

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Uma reflexão sobre métodos e recursos no ensino-aprendizagem da Filosofia

Maria Ângela Magalhães Ribeiro

M

2020



Maria Ângela Magalhães Ribeiro

Uma reflexão sobre métodos e recursos no ensino-aprendizagem da Filosofia

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor José Francisco Preto Meirinhos (Departamento de Filosofia).

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Maria Ângela Magalhães Ribeiro

Uma reflexão sobre métodos e recursos no ensino-aprendizagem da Filosofia

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor José Francisco Preto Meirinhos (Departamento de Filosofia).

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)
Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)
Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)
Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Introdução.....	10
Capítulo 1 O ensino da Filosofia como problema filosófico	12
Ensinar Filosofia ou ensinar a Filosofar?	15
O diálogo socrático.....	20
“Filosofia para Crianças”	26
Capítulo 2 Diversificação de estratégias e recursos no ensino da Filosofia no Ensino Secundário	32
O texto filosófico	33
Os recursos audiovisuais	37
Blogues e sites educativos.....	39
O cinema	42
Estratégias e recursos no ensino da lógica: slides e esquemas	45
O manual.....	49
Outras metodologias e recursos para ensinar e estudar Filosofia.....	49
Controvérsia construtiva em trabalho de grupo	50
Mapas conceptuais	51
Mapa de argumentos	54
Podcasts	55
Instagram	58
Facebook	59
Capítulo 3 A interdisciplinaridade e a disciplinaridade da Filosofia.....	62
O que é a interdisciplinaridade?.....	62
Fragmentação dos saberes versus Interligação dos saberes	66
A interdisciplinaridade no âmbito escolar	72
A interdisciplinaridade e a disciplinaridade da Filosofia.....	74
Considerações finais.....	78
Referências Bibliográficas	82
Anexos.....	87
Anexo I – Regência 8: «O problema da evolução da ciência: as perspectivas de Karl Popper e Thomas Kuhn».....	88

PowerPoint.....	90
Textos de apoio	97
Ficha de trabalho.....	98
Correção da ficha de trabalho	99
Anexo II – Projeção do filme Relatório Minoritário	100
Planificação do filme	101
Anexo III – Regência 2: «Formalização em linguagem lógica proposicional	102
PowerPoint.....	104
Correção dos exercícios.....	113

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As menções a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 12 de outubro de 2020

Maria Ângela Magalhães Ribeiro

Agradecimentos

O presente relatório representa um percurso marcante na minha vida, rodeado de pessoas que me fizeram acreditar que era capaz de levá-lo até ao fim, sem nunca duvidarem de mim. Por isso, compete-me agora agradecer o esforço de quem sempre me ajudou e incentivou.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora de estágio, professora Sandra Mendes, pelo profissionalismo, paciência e esforço sempre prestados. Ficarei eternamente grata por nunca ter duvidado de mim.

Quero também agradecer ao Professor Doutor José Meirinhos, pela sua disponibilidade e orientação na elaboração deste projeto.

Aos meus pais e à minha irmã que sempre me apoiaram em tudo.

Por fim, agradeço aos estudantes que me incentivaram a dar sempre o meu melhor.

Resumo

O presente relatório de estágio incide sobre a minha prática supervisionada na Escola Secundária de Rocha Peixoto, da Póvoa de Varzim, durante o ano letivo de 2019/2020. Ciente de que estamos a ensinar estudantes que facilmente acedem à internet através de um telefone inteligente ou de um computador portátil em qualquer lugar, e que obtêm a maior parte da informação através das novas tecnologias, o objetivo deste relatório é refletir sobre metodologias e recursos mais tradicionais e mais utilizados no ensino da Filosofia no ensino secundário, bem como sobre ferramentas digitais que também contribuam para o ensino-aprendizagem e que possibilitem o diálogo construtivo, a aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico e criativo, que são indispensáveis à Filosofia.

Palavras-chave: Filosofia; didática da Filosofia; métodos de ensino; recursos didáticos; tecnologias educativas.

Abstract

The current internship report focuses on my supervised teaching practice at the Rocha Peixoto Secondary School, in Póvoa de Varzim, during the 2019/2020 academic year. Aware that we are teaching students who easily anywhere access internet via a smartphone or a laptop, thus obtaining most of the information through new technologies, the purpose of this report is to reflect on traditional methodologies and resources used to teach philosophy in secondary school, as well as to discuss digital tools that also can contribute to teaching as ways to enable constructive dialogue, meaningful learning, collaborative work and critical and creative thinking, which are indispensable to Philosophy.

Key-words: philosophy; didactics of philosophy; teaching methods; didactic resources; educational technologies.

Introdução

Perante o carácter aberto, antidogmático e inconformista da Filosofia, o tema desenvolvido ao longo das próximas páginas tem como intuito apresentar uma possível resposta à seguinte questão: “Como se deve lecionar Filosofia no ensino secundário nos dias de hoje?”

Reconhecendo que vivemos num mundo crescentemente digital e cada vez mais globalizado, pretendemos refletir sobre alguns métodos e recursos mais tradicionais e mais utilizados no ensino da Filosofia, como o diálogo orientado e o comentário do texto filosófico, bem como sobre alternativas mais inovadoras e tecnológicas, como os *podcasts*, blogs e as redes sociais. Com este trabalho pretendemos mostrar que o uso dos recursos digitais contém atributos específicos que podem servir como um complemento ao ensino presencial tradicional, bem como podem ser utilizados no ensino-aprendizagem da Filosofia a distância (e-learning e b-learning). Convém salientar que este trabalho não tem como objetivo apresentar todas as possibilidades para ensinar Filosofia ou que se aplique em todos os casos e em todas as circunstâncias. Estamos conscientes de que é necessário atender a quem ensinamos, isto é, observar, conhecer e adequar diferentemente métodos e recursos às necessidades e especificidades dos estudantes.

Porém, refletir sobre a importância e a pertinência de diferentes recursos didáticos no ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário pressupõe a reflexão sobre o que é a Filosofia, a sua especificidade e o desenvolvimento das competências nucleares que lhe são próprias: problematizar, argumentar e conceptualizar. Por isso, este relatório divide-se essencialmente em três capítulos.

No primeiro capítulo dedicamo-nos a investigar o problema de ensinar Filosofia. Começaremos por evidenciar que, ao contrário de outras disciplinas lecionadas na escola, como a Matemática ou a História, a possibilidade de ensinar Filosofia revela contornos bem diferentes, pois para sabermos como ensiná-la teremos de saber o que ela é. O que se pretende do ensino da Filosofia deverá corresponder à sua natureza.

Assim, pretendemos mostrar que o que a Filosofia é, deve ou poderá ser, não é inteiramente independente do que se pretende com ela. Nesse sentido, a título de exemplo de práticas didáticas a favorecer, apresentamos o diálogo socrático e o método de Matthew Lipman para ensinar e aprender (com a) Filosofia.

Conscientes da diversidade e da potencialidade que os recursos didáticos podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem, no segundo capítulo apresentamos e fundamentamos os que mais utilizámos e que no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada considerámos serem elementos potenciadores para ensinar e aprender Filosofia, como é o caso da leitura e comentário do texto filosófico, ou recursos audiovisuais como a visualização de vídeos e filmes. Posteriormente, justificamos a pertinência e a importância de ensinar Filosofia no Ensino Secundário nos dias de hoje, recorrendo a outros recursos e ferramentas, incluindo os digitais.

No terceiro capítulo pretendemos mostrar que devido ao carácter disciplinar e interdisciplinar da Filosofia, uma correta seleção e exploração de diversos recursos pode fornecer oportunidades de ligação entre diversas áreas do saber. Deste modo, primeiramente começaremos por analisar teoricamente o que é a interdisciplinaridade, problematizando este conceito e identificando a sua natureza e a sua relação com os conceitos de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, através das posições de Olga Pombo, que seguimos com mais proximidade devido a terem sido expostas no quadro da sua reflexão sobre o Ensino da Filosofia. De seguida mostramos, com essa autora, que a pertinência da interdisciplinaridade está relacionada com a progressiva divisão dos saberes e a especialização dos conhecimentos, apresentado as vantagens e desvantagens desta especialização. Por último, descrevemos as experiências interdisciplinares num contexto escolar, identificando as suas vantagens, problemas e desafios.

Em 3 anexos finais serão incluídas planificações e materiais usados em aulas supervisionadas, desenvolvidos de acordo com os princípios e intenções expostos ao longo do presente relatório.

Capítulo 1

O ensino da Filosofia como problema filosófico

Antes de podermos fazer uma reflexão sobre alguns métodos e recursos utilizados no ensino de Filosofia ao longo do nosso estágio, é importante debruçarmos primeiro sobre a própria definição de Filosofia, uma vez que não podemos ensiná-la se não soubermos qual é a sua natureza. Este é um problema antigo, contudo consideramos pertinente analisá-lo para o nosso trabalho, pois para sabermos como ensinar Filosofia, precisamos de saber o que ela é em primeiro lugar, para podermos discutir a sua possível ensinabilidade. Para esta caracterização seguiremos principalmente as posições de João Boavida, que tem dedicado a este tema inúmeras publicações, propondo orientações de trabalho que se revelam particularmente acertadas para o ensino da Filosofia no ensino Secundário.

Independentemente das opiniões opostas sobre o que deve ou não deve ser ensinado, sobre o que é importante e o que não é importante a ensinar, a definição e a possibilidade de ensinar disciplinas escolares como a física, a biologia, e a história, por exemplo, não é colocada em causa. Já a possibilidade de ensinar Filosofia assume contornos diferentes, pois para sabermos como ensinar Filosofia teremos de saber a sua definição. O que se pretende do ensino da Filosofia deverá corresponder à sua natureza. Neste sentido, consideramos importante mencionar João Boavida, que afirma o seguinte:

Se sobre o objeto da Filosofia se estabelece controvérsia, (veja-se a multiplicidade de definições que dela se podem dar), como se pode pretender que seja simples o modo de a ensinar? Em segundo lugar, porque definir um objetivo de ensino e de aprendizagem para a Filosofia, e estabelecer um método, condiciona imediatamente a Filosofia que daí resultar e, portanto, o tipo de formação filosófica dos alunos. Finalmente, a questão não se limita ao que ensinar e ao modo como fazê-lo, mas estende-se também a outras perguntas a que é preciso dar resposta, como: a quem vou ensinar a Filosofia? E para quê a ensino? Estas

perguntas interferem com as anteriores e todas, em conjunto, condicionam radicalmente o problema do ensino-aprendizagem da Filosofia. (Boavida, 1996, p. 100)

Em relação a outras disciplinas escolares, a questão do que ensinar e como fazê-lo não coloca grandes problemas, pois não existem grandes divergências sobre o que seja cada uma dessas disciplinas e os conteúdos a ensinar. Mas, com a Filosofia o problema torna-se mais complexo porque o modo de a ensinar depende da posição que cada professor tome acerca da sua definição:

Com efeito, Filosofia sempre se ensinou, e sempre vamos sabendo aquilo que ela é. Melhor ainda: em todas as épocas se soube o que ela era e cada filósofo saberá o que é a Filosofia. A partir daqui poderá sem dúvida ensinar-se. Porque é que se põe então o problema? Porque, por um lado, a natureza daquilo que vamos ensinar depende do modo como o fizermos, como no caso presente; por outro lado, este modo depende da concepção que tenhamos da Filosofia. (Boavida, Educação filosófica: sete ensaios, 2010, p. 37)

Para Boavida, o problema de saber o que ensinar em Filosofia e o modo de o fazer “tem toda a legitimidade, porque as consequências variarão com aquilo que se ensinar, pondo de algum modo em causa a própria Filosofia”. (Boavida, 2010, p. 34) Portanto, a natureza da Filosofia está dependente daquilo que se pretende dela, e o que se pretende dela deverá corresponder à sua natureza. E mesmo que todos estivéssemos de acordo sobre a definição de Filosofia, ainda ficaria “por resolver que conceitos desenvolver, que sistemas e autores estudar, que problemas, etc.” (Boavida, 2010, p. 34).

Todavia, sabemos que a Filosofia é e continua a ser ensinada nas escolas, pois “é uma disciplina nos nossos currícula liceais, com seus programas e compêndios há décadas e décadas; tem cursos nas universidades, tem história, tem autores, tem sistemas e problemas, enfim, tudo o que é necessário para ser ensinada e aprendida” (Boavida, Educação filosófica: sete ensaios, 2010, p. 37). No entanto, a possibilidade de

ensinar Filosofia é problemática porque “o que se ensina, ou se tem ensinado, é a Filosofia feita, sistemática, é a Filosofia deste ou daquele autor, de um ou outro problema ou sistema filosófico. E isto não é a Filosofia, mas alguns dos seus produtos.” (Boavida, 2010, p.38)

Portanto, o problema da possibilidade de ensinar Filosofia coloca-se porque a Filosofia, em verdade o filosofar, não é ensinável, mas apenas os seus produtos. O que se ensina e o que se aprende no ensino de Filosofia é uma Filosofia feita, um determinado programa, um conjunto de matérias, autores, temas e problemas em detrimento de outros e que traduzem uma certa concepção do que possa ser a Filosofia, mas que não é única e universal porque resulta e implica sempre uma opção.

Ao contrário de outras disciplinas escolares, a possibilidade de ensinar Filosofia coloca-se porque a Filosofia não se pode identificar com os seus produtos, nem se pode reduzir a esses. Por outras palavras, reduzir os conhecimentos da Filosofia aos seus dados históricos, isto é, transmitir os problemas e as respetivas respostas de determinados filósofos sem a devida problematização, conceptualização e argumentação, impossibilita explorar toda a dinâmica e a especificidade que a Filosofia exige e, conseqüentemente, não corresponde à sua natureza. Deste modo, precisamos de “encontrar uma abordagem para a Filosofia que não a reduza, ou a condicione, mas a liberte e potencie” (Boavida, 2010, p. 42), uma vez que “a vitalidade filosófica não está no conteúdo, mas no processo, isto é, no tipo de atividade que conseguir desencadear”. (Boavida, 2010, p. 33) Daí que o professor de Filosofia deverá “levar os alunos a trabalhar com problemas reais e a encontrar, com a sua atividade, a natureza filosófica que os problemas contém”. (Boavida, 2010, p. 48) Portanto, o que determina o que é e o que não é a Filosofia não está no programa e nos conteúdos a ensinar, mas no processo, isto é, na existência da problematização, o espanto e o diálogo perante os problemas, como bem sublinha Olga Pombo:

Finalmente, a *Filosofia*. O seu trabalho de «dar a ver» não é *demonstração* como na Matemática, nem *mostração* como na literatura, mas *clarificação*, esforço permanente de elucidação e análise, processo intensivo de alastramento e penetração do olhar, trabalho infinito e inesgotável que só teria como limite a captura do real total e impossível. O seu trabalho de «dar a ver» não é *convocação* ao acordo universal,

como na Matemática, nem *evocação* das vivências singulares, como na Língua materna, mas *provocação*. Provocação, não como interpelação ou desafio, não como defesa violenta / persuasiva da opinião, jogo dialético de teses contraditórias. Provocação, não como operação de fascínio, pelo suscitar da admiração por *quem* ensina, mas como capacidade de entusiasmar por *aquilo* que está a ser ensinado. Provocação, portanto - e é de novo a etimologia que nos ilumina - enquanto *pro vocare*, mandar vir, chamar (*vocare*) para uma posição fronteira, pôr diante (*pro*); numa palavra, provocação enquanto *antecipação* de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar. (Pombo, 1995, p. 26)

O professor de Filosofia tem como desafio convidar os estudantes a pensarem por si mesmos, implementado sempre o permanente espanto. O professor de Filosofia é o “responsável pelo clima de abertura perante o saber. É ele que estimula o interesse pela aprendizagem, interesse esse que não pode ser imediato, que geralmente não o é no que concerne à Filosofia, mas que pode/deve ser colocado como uma meta a atingir”. (Ferreira, 2015, p. 47)

Ensinar Filosofia ou ensinar a Filosofar?

Até ao momento sustentámos que o ensino de Filosofia depende da posição que cada professor tomar acerca da definição que terá de Filosofia. Portanto, o modo de ensinar Filosofia está dependente de como entende a sua natureza “porque ninguém pode estar certo de que, definindo a Filosofia, não apareça quem possa contrapor a essa definição outra igualmente válida ou, pelo menos, justificável”. (Boavida, 2010, p. 32)

Todavia, mesmo que não estejamos de acordo acerca da univocidade do seu conceito, sabemos que “ela se manifesta por um agir intelectual, uma ação, um processo racional e interpretativo”. (Boavida, 2010, p. 35) Sabemos que a Filosofia aspira a alcançar o conhecimento, pois “desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se.” (Cerletti, 2009, p. 19)

É neste sentido que podemos concordar que ensinar Filosofia não é (ou não deve ser) a mera transmissão de conhecimentos.

De acordo com Desidério Murcho:

Se reduzirmos o ensino da Filosofia ao ensino dos problemas, teorias e argumentos, estaremos a fazer o mesmo tipo de confusão que faz quem substitui o ensino da Filosofia pelo ensino da história da Filosofia, para evitar o carácter aberto da Filosofia. Substituir o historicismo pelo enciclopedismo filosófico não representa um passo em frente no ensino de excelência da Filosofia. (Murcho, 2008, p. 90)

É na história da Filosofia que se encontram os problemas, as teorias e os argumentos que cada filósofo apresentou como resposta para um problema filosófico em concreto. Todavia, ensinar Filosofia não é o mesmo que ensinar a sua história. Não se trata de transmitir aos estudantes os conteúdos filosóficos, isto é, um determinado problema filosófico e apresentar duas teses antagónicas de dois filósofos, e que posteriormente o estudante deverá reinterpretá-las num teste porque “a Filosofia acontece quando se provoca o diálogo, quando se partilha, se discute e se argumenta”. (Ferreira, 2015, p. 48)

Para além disso, concordamos com João Boavida ao afirmar que não existe verdadeiro problema filosófico se este não for revivido, reformulado e vivenciado. Isto é, se o problema não for sentido, se não existir a necessidade de o compreender, de o repensar e de o reviver não é de facto um problema, pois este só existe se for sentido como filosófico:

Poderemos por certo falar de problemas filosóficos reais, como o problema da predicação, o problema dos universais, ou em problemas epistemológicos, éticos, estéticos ou quaisquer outros. Mas, postos assim, não são problemas, mas formulações abstratas”. (Boavida, 2010, p. 25)

De acordo com Boavida, o problema filosófico depende da “capacidade de sensibilização, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de

sentir e de pensar, de assumir e reformular”. (Boavida, 2010, p. 25) Todos os problemas filosóficos têm “uma dimensão pessoal e humana na sua raiz, uma vez que são os homens que os criam e os sentem”, além de que, por outro lado, nem “é possível falar de problemas reais, se criados e sentidos por outros”. (Boavida, 2010, p. 27) Portanto, Boavida afirma que o ensino-aprendizagem da Filosofia assenta sobretudo na “ativação intelectual dos intervenientes, em função de um problema real como ponto de partida”. (Boavida, 2010, p. 88).

O ensino da Filosofia implica assim uma potencialidade e uma especificidade própria, que é o filosofar e nesse sentido, a transmissão de conteúdos filosóficos não basta para que tal ocorra porque:

Filosofar é desafiar o outro a pensar connosco ou contra nós, mas é sobretudo desinquietá-lo das suas seguranças, abalar as suas certezas, propor-lhe outras visões, ampliar o seu leque de conceitos, avançar com novas maneiras de interpretar a vida; é uma procura de boas perguntas que por si mesmas são insuficientes, mas que se validam pelas boas respostas a que conduzem. (Ferreira, 2015, p. 43)

E essa posição podemos ainda aproximá-la de esta outra defendida por Alejandro Cerletti, sobre a natureza da pergunta em Filosofia, na sua relação com o desejo de saber:

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente suas obras filosóficas. Mas é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem-se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento

constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar Filosofia”.
(Cerletti, 2009, p. 21)

É no filosofar que radica a especificidade do ensino da Filosofia e não na mera transmissão de conteúdos. Neste contexto consideramos pertinente fazer referência a Immanuel Kant ao afirmar que “não se pode aprender Filosofia nenhuma, mas sim a filosofar”. (Barata-Moura, 1995, p. 53)

Para Kant, a Filosofia não é uma acumulação de conhecimentos que podem ser adquiridos, “mas um exercício de racionalidade que o filósofo tem de assumir originalmente como criação sua”. (Barata-Moura, 1995, p. 53) Assim, para ensinar verdadeiramente Filosofia é necessário filosofar, mas filosofar é uma experiência pessoal, não pode ser transmissível e isto torna-se um problema porque “ninguém pode ensinar a sua própria experiência nem aprender a experiência dos outros”. (Boavida, 2010, p. 125) Portanto, o ensino-aprendizagem de Filosofia sem o filosofar fica impossibilitado, se considerarmos que o verdadeiro ensino de Filosofia é “a atividade pensante, e não a Filosofia enquanto conhecimento histórico da Filosofia, (...) enquanto conjunto de problemas e soluções tipificadas”. (Boavida, 2010, p. 125)

De acordo com Kant e Boavida, é possível ensinar a Filosofia feita, isto é, a transmissão do tratamento dado pelos filósofos aos problemas filosóficos, bem como as teorias e os argumentos que formularam e que ficaram no conhecimento da história da Filosofia. Mas sendo uma Filosofia já feita, não é a verdadeira Filosofia, isto é, uma atividade de análise intelectual particular perante os problemas filosóficos. Isto não é uma Filosofia feita, mas uma Filosofia a fazer, um processo pessoal. Sendo uma experiência individual, o filosofar não é ensinável; poderá quando muito ser possível aprender a filosofar imitando este processo. Como afirma Kant: “Em conformidade, a tarefa (pedagógica) tem de consistir, não em decorar pensamentos (“*Gedanken*”) que outros elaboraram ou transmitiram, mas em aprender a pensar (“*denken lerne*”) isto é, a produzi-los”. (Barata-Moura, 1995, p. 53)

O específico do ensino de Filosofia não está na transmissão de conteúdos filosóficos historicamente localizados, isto é, no aprender a Filosofia, mas na Filosofia a fazer, na medida em que não é ensinável por ser um processo pessoal:

Desde a sua origem etimológica, a Filosofia incorpora a marca de uma ausência ou de algo que deve ser completado. O filósofo busca algo que não tem: o saber (à diferença do sofista, que supunha possuí-lo e o ensinava). A partir de Sócrates, ensinar Filosofia é ensinar uma ausência (ou, talvez, uma impossibilidade). Pode-se “mostrar” como os outros desejaram ou “amaram” a sabedoria, ou que fizeram desse desejo ou desse amor (por exemplo, as obras filosóficas). Mas, em um sentido profundo não é possível ensinar a “amar” a sabedoria, como, certamente, não é possível transmitir uma fórmula para apaixonar-se. Trata-se do irreduzível de cada um, porque diz respeito àquilo que cada um completará à sua maneira. (Cerletti, 2009, pp. 37-38)

Todavia, Michel Tozzi defende que as capacidades racionais necessárias ao filosofar podem ser desenvolvidas. De acordo com Joaquim Vicente (Vicente, 1994), Tozzi afirma que a didática da Filosofia deverá assentar, entre outras proposições nas seguintes: “o ensino da Filosofia no secundário terá por finalidade e objeto a aprendizagem do filosofar”; “o filosofar – um processo de pensamento incontestavelmente complexo – pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se em três operações intelectuais maiores: conceptualizar, problematizar e argumentar”. (Vicente, 1994, pp. 402-203)

Conceptualizar, problematizar e argumentar são então as três competências fundamentais no ensino de Filosofia no ensino secundário, de acordo com Tozzi. O autor considera que conceptualizar é uma competência fundamental no ensino-aprendizagem de Filosofia, pois “não existe reflexão nem trabalho filosófico, sem conceptualização. Elevar as nossas ideias ou noções ao nível do conceito é uma exigência básica de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico”. (Vicente, 1994, p. 403)

Frederic Cosutta também afirma que a Filosofia examina e redefine conceitos:

Se não há Filosofia sem conceito, e se o conceito é uma função, devemos aprender a analisar a maneira pela qual a significação

dos conceitos se acha instaurada no texto, e os papéis que lhe são atribuídos na discursividade filosófica. (Cossuta, 2001, p. 41)

Tão importante como conceptualizar, para Tozzi, é a capacidade de problematizar, uma vez que a “Filosofia define-se em boa verdade pelo seu modo específico e rigoroso de formular os problemas – condição prévia e necessária da sua abordagem rigorosa e crítica”. (Vicente, 1994, p. 403)

Outra competência fundamental ao filosofar e ao ensino-aprendizagem da Filosofia é a argumentação. De acordo com Tozzi, primeiramente é necessário que os estudantes compreendam o que é e o que não é argumentar filosoficamente e, para isso, Tozzi apresenta algumas tarefas, como por exemplo apresentar argumentos filosóficos e não filosóficos e quais as suas diferenças; encontrar argumentos e contra-argumentos numa tese preconceituosa ou proceder à formulação de várias teses possíveis perante um problema filosófico.

Uma vez que a Filosofia exige “problematização, análise racional das questões, discurso lógico, indagação real. A perplexidade face aos problemas, a evocação da experiência pessoal, a necessidade de encontrar sínteses, relações e nexos (...)” (Boavida, 2010, pp. 50-51), podemos concluir que filosofar e ensinar são atividades que requerem essencialmente a comunicação e o diálogo. Como afirma Maria Luísa Ribeiro Ferreira, “é duro fazer Filosofia tal como é duro ensiná-la”. (Ferreira, 2015, p. 44) Por isso, o professor de Filosofia tem como desafio fazer com que os estudantes se interessem pelos conteúdos e simultaneamente se “apropriem deles, pensando-os de um modo pessoal e exprimindo-os numa linguagem correta”. (Ferreira, 2015, p. 47)

Analisaremos a seguir dois recursos simultaneamente didáticos e estimuladores da tarefa de apropriação da Filosofia como experiência de pensamento pelos alunos de diferentes idades: o diálogo socrático e a chamada “Filosofia para crianças”, que no plano metodológico se podem aproximar.

O diálogo socrático

Como anteriormente referimos, o que determina a natureza da Filosofia não está no programa e nos conteúdos a ensinar, mas na existência da problematização, o

espanto e o diálogo perante os problemas. Sendo a Filosofia uma atividade crítica, o seu ensino deve estimular os estudantes a compreender os problemas e os argumentos dos filósofos, mas principalmente discutir e analisar criticamente esses mesmos problemas e argumentos. Deste modo, se pretendemos colocar os estudantes numa longa tradição que provém de Sócrates, devemos escolher metodologias que conduzam os próprios estudantes até à experiência de problematizar, questionar, refletir sobre os problemas, analisar argumentos, examinar rigorosamente a plausibilidades das teorias dos filósofos, discutir e debater ideias. Por essa razão consideramos importante referir como adequado e inspirador para o trabalho didático o método de um dos filósofos mais importantes na história da Filosofia, Sócrates:

A prática do método socrático possibilita colocar em ação a Filosofia, uma vez que, do ponto de vista filosófico, podemos afirmar: a) o fundamento do método, o diálogo, supõe a natureza mesma do filosofar (...) b) o método rompe com a lógica da afirmação, é garantia de liberdade intelectual e abertura da consciência frente às verdades construídas, aos dogmatismos, totalitarismos e ideologias c) o método não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, é busca de fundamentação e verificação da validade dos raciocínios e d) é construção coletiva do conhecimento com validade intersubjetiva". (Sofiste, 2007, p. 87)

As discussões suscitadas por Sócrates (c.469-399 a.C.) são conhecidas através de alguns textos de Xenofonte (430 a.C.-355 a.C.) e, sobretudo, dos diálogos de Platão (c.427-347 a.C.), uma vez que Sócrates não deixou nenhuma obra escrita. Todavia, os testemunhos credíveis sobre este filósofo são considerados incertos e contraditórios entre os historiadores.

De forma a compreender melhor os diálogos de Sócrates, começaremos primeiramente por uma análise da educação dos sofistas.

Os sofistas surgem como os primeiros docentes profissionais na Grécia Antiga em meados do século V. Considerados como detentores de conhecimentos especializados na sua época, ensinavam mediante um pagamento, matemática,

gramática, retórica, geometria, aritmética, política, pintura e música, a jovens de famílias poderosas e com posses monetárias pertencentes a famílias aristocráticas, e que pretendiam que os seus filhos obtivessem, através do seu próprio mérito, posições de poder. Como não existia um sistema público de ensino superior em Atenas, os sofistas instruíam os jovens que teriam posses para pagar os seus serviços, e, conciliando a sua preparação teórica forneciam o tipo de informação que consideravam sensato para orientar a vida dos jovens na idade adulta. A acrescentar a isso, os sofistas afirmavam uma forma de ensinar de excelência muito peculiar, a “*arete*” política. Este tipo de ensino era peculiar, uma vez que, deveria ser realizado numa relação pessoal, em que o mestre se dedica ao seu discípulo.

Filósofos como Platão e Aristóteles consideravam que os sofistas não eram verdadeiramente filósofos, uma vez que os sofistas estavam mais preocupados em manipular do que persuadir racionalmente:

Os sofistas propunham-se, mediante um pagamento, ganhar qualquer discussão, especialmente em tribunal, por quaisquer meios de que dispusessem. O seu objetivo não era argumentar a favor da verdade, usando apenas argumentos válidos e premissas verdadeiras; sentiam-se à vontade para conquistar o assentimento por quaisquer meios possíveis, usando truques retóricos, falácias atraentes, apelo aos sentimentos, medo, preconceitos e tudo o mais. (McGinn, 2012, p. 33)

Ao contrário do método socrático, os sofistas não usavam a persuasão racional, mas técnicas de manipulação e de engano. Em vez de incentivarem os jovens a serem autónomos e a refletirem criticamente, impunham dogmaticamente os seus conhecimentos. Górgias, Lícofron, Trasímaco de Calcedónia e Hípias são alguns dos defensores da educação sofística, todavia, o mais famoso foi Protágoras de Abdera.

Para Protágoras nada pode ser absolutamente verdadeiro, tudo é relativo ao próprio indivíduo. Portanto, os sofistas eram defensores do relativismo, isto é, não existe verdade objetiva, cada um tem a sua própria razão.

Por outro lado, e de acordo com os seus sucessores, Sócrates passava a maior parte do seu tempo a discutir e a debater ideias com jovens abonados, tal como os

sofistas. Mas ao contrário destes, Sócrates não cobrava nada por isso, e o seu método de ensino não assentava na transmissão de conhecimentos, uma vez que admitia que nada sabia sobre qualquer conhecimento específico. Deste modo, a pedagogia de Sócrates assentava no método de pergunta/resposta- a dialética. O diálogo permanente com os seus discípulos (ou se quisermos interlocutores) era a forma que Sócrates adotou para a procura do conhecimento.

De acordo com Sócrates, pelo menos para o Sócrates de Platão, o verdadeiro conhecimento reside no reconhecimento da nossa ignorância (douta ignorância), por isso Sócrates ao afirmar que nada sabe está simultaneamente a solicitar que também todos os Homens sejam modestos e conscientes das suas limitações acerca do conhecimento absoluto:

A atitude filosófica de Sócrates não é arrogante ao ponto de advogar que tem a sabedoria absoluta para ser imposta sobre todos os outros; pelo contrário, tem consciência dos seus limites, da falibilidade humana, chegando mesmo a afirmar que à partida nada sabe e que a aproximação do saber se revela através do diálogo, do exame e da discussão das ideias. (Faria, 2013, p. 29)

Para Sócrates, só aqueles que não aceitam dogmaticamente conhecimentos conseguem ficar mais próximos da verdade de uma forma livre e autónoma, uma vez que seguem a sua própria razão e não uma imposição exterior. Através dos diálogos de Platão, podemos verificar que Sócrates apresenta-se como um inconformista perante os conhecimentos formalizados, querendo por isso analisar e questionar criticamente esses conhecimentos adquiridos dogmaticamente de modo a avaliar a sua verdade.

Nos diálogos platónicos, a figura de Sócrates “parte continuamente da interrogação, da análise cuidadosa dos conceitos e da argumentação, investigando falácias e contradições. Esta sua atitude de exame crítico das ideias, preocupado mais em questionar do que em responder, caracteriza a bem conhecida ironia de Sócrates”. (Faria, 2013, p. 30)

A ironia é um dos principais instrumentos dos diálogos socráticos e tem como objetivo demonstrar a vagueza das pretensões de todos aqueles que consideram que os

seus conhecimentos são indiscutivelmente verdadeiros. A ironia serve para submeter permanentemente ideias e conhecimentos em análise e discussão crítica, bem como desfazer preconceitos, dogmas e certezas, uma vez que Sócrates lembra-nos que os Homens não estão imunes ao erro e que nada poderemos saber de forma absoluta.

Mas para Sócrates não interessa apenas debater conhecimentos, é importante que esse debate ajude “a dar à luz (maiêutica) as ideias mais plausíveis e verdadeiras”. (Faria, 2013, p. 30) Isto significa que a maiêutica (instrumento também utilizado no diálogo socrático) é a arte de dar à luz o conhecimento, ou se quisermos a arte de levar o interlocutor por si mesmo a produzir o conhecimento requerido, a abri-lo à verdade. Tal como a sua mãe parteira, Sócrates afirma que o exame crítico dos conhecimentos é a arte de fazer nascer a verdade. A diferença entre a arte do exame socrático e a arte das parteiras reside no facto de que as parteiras cuidam dos corpos que estão a parir, enquanto que na arte do exame socrático cuida-se da alma (“*psyche*”) e não do corpo. Para Sócrates levar uma vida examinada melhora a alma de cada um: “Sócrates define mais concretamente o cuidado da alma como um cuidado através do conhecimento do valor e da verdade, da “*phronesis*” e “*aletheia*”. (Jaeger, 1995, p. 528)

Nos diálogos socráticos é muito peculiar verificar a ironia e a maiêutica em simultâneo, pois é através do diálogo que Sócrates convida os seus interlocutores a refletirem cuidadosamente sobre as suas ideias e conhecimentos formalizados por outrem. Neste sentido, podemos afirmar que o diálogo socrático tem como objetivo analisar criticamente ideias e conhecimentos, examinar os conhecimentos que nos parecem ser mais fiáveis, ter em atenção os que são apenas preconceitos, para que deste modo exista uma maior aproximação ao conhecimento, à verdade e à própria realidade.

Além disso, o diálogo ao permitir examinar as nossas crenças e ideias em conjunto, permite-nos ter consciência dos nossos próprios erros teóricos e que sozinhos não conseguiríamos ter consciência por só “vermos” a nossa posição pessoal.

De modo geral, o diálogo socrático inicia-se pela formulação de um determinado problema, (por exemplo: “O que é a coragem? “O que é a justiça?”; “O que é o conhecimento?”) e, posteriormente formula-se uma teoria e argumentos para o problema colocado, apontam-se objeções e reformula-se novamente a teoria inicial e os argumentos.

Sócrates questionava aos seus interlocutores sobre a questão inicial, pois se estes usavam frequentemente estes conceitos (por exemplo, coragem, justiça, beleza e conhecimento) é porque possivelmente sabiam o seu significado. Todavia, assim que os interlocutores forneciam uma resposta para a questão inicialmente colocada, com as suas teorias e argumentos, Sócrates apontava-lhes objeções que incorriam em contradições ou falácias usando o método de contraexemplos. Através deste método, Sócrates apontava um determinado exemplo que refutasse uma teoria ou uma definição universal, isto é, que se pretendia aplicar a todos os exemplos fornecidos pelos interlocutores. Ao serem refutados por Sócrates, os interlocutores recuavam sobre o que inicialmente afirmavam, e muitas vezes reconheciam que estavam enganados tentando reformular as suas próprias teorias ou propondo novos argumentos, de modo a obterem uma resposta mais satisfatória.

O diálogo e o desejo de saber presente nos diálogos socráticos não pretende produzir nem transmitir conteúdos, mas de sensibilizar para os problemas filosóficos, promover uma reflexão crítica, procurar razões, clarificar e explicitar conceitos e argumentos fundamentais, bem como colocar objeções. Portanto, a Filosofia “deverá entender-se como um exercício de dureza e de rigor; e assim deverá ensinar-se. (...) a Filosofia não é simples e exige, como todo o conhecimento verdadeiro, um núcleo de dureza e um pacto com a complexidade”. (Izuzquiza, 1999, p. 46) Deste modo, é necessário dominar a língua materna, adquirir competências de leitura, expressão e de interpretação, que muitas das vezes não são solidificadas no ensino básico, acrescentando mais dificuldades à sua lecionação. Como afirma Maria Luísa Ribeiro Ferreira:

É cada vez mais difícil ensinar Filosofia no secundário com a dignidade que a disciplina exige. Tal como acontece noutras matérias, entre ensinantes e ensinados há o hiato da idade, do saber, da mentalidade, dos interesses, dos valores, dos universos de referência. Mas porque se debruça sobre questões existenciais, em que cada um se sente implicado, a Filosofia evidencia esta distância; a dificuldade em superá-la agrava-se pelos requisitos pedidos aos alunos, imprescindíveis à construção de um terreno possível de entendimento e de diálogo. (Ferreira, 2015, p. 47)

Ao contrário de outras disciplinas escolares, como a matemática e as ciências, o acesso da Filosofia parece ser circunscrito, pois apela ao domínio da língua materna, à reflexão crítica, maturidade cognitiva e uma participação ativa sobre os conhecimentos obtidos, tornando-se assim numa experiência diferente consoante a idade e o interesse ou desinteresse pela disciplina, o que nos leva a refletir sobre uma outra questão: A quem ensinamos Filosofia? Será que todos estão em condições de aprendê-la?

“Filosofia para Crianças”

Inicialmente colocamos o problema da possibilidade de ensinar Filosofia. Todavia, consideramos que esse problema foi superado, pois é um facto de que a Filosofia é e continua a ser ensinada e que ao longo da sua história vários filósofos ensinaram-na. Mas agora, interessa-nos saber a quem ensinamos Filosofia ou quem consideramos que merece aprendê-la, visto que Kant, mas também Lyotard, afirma que, verdadeiramente, a Filosofia não pode ser ensinada: “(...) o curso filosófico não é adequado à realidade de hoje. Nossas dificuldades de professores de Filosofia advêm, essencialmente, da exigência de paciência”. (Lyotard, 1986, p. 4)

As investigações sobre a adolescência e a infância de Piaget e os estudos do desenvolvimento moral de Kohlberg, levaram a considerar que antes da adolescência é praticamente impossível ensinar Filosofia: “sem poder pensar em termos de hipótese, e sem o rigor das operações formais, como construir o discurso cartesiano?”. (Boavida, 2010, p. 49)

Porém, Matthew Lipman (1923-2010), filósofo, pedagogo e professor de Filosofia de origem norte-americana contestou quem considerasse que a Filosofia só está acessível na chamada idade da razão ao propor o começo da sua aprendizagem logo na infância e com um método próprio para esse efeito. O seu projeto ficou designado por “Filosofia para Crianças”.

Se a curiosidade, o espanto e o deslumbramento são as características do ser humano desde a mais tenra idade (e esses são também os requisitos do filósofo), então porque não educar com a Filosofia os mais pequenos? A natureza questionante, o constante querer saber o “porquê” do que

nos rodeia, é bem a busca dos fundamentos, das causas e dos princípios que têm preocupado grandes filósofos desde a Antiguidade até aos nossos dias (Castro, 2012, p. 107).

O projeto Filosofia para crianças foi desenvolvido por Matthew Lipman e Ann Sharp e com o pragmatismo de John Dewey, e tem como objetivo “proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas que as habilitem a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos”. (Carvalho, 2013, p. 298)

Tal como o método socrático, este projeto pretende explorar o diálogo reflexivo e construtivo, o questionamento e a argumentação, mas de modo a desenvolver a curiosidade natural das crianças. Pretende-se encorajá-las a questionarem-se a si próprias e ao mundo que as rodeia e a encontrar respostas para um problema ou questão que tenha origem em si próprias e nas suas vivências. Assim, o conhecimento não é apresentado às crianças como algo que foi criado e finalizado por outros, mas como um desejo e uma inquietação que impulsiona as crianças a agirem e a procurarem respostas. As suas experiências são a base para a construção do seu conhecimento.

Consciente da diferença entre aprender Filosofia e ensinar Filosofia, Lipman influenciado pela Filosofia da educação de John Dewey, realça a importância da substituição do modelo pedagógico de aquisição de conhecimentos formalizados, isto é, a transmissão de um conhecimento fechado, cujo resultado traduz-se numa aprendizagem ineficaz em termos cognitivos, emocionais e sociais, por uma atividade de abertura e reflexão que o professor vai modelando desde tenra idade:

No Programa de Filosofia para Crianças valoriza-se, então, a partilha de saberes em que tanto o professor como o aluno estão predispostos a percorrer os caminhos do saber no respeito do que cada um tem para partilhar, sendo certo, porém, que o adulto tem por tarefa essencial, coordenar, orientar e facilitar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, fomentar a pesquisa, desenvolver o espírito crítico, em suma, a arte de bem pensar (Libório, 2008, p. 4).

Neste projeto, as crianças não são apenas vistas, mas vistas e ouvidas, uma vez que o professor se predispõe a refletir com elas, partindo do princípio de que tanto as crianças podem aprender com o professor como o professor com as crianças. Para Lipman não é possível formar pessoas que sejam capazes de se tornarem por elas próprias investigativas se as escolas adotarem a transmissão de conteúdos, em vez de um método de investigação. Deste modo, Filosofia para Crianças não é apenas de ensinar e aprender Filosofia, mas de:

Promover o exercício do pensamento filosófico junto das crianças enquanto mais um recurso à sua disposição para pensarem as suas próprias vidas, dar-lhes a oportunidade de conhecerem conceitos que lhes permitam relacionarem-se de uma forma mais organizada e criteriosa. (Carvalho, 2014, pp. 486-487)

De acordo com Magda Costa Carvalho, quando Lipman designou o seu projeto por “Filosofia para crianças” agradou-lhe na mesma expressão, a união dos conceitos de “Filosofia” e “criança”, uma vez que são considerados geralmente como opostos e incompatíveis: “No núcleo dessa constatação encontramos a ideia de que um ser humano na infância não pode (ainda) pensar filosoficamente”. (Carvalho, 2014, p. 478) As crianças não têm capacidade de abstração e não conseguem pensar sobre problemas estudados pela ética, estética ou a epistemologia, por exemplo.

Todavia, Lipman defende que existe grande potencial no pensamento das crianças, mas que foi subestimado pela psicologia infantil. Por essa razão rejeitou teorias de autores como Kohlberg e Piaget, que entendiam o desenvolvimento da criança de acordo com etapas qualitativamente diferenciadas. Para Lipman a infância é uma “legítima dimensão do comportamento e da experiência humana” (Carvalho, 2014, p. 478) por isso, defende que é possível que as várias fases da vida dos seres humanos tenham um tratamento filosófico, e as crianças não são exceção, uma vez que elas têm também um conhecimento próprio, mas que não lhes é reconhecido. Por essa razão, considera que as crianças são cidadãos em espera e que seu contacto com a Filosofia não pode ser adiado até à idade adulta.

Convicto de que as crianças estão preparadas para o encontro com a Filosofia, o projeto de Lipman reconstrói a história da Filosofia em narrativas ou novelas adequadas para crianças do pré-escolar até à adolescência. Estas histórias envolvem intencionalmente ideias e conceitos (como por exemplo, justiça, beleza e conhecimento) sem mencionar nomes dos filósofos. Porém, em alguns casos é possível identificar as falas das personagens com alguns filósofos, como é o caso do excerto da história “Elfre” e escrita por Lipman para o primeiro ano do ensino básico. Este excerto adaptado e traduzido por Magda Costa Carvalho faz-nos muito bem lembrar o filósofo René Descartes:

Esta manhã, na aula, o Jorge disse: A Elfre quase nunca fala. É como se ela não fosse real! Isso mostra que ele está mesmo enganado! Talvez eu não fale muito, mas eu estou sempre a pensar! Eu penso mesmo quando estou a dormir. Na noite passada, estava deitada na minha cama e disse para mim mesma: Elfre, estás a dormir? Toquei com as mãos nos olhos e estavam abertos, por isso respondi: Não, não estou a dormir. Rapidamente pensei: Isso pode estar errado. Talvez uma pessoa possa dormir com os olhos abertos. E disse para comigo mesma: Neste preciso momento, Elfre, estás a imaginar coisas e, como estás a imaginar, deves estar a pensar! E, então, se estás a pensar, não importa o que o Jorge diz, porque tu és real! (Carvalho, 2014, p. 482)

Vejamos a citação em que Lipman se inspirou em Descartes para escrever a história de “Elfre”:

Mas logo a seguir, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era de todo necessário que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: penso; logo, existo, era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de a abalar, julguei que a podia aceitar, sem escrúpulo, para primeiro princípio da Filosofia que procurava. (Descartes, 2017, pp. 50-51)

Através deste exemplo de excerto de texto, podemos verificar que a Filosofia para crianças pode ser uma forma de usar a história da Filosofia e reconstruí-la para

crianças. A leitura e a exploração filosófica destes textos, não pretende ser um meio de transmitir pensamentos alheios às crianças, mas sim a abertura para dialogarem umas com as outras, identificando os temas que lhes suscitam mais interesse e exercitarem um pensamento autónomo, crítico e autorregulado:

Ao partirem destes textos como estímulos, as comunidades reais das salas de aula embarcam numa aventura exploratória, construindo um espaço pedagógico onde podem partilhar as suas ideias e envolverem-se em debates em que se pratica o pensamento crítico, criativo, valorativo ou de interajuda e colaborativo. (Carvalho, 2013, p. 306)

Lipman concebe a sala de aula como uma comunidade de investigação filosófica, “um modelo dialógico deliberativo em que cada grupo de crianças (acompanhadas com os seus professores) se constitui e cresce enquanto comunidade de reflexão criativa”. (Carvalho, 2013, p. 306) Na comunidade de investigação estimula-se o ato de pensar criticamente através de um diálogo investigativo, onde o professor e as crianças procuram a construção de um conhecimento mais amplo sobre o problema em questão. O mais importante é que as crianças conheçam diferentes perspetivas sobre o problema ou questão em análise, desenvolvam uma atitude de pensamento antidogmática, reflexiva e crítica perante o saber, bem como desenvolvam a capacidade de saberem ouvir outras crianças respeitando a diferença num verdadeiro diálogo e comunicação.

Como afirma Gabriela Castro:

A comunidade de investigação/diálogo- enquanto espaço de encontro onde a palavra do outro, o colega-amigo, é escutada e analisada-, emerge como um todo de sentido construído pelo e no diálogo filosófico. Partindo da leitura, em voz alta, de um excerto selecionado de uma novela filosófica (texto), a comunidade de investigação/diálogo congrega esforços de pensamento sobre um tema, uma situação, propiciadores da dissensão, da discussão e da imaginação, no cumprimento estrito das regras basilares do respeito e da entreajuda. (Castro, 2012, p. 110)

Neste sentido, também nos parece pertinente mencionar um outro autor defensor do projeto Filosofia para crianças, Oscar Brenifier:

O objetivo consiste em ensinar os alunos a discutir entre eles, a escutar-se, a reformular as suas perspectivas particulares, a analisar e a criticar as suas ideias e as dos seus companheiros. (...) A prática de aprender a respeitar-se a si mesmo, a respeitar o outro, a ser respeitado pelo outro, para que a palavra «respeito» adquira o seu verdadeiro sentido (Brenifier, 2005, p. 63).

No projeto “Filosofia para Crianças” não se trata apenas de pensar criticamente sobre um determinado assunto, mas também de promover uma educação que estimule as crianças a pensarem autonomamente, sem descurando a capacidade de o fazerem de forma crítica e criativa, de modo a participarem na construção de uma sociedade democrática. Para isso é necessária a existência de uma escola democrática, isto é, que valorize a forma como decorre a (re)construção do conhecimento mediante o constante questionamento e reflexão das experiências de cada um e não na mera transmissão de conhecimentos.

As investigações de Erikson sobre a idade adulta e a velhice, bem como as investigações do desenvolvimento moral de Kohlberg, levam Boavida a afirmar que a Filosofia que os adolescentes são capazes “é muito diferente (...) e potencialmente muito mais rica” (Boavida, 2010, p. 50). Em todo o caso, ensinar Filosofia para crianças será Filosofia como “problematização do real, como valorização e respeito pelos problemas, como esboço de análise e aproximação às compreensões globais, mesmo que simbólicas. Será a Filosofia de que as crianças são capazes”. (Boavida, 2010, p. 49)

Capítulo 2

Diversificação de estratégias e recursos no ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Conscientes do potencial e da riqueza que os recursos e estratégias podem ter no processo ensino-aprendizagem, o nosso intuito é agora apresentar e fundamentar os que mais utilizamos e que pela nossa experiência consideramos serem elementos potenciadores para o ensino da Filosofia. Para além do recurso mais tradicional, como é o caso do texto filosófico a par do método dialógico, diapositivos em formato PowerPoint e esquemas-síntese, consideramos que é uma mais valia o uso de recursos mais tecnológicos como filmes, blogues e sites com conteúdo filosófico para professores e estudantes.

Quando nos referimos às estratégias, recursos ou materiais didáticos, falamos em todo e qualquer meio que ajude o docente a transmitir conhecimentos, bem como motivar e auxiliar a aprendizagem em qualquer disciplina escolar. Os recursos e materiais didáticos podem ser livros, textos, enciclopédias, o manual escolar, quadro, mapas de argumentos, esquemas-síntese, fichas de trabalho, imagens, diapositivos, filmes, documentários, vídeos, jogos didáticos, entre outros. Existem diferentes recursos, materiais, estratégias, métodos, atividades e técnicas utilizadas no ensino-aprendizagem de qualquer disciplina escolar, e que podem coadjuvar o processo-ensino aprendizagem, desde que sejam pensados e usados de forma correta e adequada. Deste modo, cabe ao professor selecionar (ou construir) e gerir os seus próprios recursos, tendo em consideração a idade, interesses e necessidades dos seus estudantes, bem como considerar os conteúdos e os objetivos a alcançar.

Os recursos e estratégias não devem ser elementos de entretenimento e motivação, mas servirem como um meio para algo, isto é, um meio que auxilie o ensino-aprendizagem, pois de nada valem, se o professor não souber “como” e “porque” os utiliza.

A opção por determinados recursos e estratégias, em detrimento de outros, resultou sobretudo da idade e das características dos estudantes e dos conselhos

refletidos pelos anos de experiência da professora orientadora, bem como a nossa sensibilidade à especificidade da Filosofia e do seu ensino, a minha experiência como estudante e simultaneamente professora estagiária, e a capacidade de dominar e saber explorar os recursos didáticos filosoficamente.

O texto filosófico

A par do diálogo orientado, uma outra estratégia que quase sempre utilizei nas minhas aulas de Filosofia foi indiscutivelmente o texto filosófico, pois “para que o diálogo se processe, para que haja troca de debate e ou comunicação, há que escolher meios adequados, há que enveredar por estratégias que permitam a ocorrência do diálogo”. (Marnoto, 1990, p. 275)

A utilização do texto filosófico proporciona aos estudantes o contacto “direto” com o próprio filósofo e auxilia a exercitar as capacidades de análise, identificação de argumentos, análise de conceitos e aplicação dos instrumentos lógicos adequados para a avaliação de argumentos.

Ao utilizarmos o texto em contexto de sala de aula, estamos a utilizar uma das principais estratégias a que devemos recorrer no ensino de Filosofia no ensino secundário, de acordo com o Programa de Filosofia: 10º e 11ºanos:

A História da Filosofia tem figura nos textos que foram sendo escritos, e a sua interpretação, sempre renovada, permite que a Filosofia se vá constituindo na sua novidade. Contudo, propõe-se que se utilizem na sala de aula diferentes tipos de textos e não apenas os que o *canon* catalogou de filosóficos. Exemplificando:

a) Os textos filosóficos devem constituir as mais importantes matérias para o ensino e a aprendizagem do filosofar. A sua selecção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores. Nem sempre é fácil encontrar os textos que têm incidência nos temas/problemas em estudo, nem sempre é fácil encontrar os textos apropriados ao nível em que se encontram os jovens e as jovens, nem sempre é fácil encontrar

diferentes textos que reflectam distintas posições/teses/respostas sobre um mesmo problema. A adequação aos temas e a adequação ao nível dos alunos e alunas, assim como a expressão de distintas posições sobre um mesmo tema são três dos mais relevantes critérios da sua selecção. Um segundo e decisivo desafio para a experiência bem sucedida do trabalho com os textos filosóficos diz respeito às orientações para a sua leitura, análise, interpretação e discussão. Sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de actividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.

b) Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados, as histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar. Sendo a atividade filosófica uma atividade por excelência de investigação, a prática de consulta de diversificadas fontes de informação deverá ser implementada assiduamente, residindo aqui uma das dimensões formativas da Filosofia, contribuindo deste modo para o desenvolvimento de competências fundamentais. Esta prática é mais vantajosamente estimulável se for desencadeada em função de projetos específicos de intervenção por parte dos alunos e alunas: necessidade de preparar uma exposição na aula, necessidade de apresentar um pequeno trabalho monográfico, necessidade de elaborar uma nota de leitura.

c) A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a atividade filosófica, como atividade interpretativa, se pode exercer. A obra literária ao configurar um mundo, onde padecem e agem seres humanos num quadro de relações complexas, explicita modos possíveis de ser, de agir e de

habitar a realidade, podendo funcionar como indutor de conteúdos, levando alunas e alunos a sair de si e confrontar-se com essa perspectiva de viver, pensar e ser que lhes é proposta. Este processo, simultâneo, de descentração e alargamento da experiência pessoal, cria condições favoráveis ao exercício filosófico da crítica e compreensão. (Educação D. G., 2001, pp. 17-18)

Os textos filosóficos são perspectivados como centrais para o desenvolvimento do trabalho filosófico. A sua leitura, análise, síntese e compreensão permite desenvolver as capacidades analíticas e sintéticas dos estudantes, bem como as competências fulcrais da Filosofia: problematização, conceptualização e a argumentação. Em relação à natureza dos textos filosóficos é importante mencionar a perspectiva apresentada por Frédéric Cossuta:

A obra filosófica, quer se apresente sob a forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno que se apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com regras e modalidades que podemos explicitar e analisar (Cossuta, 1998, p. 14).

Um texto filosófico nunca é apenas um texto, e quando se parte para a sua leitura é importante explorá-lo, ou seja, colocar questões de forma a explicitar e a clarificar conceitos e argumentos fulcrais a serem analisados em sala de aula, bem como desenvolver o espírito crítico e analítico dos estudantes. Na sua análise é importante colocar questões como: “Qual o problema filosófico inerente no texto?”; “Qual é a tese que o autor apresenta?”; “Que argumentos apresenta para defender a sua tese?”.

Como afirma Desidério Murcho:

Ler os textos filosóficos sem fazer estas perguntas é empobrecedor e transforma a Filosofia num velório de Grandes Filósofos Mortos em que nos limitamos a repetir as suas ideias sem as perceber muito bem. Sem este tipo de leitura crítica o ensino da Filosofia atraiçoa o espírito crítico que sempre a caracterizou e que está na origem do estudo e da investigação livres- cujas conquistas mais recentes são as ciências e as artes modernas, independentes de proibições religiosas, estatais ou ideológicas. (Murcho, 2002, p. 92)

Reparamos que também é importante que o professor tenha consciência da extensão do texto, e conseqüentemente do tempo que é necessário para a sua leitura e análise. Por isso, ao longo do estágio recorreremos a textos filosóficos dos próprios autores, bem como textos de bibliografia introdutória pelo simples facto de terem uma linguagem mais acessível ou de serem mais curtos do que o texto do próprio filósofo, mas que mantêm o seu rigor científico. Por exemplo, na minha sexta regência analisei com os estudantes o problema da evolução da ciência e a resposta de Thomas Kuhn através de uma obra introdutória (Anexo I), pois o texto original do autor era demasiado extenso para ser analisado e trabalhado numa aula com a duração de 90 minutos.

Como bem aponta Alejandro Cerletti os textos filosóficos são uma estratégia central no ensino-aprendizagem da Filosofia, mas não são um fim em si mesmo, uma vez que os textos filosóficos por si só não possibilitam filosofar, não são um fim para tal. Compreender um texto filosófico é apenas um meio que possibilita ‘caminhar’ na Filosofia, porque “«aprender» a filosofar implica uma decisão que é, em última instância, pessoal”. (Cerletti, O ensino de Filosofia como Problema Filosófico, 2009, p. 40)

Neste sentido, e de modo a coadjuvar no desenvolvimento das competências essenciais do ensino da Filosofia pareceu-nos muito adequado e importante recorrer a outros recursos e estratégias mais tecnológicos do que o texto e o diálogo orientado. Por isso veremos agora possibilidades de uso de recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem da Filosofia.

Os recursos audiovisuais

Para além do diálogo orientado, da leitura do texto filosófico, em quase todas as regências lecionadas recorreremos a recursos audiovisuais disponíveis em plataformas online. À exceção da leção da lógica, em todas as regências começamos sempre com a visualização de um vídeo curto e direto, como elemento motivador e adequado para auxiliar na aprendizagem de um determinado conteúdo.

De acordo com o Programa de Filosofia: 10 e 11^ºanos:

Também os meios audiovisuais podem ser objeto de múltiplas utilizações na aula de Filosofia e contribuir para o desenvolvimento de diversas competências. O visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios atuais (Educação D. G., 2001, p. 15).

Por combinarem em si linguagem, imagem e som, os recursos audiovisuais oferecem aos estudantes uma experiência multissensorial mais completa, significativa e motivadora para o processo de ensino-aprendizagem, por comparação com outros recursos mais tradicionais, como é o caso do texto filosófico:

(...) o audiovisual passa a ser parte integrante do sistema escolar. Os profissionais da área acreditavam que a variedade e a riqueza dos estímulos visuais e sonoros aumentavam a atenção e a motivação dos alunos, pelo que se defendia que quanto mais materiais audiovisuais se utilizassem melhor. (Costa, 2012, p. 37)

Sendo um meio para atingir um fim, os documentos e recursos audiovisuais são cada vez mais um meio para motivar e ajudar a transmitir conhecimentos e perspectivas, mas também servem como “interlocutores que nos interpelam e dão a pensar”. (Martins, 2014, p. 187)

Quando devidamente pensados e trabalhados, os documentos audiovisuais são um recurso motivador para qualquer disciplina escolar, e especialmente no ensino da Filosofia, pois possibilitam apresentar autores, sensibilizar para os problemas filosóficos, auxiliar na compreensão de conceitos, analisar teses e argumentos, e possibilitam partilhar e discutir ideias. Devido ao seu fácil acesso através de dispositivos tecnológicos, como telefones inteligentes (*smartphones*) e *tablets*, os recursos audiovisuais são cada vez mais recorrentes na sociedade, com especial destaque para os estudantes, pois é por estes meios que acedem a uma parte significativa da informação.

Como afirma Fernando Costa:

Em termos educativos observa-se um número crescente de projetos de *mobile learning* e de iniciativas que pretendem explorar a ubiquidade e as novas formas de ensino e aprendizagem através do recurso a tecnologias portáteis, como é o caso, por exemplo, dos *smartphones* e dos *tablets*. As práticas são agora acompanhadas de inúmeras investigações científicas, procurando, a cada momento, saber mais sobre as relações entre o uso educativo das tecnologias e os processos de ensino e de aprendizagem. (Costa, 2012, p. 41)

A rápida difusão do uso da *internet*, a sua divulgação e acesso livre são algumas das razões pelas quais o surgimento do audiovisual em contexto de sala de aula se tornou mais facilitado e utilizado por professores e estudantes. Ao longo dos anos, a Internet tem vindo a provocar uma verdadeira mudança na área das tecnologias da informação, uma vez que permite aceder a uma diversidade de recursos e materiais como textos, sons, imagens e vídeos. Além disso, qualquer utilizador pode produzir os seus próprios recursos, colaborar na construção de outros e partilhá-los online. Neste sentido, os estudantes podem, sob a orientação dos professores, contribuir para a realização e partilha de recursos, e conseqüentemente, participarem no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, verificamos que as potencialidades deste tipo de recursos e o seu livre acesso, permite que, de forma rápida, simples e intuitiva, professores e estudantes passem a ser os autores dos recursos e materiais disponíveis na Internet através de

blogs, sites, fóruns, listas de discussão, *podcasts* e redes sociais, por exemplo. A partilha de recursos e materiais educacionais, assim como a partilha de ideias e conhecimentos especializados possibilita aperfeiçoar a qualidade do ensino da Filosofia, bem como promove o potencial crítico e criativo de professores e estudantes.

De entre os vários canais disponíveis no Youtube, destacamos em língua portuguesa o canal de Aires Almeida “Jardim de Filosofia”¹ dedicado aos diversos problemas da Filosofia; o canal de Domingos Faria dedicado à “Filosofia da Religião”². O programa “Janelas para a Filosofia” baseado no livro com o mesmo nome dos autores Desidério Murcho e Aires de Almeida e o canal de Youtube “Help2Learn” com uma lista de vídeos dedicados à Filosofia.

Na língua inglesa, destacamos o canal “HarvardX”. Este canal apresenta problemas, dilemas éticos e experiências mentais com a voz de Michael Sandel, à luz de problemas tratados na ética e Filosofia política. Podemos afirmar que aborda em vídeo muitos dos problemas filosóficos mencionados no seu livro “Justiça: fazemos o que devemos?”³.

Para além do “HarvardX”⁴, destacamos o CrashCourse⁵; Justice de Michael Sandel⁶; BBC ideas⁷ e o TED-Ed⁸.

Em seguida analisaremos dois sites com conteúdos filosóficos a que acedemos com maior frequência durante o estágio e que verificámos ser uma ajuda em termos científicos e pedagógicos: o site “Páginas de Filosofia” e o site “Crítica na rede”.

Blogues e sites educativos

Devido ao rápido acesso à Internet e à vasta e diversificada informação, é frequente vermos os estudantes a pesquisarem informação em sites e blogues sem qualquer critério que lhes permita filtrar a informação a que acedem, pois, uma parte

¹ [Jardim da Filosofia](#)

² [Domingos Faria](#)

³ Sandel, M. (2011). *Justiça: Fazemos o que devemos?* Lisboa: Presença.

⁴ [HarvardX](#)

⁵ [CrashCourse](#)

⁶ [Justice de Michael Sandel](#)

⁷ [BBCideas](#)

⁸ [TED-Ed](#)

significativa da informação disponibilizada em rede é pouco credível, misturando Filosofia com opinião e senso comum, ou mesmo com erros e interpretações tendenciosas e manipuladoras. Qualquer pesquisa em rede poderá levar a sites com conteúdos que apresentam erros científicos, para além de casos de fontes bibliográficas ou conteúdos desajustados à faixa etária dos estudantes.

Como afirma Sérgio Lagoa:

Exemplificando, a pesquisa por “livre-arbítrio” no *Google* leva-nos para textos sobre esoterismo, religião e senso comum acerca da liberdade do espírito humano, quando a mesma pesquisa efetuada dentro do blogue Páginas de Filosofia permite aceder a textos de autores de referência e artigos científicos consultados e recomendados pelos autores do blogue. (Lagoa, 2013, p. 167)

Numa altura em que os livros e os manuais de Filosofia disponíveis nas salas de aula e bibliotecas escolares eram poucos, e num contexto em que existiam poucos sites e espaços virtuais (como blogues, sites e fóruns) sobre Filosofia em língua portuguesa, Sérgio Lagoa e Rui Areal, enquanto docentes do Ensino Secundário, decidiram criar em 2007 o projeto “Páginas de Filosofia” na plataforma de blogues Wordpress.

Conscientes dos riscos do acesso livre e imediato à informação disponibilizada online, as primeiras publicações deste projeto “refletiam a preocupação de disponibilizar excertos de textos sobre problemas e conceitos filosóficos lecionados no Programa de Filosofia dos 10.º e 11.º anos” (Lagoa, 2013, p. 167), bem como novidades bibliográficas, eventos e conferências para os interessados em Filosofia.

De modo a garantir o rigor científico e a adequação da informação disponibilizada, no momento da criação do projeto, Sérgio Lagoa afirma que foi necessário selecionar criteriosamente as referências e os links a publicar, pois um dos pontos essenciais na criação deste projeto foi precisamente fornecer informação adequada e correta aos estudantes. Neste sentido, os blogues tornam-se num recurso pedagógico interessante para professores e estudantes.

Além disso, Sérgio Lagoa afirma que a abertura à participação dos estudantes nos blogues educativos é dar mais um passo na “criação de uma comunidade”. (Lagoa, 2013, p. 167)

Para este autor, a abertura à participação, não exclui a hipótese dos blogues serem simultaneamente uma estratégia pedagógica, uma vez que os blogues permitem facilitar a comunicação com os estudantes num espaço próprio para debates e dúvidas, bem como possibilita que os estudantes disponibilizem os seus recursos, “tornando global aquilo que era local”. (Lagoa, 2013, p. 167). Além disso, no seu projeto, os estudantes têm também alguns privilégios de edição do blogue concedidos pelo professor.

Perante os constantes progressos da Internet, atualmente o projeto “Páginas de Filosofia” passou a ser um site,⁹ mas mantém o seu público alvo inicial, isto é, professores e estudantes, podem aceder gratuitamente aos diferentes recursos e materiais disponibilizados no site, partilhar ficheiros, visualizar ofertas de emprego e formações na área da Filosofia em Portugal e no Estrangeiro. Além disso, este projeto atualmente incentiva a participação dos leitores e contribuidores de modo a partilhar ideias, sugestões e conhecimentos.

Outro site que utilizei enquanto professora estagiária, e simultaneamente aluna, foi o site “Crítica na rede”.¹⁰ Com a direção de Desidério Murcho e com a assistência editorial de Rolando Almeida, este site tal como o site “Páginas de Filosofia” tem como principal objetivo, divulgar, ensinar e investigar Filosofia.

O site disponibiliza recursos e materiais de Filosofia como artigos, traduções de livros e enciclopédias filosóficas, fontes bibliográficas e novidades editoriais de diferentes autores para professores, estudantes e interessados em Filosofia:

Na sua estrutura contam-se as ‘disciplinas’ (epistemologia; estética; ética; Filosofia da ciência; Filosofia da linguagem; Filosofia da mente; Filosofia da religião; Filosofia política; lógica metafísica) e ‘temas’ (Filosofia; ensino da Filosofia; história da Filosofia) e ao abrirmos cada uma encontramos a

⁹ <http://www.paginasdefilosofia.net/>

¹⁰ <https://criticanarede.com/>

hiperligação para diferentes publicações - artigos, livros, textos clássicos e/ou documentos (...). (Tomás, 2014, p. 163)

Importa mencionar que, além dos sites aqui mencionados, existem muito mais sites e blogues dos quais professores e estudantes podem utilizar como um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, do qual o seu rigor científico é garantido pela Associação de Professores de Filosofia,¹¹ em cujo site estes recursos são aconselhados. Para além dos sites que aqui referimos em língua portuguesa, destacamos o site “O meu baú”¹² de Domingos Faria; “Sebenta”¹³, o blog “Dúvida Metódica”¹⁴ e o blog “Filosofia Crítica”¹⁵.

O meu intuito é mostrar que enquanto professora e estudante, passei a recorrer frequentemente aos sites e blogues filosóficos para ler obras de autores, aceder a bibliografia de forma a complementar e a atualizar os meus conhecimentos, bem como filtrar textos e artigos que, devido ao seu rigor científico, tradução, linguagem clara e acessível à faixa etária dos estudantes seriam adequados e pertinentes a utilizar em contexto de sala de aula.

O cinema

Pretendemos agora mostrar a existência de uma dimensão filosófica no cinema e a sua pertinência pedagógica, pois consideramos que este recurso além de motivador, contém características necessárias ao desenvolvimento das competências essenciais do ensino da Filosofia: problematização, conceptualização e argumentação.

Consideramos que o cinema, “por agregar de modo significativo imagem, movimento e linguagem” (Ribas & Senci, 2007, p. 2) é um recurso audiovisual filosoficamente relevante, estimulante e acessível para professores e alunos. Além disso, quando os filmes são devidamente pensados para um determinado contexto, exprimem “perspetivas filosóficas que, pela sua abordagem narrativa, imagética e

¹¹ [Associação de Professores de Filosofia](#)

¹² <http://omeubau.net/aires-almeida/>

¹³ <http://www.sebenta.pt/pt/>

¹⁴ <http://duvida-metodica.blogspot.com/>

¹⁵ <https://Filosofiacritica.wordpress.com/author/Filosofiacritica/>

apelativa, permitem compreender melhor os conceitos gerais, transversais e específicos propostos pelo programa de Filosofia”. (Martins, 2014, p. 187)

A única imposição que colocamos é que no filme proposto estejam inseridos elementos filosóficos que possibilitam adquirir as competências essenciais do ensino da Filosofia, pois no verdadeiro sentido do termo, o recurso ao cinema em sala de aula não substitui os textos filosóficos.

De entre as vantagens a favor da utilização do cinema, destacamos a sua potencialização para a atividade filosófica, isto é, proporciona informação importante à reflexão crítica, potencia a criatividade, sensibiliza e motiva para os problemas e dilemas filosóficos, permite reconstruir argumentos e analisar conceitos, coloca “em cena experiências mentais filosoficamente relevantes, proporciona aprendizagens não previstas e é interessante e enriquecedor para os alunos”. (Café, 2014, p. 188) Neste sentido, o filme deve ir ao encontro dos conteúdos e problemas a estudar, “gerando análises e debates que caberá ao professor dinamizar e gerir”. (Lagoa, 2018, p. 4)

Como afirma Sérgio Lagoa:

O mundo dos adolescentes de hoje é altamente imagético, virtual, icónico, pelo que o trabalho escolar, frequentemente baseado em textos, é tendencialmente percecionado como aborrecido ou ultrapassado. Estabelecida a relação com o quotidiano do aluno através do Cinema, a distanciação crítica face ao senso comum, o questionamento dos dogmas e a capacidade de análise crítica podem ser facilitadas, o que seria muito proveitoso para a didática da Filosofia. (Lagoa, 2018, p. 4)

Para além destas vantagens, consideremos a posição de Maria Ribas e Márcio Senci que afirmam que o cinema possibilita uma experiência não vivida quotidianamente:

Por suas imagens em movimento, o cinema mostra situações como se fosse a própria vida, as quais produzem a impressão no espectador de projeção de realidade como um análogo de um mundo, mesmo que a

proposta seja descabida de fato, e mesmo que o espectador tenha plena consciência desse descabimento. Mas, nas suas tramas, possibilita ao espectador experiências cuja vida cotidiana, por desatenção ou por impossibilidade, não seriam efetivamente percebidas, ou seja, não produziria qualquer sensação de interesse ou espanto. Aquilo que parece trivial, que passa despercebido na quotidianidade, no cinema, ganha evidência, e, assim, configura-se como problematizável pela atividade filosófica. (Ribas & Senci, 2007, p. 6)

Para além das competências filosóficas que pode contribuir para estimular, o cinema é um recurso eficaz, uma vez que se aproxima das vivências dos estudantes, desenvolve a sua sensibilidade estética e emocional. Simultaneamente, também “permite a articulação com outras disciplinas como a História, a Sociologia, a Literatura, as Ciências”. (Lagoa, 2018, p. 2)

No início da unidade “A ação humana – análise e compreensão do agir”, elaborámos previamente a planificação e guião do filme “Relatório Minoritário” como itinerário de exploração filosófica (ver Anexo II). A visualização deste filme foi realizada no início desta unidade, com o intuito de motivar e sensibilizar os estudantes para o interesse e complexidade do problema do livre-arbítrio.

De acordo com Carlos Café, a visualização de filmes no ensino de Filosofia pode ocorrer em três fases:

(...) se o professor está a pensar essencialmente no potencial de motivação e problematização do filme, deve exibi-lo no início da unidade; se pretende explorar a problematização e a discussão crítica, deve exibir o filme durante a leção da unidade; finalmente, se é a consolidação de conhecimentos que pretende obter, a exibição do filme no final da unidade é o mais adequado. (Café, 2014, p. 188)

Devido à sua multidimensionalidade, consideramos que o cinema é um recurso eficaz em termos didáticos e pedagógicos, tanto para professores como para estudantes. Todavia, não basta que o professor saiba “o que” ensinar, é necessário dominar os conhecimentos que se relacionam com o “como” ensinar e que meios utiliza

para atingir o fim a que se propõe, bem como trabalhar e orientar devidamente os recursos e estratégias que utiliza antes e depois do visionamento do filme, de modo a que este não se converta num elemento de distração ou de entretenimento. Assim sendo, uma das condições para que a utilização do cinema em sala de aula seja bem-sucedida é a elaboração de guiões adaptados à exploração filosófica do filme de forma a evitar o fracasso no processo de ensino-aprendizagem:

Para que a exibição de documentos audiovisuais se torne mais formativa, parece necessário que seja acompanhada de critérios ou guiões de análise, evitando a receção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura ativa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica. (Educação D. G., 2001, p. 15)

Estratégias e recursos no ensino da lógica: slides e esquemas

O nosso intuito é agora apresentar o problema que motivou a realização deste trabalho e as soluções que encontramos, como um contributo para a lecionação da lógica.

Na preparação e execução das aulas relacionadas com os conteúdos de lógica no Ensino Secundário, reparámos que existe escassa bibliografia em língua portuguesa, por comparação com outras disciplinas filosóficas mencionadas no programa. Deste modo, não podemos senão obter alguma orientação através das Aprendizagens Essenciais, do Programa de Filosofia de 10^º e 11^ºanos, e a utilização da bibliografia disponível, alguma de autores portugueses e na sua maioria de autores estrangeiros.

Ao contrário de outros conteúdos a serem estudados no Ensino Secundário, a lógica torna-se mais simples de ensinar, no sentido em que os estudantes devem aprender os conteúdos restritamente estabelecidos pelas Aprendizagens Essenciais de 10^º ano. Assim, enquanto que o professor pode ter mais dificuldade em selecionar os autores e os textos quando o programa permite fazê-lo, bem como os conceitos a trabalhar em aula, na lecionação da lógica não existe esse problema, pois os conceitos (como argumento, proposição, validade, verdade, inferência válida, validade dedutiva, entre outros), estão de tal forma relacionados que são muito mais óbvios.

Ao analisarmos os princípios metodológicos mencionados no documento do Programa de Filosofia de 10^º e 11^º anos, reparamos que os princípios subjacentes mencionados são a “análise e interpretação de textos e outros documentos” e o diálogo “pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica”. (Educação D. G., 2001, p. 16)

Ao contrário do Programa de Filosofia, as ações estratégias mencionadas nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia de 10^º ano para a leção da lógica já são mais específicas, mencionando as seguintes:

Formulação pelos alunos, individualmente ou em cooperação, de teses expressas em proposições quantificadas, condicionais, conjuntivas e disjuntivas e respetiva negação, quando possível, em comunicação oral direta ou através de meios digitais.

Elaboração, em pares ou grupos de texto argumentativo sólido sobre temas relevantes no quotidiano, usando as formas proposicionais e as formas válidas de argumentos formais estudados (eventualmente em articulação com a disciplina de Matemática e/ou a área de Cidadania e Desenvolvimento).

Competição em torneio entre grupos, na turma ou interturma, na construção de argumentos com as formas argumentativas válidas estudadas.

Identificação, a pares ou pequenos grupos, de argumentos não formais e falácias formais e não formais em artigos de opinião de publicações periódicas digitais e respetivas caixas de comentários (diretamente na publicação ou nos meios de difusão através de redes sociais) ou em qualquer suporte de informação. (Educação D. G., 2018, pp. 6-7)

Pelo próprias Aprendizagens Essenciais verificámos que no ensino da lógica não poderíamos utilizar alguns recursos e estratégias mais tradicionais, como a análise do texto ou a aplicação do método socrático, pois estamos a trabalhar com estudantes que acabaram de entrar no ensino secundário e que nunca tiveram um primeiro contacto

com a Filosofia, conseqüentemente, ela surge como uma disciplina nova, o que vai despertando alguma curiosidade.

Porém, e mesmo que limitados, consideramos importante seguir três princípios mencionados pelo Programa de Filosofia de 10º e 11º anos: O princípio da progressividade das aprendizagens, o princípio da diferenciação das estratégias e o princípio da diversidade de recursos.

Nesse sentido, concordamos com Cerletti, quando afirma:

O desafio de todo o docente- e muito em especial de quem ensina Filosofia- é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há diálogos filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber. (Cerletti, 2009, pp. 36-37)

Num primeiro momento da leção das aulas de lógica, o princípio de recursos e estratégias consistia num diálogo orientado em torno de um problema, incentivando a participação dos alunos para o resolverem de modo a envolverem-se no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente, fizemos a apresentação de slides em formato PowerPoint com os conceitos e conteúdos a aprender num método mais expositivo e com esquemas-síntese, porém incentivando sempre a pertinência da participação dos estudantes. O último momento da aula consistia na resolução de exercícios individualmente e/ou em grupo de pares (Ver Anexo III).

Na leção da lógica, reparámos que a teoria é tão importante quanto a prática, uma vez que a especificidade dos conteúdos sobre lógica exige métodos de ensino e aprendizagem mais distintos do que aqueles que são frequentemente usados na leção de outros conteúdos do programa. Especialmente na lógica, não podemos correr o risco de avançar teoricamente sem nos certificar das aprendizagens, por isso foi

necessário fornecer exercícios diferentes daqueles que estavam disponíveis no manual escolar adotado¹⁶ e com diferentes graus de dificuldade, de modo a cumprir com o princípio da progressividade das aprendizagens. Além disso, reparamos que os exercícios de consolidação que contém no manual escolar são muito poucos, e por isso nunca é demais que o professor procure exercícios e que sejam adequados ao ritmo da aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao PowerPoint, e ainda que não seja um recurso inovador nos dias de hoje, foi um meio que nos acompanhou do início até ao final das aulas de lógica. O principal objetivo deste recurso é apresentar um discurso, expor conteúdos que promovam a ligação de conhecimentos e ideias, motivando os estudantes. Outra razão para o uso deste software, foi o facto de este poder ser preparado previamente às aulas e modificado sempre que necessário; conseqüentemente, possibilita uma organização dos conteúdos mais refinada do que o quadro, pois devido às limitações de espaço deste leva o professor a uma exposição menos rigorosa e clara. Além disso, o professor despenderia muito mais tempo da aula a escrever no quadro¹⁷.

Consideramos ainda que o PowerPoint permite apresentar de forma rápida, clara e eficaz a resolução dos exercícios propostos e, simultaneamente, fornece informação avaliativa (tanto para nós como para os estudantes). Por último, o PowerPoint permite debater e partilhar ideias, dúvidas, e conhecimentos com o professor e com os colegas, argumentar, raciocinar e trabalhar em grupo.

Quanto à realização dos esquemas-síntese, estes surgiram como indispensáveis à consolidação dos conteúdos, tanto na leção da lógica, mas também de outros conteúdos do programa. Consideramos que um bom esquema permite ficar com uma ideia clara dos conhecimentos abordados durante a aula e servem como um instrumento que ajuda a reavivar a memória através dos conteúdos que nele estão presentes. Além disso, quando realizados pelos alunos, os esquemas mostram que se compreendeu o conhecimento que se pretendia adquirir:

¹⁶ Faria, D., & Veríssimo, L. (2018). *Lógica proposicional*. Alfragide: Leya.

¹⁷ É importante salientar que também existem vantagens no quadro. Pela nossa experiência, o quadro serviu para resolver os exercícios propostos, e consideramos que é especialmente necessário quando existe algum problema técnico com os computadores ou com o projetor.

Os esquemas são dinâmicos e não estáticos. Eles representam uma exigência ativa que exige urgentemente conclusão ou equilíbrio. Uma obra de arte em processo de criação exhibe esse carácter de demanda; o mesmo ocorre quando um organismo resiste ou rejeita o que acha estranho e aceita o que pode tolerar ou achar agradável. Mas tudo o que um esquema incorpora está sujeito a afetar e modificar todo o esquema. (Lipman, 2003, p. 182)

O manual

Por último, o manual escolar adotado tanto na lecionação da lógica como noutros pontos do programa raramente foi utilizado durante as aulas. Porém, consideramos que era importante referir em que páginas estavam os conteúdos lecionados daquela aula e os exercícios propostos. Além disso, consideramos que é pertinente fazer uma leitura prévia do manual de modo a verificarem se existem lacunas ou erros científicos, uma vez que a maioria dos estudantes o utiliza como recurso principal.

Outras metodologias e recursos para ensinar e estudar Filosofia

É importante referir que não tivemos oportunidade de utilizar outras metodologias e recursos para além das que até aqui mencionámos, pois das quinze regências que obrigatoriamente teríamos de lecionar, apenas conseguimos cumprir com dez devido à situação de confinamento devida à Covid-19. Contudo, queremos apresentar outras metodologias e recursos que não utilizámos ao longo do nosso estágio, mas que permitem uma aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico e criativo. Começaremos por mencionar outros recursos mais tradicionais, como mapas de argumentos e mapas de conceitos e, posteriormente outras alternativas que consideramos mais inovadoras e tecnológicas, como os *podcasts* e as redes sociais.

Controvérsia construtiva em trabalho de grupo

Uma estratégia que, pela sua metodologia, consideramos que potencializa o trabalho e a aprendizagem colaborativa, bem como as competências argumentativas e o pensamento crítico e criativo é a “Controvérsia construtiva”.

De acordo com Teresa Morais:

A controvérsia construtiva é uma estratégia de aprendizagem cooperativa com bons resultados na aquisição de competências argumentativas. Tem como objetivos preparar os alunos para pesquisarem sobre um tema controverso, conhecerem factos sobre o mesmo, avaliarem criticamente argumentos a favor e contra e defenderem a sua tese de forma convincente. A controvérsia construtiva permite ultrapassar o nível da argumentação mínima – só justificar o seu ponto de vista – e chegar a um juízo fundamentado, após a análise dos melhores argumentos das diferentes posições. (Morais, 2019, p. 9)

Mas como funciona esta estratégia?

Em primeiro lugar, o professor forma os grupos de trabalho, de modo que exista uma cooperação entre estudantes com mais sucesso escolar e estudantes com menos sucesso escolar. Cada grupo será formado por quatro elementos.

Posteriormente, o professor estabelece o problema para cada grupo e prepara os recursos, como por exemplo, textos de manuais escolares e jornais mais adequados para a resolução do problema proposto para cada grupo, mapas de argumentos e guias de orientação das estratégias argumentativas.

Depois de os grupos estarem devidamente formados e de o professor ter deixado claro o problema que lhes foi colocado, numa primeira fase cada grupo procurará informação sobre o problema em questão.

Após os elementos do grupo pesquisarem a devida informação e os recursos disponibilizados pelo professor, numa segunda fase, o professor assegura-se de que os alunos formularam devidamente o problema filosófico, os conceitos a mobilizar e a possibilidade de duas teorias antagónicas para resolver o problema inicialmente colocado.

Recolhida a informação necessária para responder ao problema, numa terceira fase o grupo de quatro elementos será dividido: dois elementos do grupo ficam com os melhores argumentos a favor de uma determinada posição e os restantes dois elementos do grupo ficam com os melhores argumentos a favor de outra posição contrária.

Na quarta fase invertem-se as posições: o grupo que ficou de pesquisar argumentos a favor de uma determinada posição, passa agora procurar a posição contrária e vice-versa. Nesta fase pretende-se colocar em causa a certeza do que os estudantes defendiam convictos inicialmente, procurando mais informação e uma perspetiva mais adequada, abrangente e rigorosa perante o problema em análise. Por último, avaliados os argumentos a favor e contra, devem chegar a um consenso sobre a posição que defendem.

Mapas conceptuais

A par da problematização e da argumentação, a conceptualização é uma das competências fulcrais da Filosofia, por isso a utilização de mapas conceptuais é um ótimo recurso a considerar no ensino-aprendizagem da Filosofia, permitindo avaliar a aprendizagem dos conceitos em estudo (tanto por nós como pelos estudantes), ou para fazer uma síntese dos conceitos e a interligação com os conteúdos abordados.

De acordo com António Miranda Marques (Marques, 2008), os mapas conceptuais foram criados por Joseph D. Novak, em 1972 no decorrer de uma investigação realizada na Universidade de Cornell. Influenciado pela teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, Joseph D. Novak procurou fundamentar a prática deste recurso.

Os mapas conceptuais são uma representação da informação em forma de esquema e que facilmente apresenta “relações de significado e de hierarquia entre ideias, conceitos, factos ou ações” (Marques, 2008, p. 28). Contrariamente à linear informação obtida através de texto, os mapas conceptuais são ferramentas que organizam a informação recorrendo “a uma simbiose entre linguagem gráfica e textual

e a uma disposição em rede ou «arborescente»". (Marques, 2008, p. 28) Quando bem feitos, os mapas conceptuais motivam e facilitam o ensino e as aprendizagens.

Como afirma António Marques:

À primeira vista, pode parecer que um mapa conceptual é apenas mais um modo de representação gráfica de informação. No entanto, ao entender a fundamentação teórica e prática necessária para o seu devido uso, poder-se-á constatar que se trata verdadeiramente de uma ferramenta poderosa e profunda. Poderá parecer apenas um simples arranjo de palavras dispostas segundo uma determinada hierarquia, mas, quando é exercido algum cuidado na organização dos conceitos que são representados pelas palavras e quando as proposições ou ideias estão formuladas por expressões de ligação bem seleccionadas, torna-se evidente que um bom mapa conceptual é simultaneamente simples, mas também elegantemente complexo, contendo significados profundos. (Marques, 2008, p. 49)

Para que o mapa auxilie professores e estudantes, é necessário que esteja claro e organizado. Deste modo, os conceitos devem estar inseridos em círculos ou caixas e são representados hierarquicamente, isto é, os conceitos mais gerais encontram-se no topo do mapa, enquanto que os conceitos específicos encontram-se hierarquicamente por baixo; deve conter linhas ou setas que ligam os conectores linguísticos, de modo a originar proposições entre os conceitos e deve apresentar exemplos concretos, clarificando o significado de alguns conceitos utilizados.

De todas as características relacionais realçadas pelos mapas conceptuais, Maria Aires destaca a hierarquização como sendo uma das principais:

O processo de hierarquização encontra-se sempre subjugado a um determinado contexto no qual o conhecimento está inserido, pelo que a forma mais fácil de conduzir a construção de um MC

é partir de uma questão para a qual procuramos uma resposta (Aires, 2014, p. 88).

De entre as vantagens dos mapas conceptuais no ensino-aprendizagem da Filosofia, destacamos a possibilidade de identificar os conceitos que não foram analisados e/ou compreendidos na aula e verificar as ligações corretas ou incorretas que estão a ser fundadas entre os conteúdos e os conceitos; facilitam a interligação de conhecimentos e novos conhecimentos; permitem visualizar de forma global, clara e organizada os conteúdos e conceitos apresentados através da leitura de um texto filosófico, bem como estimulam os estudantes a construir o seu próprio conhecimento, incentivando-os a procurar relações e nexos com outros conteúdos.

Se consideramos que a aprendizagem dos conceitos pode ser facilitada com a construção de um mapa conceptual, é pertinente utilizar programas que sejam fáceis de utilizar e que permitam construir mapas mais originais e criativos do que em formato papel. Por isso, das várias ferramentas disponíveis para elaborar os mapas conceptuais online, destacamos o CmapTools¹⁸. Este programa suporta diferentes tipos de importação e de exportação, tais como imagens, sites e documentos em formato PDF.

Através do CmapTools é possível guardar e imprimir de forma rápida e simples o mapa construído, que posteriormente pode ser partilhado e editado por outros utilizadores, permitindo assim a exploração e a partilha de conhecimentos e ideias. Além disso, é possível avaliar não só o resultado, mas todas as suas fases de construção, uma vez que esta ferramenta permite gravar do início ao fim o processo, evitando assim problemas de fraude ou plágio.

Para além do CmapToos destacamos o FreeMinds¹⁹ e o MindManager²⁰ como outras alternativas para a criação de mapas de conceitos.

¹⁸ <https://cmap.ihmc.us/>

¹⁹ <https://sourceforge.net/projects/freemind/>

²⁰ <https://www.mindjet.com/mindmanager/>

Mapa de argumentos

No ensino da Filosofia é necessário estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos que são transmitidos e a capacidade pessoal de os estudantes se apropriarem dos mesmos, isto é, refletindo, avaliando e utilizando uma argumentação correta, pois a Filosofia “não pactua com a opinião e com a conversa de café”. (Ferreira, 2015, p. 49)

Também Aires de Almeida e Paulo Costa, afirmam que:

A atividade filosófica depende crucialmente do uso competente dos instrumentos críticos fundamentais, que se traduz na troca aberta de argumentos. E os argumentos são tudo o que o filósofo e o aprendiz do filósofo têm ao seu dispor. Contrariamente a outras atividades racionais, como as ciências, os filósofos não dispõem de meios de prova empíricos para resolver as suas disputas e responder aos problemas que se colocam. Daí que a competência filosófica por excelência seja a competência argumentativa. (Almeida & Costa, 2015, p. 15)

Ao nível da argumentação, o documento das Aprendizagens Essenciais de Filosofia de 10 e 11º anos menciona que o estudante:

Identifique, formule teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos.

Compare e avalie criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, todas as teorias dos filósofos apresentados a estudo.

Determine as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica.

Assuma posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos. (Educação D. G., 2018, p. 3)

De modo a auxiliar a aprendizagem, mas também o pensamento crítico, propomos a construção de mapas de argumentos. Tal como os mapas conceptuais, os mapas de argumentos são representações visuais, como um esquema, com a diferença

de que estes estruturam um conjunto de argumentos. Através destes mapas, é possível que os estudantes fiquem com uma compreensão clara das articulações do problema filosófico em estudo, bem como da posição das teses, dos argumentos a favor e das objeções estudadas.

O Argunet²¹ e o Rationale²² são alguns dos programas que permitem a elaboração destes mapas. De entre as vantagens do Argunet, destaca-se o seu acesso gratuito, a análise da validade dos argumentos colocados e a sua reconstrução. Este programa permite ainda verificar a estrutura argumentativa e lógica de debates complexos, bem como partilhar os mapas com outros utilizadores.

De acordo com Sérgio Lagoa (Lagoa, 2017), a versão gratuita do programa Rationale é mais limitada, mas é mais fácil de utilizar do que o programa Argunet. Ainda assim, existem fóruns, blogues e manuais²³ que prestam apoio para o seu uso.

Podcasts

O desenvolvimento dos *podcasts* e do *podcasting* (combinação da palavra ipod e broadcasting) surgiu em 2004 por Adam Curry (dj da MTV) e Dave Winer (criador de software). Ambos criaram um programa que permitia fazer diretamente o download de transmissão de rádio online para os seus ipod's (e depois para outros dispositivos, incluindo computadores ou telemóveis):

O podcasting é um modo de difusão de emissões de rádio. Através de subscrição de um “feed RSS”, e com a ajuda de um programa específico, pode-se descarregar automaticamente para o computador ou o iPod as emissões de rádio previamente selecionadas e de seguida transferi-las para um leitor de ficheiros MP3 e serem ouvidas onde e quando o utilizador pretender. De facto, o que faz do podcast uma ferramenta atraente é a possibilidade que o ouvinte tem de subscrever os podcasts que lhe

²¹ <http://www.argunet.org/editor/>

²² <https://www.rationaleonline.com/>

²³ Para iniciar-se no uso do programa Argunet, Sérgio Lagoa (Lagoa, 2017) destaca o seguinte manual: <https://pt.scribd.com/document/130683426/manual-de-argunet-odt>.

interessam usando um agregador RSS (Real Simple Syndication) que lhe garante automaticamente a atualização dos podcasts para o PC ou leitor portátil. (Moura & Carvalho, pp. 88-89)

Num mundo cada vez mais globalizado e onde o tempo parece escasso, o *podcast* no contexto educacional, surge como um recurso tecnológico que pode ser utilizado no ensino-aprendizagem à distância (*e-learning*) ou como um complemento ao ensino presencial tradicional, quebrando assim a barreira entre o espaço e o tempo do ensino tradicional. Este recurso permite ao professor fornecer materiais didáticos como aulas, entrevistas, debates e documentários em formato áudio que podem ser ouvidos a qualquer hora do dia e em qualquer lugar gratuitamente. Neste sentido, os *podcasts* podem ser utilizados para rever conteúdos a caminho da escola através de um *smartphone*, *tablet* ou leitor *mp3*, por exemplo.

De forma a ensinar e a aprender Filosofia, este tipo de formato digital surgiu na Antena 2, com o programa “À luz da razão” numa parceria da Sociedade Portuguesa da Filosofia em 2007. Em cada programa é colocado um problema filosófico, como por exemplo: “Como devem ser distribuídos os bens numa sociedade?”; “Há valores éticos universais ou tudo é relativo?” “Somos realmente livres de decidir?”²⁴

Na língua inglesa existem vários programas, como o “History of Ideas”²⁵, “Philosophy Talk”²⁶, “Philosophy Bites”²⁷, “Ethic Bites”²⁸, que contêm ficheiros de áudio e vídeos relacionados com os problemas da Filosofia.

O programa semanal “History of Ideas”, inicia-se com quatro pessoas com funções distintas, como filósofos, advogados, neurocientistas, entre outros, tentando debater um problema e apresentando os seus próprios pontos de vista. Além dos podcasts, este site apresenta vídeos interessantes e motivadores para o ensino da Filosofia com a voz de autores como Nigel Warburton e Michael Sandel.

²⁴ https://www.rtp.pt/antena2/destaques/-luz-da-razo-6-feira-14h30_3582

²⁵ https://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/what-justice?in_menu=235485

²⁶ <http://https://www.philosophytalk.org/about-us>

²⁷ <https://www.philosophybites.com/>

²⁸ <https://www.open.edu/openlearn/whats-on/ethics-bites>

Além de ultrapassar as limitações do espaço e do tempo, este recurso estimula a criatividade, a participação e troca de ideias de uma comunidade online, bem como possibilita a aprendizagem e o trabalho colaborativo:

Se a tecnologia estrutura o modo como habitamos o mundo, é a nossa utilização desta que cria sentido. Na verdade, para que possamos aprender melhor e mais rapidamente é necessário aliar o acesso à tecnologia ao que ela potencia, ou seja, o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos e uma cultura de ensino e aprendizagem que envolva todos os atores da comunidade educativa na promoção desse aperfeiçoamento partilhado. (Teixeira, 2014, p. 111)

Também os próprios estudantes podem colaborar dando ideias e serem eles mesmos “podcasters”, ao participarem na construção do seu próprio conhecimento. Se os estudantes forem estimulados a gravarem *podcasts* aprendem muito mais, pois têm a responsabilidade de se prepararem e disponibilizarem um material com rigor e coerente para os seus colegas também aprenderem:

Os alunos devem ser encorajados a criar os seus próprios podcasts, num trabalho cooperativo em que diferentes podcasts são distribuídos pelos alunos de uma turma, sendo agrupados numa única publicação do blogue da turma ou noutra espaço próprio na internet, como a plataforma Moodle. Enquanto estratégia didática, trata-se de uma alternativa mais ativa do que ser o próprio professor a produzir e publicar podcasts para escuta (passiva) por parte dos alunos. (Lagoa, 2017, pp. 141-142)

Por último, e não menos importante, consideramos que o *podcast* é uma tecnologia inclusiva, sobretudo para estudantes portadores de deficiência visual.

Importa salientar que esta ferramenta deve ser entendida como mais um recurso ao dispor do ensino-aprendizagem e que contém atributos específicos que podem e devem ser utilizados em conjunto com outros métodos e com outros recursos de modo a obter o sucesso do ensino-aprendizagem.

Instagram

A Internet é, sem dúvida uma forma criativa de transmitir informação e mais do que nunca, espera-se que nos dias de hoje o professor rompa e substitua as concepções mais tradicionais de ensino, onde é apenas um transmissor de conhecimentos, para dar lugar à participação dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Assim, consideramos que as redes sociais, como Instagram e Facebook, podem gerar novos projetos e ideias motivadoras para o ensino-aprendizagem da Filosofia num trabalho colaborativo:

A facilidade de utilização, partilha, comunicação e colaboração alia-se a um ambiente informal, atrativo, onde os alunos podem aprender a construir o seu próprio conhecimento, sobretudo se considerarmos a perspetiva socio-construtivista. (Lagoa, 2014, p. 175)

O Instagram é uma rede social, onde os seus utilizadores podem publicar no “feed” fotos e vídeos de curta duração. Esta aplicação permite ainda editar e aplicar efeitos nas fotos e vídeos partilhados, partilhar publicações e interagir com outros utilizadores através de “likes” e caixas de comentários. Além disso, é possível trocar mensagens individualmente, mas também em grupo através da funcionalidade “instadirect”. De modo a existir uma comunicação privada, ou restrita e formal, é possível construir uma conta ou uma página que pode ser partilhada pela turma e definir a sua privacidade.

A ferramenta mais recente desta rede social é o “Instagram Stories”. Esta funcionalidade possibilita partilhar em tempo real imagens e vídeos que desaparecem passado vinte e quatro horas. Os utilizadores podem ainda fazer vídeos em direto a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo que os seus seguidores visualizem e sejam convidados a participar no direto. Os visualizadores podem também deixar comentários e sugestões enquanto acompanham o “direto”. Assim que este acaba, a transmissão é imediatamente apagada.

Ainda que a experiência seja diferente do ensino presencial tradicional, Joana Rita Sousa mostrou que é possível ser-se criativo e ensinar Filosofia para Crianças e

Jovens à distância através de uma rede social como o “Instagram”²⁹. Habituada a realizar sessões e oficinas para crianças e jovens presencialmente, Joana Sousa teve de suspender as suas atividades com a pandemia de covid-19. Porém, este motivo não impediu que continuasse a fazer o que mais gostava através das redes sociais.

Durante o confinamento, os seus vídeos em direto no Instagram ocorriam sempre às sextas-feiras, abordando filósofos e problemas filosóficos com a duração entre 25 a 30 minutos. Para quem acompanhasse os diretos, existia ainda a oportunidade dos “filósofos pedidos”. Quem não conseguisse acompanhar sempre poderia recorrer à sua conta Twitter³⁰ e fazer o download dos áudios, para ouvir a qualquer hora e em qualquer lugar. Após cada problema e filósofo explorado, Joana Sousa publicava no seu blog o resumo daquilo que foi abordado, conjuntamente com links de artigos e livros gratuitos para os interessados em explorar mais sobre o problema ou o filósofo apresentado.

Joana Rita Sousa atualmente também utiliza o Instagram para fazer entrevistas em direto com outros docentes e interessados em Filosofia. Todos podem ouvir, participar e conversar, bastando apenas aceder à conta de Instagram. Para além das redes sociais, o seu blogue apresenta formações e oficinas para todos os interessados em Filosofia para Crianças, cafés filosóficos, links, artigos e livros de Filosofia.

Facebook

Outra rede social de fácil acesso é o Facebook, ainda muito popular entre os jovens e com ampla difusão. Esta rede social contém ferramentas que permitem criar uma página de perfil, criar grupos públicos e/ou privados, páginas, chats; eventos, calendário, galeria de fotos, links, listas, notas, partilha de vídeos, áudios e imagens, responder a inquéritos e questões de escolha múltipla, bem como aceder diretamente a outros links e blogues.

De modo a existir um contexto pedagógico, deve ser criado uma “Página” ou “Grupo”, de modo a não se utilizar os “Perfis” pessoais de professores e estudantes.

²⁹ <https://www.instagram.com/filocriatividade/>

³⁰ https://twitter.com/filocri_P4C

Além disso, o grupo pode ser público, privado ou secreto, limitando o nível de privacidade do grupo a outros utilizadores do Facebook.

O Facebook é uma rede social muito acessível, por isso qualquer utilizador pode ser membro e simultaneamente administrador de um grupo ou uma página, concedendo privilégios de manutenção e definição dos grupos, de gerir e de partilhar facilmente ficheiros, eventos, imagens, vídeos, notas, textos e links. Dentro do grupo é possível criar sondagens e questionários com resposta aberta ou escolha múltipla. Os grupos podem ainda serem usados para criar atividades que enriqueçam as aprendizagens, colocar questões e esclarecer dúvidas.

De acordo com Sérgio Lagoa, a criação de uma “Página” no Facebook é mais indicada para “divulgar um site, produto ou serviço” (Lagoa, 2014, p. 176), e não tanto atividades pedagógicas como a criação de grupos. Porém, ambas podem ser usados para fins pedagógicos.

Destacamos a página “Filosofia no ensino secundário”.³¹ Esta página é gerida por Rolando Almeida e tem como intuito divulgar o seu blog³² com a mesma designação. Tal como os outros sites e blogues que mencionámos anteriormente, a página partilha as novidades que Rolando Almeida publica no seu blogue, como livros, novidades editoriais, colóquios, formações, materiais e recurso para o ensino da Filosofia. A novidade do seu site é que permite visualizar as aulas que lecionou resultantes da sua participação no Telensino. Este projeto surgiu devido ao confinamento obrigatório resultante do Covid-19 e o encerramento das escolas. As vídeo-aulas também estão disponíveis no seu canal do Youtube.³³

Entre os vários grupos no Facebook relacionados com o ensino da Filosofia, em Portugal existe o grupo “Filosofia e Ensino”³⁴ dos mesmos criadores do site “Páginas de Filosofia”. O grupo é público, por isso todos os membros podem debater e partilhar conhecimentos, experiências e interesses sobre o ensino da Filosofia, embora exista um controlo sobre aquilo que é publicado para evitar conteúdos e publicações impróprias ou *spam*. A par das publicações do site, o grupo publica regularmente notícias de Filosofia, como eventos, formações, colóquios e novidades editoriais. Regularmente,

³¹ <https://www.facebook.com/FilosofiaNoEnsinoSecundario/>

³² <https://Filosofiaes.blogspot.com/>

³³ <https://www.youtube.com/user/Rolandoalmeida1>

³⁴ <https://www.facebook.com/groups/Filosofiaensino>

são criadas sondagens, questionários, publica-se ofertas de emprego na área da Filosofia, formações e oportunidades ligadas à Filosofia com crianças, bem como colóquios e atividades realizadas no ensino superior.

Capítulo 3

A interdisciplinaridade e a disciplinaridade da Filosofia

Neste último capítulo pretendemos refletir sobre a interdisciplinaridade da Filosofia como fator importante na integração dos conhecimentos na leção das unidades temáticas mencionadas no programa de Filosofia do ensino secundário. Assim, em primeiro lugar pretendemos fazer uma análise teórica da interdisciplinaridade, problematizando este conceito, identificando a sua natureza, a sua relação com os conceitos multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, bem como sobre a importância da interdisciplinaridade na interligação dos saberes, baseando-nos sobretudo nos trabalhos de Olga Pombo, que tem dedicado importantes estudos ao tema e à sua importância para o ensino da Filosofia. Posteriormente, faremos uma análise do carácter disciplinar e interdisciplinar da Filosofia, de forma a identificar a sua importância para o desenvolvimento da interdisciplinaridade de diferentes áreas do conhecimento, bem como analisar o programa e o professor de Filosofia como elementos integradores de saberes e as vantagens da interdisciplinaridade para o ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

O que é a interdisciplinaridade?

No contexto escolar e científico fala-se e continua-se a falar sobre a importância da interdisciplinaridade, mas, de facto, a filósofa Olga Pombo considera que a experiência interdisciplinar é na maioria das vezes vaga. No contexto educativo, a interdisciplinaridade é apenas um ato de animação sociocultural e no contexto mediático os meios de comunicação desvirtuam o verdadeiro significado da interdisciplinaridade, transmitindo uma ideia selvagem, abusiva e pouco clara desta palavra, principalmente quando a evocam em debates de “mesa redonda”, onde são convidados diferentes personalidades de diferentes áreas de conhecimento para debaterem assuntos específicos. Para Olga Pombo o conceito de interdisciplinaridade sendo aplicado em diferentes contextos, torna-se assim demasiado amplo, gasto e sem

sentido, uma vez que é usado em diversas situações, mas não existe um consenso sobre a sua definição:

[A interdisciplinaridade] cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projetos. E, no entanto, a situação não deixa de ser curiosa: temos uma palavra que ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade e, ao mesmo tempo, uma invasão de procedimentos, de práticas, de modos de fazer que atravessam vários contextos, que estão por todo o lado e que teimam em reclamar-se da palavra interdisciplinaridade. (Pombo, 2008, p. 3)

De acordo com Olga Pombo existem diferentes definições de interdisciplinaridade. Por exemplo, Jean-Luc Marrion define interdisciplinaridade como cooperação de várias disciplinas no exame do único e mesmo objeto; Piaget define como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre diversas disciplinas científicas, tendo como objetivo um enriquecimento recíproco; Palmade considera que a interdisciplinaridade é uma integração interna e conceptual que quebra com a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o intuito de fornecer uma visão unitária de um sector do saber; Thom defende que é uma transmissão de problemas, métodos e conceitos de uma disciplina para a outra; Delattre define a interdisciplinaridade como um formalismo suficientemente geral e definido que possibilita exprimir numa linguagem única, os conceitos, as preocupações e os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outra forma, continuariam nas suas próprias linguagens.

De acordo com Pombo, as definições anteriormente mencionadas apresentam formas de ação interdisciplinar que partem da simples cooperação entre as várias disciplinas, passando pela transferência de conceitos, problemas e métodos, indo ao encontro de um intercâmbio mútuo e integração recíproca que seja capaz de acabar com a estrutura de cada disciplina científica e obter uma axiomática comum, procurando entre elas um enriquecimento recíproco.

Entre as várias definições propostas para definir a transdisciplinaridade, Olga Pombo considera que existem três pontos em comum. Em primeiro lugar, as definições são construídas a partir da tríade pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e

transdisciplinaridade. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade está sempre numa posição intermediária, sendo considerado como algo a mais que a pluridisciplinaridade e a algo menos que transdisciplinaridade. Por último, os três conceitos: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade (três e não quatro porque, do sentido etimológico não faz sentido diferenciar pluri e multi) têm uma mesma natureza: a palavra disciplina. Este último ponto acrescenta mais um problema à definição de interdisciplinaridade pelo facto de o termo “disciplina” poder ser usado em três contextos diferentes: num contexto cognitivo, como ciência particular; num contexto escolar, como entidade curricular; e num contexto normativo, como um conjunto de regras ou leis institucionais.

Porém, a natureza comum de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade também nos remete à análise cuidadosa da etimologia dos seus prefixos. Isto é, o prefixo ‘inter’ retrata o aspeto principal e intermédio do conceito, reconhecendo a necessidade de um espaço comum como fator de união entre diferentes conhecimentos. O prefixo ‘multi’ ou ‘pluri’ mostra a diversidade e a identidade própria das disciplinas. O prefixo ‘trans’ reproduz o sentido de passagem qualitativa a um estágio superior de ligação disciplinar.

A proposta terminológica que Olga Pombo apresenta parte da tese de uma tese explícita:

Os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino, devem ser entendidos como momentos de um mesmo contínuo: o processo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas. (Pombo, 1993, p. 11)

As diferenças etimológicas permitem considerar estes três conceitos como caracterizadores de diferentes práticas de investigação e de experiências de ensino. Além disso, estas diferenças assinalam o *continuum* de integração progressiva, um processo de crescente integração interdisciplinar que existe no conceito de interdisciplinaridade em relação ao conceito de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade:

[...] mais importante do que procurar estabelecer fronteiras rígidas entre entes conceitos e as práticas de ensino para que elas remetam, mais fecundo do que delimitar espaços de significação intransponíveis, será reconhecer a natureza contínua de um processo de crescente integração disciplinar, no qual a pluridisciplinaridade seria o polo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o polo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto de múltiplas variações possíveis entre os dois extremos. (Pombo, 1993, p. 12)

De acordo com Olga Pombo, a pluridisciplinaridade expressa uma ligação mínima entre disciplinas, como se fosse uma colaboração na aquisição e partilha de informações, na análise conjunta do mesmo objeto num encontro pontual para resolver um determinado problema, isto é, no sentido de esclarecer o mesmo objeto mas sem o intuito de encontrar uma solução em conjunto. A partir do momento que alguma experiência de ensino ultrapassa esses mínimos estaríamos perante uma experiência de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é considerada como uma combinação entre disciplinas com o intuito de compreender um objeto a partir da junção de pontos de vista diferentes e o objetivo final é uma elaboração sintética do objeto comum, o que implica uma reformulação dos processos de ensino e/ou de investigação, supondo um trabalho permanente de entajuda dos professores e/ou investigadores pertencentes às diferentes áreas envolvidas. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, a interdisciplinaridade pode ser entendida como um leque vasto de possibilidades, isto é, de “transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas resultados, exemplos, aplicações”. (Pombo, 1993, p. 13) Por último, a transdisciplinaridade ultrapassa mais estes limites e é considerada como o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino:

[A transdisciplinaridade] tratar-se-ia então da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns,

a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber. (Pombo, 1993, p. 13)

Olga Pombo considera ainda que a interdisciplinaridade pressupõe a existência de disciplinas. A sua abordagem disciplinar é, por vezes, necessária, mas simultaneamente, é esta abordagem que permite reconhecer os seus limites e a necessidade da interdisciplinaridade:

Passando do nível das palavras ao nível das ideias, ou, se preferirem, das "coisas", verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspetivas. (Pombo, 2008, pp. 6-7)

Fragmentação dos saberes versus Interligação dos saberes

Desde o século XIX que vivemos num acelerado progresso científico devido à crescente divisão dos saberes e à especialização dos conhecimentos. Para a autora esta especialização não é acidental, pois manifesta as exigências analíticas que evidenciam o desenvolvimento da ciência, e simultaneamente é o requisito da possibilidade da progressão da ciência em geral:

Sabemos que a especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de acidental. Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento da ciência que nos vem dos Gregos e que foi reforçado no século XVII com Descartes e Galileu. Para lá das

diferenças que os distinguem, eles comungam de uma mesma perspectiva metódica: dividir o objeto de estudo para estudar finamente os seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo a partir daí. (Pombo, 2008, p. 7)

Olga Pombo considera que a especialização dos saberes é um fator determinante para o progresso do conhecimento, pois auxilia na demarcação precisa do objeto a ser investigado, aumenta o rigor e a profundidade da análise ao diminuir a área da aprendizagem das metodologias e técnicas somente necessárias ao trabalho de um área disciplinar específica, reduz a bibliografia necessária, reduz o número de investigadores com o intuito de obter um alargamento do conhecimento mútuo entre os especialistas da área, bem como facilita a comunicação e a avaliação dos conceitos técnicos para construir uma teoria, definindo uma metodologia específica. Porém, Olga Pombo afirma que a especialização dos saberes trouxe custos elevados para a ciência, uma vez que a especialização proporcionou o fechamento dos investigadores nos limites das suas áreas, incapacitando-os de compreenderem as disciplinas mais contínuas ou mais afastadas, as suas referências bibliográficas e linguagens próprias e os seus resultados. É um facto de que sem a especialização dos saberes, seria impossível a evolução da ciência, mas, no entanto, a especialização tira o seu sentido, fazendo com que perca a sua clareza. A rutura na comunicação entre as ciências coloca o Homem na exigência de desistir da sua própria vontade de alcançar a uniformidade do conhecimento. Por outras palavras, embora a ciência tenha um poder cada vez maior nas sociedades industriais e onde desempenha uma função tecnológica, económica, política e militar decisiva, a sua extrema especialização leva a distanciar-se cada vez mais do Homem:

De algum modo, poder-se-ia dizer que, face à situação de fragmentação e especialização do conhecimento científico, o Homem se vê hoje forçado a abandonar (ou será recalcar? eliminar? ou superar?) o seu desejo de unidade do conhecimento. Sentindo-se incapaz de satisfazer esse desejo de compreensão, o Homem abandona essa tarefa à competência dispersa e restrita de especialistas os quais, em contrapartida, o abandonam a ele pois lhe não devolvem uma imagem unitária do mundo em que ele vive,

Ihe não oferecem uma teoria unificada no interior da qual ele possa encontrar pontos firmes de referência para a compreensão da sua própria condição. (Pombo, 1993, p. 3)

Perante esta situação, Olga Pombo considera que não é nenhuma novidade ouvirmos discursos de resistência contra a fragmentação do saber, no sentido de mencionar os contras desta fragmentação. De acordo com a autora, um desses críticos foi Ortega Y Gasset, que afirma que o especialista não é sábio por ignorar formalmente tudo aquilo que não é da sua especialidade, e também não é um ignorante, por simultaneamente ser um homem da ciência, uma vez que conhece em profundidade uma parte do universo do saber. Para Ortega Y Gasset o especialista é um sábio-ignorante que leva dentro de si a arrogância do especialismo proveniente da ilusão de que o seu conhecimento especializado lhe dá o direito de opinar sobre todas as coisas segundo a sua especialidade. Por um lado, a postura do especialista procura garantir o domínio exclusivo da sua pequenez e, por outro, tenta retirar-se às acusações de insipiência perante os assuntos distantes da sua área de saber. Mas não foi só homens da cultura como Ortega Y Gasset que reconheceram o absurdo da fragmentação dos saberes. Cientistas como Norbert Wiener e Oppenheimer também fizeram a mesma crítica. Porém, a partir dos anos 70 começou a sentir-se uma inversão. A fragmentação dos conhecimentos nos contextos institucionais continuou a aumentar, mas em termos conceituais e em termos de investigação começou a existir várias atividades e inúmeras práticas com vista à interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar apresenta-se cada vez mais com entusiasmo “a nível discursivo, a nível de reordenamento disciplinar, de novas práticas de investigação e a nível de esforço de teorização dessas novas práticas”. (Pombo, 2008, p. 12)

Durand defende que existe uma heurística que resulta desta formação interdisciplinar, essa heurística abrange três dimensões. Em primeiro lugar, a questão recíproca das disciplinas, da transferência de conceitos, de problemas, de métodos com fim a uma leitura mais rica da realidade. Se olharmos atentamente cada grande criador na história da ciência, posteriormente verificamos que os grandes criadores foram designados como tal, precisamente porque não se debruçavam apenas na sua área de especialidade. Os grandes criadores científicos tinham uma formação pluridisciplinar,

isto é, não trabalhavam apenas na sua especialização, eles atravessavam diferentes disciplinas, interligavam diferentes linguagens e diferentes culturas. Deste modo, aqueles que produziram os grandes acontecimentos da ciência não foram os especialistas de uma área de saber e que facilmente incorporavam as críticas de autores como Ortega y Gasset. Em vez disso, foram todos aqueles que beneficiaram de uma formação universal, pluridisciplinar e aberta a todas as transversalidades:

Os sábios criadores do fim do século XIX e dos dez primeiros anos do século XX (esse período áureo da criação científica, em que se perfilam nomes como os Gauss, Lobatchevski, Riemann, Poincaré, Hertz, Becquerel, os Curie, Rutherford, Pasteur, Max Planck, Bohr, Einstein) não eram especialistas. Pelo contrário, tiveram toda uma alargada formação pluridisciplinar, herdeira do velho *trivium* (as “humanidades”) e do *quadrivium* (os conhecimentos quantificáveis, e portanto também a “música”) medievais, prudente e parcimoniosamente organizados pelos colégios dos jesuítas, dos frades oratórios e das pequenas escolas dos jansenistas". (Pombo, 2006, p. 4)

Deste modo, mesmo que a ciência tenha seguido uma forma de especialização, Durand considera que a escola e a universidade, através dos seus currículos e metodologias de trabalho podem e devem defender perspectivas transversais e interdisciplinares, uma vez que a evolução da ciência resulta de diferentes linguagens e diferentes disciplinas. Durand afirma que quando um investigador de uma determinada ciência no interior de uma determinada prática científica descobre algo, deve-se à sua formação vasta e diversificada obtida na escola, com a presença de diferentes disciplinas e de diferentes métodos. Isto é, a sua investigação não resulta da sua obsessão pela sua especialidade, mas da sua vasta e diversificada formação e conhecimento interdisciplinar.

Em segundo lugar, a formação interdisciplinar possibilita atingir conhecimentos mais profundos sobre o conhecimento e a própria realidade, e que se desdobram em diferentes camadas. Nesse sentido é possível “tocar zonas do objeto de investigação que o olhar disciplinar especializado não permitia ver”. (Pombo, 2008, p. 14)

Por último, a interdisciplinaridade possibilita constituir novos objetos do conhecimento. De acordo com Durand, existem muitos objetos do conhecimento que só podem ser designados como tal, precisamente numa perspectiva interdisciplinar:

O clima, a cidade, o trânsito, o ambiente, a cognição, são exemplos de objetos que uma única tradição disciplinar não poderia abarcar nem sequer constituir como objetos de conhecimento, isto é, que só existem como objetos de investigação porque, justamente, é possível pôr em comum várias perspectivas interdisciplinares. (Pombo, 2008, p. 14)

De acordo com Pombo, a partir dos anos setenta, a par da emergência de discursos de entusiasmo pela interdisciplinaridade, (como é o exemplo de Durand) começou a existir um amplo movimento de reordenação disciplinar e a emergência de novas práticas no seio da produção científica que investigam as delimitações dos quadros disciplinares constituídos. Além disso, Pombo considera que é claro o esforço pela teorização de experiências que ultrapassem as limitações das disciplinas. Nesse sentido, identifica três tipos fundamentais de “novas ciências” que provêm do reordenamento disciplinar: as ciências de fronteira, as interdisciplinas e as interciências.

As ciências de fronteira são sempre novas disciplinas que se constituem na fronteira de duas disciplinas tradicionais, como por exemplo a biologia e a química que resultaram na bioquímica. As interdisciplinas emergiram do cruzamento de diferentes disciplinas científicas com a área industrial e a organização empresarial, como a psicologia industrial ou a sociologia das organizações. Por último, as interciências são as novas disciplinas formadas da fusão de diversas disciplinas de diferentes áreas do saber, e é impossível criar qualquer espécie de hierarquia entre elas. Como por exemplo a ecologia e as ciências cognitivas.

De acordo com Pombo, para além destes novos tipos de configurações para disciplinas, é possível mencionar a existência de novas práticas de cruzamento interdisciplinar:

- 1) Práticas de importação: consistem na associação de conceitos, métodos e instrumentos já aprovados por outras disciplinas a favor da disciplina que se sentiu a necessidade de resolver um determinado problema.
- 2) Práticas de cruzamento: tendo analisado problemas numa determinada disciplina, este mesmo problema alargar-se para outras, invadindo outros domínios, levando cada disciplina envolvida a abrir-se ao problema na disponibilidade de se deixar cruzar e contagiar por todas as outras;
- 3) Práticas de convergência: aqui estamos em terrenos comuns, na qual as disciplinas envolvidas são convidadas à convergência de perspetivas em torno de um objeto particular de análise;
- 4) Práticas de descentração: têm na sua criação a invasão de problemas impossíveis de estarem circunscritos às disciplinas tradicionais, muitas vezes transformados em problemas novos que obrigam à criação de uma nova área disciplinar;
- 5) Práticas de comprometimento: apontam questões de grande envergadura e de alto grau de dificuldade, resistentes a todos os esforços desenvolvidos ao longo dos séculos e que reivindicam respostas urgentes, tais como a origem da vida, a existência de Deus, etc. É uma prática circular e tem o objetivo de encontrar soluções técnicas para este tipo de questões:

Quando se procura pensar questões deste género, rapidamente nos damos conta de como todos os nossos saberes são poucos para as procurar sequer perceber. Sentimos que estamos diante de problemas que são demasiado grandes para serem objeto de estudo. Não há computador que possa concentrar os dados que nos iriam permitir sequer equacioná-los. Para problemas deste género, há então que fazer apelo a um outro tipo de interdisciplinaridade, uma interdisciplinaridade *envolvente, circular*, que se entregue a um regime de polinização cruzada, que explore ativamente todas as possíveis complementaridades. (Pombo, 2008, pp. 17-18)

A razão de ser da interdisciplinaridade vai ao encontro daquilo que existe de mais íntimo no ser humano: o seu desejo pela universalidade e pela unidade do saber. Independentemente de serem ou não das ciências humanas, todas as disciplinas têm em comum o facto de tentarem uma aproximação à realidade humana segundo os seus próprios meios:

De acordo, por exemplo, com Gusdorf, Bobossov (1978) ou Da Matta (1991), a interdisciplinaridade é pensada enquanto programa antropológico no qual o ser humano se revela como "lugar privilegiado de ponto de partida e de ponto de chegada de todas as formas do conhecimento", isto é, fonte absoluta de todas as ciências e, simultaneamente, polo unificador no qual, todas elas, encontram o seu sentido. Por outras palavras, todas as ciências são ciências humanas. Forma inversa de fundamentar a interdisciplinaridade, que poderíamos designar de realista, passaria por argumentar que, em última análise, as várias ciências têm o mesmo objeto. Não seria agora o facto de o *sujeito* da ciência ser sempre o mesmo que poderia fundamentar a interdisciplinaridade, mas, inversamente, o facto de todas as ciências se referirem a um mesmo *objeto*, visarem uma mesma realidade. (Pombo, 2008, p. 18)

A interdisciplinaridade no âmbito escolar

Importa agora analisar as experiências interdisciplinares no contexto escolar. Olga Pombo afirma que existem cada vez mais práticas interdisciplinares e um esforço pela sua fundamentação. Porém, ainda que sejam fornecidas propostas e informações, não existe uma pedagogia da interdisciplinaridade, afirmando mesmo que “a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, porventura excessivo, das já existentes” (Pombo, 1993, p. 8) e isto deve-se por dois motivos principais.

O primeiro motivo deve-se ao facto de a interdisciplinaridade ter surgido espontaneamente nas escolas, como uma vontade recorrente dos professores. Ou seja, a interdisciplinaridade não surgiu como uma nova fórmula pedagógica sugerida por

pedagogos. Foram os próprios professores que tiveram a iniciativa de realizarem regularmente, experiências de ensino integrado nas suas disciplinas. Os docentes projetam, ensinam e concretizam experiências que pretendem superar os obstáculos disciplinares e institucionais, provenientes do próprio ensino:

São os professores que, por iniciativa própria, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Isolados ou em grupo, geralmente sem qualquer tipo de apoio ou retribuição, são os próprios professores que projetam, ensinam e realizam experiências de valor muito desigual, mas que têm em comum o facto de traduzirem uma grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado. Fazem-no sem modelos, de forma tateante e muitas vezes contraditória, nas suas aulas ou fora delas, em espaços inventados em escolas quase sempre superlotadas, em tempos roubados à leção de programas grandes demais, em horas extraordinárias de horários já sobrecarregados. (Pombo, 1993, p. 8)

O segundo motivo é que, maioritariamente, as novas propostas pedagógicas são importadas com a sua existência rápida e frágil como todas as modas, e são apresentadas aos docentes já com um nível elevado de elaboração, e onde apenas se espera que os docentes apliquem, utilizando os procedimentos de forma automática e acrítica. Devido às fragilidades dos sistemas educativos, os professores têm a tendência de aderirem rapidamente a novos receituários, alterando os seus hábitos sem definirem uma prática, nem refletindo sobre o seu sentido, finalidade e eficácia. Por esta razão, corre-se o risco de assumir a interdisciplinaridade como a redenção imediata para os problemas dos docentes, o que pode facilitar a ocorrência de experiências superficiais.

Não sendo uma proposta pedagógica, na qual os docentes têm de apenas seguir uma receita milagrosa, Olga Pombo considera que a interdisciplinaridade é adaptável e construível. Além disso, é também um desafio porque os docentes estão entregues a si

próprios, isto é, estão perante algo que ainda têm de inventar. Os docentes apenas têm consciência de alguns contornos, ainda indefinidos de uma proposta em aberto.

Porém, a interdisciplinaridade é uma forma eficaz de colmatar e transpor as consequências perversas da especialização e da fragmentação dos conhecimentos na consciência dos estudantes. Deste modo, torna-se necessário refletir sobre o ensino em geral, visando uma forma de remediar o desaparecimento do propósito da unidade do conhecimento dentro das suas possibilidades ou, pelo menos, existir um esforço para a convergência das diversas formas de saber de forma a impedir o consequente empobrecimento cultural:

Quanto à organização curricular, importa pensar as questões que se colocam hoje às diferentes disciplinas em termos da sua articulação e relativamente à mobilidade e reorganização das suas fronteiras. A renovação dos currículos escolares deve permitir à escola superar a situação limite em que se encontra face à crescente especialização e fragmentação disciplinar dos saberes. Importa que a escola contorne as graves consequências de um ensino tendencialmente cada vez mais especializado, fragmentário, abstrato e, conseqüentemente, vazio de sentido, que ela mesma viabilize e fomente a prática de uma cada vez maior e mais profunda interdisciplinaridade e integração dos saberes. (Pombo, 1993, pp. 8-9)

A interdisciplinaridade e a disciplinaridade da Filosofia

A Filosofia foi considerada a “mãe” de todas as ciências e a ciência foi até ao século XVIII a “Filosofia natural”. Tirando uma ou outra exceção, as ciências estavam subordinadas à Filosofia em termos de métodos, fundamentos e objetivos. Os Homens que faziam ciência consideravam-se e designavam-se a si próprios como “filósofos” e a “ciência” era entendida como parte da Filosofia. Foi o caso de Platão que considerava as matemáticas como um dos principais objetos de estudo da sua Academia; Aristóteles que foi botânico, biólogo, astrónomo, psicólogo e físico; e os filósofos Descartes, Pascal e Leibniz que foram também físicos e matemáticos. Só Kant é que escapa ao afirmar que

a ciência e a Filosofia são áreas bem distintas: a ciência tem como objeto o conhecimento da natureza, enquanto que a Filosofia determina as condições e os limites desse conhecimento.

A partir do século XIX, a ciência ganha os contornos do positivismo de Auguste Comte e conseqüentemente a ciência torna-se autónoma e a única forma de conhecimento válido. Porém, a partir da segunda metade do século XIX, a ciência revelava-se como um saber frágil devido ao aparecimento das geometrias não euclidianas, o surgimento das ciências humanas e as ruturas que Darwin, Einstein e Max Planck apontaram às ciências da natureza. Conseqüentemente, existiu uma reaproximação da ciência e da Filosofia. Isto é, a ciência compreendeu que não poderia distanciar-se de dela em absoluto, uma vez que a ciência está fundada em pressupostos filosóficos, as suas teorias não são apenas descrições factuais, elas repousam em fundamentos metafísicos.

A partir do século XX, cientistas como Einstein, Niels Bohr, Oppenheimer, De Broglie, Heisenberg e Bertrand Russell, sentiram a necessidade de questionar os pressupostos e princípios das ciências em que trabalhavam, a questionar os seus resultados, limites e finalidades. Deste modo, compreendeu-se que compete à Filosofia e à ciência funções diferentes, mas que se complementam, pois “tanto a Filosofia como a ciência estão atravessadas pela questão «o que é?». Questão nunca esgotada, antes sempre retomada, rememorada, recolocada, que alimenta em profundidade o trabalho das ciências e da Filosofia”. (Pombo, 2012, p. 191) Porém, enquanto que a Filosofia pergunta “O que é a vida?”, por exemplo, a ciência pergunta “Como é que a célula se reproduz?”; “Quais os mecanismos da divisão celular?”. Ou seja, a Filosofia questiona, problematiza e é mais especulativa do que comprovativa, enquanto que a ciência equaciona e vai aumentando os conhecimentos que de forma geral são consensuais.

Como anteriormente referimos, foi a partir da Filosofia, caracterizada desde sempre pelo espanto, problematização e diálogo que originou outras áreas científicas. Podemos mesmo afirmar que todas essas áreas encontram a sua origem na Filosofia, pois ela une e agrega todos os conhecimentos entre si e em si, devido à sua reflexão sobre os objetos comuns a todas as áreas do saber: o Homem e o mundo que o rodeia. Deste modo, ainda que exista uma fragmentação disciplinar na lecionação de outras disciplinas escolares, a Filosofia tem como função unir os conhecimentos de forma a

proporcionar os espaços comuns existentes entre as diferentes áreas do conhecimento no sentido de uma ligação interdisciplinar.

Através do Programa de Filosofia e das Aprendizagens Essenciais, podemos verificar que o ensino da Filosofia visa a interdisciplinaridade ao proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, desenvolvendo o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica; ao proporcionar situações orientadas para que os estudantes formulem um projeto de vida próprio a nível pessoal, cívico e profissional; desenvolver um pensamento ético-político e crítico, responsável e socialmente comprometido e desenvolver a sensibilidade cultural e estética ao contribuir para a compreensão da riqueza e diversidade da arte e da cultura como forma de realização pessoal e como expressão de uma identidade cultural.

As Aprendizagens Essenciais mostram ainda que, as unidades temáticas que constam no programa atual são transversais, uma vez que podem ser articuladas a outras disciplinas escolares, de forma a proporcionar um conhecimento diversificado, alargado e integrado sobre diferentes áreas do saber.

Compete ao professor de Filosofia aproximar a sua disciplina à realidade e à experiência dos estudantes, da escola e de outras disciplinas escolares. Mas para isso é necessário que no momento da leção dos conteúdos, o professor prepare e utilize previamente os recursos e os materiais de outras disciplinas, com o intuito de clarificar, delimitar e de alargar os conteúdos da Filosofia com os conteúdos de outras áreas do saber. O professor deve ter uma larga formação ou interesse por outras áreas e ser capaz de trazer os problemas e/ou conteúdos pertinentes de outras disciplinas, de modo a serem tratados filosoficamente.

Como afirma Alfredo Simões Reis:

A prática interdisciplinar, o recurso à informação de outras disciplinas, poderá ser uma das vias para fazer ressaltar os «nexos que as questões teóricas tecem com a realidade circundante». Com esta indicação pretende-se, talvez, chamar a atenção dos professores para a necessidade de ligar a Filosofia à realidade, de modo a que ela não surja aos alunos «como um conhecimento desencarnado» e que, pelo contrário, possa ter «algum impacto na elaboração de referências culturais, no estabelecimento das relações e dos quadros conceptuais, no

esclarecimento e na decisão valorativa». Incumbe, pois, ao professor não só evitar essa visão da Filosofia como um conhecimento desencarnado, como também enraizar a Filosofia na fonte da realidade e mostrar que ela é um esforço para compreender e recuperar a realidade no plano do pensamento. (Reis, 1996, p. 115)

Considerações finais

Ao longo deste trabalho tentámos responder a algumas questões fulcrais sobre o ensino da Filosofia. Começámos por analisar a possibilidade de a Filosofia ser ensinada, uma vez que esta não se pode identificar nem reduzir à sua história. Por outras palavras, a Filosofia não se pode reduzir à transmissão de problemas e das respostas de determinados filósofos sem desenvolver nos alunos as competências que lhe são próprias. Falamos, portanto, das três operações essenciais ao ensino-aprendizagem da Filosofia: problematizar, argumentar e conceptualizar.

Sendo a Filosofia uma atividade crítica, o seu ensino deve estimular os estudantes a compreenderem os problemas e os argumentos dos filósofos, mas principalmente oferecer uma oportunidade para discutir e analisar criticamente esses mesmos argumentos e os textos que os transmitem. Nesse sentido, é importante escolher métodos e recursos pedagógicos diversificados que ajudem os estudantes a problematizar, a questionar, a refletir sobre os problemas, a analisar argumentos e a examinar rigorosamente o interesse e a plausibilidade das ideias dos filósofos.

Estamos convictos de que o uso diversificado e adequado de metodologias e recursos pedagógicos no ensino-aprendizagem da Filosofia permite aprendizagens mais significativas e consolidadas. Para além dos métodos e recursos mais tradicionais utilizados no ensino da Filosofia, é cada vez mais importante introduzir criteriosamente recursos e ferramentas digitais que potenciem o seu ensino e que permitam desenvolver as competências que são fulcrais no mundo contemporâneo.

Perante as medidas de confinamento geradas pela pandemia da Covid-19 na segunda parte do ano letivo de 2019-2020, das quinze regências que obrigatoriamente teríamos de lecionar, apenas cumprimos dez. Por isso, não foi possível utilizar alguns dos recursos digitais que aqui mencionámos. Porém, e face a esta situação, este trabalho tornou-se ainda mais importante e pertinente para repensarmos metodologias e instrumentos digitais que potencializassem o ensino da Filosofia e a participação dos alunos. Esta inesperada situação tornou também mais urgente repensar a formação inicial de professores, no sentido de fornecer uma formação sobre competências e ferramentas digitais orientadas para a relação ensino-aprendizagem.

Após a chegada da pandemia da Covid-19 a Portugal, as escolas, do ensino básico ao superior, sofreram repentinamente uma transformação profunda, levando professores e estudantes a adaptarem-se rapidamente, passando de um ensino presencial tradicional para um ensino a distância, no qual poucos docentes tinham experiência. Nesse sentido, consideramos que é cada vez mais importante e pertinente implementar recursos digitais no ensino-aprendizagem da Filosofia em sala de aula e a distância, bem como repensar o ensino e a formação inicial e contínua dos professores, conferindo competências digitais que eventualmente não possuem ou que permitam aprofundar conhecimentos e explorar novas vias para a sua transmissão, e mesmo para a procura ativa de conhecimento por parte dos alunos.

Nesta fase da investigação, podemos já afirmar que o principal objetivo deste trabalho foi bem-sucedido, uma vez que a implementação diversificada de recursos pedagógicos em sala de aula proporcionou situações de ensino-aprendizagem mais espontâneas e ativas, bem como estimulou o desenvolvimento de espírito crítico e autónomo, pois sendo também protagonista no processo de ensino-aprendizagem procurei que os estudantes se expressassem livremente, partilhando e confrontando as suas posições entre os colegas, orientando-os sempre para respostas fundamentadas.

Outro aspeto positivo deve-se ao facto de a diversidade de recursos ter proporcionado a integração de diferentes áreas do saber. Isto é, ao contrário de outras disciplinas escolares, os conhecimentos adquiridos nas aulas de Filosofia não foram circunscritos e limitados, mas alargados e diversificados, sendo muito enriquecedor utilizar um determinado recurso que não sendo estritamente filosófico pôde ser tratado filosoficamente. Nesse sentido, não podemos estar mais de acordo com João Boavida como quando afirma que “(...) não há nada que seja exclusiva e restritamente filosófico, do mesmo modo que tudo pode ser tema para a Filosofia, desde que tratado filosoficamente” (Boavida, 2010, p. 33).

Desta forma sentimos ainda mais a responsabilidade que um professor de Filosofia transporta consigo, isto é, o dever de saber sempre mais e ter sempre interesse em procurar atualizar os conhecimentos na sua área, mas também procurar estar atento a outras áreas de saber, orientando o seu trabalho face ao que pode ser ou não ser de interesse para a Filosofia.

Porém, é também importante analisar os aspetos mais críticos da implementação da diversidade de recursos. Um desses aspetos foi a exigência de termos de preparar muito bem as planificações das aulas e gerir muito bem o tempo que iríamos utilizar para cada recurso. A dificuldade em gerir o tempo foi mais sentida no início do ano letivo, na lecionação das primeiras regências, uma vez que não tínhamos nenhuma experiência e não tínhamos a mínima perceção do tempo que iríamos utilizar na análise de um texto, no debate em torno de um determinado vídeo ou na resolução de um exercício, por exemplo. Daí a necessidade de preparar um guião detalhado para cada regência, de modo a obter uma perspetiva da gestão e do tempo que deveria ser dedicado a cada momento da aula.

Outro aspeto crítico foi o facto de dispensarmos algum tempo a procurar e a analisar vídeos que não fossem nem demasiado curtos nem demasiado longos, uma vez que os estudantes perdem o interesse ao fim de alguns minutos, bem como ter legendas em português, pois nem todos estão à vontade com uma língua estrangeira. Além disso, foi importante visualizar e analisar mais do que uma vez os vídeos selecionados do princípio ao fim, de modo a não transmitirmos erros científicos e a preparar as questões que queríamos colocar com a sua visualização.

Por fim, reparámos que o visionamento de filmes em sala de aula representa um grande desafio para os professores por duas razões. A primeira diz respeito à dificuldade em procurar um filme que retrate o problema proposto e, simultaneamente, seja adequado à idade e às capacidades cognitivas dos estudantes. Daí que foi importante procurarmos um filme que transmitisse conhecimentos com uma linguagem apropriada e que simultaneamente fosse atrativo para os estudantes. A segunda razão diz respeito aos objetivos que queríamos obter com a sua visualização, de forma a não se converter numa forma de distração. Para isso foi necessário refletir sobre algumas questões abordadas no filme, restringir o que interessava à Filosofia e, posteriormente, formular uma planificação e um guião de modo a orientar-nos a nós e aos próprios estudantes sobre o que queríamos, como queríamos, e para o que queríamos.

Concluindo, não temos dúvidas de que a diversidade de recursos pedagógicos, quando devidamente selecionados e devidamente explorados entre o professor e os estudantes, facilita o processo de ensino-aprendizagem, possibilita uma aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo, bem como a interligação de diferentes áreas de

saber e, sobretudo, que o estudante assuma um papel ativo no processo de formação, partilha e consolidação de conhecimentos.

Referências Bibliográficas

- Aires, M. C. R. P. B. M. (2014). *A Utilização de Mapas Conceptuais como um Método Pedagógico para uma Aprendizagem Significativa em Filosofia*. Relatório IPP, Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77242>
- Almeida, A. d., & Costa, A. P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia 10º e 11º anos*. Disponível em <https://pt.slideshare.net/airesalmeida5/avaliacao-das-aprendizagens-em-fil-10-e-11>
- Aprendizagens Essenciais de Filosofia-Articulação com o perfil dos alunos* (2018). Direção Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Barata-Moura, J. (1995). *Filosofia vs Filosofar*, Philosophica nº 6, pp. 51-70.
- Boavida, J. (1996). *Por uma didática da Filosofia. Análise de algumas razões*, Revista Filosófica de Coimbra nº 9, pp. 91-110.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brenifier, O. (2005). *El dialogo en la clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Café, C. (2014). *O recurso ao cinema*. Em M. L. R. Ferreira, & A. M. Teixeira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital* (p. 188). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M. C. (2013). Matthew Lipman - A infância como um deserto de oportunidades perdidas. Em *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos* (pp. 298-307). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Carvalho, M. C. (2014). Filosofia para crianças. A (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. Em Vários, *A paixão da razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira* (pp. 477-490). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Castro, G. (2012). Ensinar filosofia a crianças. Em M. L. R. Ferreira, *Ensinar e Aprender filosofia num mundo em rede* (pp. 104-115). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Cerletti, A. (2009). *Ensinar Filosofia como Problema Filosófico*. São Paulo: Autêntica.
- Cossuta, F. (1998). *Didática da Filosofia - Como interpretar textos filosóficos?* Porto: Edições ASA.
- Costa, F. A. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Santillana: Carnaxide.
- Descartes, R. (2017). *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70.
- Faria, D. J. M. S. (2013). *A Tradição do Diálogo Socrático em Sala de Aula*. Relatório Estágio, Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. L. R. (Julho de 2015). *Ensinar e aprender filosofia: um testemunho*, *Gaudium Sciendi* nº 8, pp. 40-57.
- Izuzquiza, I. (Abril 1999). *La enseñanza de la filosofía hoy. Enseñar filosofía en tiempos de reforma: una escuela de sensibilidad*, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 20, pp. 41-50.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lagoa, S. (2014). Páginas de Filosofia. Da sala de aulas real à comunidade virtual. Em M. L. R. Ferreira, & A. M. Teixeira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital* (pp. 165-171). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Lagoa, S. (2014). Filosofia e Facebook. Em A. M. Pinto, & M. L. R. Ferreira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital* (pp. 175-179). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Lagoa, S. (2017). *Implementação de metodologias de trabalho colaborativo e ferramentas online*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/109239/2/233755.pdf>
- Lagoa, S. (2018). *O cinema na didática da filosofia*. Páginas de Filosofia: Disponível em <http://www.paginasdefilosofia.net/cinema-na-didatica-da-filosofia/>
- Libório, P. A. (2008). *Filosofia para crianças. Uma proposta para (re)pensar a educação?* Comunicação ao 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Disponível em Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <https://ria.ua.pt/handle/10773/7264>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2013). Philosophy Goes To School. Em M. L. Ferreira, & M. V. Pinto, *Ensinar Filosofia. O que dizem os filósofos?* (pp. 298-300). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Lyotard, J.-F. (1986). *O curso filosófico*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/305648470/03-O-Curso-Filosofico-Jean-Francois-Lyotard>
- Marnoto, I. (1990). *Didática da Filosofia II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, A. M. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceituais*. Dissertação de Mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. (2014). Da diferenciação de estratégias e diversificação de recursos. Em M. L. Ferreira, & A. M. Teixeira, *Ensinar Filosofia num Mundo Digital* (pp. 186-187). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- McGinn, C. (2012). *Não me f**** o juízo*. Lisboa : Bizâncio.
- Morais, T. (28 de outubro de 2019). *O trabalho filosófico: partilha de práticas online*. Associação de Professores de Filosofia. Disponível em <https://docplayer.com.br/169663880-A-controversia-construtiva.html>

- Moura, A., & Carvalho, A. A. (s.d.). *Podcast: Potencialidades na Educação*. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, pp. 88-110. Disponível em Prisma.com.
- Murcho, D. (2002). *A Natureza da Filosofia e Seu Ensino*. Lisboa: Plátano.
- Murcho, D. (2003). *O lugar da lógica na Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- Murcho, D. (2008). *A Natureza da Filosofia e o Seu Ensino*, Educação e Filosofia, vol. 22, pp. 79-99.
- Polónio, A. (2010). Lógica Formal no Ensino de Filosofia: o que estudar? Em *O lugar da lógica e da argumentação no ensino de filosofia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pombo, O. (1993). *A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e Exigência Curricular*. Disponível em Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa:
<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeproblema.pdf>
- Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspetivas. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*, Lisboa: Texto Ed., pp. 8-14.
- Pombo, O. (1995). *O ensino da filosofia e a essência do ensino*, Philosophica nº 6, pp. 15-28.
- Pombo, O. (2006). *A ciência e as ciências*. Disponível em Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa:
<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/acencienciencias.pdf>
- Pombo, O. (2008). *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Disponível em Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa:
https://www.academia.edu/31993489/Epistemologia_da_Interdisciplinaridade_1

- Pombo, O. (2012). Quatro notas sobre ciência, filosofia e filosofia da ciência. Em A. Barbosa, F. M. Vale, & P. Costa, *Gravitações Bioéticas* (pp. 187-202). Lisboa: Centro de Bioética, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- Programa de Filosofia: 10º e 11ºanos* (2001). Direção Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Reis, A. S. (1996). *Perfil do Professor de Filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra nº 9, pp. 111-141.
- Ribas, M. A., & Senci, M. P. (2007). *Filosofia e Cinema: Possíveis Entrecruzamentos*. Thaumazein nº 1.1., pp. 1-9. Disponível em <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/193>
- Sofiste, J. G. (2007). *Sócrates e o ensino da Filosofia*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, A. M. (2014). Re)abrir a Educação. Em A. M. Teixeira, & M. L. R. Ferreira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital* (pp. 110-122). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Tomás, C. (2014). Blog "Crítica". Em M. L. R. Ferreira, & A. M. Teixeira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital* (pp. 163-164). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Vicente, J. N. (1994). *Subsídios para uma didática da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didática específica da Filosofia*. Revista Filosófica de Coimbra nº 6, pp. 397-412.

Anexos

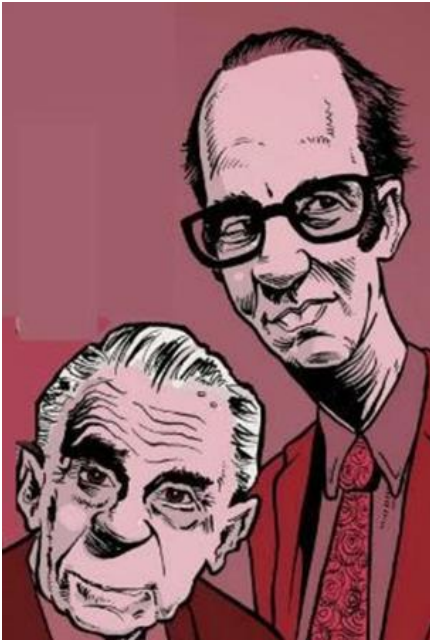
Anexo I – Regência 8: «O problema da evolução da ciência: as perspectivas de Karl Popper e Thomas Kuhn»

Estagiária: Maria Ângela Magalhães Ribeiro Escola: Escola Secundária Rocha Peixoto Turma: 11 ^ª Data: 6 de janeiro de 2020			Módulo: IV - O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. Unidade: O estatuto do conhecimento científico Subunidade: A racionalidade científica e a questão da objetividade			
Sumário: O problema da evolução da ciência: as teses e os argumentos das teorias de Karl Popper e Thomas Kuhn, enquanto respostas ao problema. Resolução de exercícios.						
Competências: C; D; F; I.			Conceitos Fundamentais: Evolução da ciência; progresso cumulativo; progresso não cumulativo; verosimilhança; verdade; pré-ciência; paradigma; ciência normal; comunidade científica; enigma; dogmatismo; anomalia; crise científica; ciência extraordinária; revolução científica; mudança de paradigma; incomensurabilidade de paradigmas.			
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Recursos e estratégias	Avaliação	Bibliografia principal	Nº de aulas
Questionar filosoficamente as pseudoevidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum, na abordagem dos problemas levantados pelo conhecimento científico.	<p>Formular o problema da evolução do conhecimento científico.</p> <p>Comparar as teorias de Karl Popper e Thomas Kuhn no que diz respeito à evolução da ciência.</p> <p>Explicar a perspectiva de Karl Popper sobre o problema</p>	<p>- O problema da evolução da ciência.</p> <p>- A perspectiva de Popper sobre a evolução da ciência: eliminação do erro e seleção das teorias científicas;</p> <p>- O progresso do conhecimento e aproximação à verdade.</p>	<p>- PowerPoint:</p> <p>- Diálogo orientado com os estudantes em torno da questão: “Existe progresso na ciência?”, a partir da visualização de um vídeo.</p> <p>-Análise das teses de Popper e de Kuhn</p>	<p>Comportamento adequado.</p> <p>Participação ativa nas tarefas propostas.</p> <p>Rigor e qualidade na argumentação.</p> <p>Rigor, qualidade e adequação das respostas dadas</p>	<p>Visualização do vídeo “Popper vs Kuhn” disponível em https://youtu.be/46rOGNu5uC4</p> <p>Almeida, A. D.(2009). <i>Dicionário escolar de filosofia</i>. Lisboa: Plátano.</p> <p>Popper, K. (1972). <i>Conhecimento objetivo</i>. Belo horizonte: Itatiaia.</p>	1 aula de 90 minutos.

<p>Formular o problema da evolução do conhecimento científico.</p> <p>Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias de Popper e Kuhn, enquanto respostas aos problemas da evolução da ciência.</p> <p>Confrontar as teses e os argumentos de Karl Popper e Thomas Kuhn.</p> <p>Assumir posição pessoal relativamente às teorias em confronto.</p>	<p>da evolução da ciência.</p> <p>Caracterizar o progresso da ciência em Popper como um processo de eliminação ativa do erro; seleção das teorias mais aptas e aproximação progressiva à verdade (a verdade como ideia reguladora).</p> <p>Explicar a perspectiva de Thomas Kuhn sobre o problema da evolução da ciência.</p> <p>Identificar e descrever as diferentes fases do desenvolvimento da ciência, segundo Thomas Kuhn: ciência normal e ciência extraordinária;</p>	<p>- As fases do desenvolvimento da ciência: ciência normal; ciência extraordinária; crise e revolução científica.</p> <p>- A tese da incomensurabilidade dos paradigmas.</p>	<p>como resposta ao problema da evolução na ciência.</p> <p>Leitura e análise de um excerto de texto de Popper, retirado da obra “Conhecimento objetivo”, sobre a evolução da ciência.</p> <p>Leitura e análise de um excerto de texto de Thomas Kuhn, retirado da obra “Dicionário escolar de filosofia” do autor</p>	<p>às tarefas pedidas.</p> <p>Qualidade e pertinência das respostas conferidas na resolução dos exercícios.</p>		
---	---	---	--	---	--	--

<p>Formar uma posição fundamentada sobre o problema epistemológico em análise.</p>	<p>crise e revolução científica.</p> <p>Definir os conceitos de paradigma; anomalia e incomensurabilidade de paradigmas.</p>	<p>Aires de Almeida.</p> <p>Definição e explicitação de conceitos referidos nos textos analisados.</p> <p>Exposição dos conteúdos abordados através de uma apresentação de slides em formato PowerPoint.</p> <p>Síntese e consolidação dos conteúdos abordados através de exercícios de aplicação de conhecimentos.</p>			
--	--	---	--	--	--

PowerPoint



O problema da evolução da ciência

As teorias de Karl Popper e de Thomas Kuhn

1

O problema da evolução da ciência

Formulação do problema:
Como progride a ciência?

2

As respostas ao problema da evolução da ciência



A ciência progride racionalmente por um processo de eliminação ativa de erros e de contínua aproximação à verdade.

**Karl Popper
(1902-1994)**

3

As respostas ao problema da evolução da ciência



O desenvolvimento científico consiste numa sucessão descontinuada e não cumulativa de períodos de relativa estabilidade, interrompidos por processos revolucionários.

**Thomas Kuhn
(1922-1996)**

4

O problema da evolução da ciência: a resposta de Popper



«Podemos dizer que o crescimento do nosso conhecimento é o resultado de um processo muito parecido com aquilo a que Darwin chamou “seleção natural”, ou seja, da seleção natural de hipóteses: o nosso conhecimento consiste, em cada momento, naquelas hipóteses que mostraram a sua aptidão ao sobreviver até agora na sua luta pela existência, uma luta competitiva que elimina as hipóteses inaptas».

Popper, K. (1972). *Conhecimento objetivo*. Belo horizonte: Itatiaia.

5

O problema da evolução da ciência: a resposta de Popper



- A **ciência progride** através da **aplicação do método crítico** que permite testar empiricamente as teorias, através de testes severos de refutação, eliminando as teorias menos aptas;
- O **processo de substituição de teorias** é um **processo evolutivo** e de contínua aproximação à verdade (a verdade como ideia reguladora);
- Cada nova teoria ajusta-se melhor à realidade, **num processo de crescente verosimilhança**.

6

O problema da evolução da ciência:

A resposta de Thomas Kuhn

7

Na perspectiva de Kuhn a evolução da ciência baseia-se:



- Na própria história da ciência, e não na análise de uma suposta lógica científica (**perspetiva histórica**);
- No modo como a comunidade científica funciona e como desenvolve a sua prática (**abordagem sociológica**).

8

Fases do desenvolvimento da ciência : a pré-ciência



- Fase que antecede a ascensão de uma determinada área de investigação ao estatuto de ciência propriamente dita;
- Caracterizada pela existência de várias escolas em desentendimento e conflito, devido às diferentes perspetivas sobre metodologias e pressupostos teóricos, por exemplo.

A passagem da pré-ciência para a investigação científica propriamente dita é o aparecimento de um **paradigma**.

9



Na perspetiva de Kuhn, ao longo da história encontram-se duas formas de fazer ciência:

Ciência normal



Longos períodos de estabilidade e progresso cumulativo marcados pelo domínio de um paradigma.

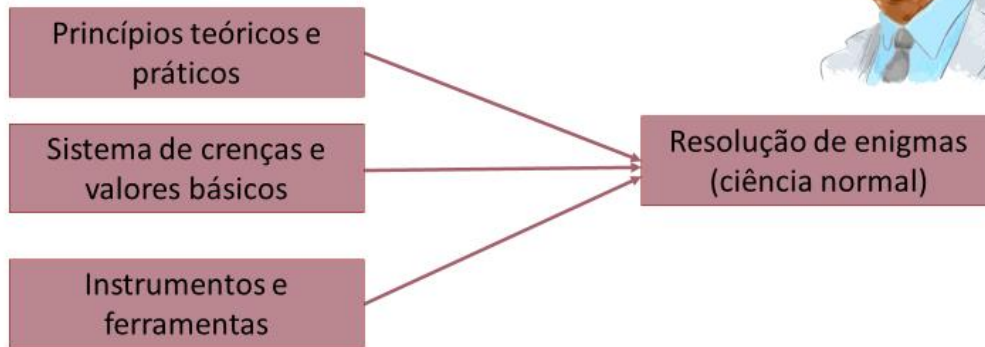
Ciência extraordinária



Curtos períodos de crise e revolução científicas, em que se verifica o abandono e a mudança de um paradigma.

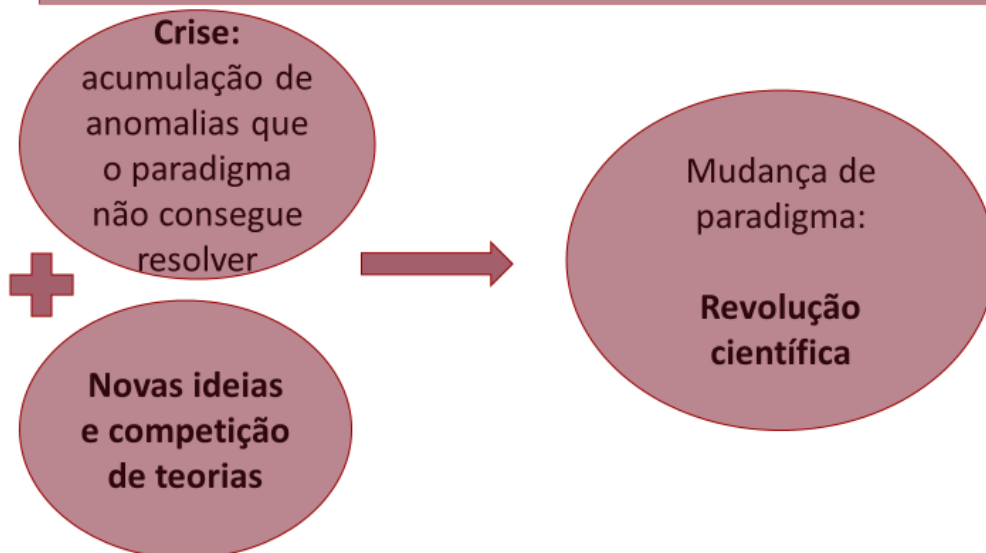
10

O que é um paradigma?



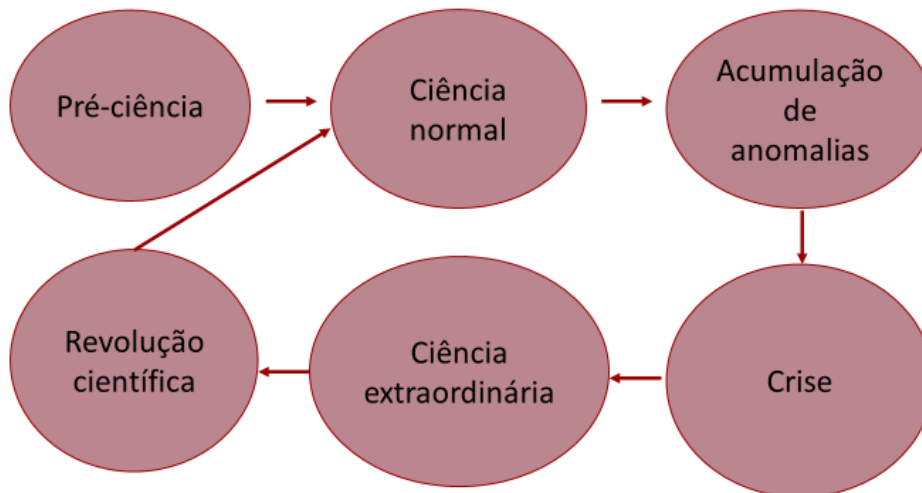
11

Crise e revolução científica



12

Uma perspectiva diferente da evolução da ciência: Thomas Kuhn



13

Incomensurabilidade de paradigmas

- O novo e o velho paradigma são **incomensuráveis**:
- **Diferentes paradigmas** correspondem a **maneiras radicalmente diferentes** de ver o mundo;
- Mesmo quando usam os mesmos termos, os cientistas que trabalham em **diferentes paradigmas** estão frequentemente a falar de **coisas diferentes**;
- A **mudança de paradigma** é fazer tábua rasa do que existia antes e **recomeçar tudo novamente**.



14

Textos de apoio

Texto I

«Podemos dizer que o crescimento do nosso conhecimento é o resultado de um processo muito parecido com aquilo a que Darwin chamou “seleção natural”, ou seja, da seleção natural de hipóteses: o nosso conhecimento consiste, em cada momento, naquelas hipóteses que mostraram a sua aptidão (comparativa) ao sobreviver até agora na sua luta pela existência, uma luta competitiva que elimina as hipóteses inaptas».

Popper, K. (1972). *Conhecimento objetivo*. Belo horizonte: Itatiaia.

Texto II

«Thomas Kuhn (1922-96) foi um filósofo americano da ciência, cujas ideias acerca da noção de progresso científico se tornaram muito populares, sobretudo após a publicação de *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962). Aí apresenta uma caracterização sociológica da ciência, na medida em que parte da análise do funcionamento concreto da comunidade científica ao longo da história. Defende a ideia de que a ciência apresenta longos períodos de acumulação de conhecimentos (a que dá o nome de “ciência normal”), sendo os cientistas essencialmente conservadores, na medida em que trabalham no interior e para a preservação do paradigma dominante. Durante esse período a pesquisa científica consiste em resolver quebra-cabeças que não põem o paradigma em causa, antes procurando, pelo contrário, alargar o âmbito da sua aplicação. Esses períodos de ciência normal são intercalados por breves períodos a que se chama “ciência extraordinária”, em que, devido à descoberta de sérias anomalias no paradigma dominante, surgem as crises e as revoluções científicas. As revoluções científicas consistem basicamente na mudança de paradigma. A sua tese mais ousada é, contudo, a de que os paradigmas são incomensuráveis, correspondendo a maneiras completamente distintas de encarar a realidade».

Almeida, A. D.(2009). *Dicionário escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano.

Ficha de trabalho

FICHA DE TRABALHO

DISCIPLINA: **Filosofia** | ANO DE ESCOLARIDADE: **11º ano**

ANO LETIVO: **2019 - 2020**

1. Tendo em consideração a teoria de Kuhn sobre o desenvolvimento da ciência, complete o seguinte quadro:

	O conjunto dos cientistas, que trabalham de forma cooperativa e de acordo com determinadas regras.
	Matriz teórica e prática que estrutura e organiza toda a atividade científica.
Enigma	
Anomalia	
	O que acontece quando ocorre uma revolução científica.
Pré-ciência	
	Os longos períodos de ciência que decorrem ao abrigo de um paradigma.
Crise científica	
	Período de grande discussão científica que provém na sequência de uma crise e que termina com a revolução científica.
Revolução científica	
Incomensurabilidade	

2. Assinale com V as afirmações VERDADEIRAS e F as afirmações FALSAS.

- De acordo com o falsificacionismo de Popper, as teorias científicas que resistem aos testes deixam de ser suposições ou conjeturas. ____
- Quando uma teoria científica é parcial ou completamente refutada, isto é, declarada falsa ou parcialmente falsa, deve ser corrigida ou substituída por outra melhor. ____
- No método sugerido por Popper, o método das conjeturas e refutações, defende-se que existem teorias científicas irrefutáveis. ____
- Afirmar, por exemplo, que as Leis de Newton estão corroboradas pelos testes significa defender a sua verdade. ____
- Popper considera que uma teoria que sobrevive aos testes científicos é uma teoria refutada ou teoria falsificada. ____
- Não podemos saber objetivamente como é a realidade, mas, de cada vez que eliminamos um erro, aprendemos como objetivamente *não* é a realidade. ____
- Na perspetiva de Popper, a ciência progride ou avança por meio de um processo racional e crítico de eliminação de erros. ____
- Na perspetiva de Popper, de cada vez que corrigimos ou substituímos uma teoria, a ciência progride ou avança em direção à verdade. ____
- Se olharmos para a ciência na perspetiva de Popper, podemos afirmar que nada nos garante que as teorias astronómicas atuais estejam mais próximas da verdade do que as da Idade Média. ____

Correção da ficha de trabalho

FICHA DE TRABALHO

DISCIPLINA: **Filosofia** | ANO DE ESCOLARIDADE: **11º ano**

ANO LETIVO: **2019 - 2020**

3. Tendo em consideração a teoria de Kuhn sobre o desenvolvimento da ciência, complete o seguinte quadro:

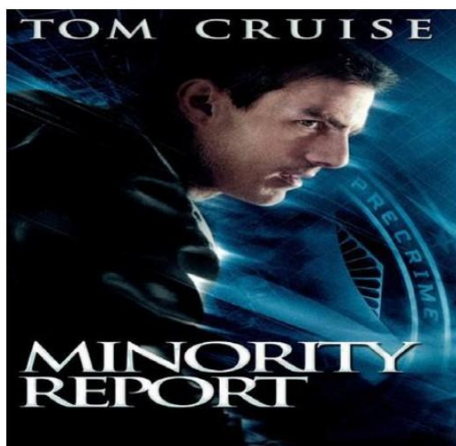
Comunidade científica	O conjunto dos cientistas, que trabalham de forma cooperativa e de acordo com determinadas regras.
Paradigma	Matriz teórica e prática que estrutura e organiza toda a atividade científica.
Enigma	O que os cientistas procuram resolver nos períodos de ciência normal.
Anomalia	Dificuldade persistente que o paradigma se vê forçado a enfrentar.
Mudança de paradigma	O que acontece quando ocorre uma revolução científica.
Pré-ciência	O que se passa antes de existir ciência
Ciência normal	Os longos períodos de ciência que decorrem ao abrigo de um paradigma.
Crise científica	Acumulação de anomalias que um paradigma é incapaz de resolver.
Ciência extraordinária	Período de grande discussão científica que provém na sequência de uma crise e que termina com a revolução científica.
Revolução científica	Abandono e substituição de um velho paradigma por um novo paradigma.
Incomensurabilidade	Impossibilidade de comparação de paradigmas, devido à inexistência de pontos em comum entre ambos.

4. Assinale com V as afirmações VERDADEIRAS e F as afirmações FALSAS.

- De acordo com o falsificacionismo de Popper, as teorias científicas que resistem aos testes deixam de ser suposições ou conjeturas. **FALSA**
- Quando uma teoria científica é parcial ou completamente refutada, isto é, declarada falsa ou parcialmente falsa, deve ser corrigida ou substituída por outra melhor. **VERDADEIRA**
- No método sugerido por Popper, o método das conjeturas e refutações, defende-se que existem teorias científicas irrefutáveis. **FALSA**
- Afirmar, por exemplo, que as Leis de Newton estão corroboradas pelos testes significa defender a sua verdade. **FALSA**
- Popper considera que uma teoria que sobrevive aos testes científicos é uma teoria refutada ou teoria falsificada. **FALSA**
- Não podemos saber objetivamente como é a realidade, mas, de cada vez que eliminamos um erro, aprendemos como objetivamente *não* é a realidade. **VERDADEIRA**
- Na perspetiva de Popper, a ciência progride ou avança por meio de um processo racional e crítico de eliminação de erros. **VERDADEIRA**
- Na perspetiva de Popper, de cada vez que corrigimos ou substituímos uma teoria, a ciência progride ou avança em direção à verdade. **VERDADEIRA**
- Se olharmos para a ciência na perspetiva de Popper, podemos afirmar que nada nos garante que as teorias astronómicas atuais estejam mais próximas da verdade do que as da Idade Média. **FALSA**

Anexo II – Projeção do filme Relatório Minoritário

RELATÓRIO MINORITÁRIO



FICHA TÉCNICA

Título original: Minority report

Ano: 2002

Direção: Steven Spielberg

Atores: Tom Cruise, Max Von Sydow, Steve Harris, Collin Farrell, Samantha Morton, Daniel London, Lois Smith, Kathryn Morris, Peter Stormare, Mike Binder

Gênero: Drama, Thriller, Ficção Científica

Classificação: M/12

SINOPSE:

A ação do filme passa-se no ano de 2054. A polícia dispõe de uma divisão pré-crime para acabar com os assassinatos, pois o futuro é visualizado antecipadamente por pessoas com capacidades paranormais, *os precogs*, e o culpado é punido antes que o crime seja cometido. John Anderton (Tom Cruise), o chefe do departamento, dedica-se de corpo e alma ao projeto, no qual acredita piamente, depois de uma tragédia que levou à desintegração da sua família. Danny Witwer (Collin Farrell) é um agente do FBI determinado a encontrar falhas no sistema. Certo dia, Anderton vê-se forçado a pôr em causa o sistema em que depositou a sua fé e a fugir para conseguir provar ser inocente, relativamente a um crime que ainda não cometeu. A confiança que Anderton tinha no sistema, rapidamente é posta em causa e a chave para provar a sua inocência parece estar relacionada com um estranho caso, aparentemente solucionado, do qual existe um “relatório minoritário” que documenta um dos raros eventos no qual o que um *precog* viu é diferente daquilo que os outros viram. Descobrir o que realmente se passou não é uma tarefa fácil, pois a divisão de pré-crime já tem conhecimento da previsão que dá John Anderton como responsável por um assassinato e todos os que trabalhavam com ele tentam agora capturá-lo.

Planificação do filme

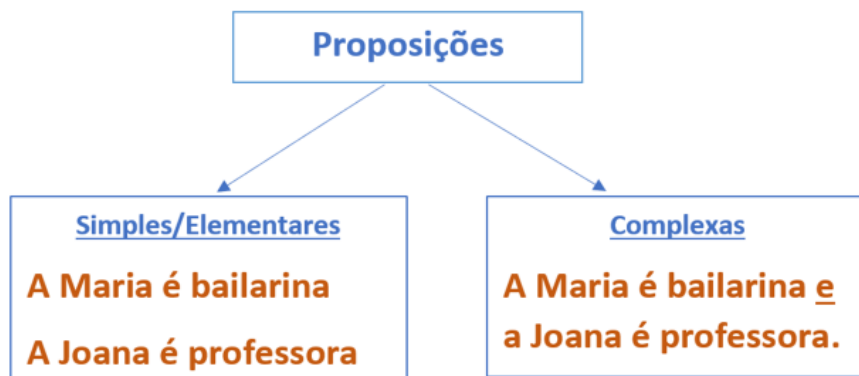
Escola: Escola Secundária Rocha Peixoto Ano: 10ºano		Módulo: Ação humana e os valores. Unidade: A Ação humana-Análise e compreensão do agir. Subunidade: 1.2- Determinismo e liberdade na Ação humana.			
Sumário: Introdução ao módulo II: "Ação humana e os valores". Visualização do filme "Relatório minoritário". Análise e discussão sobre o filme a partir das questões de um guião e dos conceitos fundamentais da subunidade.					
Competências: A, B, C, D. (Conhecedor, Analítico, Comunicativo, Crítico)		Conceitos Fundamentais: Ética; ação; agente; livre-arbítrio; responsabilidade moral; libertismo; determinismo radical; determinismo moderado.			
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Recursos e estratégias	Avaliação	Nº de aulas
Compreender a importância da reflexão filosófica sobre a ação humana e os valores. Promover a reflexão sobre o problema do determinismo e liberdade na ação. Promover a tomada de posição fundamentada	Visualizar e analisar criticamente um filme. Definir o conceito de livre-arbítrio. Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.	O problema do livre-arbítrio e as diferentes respostas ao mesmo.	Visualização do filme "Relatório Minoritário". Análise e discussão do filme. Resolução de exercícios.	Pertinência da participação. Precisão conceptual no discurso. Rigor, qualidade e adequação das respostas dadas às tarefas pedidas.	2 aulas de 90 minutos.
sobre o problema do livre-arbítrio.	Equacionar as possíveis relações entre determinismo e liberdade na ação humana. Relacionar liberdade e responsabilidade. Identificar possíveis teses, presentes no filme, como respostas ao problema do livre-arbítrio. Formular possíveis argumentos e objeções às teses, relativas ao problema do livre-arbítrio presentes no filme.				

Anexo III – Regência 2: «Formalização em linguagem lógica proposicional»

Estagiária: Maria Ângela Magalhães Ribeiro Escola: Escola Secundária Rocha Peixoto Turma: 10 ^º D Data: 5 de novembro de 2019		Módulo: I- Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar. Unidade: Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico. Subunidade: Argumentação e lógica formal.				
Sumário: Formalização em linguagem proposicional: os operadores verofuncionais e respetivos símbolos lógicos; as letras proposicionais e o âmbito dos operadores. Exercícios de aplicação.						
Competências: B-C-D-F-I.		Conceitos Fundamentais: operador verofuncional; forma lógica; proposição simples; proposição complexa; função de verdade; operador unário; operador binário; âmbito;				
Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Recursos e estratégias	Avaliação	Bibliografia principal	Nº de aulas
Descrever a lógica proposicional como o estudo dos argumentos cuja validade depende exclusivamente das condições de verdade dos operadores proposicionais verofuncionais. Praticar a linguagem lógica proposicional.	Caracterizar os operadores proposicionais verofuncionais. Identificar o símbolo lógico dos operadores proposicionais verofuncionais. Interpretar as letras proposicionais como símbolos usados na lógica	Os operadores proposicionais e respetivos símbolos lógicos. As letras proposicionais. O âmbito dos operadores proposicionais verofuncionais.	Explicitação de conceitos e diálogo orientado com os estudantes sobre os operadores proposicionais verofuncionais. Continuação do diálogo através da análise de uma frase ambígua numa apresentação de slides em formato PowerPoint.	Comportamento adequado. Participação ativa nas tarefas propostas. Rigor e qualidade de comunicação. Qualidade e pertinência das respostas conferidas na resolução dos exercícios.	Faria, D., & Veríssimo, L. (2018). <i>Lógica proposicional</i> . Alfragide: Leya. Murcho, D. (2019). <i>Lógica: o essencial</i> . Porto: Plátano.	1 aula de 90 minutos.
Dominar a linguagem lógica proposicional.	para representar o lugar de qualquer proposição. Traduzir proposições da linguagem natural para a linguagem da lógica proposicional com recurso a um dicionário. Delimitar o âmbito dos operadores proposicionais verofuncionais numa fórmula proposicional complexa. Apontar o operador verofuncional principal		Diálogo orientado com os alunos sobre ambiguidades de âmbito. Explicitação de conceitos e diálogo orientado com os estudantes sobre o âmbito dos operadores. Síntese e consolidação dos conteúdos abordados através da aplicação de conhecimentos em exercícios numa apresentação de slides em formato PowerPoint.			

	numa fórmula proposicional complexa.					
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

Operadores proposicionais verofuncionais



[Ver da página 25 à página 26 das fotocópias.]

Variáveis proposicionais

Dicionário:

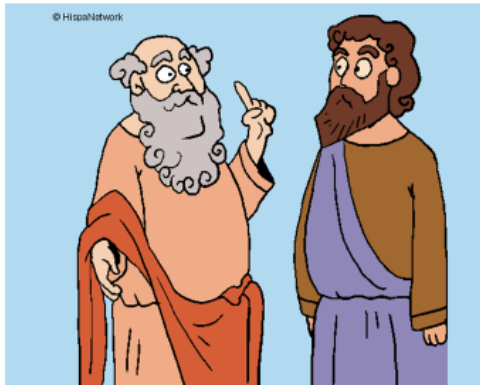
P: A Maria é bailarina.

Q: A Joana é professora.



→ Cada **proposição elementar ou simples** é representada por uma **variável proposicional** que são as letras maiúsculas do meio do alfabeto: **P, Q, R** e assim sucessivamente.

Expressão canónica: Platão e Aristóteles eram filósofos.



Operador proposicional: Conjunção

- **Símbolo do operador:** \wedge

Expressões alternativas:

Tanto Platão como Aristóteles eram filósofos.

Platão era filósofo, **mas** Aristóteles **também**.

Expressão canónica: A Ana nasceu no Porto ou em Lisboa.



Operador proposicional:

Disjunção exclusiva

▪ **Símbolo do operador:** \vee

Outras expressões:

Ou a Ana nasceu no Porto **ou** em Lisboa.

Expressão canónica:

A Ana era professora ou escritora.



Operador proposicional: Disjunção inclusiva

▪ **Símbolo do operador:** \vee

Expressões alternativas:

A Ana era professora a **não ser que** era escritora.

A Ana era professora a **menos que** era escritora.

Expressão canônica: Se estiver sol, então vou à praia.



Operador proposicional: Condicional

▪ **Símbolo do operador:** \rightarrow

Expressões alternativas:

Vou à praia **se** estiver sol.

Vou à praia **desde que** esteja sol.

Expressão canônica:

Estou na biblioteca se e só se estou na escola.



Operador proposicional: Bicondicional

▪ **Símbolo do operador:** \leftrightarrow

Outras expressões:

Estou na biblioteca **se e apenas se** estiver na escola.

Se estou na biblioteca, então estou na escola e **vice-versa**.

Expressão canónica: Hoje não vou estudar.



Operador proposicional: Negação

▪ Símbolo do operador: \neg

Outras expressões:

Não é verdade que hoje vou estudar.

É falso que hoje vou estudar.

Dicionário	Proposição	Forma lógica	Designação	Formalização
P: Platão era grego Q: Kant era alemão.	Platão não era grego	Não P	Negação	$\neg P$
		P e Q		$P \wedge Q$
	Platão era grego ou Kant era alemão.			
			Condicional	$P \rightarrow Q$
	Platão era grego se e só se Kant era alemão.	P se e só se Q		$P \leftrightarrow Q$

Dicionário	Proposição	Forma lógica	Designação	Formalização
P : Platão era grego Q : Kant era alemão.	Platão não era grego.	Não P	Negação	$\neg P$
	Platão era grego e Kant alemão.	P e Q	Conjunção	$P \wedge Q$
	Platão era grego ou Kant era alemão.	P ou Q	Disjunção	$P \vee Q$
	Se Platão era grego, então Kant era alemão.	Se P então Q	Condicional	$P \rightarrow Q$
	Platão era grego se e só se Kant era alemão.	P se e só se Q	Bicondicional	$P \leftrightarrow Q$

*A **negação** é o único **operador unário**: aplica-se apenas a **uma proposição**.

Os **restantes operadores são **binários**: aplicam-se a **duas proposições** e **cada operador binário terá parêntesis**. Por uma questão de simplicidade, pode-se omitir os parêntesis exteriores mas é como se estivessem sempre lá.

Exercícios

Traduz para a linguagem natural com recurso ao dicionário as seguintes fórmulas proposicionais:

- 1) P
- 2) $Q \wedge P$
- 3) $P \vee \neg Q$
- 4) $Q \leftrightarrow P$
- 5) $P \wedge \neg Q$
- 6) $\neg P \rightarrow \neg Q$

Dicionário:

P- A ética é objetiva.

Q- Conseguem-se fazer leis justas.

Qual é o operador principal?

«Vou à baixa e bebo uma cerveja ou leio um livro.»

Primeira interpretação:

Vou à baixa, e bebo uma cerveja ou leio um livro.

Segunda interpretação:

Vou à baixa e bebo uma cerveja, ou leio um livro.



*Ver da página 27 à página 28 das fotocópias

Operador principal ou com maior âmbito

➡ Quando uma proposição tem **mais que um operador só um** é operador principal ou com maior âmbito. O operador com maior âmbito ou principal é o que se aplica a toda a proposição.

Os **parêntesis** são úteis para **evitar ambiguidades** e para sabermos o operador principal.

Qual é o operador principal?

Vou à baixa, e bebo uma cerveja
ou leio um livro.

Forma lógica da proposição:

$P \wedge (Q \vee R)$

Operador principal: Conjunção

Vou à baixa e bebo uma cerveja,
ou leio um livro

Forma lógica da proposição:

$(P \vee Q) \wedge R$

Operador principal: Disjunção

Qual é o operador principal?

Se a vida não tem sentido, então
Deus não existe.

Forma lógica da proposição:

$(\neg P \rightarrow \neg Q)$

Operador principal: Condicional

Não é verdade que se a vida tem
sentido, então Deus existe.

Forma lógica da proposição:

$\neg(P \rightarrow Q)$

Operador principal: Negação

Qual é o operador principal?

Deus existe, e se a vida tem sentido então há entrega ativa a projetos com valor.

Forma lógica:

$$P \wedge (Q \rightarrow R)$$

Operador principal: Conjunção.

Se Deus existe e a vida tem sentido, então há entrega ativa a projetos com valor.

Forma lógica:

$$(P \wedge Q) \rightarrow R$$

Operador principal: Condicional

Exercícios

Indique qual é o operador principal das proposições das formas seguintes:

- 1) $\neg(P \wedge Q)$
- 2) $\neg P \wedge Q$
- 3) $\neg P \leftrightarrow \neg Q$
- 4) $\neg(P \leftrightarrow \neg Q)$
- 5) $P \leftrightarrow (\neg Q \wedge P)$
- 6) $P \wedge \neg(Q \wedge P)$
- 7) $\neg(P \wedge \neg(Q \wedge P))$

Correção dos exercícios

Exercício 1

- 1-A ética é objetiva.
- 2-Consegue-se fazer leis justas e a ética é objetiva.
- 3-A ética é objetiva ou não se consegue fazer leis justas.
- 4-Consegue-se fazer leis justas se e só se a ética for objetiva.
- 5-A ética é objetiva, mas não se consegue fazer leis justas.
- 6-Se a ética não é objetiva, então não se consegue fazer leis justas.

Exercício 2

- 1- Negação
- 2- Conjunção
- 3- Bicondicional
- 4- Negação
- 5- Bicondicional
- 6- Conjunção
- 7- Negação