planificação das aulas a lecionar à turma F do 10<sup>º</sup> ano, construindo material didático e instrumentos de avaliação que otimizem os processos

---

<sup>120</sup> Escola sediada na Figueira da Foz.

de desenvolvimento curricular da turma e ofereçam um *feedback* dos resultados do trabalho realizado.

Assegurarei, como previsto no regulamento, a lecionação de doze aulas à turma anteriormente referida, distribuídas ao longo dos dois primeiros períodos do ano letivo, num bloco de quatro aulas no primeiro e dois blocos de quatro aulas no segundo período. Estas aulas decorrerão, não havendo alteração, às segundas e quartas-feiras das 12h até as 13:30h na sala 28 da escola, mais concretamente, nos meses de Novembro, Janeiro e Março do ano letivo 2014/2015.

Para melhor me inserir nas diferentes atividades acima mencionadas, comprometo-me a analisar os documentos, produzidos pela Esc. Sec. Joaquim de Carvalho, orientadores de todas as atividades escolares e, mais especificamente, os que dizem respeito à prática pedagógica na sala de aula, nomeadamente: o Regulamento Interno, o Plano de Atividades da Escola as planificações de atividades letivas e extracurriculares, os critérios de avaliação e o plano de atividades da turma a que estou afeto, (que será elaborado num conselho de turma intercalar, a realizar na última semana de Outubro ou primeira de Novembro, e no qual estarei presente com a minha orientadora de escola).

Em último lugar mas não menos importante, procurarei ter sempre em conta as opiniões expressas pelos professores que na escola lecionam as turmas do 10º ano e, muito particularmente, atender às sugestões/orientações que, em permanente diálogo, receberei da professora orientadora, quer quanto às planificações e respetivos materiais que as operacionalizem, quer quanto às atitudes a tomar inerentes à relação a estabelecer com a turma e com cada aluno da turma. Tudo isto de modo a poder desempenhar as minhas tarefas da melhor forma possível e, assim, poder concluir o estágio curricular com sucesso.

## Assinaturas

---

(Filipa Simões)

---

(Dra. Cândida Ferreira)

---

(Milton Lima)

---

(Prof. Dr. Diogo Ferrer)

---

(Sara Veiga)

---

(Prof. Dr. Luís Umbelino)

# Índice

---

Resumo.....	4
Abstract.....	4
<b>1. Acerca do estágio curricular.....</b>	<b>6</b>
1.1. Enquadramento legal.....	6
1.2. De acordo com os documentos da FLUC.....	7
1.3. Descrição das atividades desenvolvidas.....	9
1.4. Balanço do estágio curricular.....	11
a) Avaliação objetiva.....	11
b) Avaliação subjetiva.....	13
c) Acerca da integração na escola e da relação com a turma.....	17
d) Relato da curta experiência como docente.....	19
<b>2. Breve reflexão acerca da missão da educação no século XXI e da importância do ensino da Filosofia nessa missão.....</b>	<b>23</b>
2.1. A missão da educação no século XXI.....	23
2.2. A educação pela Filosofia: a importância do ensino da Filosofia no ensino secundário.....	30
2.3. A ensinabilidade da Filosofia.....	33
2.4. Desafios do trabalho Filosófico.....	37
<b>3. Área de investigação privilegiada: o potencial filosófico da imagem cinematográfica no ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário.....</b>	<b>43</b>
3.1. Da necessidade de análise de um qualquer tipo de imagem.....	45
3.2. A Filosofia pelo Cinema: a via de Julio Cabrera.....	47

3.3. A escolha do fragmento fílmico como estratégia didática no ensino-aprendizagem da filosofia no ensino secundário.....	52
<b>4. Dispositivos didáticos relativos à análise de um fragmento fílmico.....</b>	<b>55</b>
4.1. Dispositivo didático número um.....	57
4.1.1. Considerações acerca do dispositivo.....	58
4.2. Dispositivo didático número dois.....	62
4.2.1. Considerações acerca do dispositivo .....	63
4.3. Dispositivo didático número três.....	67
4.3.1. Considerações acerca do dispositivo .....	68
4.4. Dispositivo didático número quatro.....	69
4.4.1. Considerações acerca do dispositivo .....	70
4.5. Dispositivo didático número cinco.....	73
4.5.1. Considerações acerca do dispositivo .....	74
Conclusão.....	75
Bibliografia.....	77
Anexos.....	79