

MESTRADO
EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Importância da Educação Filosófica para uma Educação Cívica

Iara Magalhães Lopes

M

2025



Iara Magalhães Lopes

A Importância da Educação Filosófica para uma Educação Cívica

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Domingos José Matos Sousa Faria.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025

Sumário

Sumário.....	3
Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo	7
Abstract	8
Introdução	9
Capítulo 1 - Educação Filosófica, Problematização e Ceticismo como Virtude Intelectual	13
1.1 A Educação Filosófica e a competência da problematização	13
1.2 A competência da problematização	20
1.3 Conceções de ceticismo e a sua relevância educativa	22
O Ceticismo Académico.....	22
O Ceticismo Pirrónico.....	25
O Ceticismo Cartesiano	28
O Ceticismo Mitigado	34
1.4 O ceticismo como virtude intelectual	36
Capítulo 2 – O contributo da Problematização e do Ceticismo Para a Educação Cívica	39
2.1 Os fundamentos da Educação Cívica	40
2.2 O ceticismo como virtude cívica e democrática	54
2.3 Articulação com os documentos orientadores (ENEC, PASEO e AE)	61
Capítulo 3 – Aplicação Prática: Problematização e Ceticismo em Planificações a Médio Prazo	72
3.1 Enquadramento da prática pedagógica.....	73
3.2 Justificação da proposta didática.....	75

3.3 Exemplo prático: Planificação a médio prazo da unidade “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]”	79
3.4 Reflexão crítica sobre a aplicação prática.....	86
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos	98
Anexo 1 - Planificação a médio prazo da unidade “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]”	99
Anexo 2 - Planificação a curto prazo – Regência 25	102
Grelha	104
Fundamentação Científica	106
Fundamentação Pedagógico-Didática	111
Anexos.....	115
Anexo I – <i>PowerPoint</i>	116
Anexo II – Guião de Aula.....	122
Filosofia Política – Aula 1	122
Introdução.....	122
What Is Justice?: Crash Course Philosophy #40.....	122
Experiência Mental	122
Anexo III - Atividade Síntese	123
Reflexão.....	124

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 referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

Porto, setembro de 2025

Iara Lopes

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha mãe, por ser a minha fonte de inspiração e por acreditar sempre em mim, mesmo nos momentos de dúvida. Obrigado pelo seu amor incondicional e apoio constante.

À minha querida família, pelo apoio emocional, encorajamento e compreensão ao longo desta jornada.

À Mariana e à Beatriz, pela sua amizade, por estarem ao meu lado nos bons e maus momentos. Obrigado por compartilharem alegrias e conselhos, e por serem um pilar de apoio inabalável.

Ao Tiago, pela paciência e pela presença constante. A sua companhia foi essencial para manter o foco e o equilíbrio ao longo deste processo.

Aos meus orientadores, Professor Domingos Faria e Professor Sérgio Lagoa, pela orientação, conhecimento e apoio crítico ao longo deste projeto. As suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, e estou profundamente grata pela sua experiência e dedicação.

Aos meus colegas de estágio, por compartilharem a sua experiência, ideias e amizade ao longo deste percurso. A aprendizagem conjunta e as discussões enriquecedoras tornaram esta fase mais produtiva e memorável.

A todos, obrigado por fazerem parte desta jornada e por contribuírem de maneira significativa para a conclusão deste ciclo de estudos.

Resumo

Neste relatório pretendo compreender de que forma pode uma educação filosófica no ensino secundário contribuir para uma educação cívica. Para tal, é necessário compreender o que se entende por educação filosófica, quais são os seus objetivos e quais as competências que procura desenvolver. Com este trabalho pretendo defender a educação filosófica como atividade problematizadora. O desenvolvimento de competências referentes à problematização, configuram o contributo da filosofia para o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta proposta será desenvolvida no âmbito da epistemologia das virtudes. Em segundo lugar, procurarei defender a educação cívica como responsável por dotar os alunos de ferramentas para o convívio em comum, mais especificamente, em sociedade.

Palavras-chave: Virtudes epistémicas; política; democracia; justiça.

Abstract

This report aims to understand how philosophical education in secondary schools can contribute to civic education. To this end, it is necessary to clarify what is meant by philosophical education, what its objectives are, and which competences it seeks to develop. The work argues for philosophical education as a problematizing activity. The development of problematization competences constitutes philosophy's main contribution to the cultivation of critical thinking. This proposal is framed within the perspective of virtue epistemology. Secondly, I will argue that civic education is responsible for equipping students with the tools required for living together, more specifically, for participating in society.

Keywords: Epistemic virtues; politics; democracy; justice.

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pretende constituir-se como uma síntese reflexiva do percurso formativo realizado ao longo do ano letivo. Mais do que um documento meramente avaliativo, este trabalho procura articular, de forma sistemática, os diferentes momentos que marcaram a experiência como professora estagiária. Assim, procuramos descrever os desafios que encontrei ao longo do percurso, analisar as estratégias utilizadas, discutir de que forma estas se articulam com as questões filosóficas exploradas ao longo da investigação.

O estágio pedagógico teve lugar na Escola Secundária Filipa de Vilhena, situada em meio urbano e inserida numa comunidade escolar diversificada. A instituição, com um corpo discente numeroso, integra tanto o ensino regular como o ensino profissional, o que resulta num ambiente heterogéneo, marcado pela coexistência de diferentes percursos escolares e expectativas face ao ensino.

O núcleo de estágio foi integrado no grupo disciplinar de Filosofia (410) e contou com a supervisão do Professor Domingos Faria, o Professor Cooperante, Dr. Sérgio Lagoa, bem como momentos de trabalho colaborativo entre colegas de estágio, Mário Rocha e Pedro Pinto. Durante o ano letivo foram lecionadas vinte e sete regências de cinquenta minutos, distribuídas por diferentes áreas das Aprendizagens Essenciais: Lógica Formal, Metafísica, Ética e Filosofia Política, bem como um tema problema da disciplina de Área de Integração. Estas regências abrangeram quatro turmas do 10.º ano do ensino regular e duas turmas do ensino profissional — uma do 2.º ano e outra do 3.º ano, sendo ambas do curso de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Esta diversidade de alunos permitiu experimentar a docência em contextos pedagógicos distintos, com alunos de idades, percursos e disposições variadas, o que trouxe simultaneamente desafios acrescidos e oportunidades de aprendizagem.

O contacto com estas turmas revelou desde cedo a heterogeneidade de perfis e de níveis de motivação. No ensino regular, muitos alunos mostravam interesse genuíno pelos temas filosóficos, embora com dificuldades na leitura atenta de textos e na

construção de argumentos consistentes. Ainda assim, existiu uma clara predisposição para o debate, sobretudo quando os problemas se relacionavam com situações próximas do quotidiano — redes sociais, questões de justiça social ou dilemas éticos. Já no ensino profissional, a relação dos alunos para com os temas mostrou-se inicialmente mais distante, muitas vezes associada à percepção de irrelevância face às exigências técnicas da sua área. Contudo, essa distância foi sendo progressivamente superada através do recurso a metodologias de problematização, trabalho colaborativo, exemplos concretos e atividades interativas, que permitiram aproximar os conteúdos da experiência social e cívica dos alunos.

A experiência acumulada ao longo das regências mostrou que ensinar Filosofia, ou a filosofar, exige mais do que transmitir teorias ou conceitos. Implica, sobretudo, criar condições para que os alunos experienciem a atividade filosófica em primeira pessoa, isto só foi possível questionando, problematizando, dialogando e avaliando criticamente diferentes perspetivas. Foi precisamente esta convicção que orientou a minha prática ao longo do estágio e que fundamenta o tema central deste relatório: a problematização e o ceticismo mitigado como contributos da Filosofia para a educação cívica.

O interesse por este tema nasceu, em grande medida, da minha perspetiva acerca próprio contexto educativo contemporâneo. Vivemos, hoje, numa sociedade marcada por uma circulação de informação em massa, mas também por fenómenos de manipulação, polarização e desinformação. Por isso, os alunos chegam à escola imersos neste ambiente, habituados a lidar com mensagens rápidas e fragmentadas, muitas vezes sem critérios claros para a validação. Neste sentido, a disciplina de Filosofia apresenta-se como um espaço privilegiado para desenvolver competências críticas que lhes permitam distinguir argumentos sólidos de discursos falaciosos, reconhecer os limites do seu próprio conhecimento e manter uma atitude de abertura ao diálogo. A problematização, entendida como a capacidade de colocar questões pertinentes e fundamentar essa pertinência, e o ceticismo, concebido como atitude de cuidado, de humildade intelectual e crítica intelectual, revelam-se ferramentas indispensáveis para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

No entanto, esta preocupação pessoal não se limitou ao plano teórico, mas orientou também as opções metodológicas tomadas ao longo do estágio. Na planificação das unidades letivas, privilegiaram-se metodologias que envolvessem os alunos em debates, dilemas morais, análise de textos e experiências mentais. A unidade de Filosofia Política, dedicada à questão da justiça, assumiu aqui um papel central. O estudo de Rawls, Nozick e Sandel, previsto nas Aprendizagens Essenciais, foi complementado (na nossa proposta de planificação a médio prazo) com a introdução de perspetivas críticas como as de Nancy Fraser e Iris Marion Young. Esta opção procura oferecer uma visão mais plural e atenta às dimensões sociais e estruturais da injustiça. Por tal, esta escolha refletiu a preocupação em relacionar os conteúdos programáticos com a realidade concreta dos alunos, mas também em mostrar a relevância da Filosofia como prática de cidadania verdadeiramente democrática.

Avançando, agora, para a estrutura do relatório, o primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos da problematização e do ceticismo, explorando a sua relevância pedagógica e democrática em diálogo com autores clássicos e contemporâneos. Neste momento, pretendemos apresentar aquilo que entendemos por educação filosófica. O segundo capítulo analisa os fundamentos da educação cívica, a defesa do ceticismo como virtude cívica e democrática e procura, também, a articulação com os documentos orientadores da disciplina de Filosofia, bem como do sistema educativo português — as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória —, identificando tanto as suas potencialidades como as suas limitações no desenvolvimento das competências críticas. O terceiro capítulo é dedicado à aplicação prática: descreve a planificação a médio prazo da unidade de Filosofia Política que desenvolvemos e analisa algumas regências, em particular a aula inaugural desta unidade, permitindo observar de que forma as conceções teóricas debatidas nos capítulos anteriores se traduziram em práticas pedagógicas concretas.

Em suma, o estágio pedagógico constituiu uma oportunidade formativa de grande relevância para mim, em que o ensino se revelou simultaneamente uma prática exigente e um campo de ‘experimentação’ filosófica. O presente relatório procura dar

conta desta experiência, mostrando como a problematização e o ceticismo, longe de serem apenas objetos de estudo, ou as únicas competências a desenvolver, se tornaram práticas efetivas na sala de aula, capazes de enriquecer a aprendizagem dos alunos e de contribuir para a sua formação enquanto cidadãos críticos e conscientes.

Capítulo 1 - Educação Filosófica, Problematização e Ceticismo como Virtude Intelectual

1.1 A Educação Filosófica e a competência da problematização

O conceito de educação filosófica distingue-se de outras formas de educação pela centralidade e importância do diálogo e da problematização. Autores como Lipman, Scheffler, Rancière e Williamson abordam, a partir de diferentes tradições filosóficas, o papel formativo da Filosofia enquanto prática educativa. Através das suas contribuições, é possível delinear uma compreensão da educação filosófica não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um exercício intelectual que visa o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de problematizar. Este capítulo explora estas perspetivas, com ênfase na articulação entre a prática filosófica e a competência da problematização.

Matthew Lipman (2003), apesar de não apresentar uma definição concreta do que é a educação filosófica, procura esclarecer o papel da filosofia na educação das crianças e jovens. Assim, o autor defende uma *educação para o pensamento*, a qual beneficia do desenvolvimento de competências próprias relacionadas com o pensamento crítico através de práticas como a “comunidade de investigação”. Nas palavras do autor:

A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines. A dialogue that tries to conform to logic, it moves forward indirectly like a boat tacking into the wind, but in the process its progress comes to resemble that of thinking itself. Consequently, when this process is internalized or introjected by the participants, they come to think in moves that resemble its procedures. They come to think as the process thinks. (Lipman, 2003, p. 20).

Assim, na perspetiva do autor, a educação, mais especificamente a educação filosófica, não é apenas a partilha com alunos de um corpo de conhecimento a ser *adquirido* por eles. Pelo contrário, é uma prática, um *fazer* que será o primeiro passo para o *bom uso* do pensamento. Para além da proposta de transformação da sala de aula num laboratório, e dos alunos/estudantes numa comunidade de investigação, o

autor enfatiza os resultados desta prática educativa, para a qual a educação filosófica contribui, tais como o desenvolvimento de competências referentes ao pensamento; a capacidade de *bem julgar*, através da capacidade da deliberação racional. Contudo, atento aos riscos de que a sala de aula se torne um local onde se partilham opiniões, o autor atenta para a necessidade de critérios rigorosos de forma que seja possível avaliar criticamente os argumentos dos outros, bem como os próprios; e, por fim, a necessidade da abordagem a problemas do *mundo real*.

Na mesma linha de raciocínio, Israel Scheffler (1973) defende que a prática educacional beneficiaria do esforço filosófico em analisar conceitos básicos e pressupostos orientadores. O autor descreve a Filosofia não como uma fonte de normas orientadoras da prática educativa, mas como uma ferramenta para analisar e melhorar as mesmas. Ao mesmo tempo que reconhece o valor da experiência, Scheffler considera que a educação beneficia de uma forte ligação entre teoria e prática. Desta forma, o papel da filosofia na educação é examinar diferentes conceitos de diferentes áreas do conhecimento, em vez de ditar como essas áreas devem conduzir a sua investigação. (cf. Scheffler, 1973, pp. 1-2).

Na mesma obra, o autor procura defender, em primeiro lugar, o trabalho da filosofia como análise lógica¹ e, em segundo lugar, a forma como esta conceção do trabalho filosófico pode ser benéfica para solucionar problemas educacionais. Scheffler não considera que esta perspetiva seja original, contudo difere dos métodos dialéticos

¹ Importa notar que a perspetiva do autor não deve ser confundida com adesão total ao positivismo lógico. Scheffler retoma um ideal da tradição analítica segundo o qual a tarefa distintiva da filosofia consiste em clarificar conceitos, examinar pressupostos e analisar formas de argumentação, com o objetivo de tornar o discurso mais rigoroso. No entanto, embora esta ênfase partilhe com o positivismo lógico a atenção à linguagem e à estrutura lógica dos enunciados, a posição de Scheffler distingue-se claramente da dos positivistas. Enquanto estes procuravam definir critérios de significação empírica com vista a eliminar proposições consideradas “sem sentido”, num projeto epistemológico de natureza restritiva, Scheffler entende a análise lógica sobretudo como um instrumento crítico e educativo, orientado para o esclarecimento conceptual e para a promoção do pensamento autónomo (cf. Scheffler, 1973, p. 9).

do “passado” na medida em que abarca uma maior compreensão da linguagem tendo por base a teoria do significado². (cf. Scheffler, 1973, pp. 10-17).

Assim, a relação entre a Filosofia e a Educação é entendida como uma comunicação criativa, onde uma não se sobrepõe a outra. O autor destaca que os filósofos não devem forçar mudanças na educação como consequências práticas de doutrinas filosóficas, mas devem fazer uso do método filosófico de forma a compreender profundamente as questões educacionais. Caberia aqui uma crítica ao autor. Ao compreender a Filosofia com um papel não prescritivo, negligenciamos a dimensão prática da mesma e, como consequência, torna-se muito difícil abordar as preocupações reais da comunidade educativa. O autor é o próprio a reconhecer o perigo de que a Filosofia se torne desconectada com os desafios práticos que a Educação enfrenta. Por isso, apesar de continuar a defender que a Filosofia não deve oferecer soluções, o seu papel passa por: clarificar conceitos, examinar pressupostos e explorar perspectivas alternativas.

Já Jacques Rancière (2002) propõe um método filosófico, e educacional, diferente. Este não se inclui nos métodos tradicionais como o dialético, hermenêutico ou de análise lógica. O que o autor propõe é um *método de ensino universal*. Este não encerra em si uma lista de técnicas pedagógicas, mas uma abordagem filosófica centrada na aprendizagem ativa que tem por base o *princípio da igualdade de inteligências* e que resulta na *emancipação*. Tal como explica o autor:

É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (Rancière, 2002, p. 20).

² Importa esclarecer que, ao se referir à “teoria do significado”, o autor recupera a tradição analítica que procura responder a problemas filosóficos através da análise da linguagem. Embora influenciado pelo positivismo lógico, distancia-se do seu verificacionismo, entendendo a análise do significado sobretudo como instrumento crítico e educativo, voltado para a precisão conceptual e a autonomia intelectual (Scheffler, 1973, p.10).

Ora, o autor irá argumentar que esta visão do mestre como detentor de conhecimento a ser *explicado* aos alunos serve um único propósito – *embrutecer* – ou seja, criar uma eterna dependência de um mestre que lhe *explique* tudo que é possível conhecer. Segundo o autor, trata-se de um ‘trabalho de luto’, em que a aprendizagem depende completamente da explicação externa, negando a capacidade autêntica de aprender por si. (cf. Rancière, 2002, pp. 20-21).

De forma a resolver este problema, da *pedagogia embrutecedora*, o autor propõe um método que enfatiza a igualdade intelectual, ou seja, não existe uma hierarquia entre capacidades intelectuais. Assim, a experiência de Jacotot serve para mostrar que o aluno pode aprender sem mestre explicador por meio da força da sua vontade. O autor argumenta que esta vontade, aliada às circunstâncias corretas, permite a aprendizagem sem alguém que explique os conteúdos. (cf. Rancière, 2002, p. 25). Agora coloca-se a questão: Será que a pessoa que ensina se torna desnecessária? A resposta do autor é negativa. Os alunos aprendem sem mestre explicador, mas não sem mestre. Este novo sistema educativo exige a emergência de um mestre emancipador. Este não se empenha em transmitir conhecimento, mas o seu papel passa por questionar os alunos de forma que eles mesmos procurem aprender sozinhos e, no final do processo, verificar a aprendizagem. O papel do mestre emancipador é impulsionar os alunos a descobrirem as suas capacidades intelectuais, ou seja, é um facilitador da independência intelectual. O papel do mestre emancipador não é abandonar os alunos, mas cultivar uma relação com os mesmos baseada na ideia que não é *mais inteligente* que eles.

Por fim, a contribuição do método de Rancière para repensar a forma como as pessoas aprendem destaca-se pela defesa do reconhecimento da igualdade intelectual como princípio fundamental, o que resultou num desafio para um sistema educativo hierarquizado; pela finalidade do mesmo, que seria a emancipação intelectual; pelas implicações políticas e sociais, como a democratização do conhecimento e a emancipação pelo meio da educação.

Até agora procuramos, através de diferentes autores, compreender a contribuição da Filosofia para Educação. Por tal, o próximo passo seria uma compreensão da educação propriamente filosófica.

Para Timothy Williamson (2018), a Filosofia tem como ponto de partida a curiosidade comum. A importância da Filosofia, e da educação filosófica, reside no facto da mesma estar enraizada no desejo natural do ser humano de compreender e questionar tudo que o rodeia. É no começo da obra que o autor utiliza o exemplo de Jean-Pierre Rives para demonstrar que ideias filosóficas podem ser encontradas em locais inesperados, como o caso do jogador de *rugby* que tem como método para refletir sobre táticas uma forma menos radical do método cartesiano (cf. Williamson, 2018, p.1). Além disso, reflete como o trabalho filosófico era entendido tradicionalmente, ou seja, uma compreensão de todos os assuntos de forma generalizada. Daqui surge um problema, muitas dessas questões fazem parte da investigação científica que, com métodos diferentes do “pensamento” , oferecem respostas “melhores” às “mesmas questões”. Aqui o autor posiciona-se de uma forma não favorável a esta visão da investigação filosófica em “luta” com a investigação científica.

Posto isto, Williamson irá propor que se entenda a Filosofia como uma ciência não-natural, à semelhança da matemática. O autor defende que existem semelhanças incontestáveis entre a investigação filosófica e a investigação científica. Em primeiro lugar está a dependência no raciocínio abduutivo. Ambas as áreas, para responderem a um problema, dependem do processo de escolha entre teorias concorrentes e, segundo o autor, este processo dá-se por meio da abdução. (cf. Williamson, 2018, p. 78). Williamson reconhece que as *experiências mentais* não são exclusivas do trabalho filosófico. Contudo este está mais dependente delas, especialmente quando se trata de avaliar conceitos e teorias que não são passíveis de testar empiricamente (cf. Williamson, 2018, p.71). Por fim, o autor distingue a atividade filosófica da atividade científica destacando a importância da análise conceptual para a primeira. Esta envolve a clarificação de conceitos, a resolução de ambiguidades e o exame de pressupostos incrustados na linguagem e nos processos mentais. O autor argumenta que esta ênfase na dimensão conceptual contribui significativamente para a distinção da filosofia das

ciências naturais, apesar das semelhanças entre elas no que diz respeito aos métodos e objetivos. (cf. Williamson, 2018, pp. 37-44). Embora o autor não apresente uma definição clara do que é a Educação Filosófica, podemos observar algumas características da mesma ao longo do texto.

Em primeiro lugar, a capacidade de questionar pressupostos. Noutras disciplinas, questionar pressupostos pode levar o investigador a se chamado de filósofo. Mas, a investigação filosófica exige esta constatação de reavaliação de suposições e permite que a Filosofia contribua significativamente para outras áreas disciplinares. (cf. Williamson, 2018, p. 109).

Tanto Scheffler como Williamson reconhecem na análise conceptual um dos papéis centrais da Filosofia. Enquanto Scheffler destaca a importância desta análise como suporte à prática educativa, Williamson (2018) reforça esse valor ao defender que a investigação filosófica depende da clarificação de conceitos, da resolução de ambiguidades e da identificação de pressupostos ocultos, muitas vezes enraizados na linguagem. Assim, a educação filosófica promove uma abordagem rigorosa ao pensamento, fornecendo as ferramentas necessárias para compreender criticamente tanto os conteúdos escolares como os desafios do mundo real.

Em segundo lugar, Williamson (2018, pp. 98-110) destaca a importância da História da Filosofia. Apesar de defender que o trabalho de um filósofo não é o mesmo que de um historiador, o autor reconhece que a compreensão da história da filosofia desempenha um papel fundamental para o primeiro. Nomeadamente, na descoberta de pressupostos que se julgavam “escondidos”; para “testar ideias”, ou seja, se filósofos anteriores encontraram dificuldades na defesa de uma ideia/argumento isso pode ser uma prova contra a sua verdade/validade, ainda que não existam refutações/críticas definitivas; por fim, serve o propósito de manter a harmonia entre o questionamento e o progresso, de forma a equilibrar a análise crítica e uma investigação produtiva e saudável.

Em terceiro lugar, o autor destaca a importância da compreensão das regras da argumentação através da participação em “debates estruturados”. Segundo Williamson (2018):

Nevertheless, the phenomenon of two sides arguing against each other is too central to philosophical practice to be dismissed as misbehavior. Moreover, it is connected with the starting point of philosophy. For how is one to discover the limitations of one's common sense, and get beyond them? A natural answer is: by meeting someone whose common sense is in conflict with one's own. By arguing with each other, both sides have the opportunity to test the strengths and weaknesses of their starting points. (Williamson, 2018, p. 21).

A participação nestes debates poderá fomentar o desenvolvimento de habilidades relacionadas com o raciocínio e a construção de argumentos válidos e persuasivos. Assim, faz parte da educação filosófica o questionamento e o levantamento de contraexemplos, a compreensão das regras que regem uma boa argumentação e, por fim, ser capaz de “refinar” teorias na tentativa de defender as mesmas de objeções.

Por fim, Williamson (201, pp. 112-126) destaca a importância da abertura ao diálogo interdisciplinar. Ao longo do capítulo o autor destaca que a educação filosófica beneficia do diálogo com outras disciplinas. Por exemplo, a História é especialmente importante para as discussões em Filosofia Política, na medida em que permite uma verificação de propostas teóricas na realidade. A Filosofia em conversa com a História ajuda a determinar a viabilidade prática e as potenciais consequências. Outros exemplos seriam a importância da Psicologia para filósofos da mente; ou perspectivas desenvolvidas no âmbito da Física podem ser relevantes para o trabalho realizado em Metafísica, particularmente no estudo da natureza do tempo. O autor destaca que, à semelhança do que acontece noutras áreas científicas, a Filosofia não pode progredir caso se isole de outras ciências. A mesma pode, e deve, aprender e incorporar métodos e conhecimentos provenientes de outras áreas.

Deste modo, é possível identificar alguns dos principais objetivos da educação filosófica, nomeadamente a formação de um pensamento crítico e autónomo, a compreensão de questões fundamentais relacionadas com a existência, a linguagem, o conhecimento, a moralidade e a política, bem como o desenvolvimento de uma perspectiva mais consciente e interrogativa sobre o mundo. A educação filosófica não se

limita a transmitir conteúdos doutrinários ou históricos; pelo contrário, procura cultivar nos alunos a disposição para questionar, argumentar e refletir sobre o que está dado como evidente, incentivando o desenvolvimento de uma atitude filosófica perante a realidade.

Para além disso, a educação filosófica apresenta vantagens práticas relevantes. Ao fomentar a capacidade de argumentar de forma clara e estruturada, de resolver problemas complexos e de participar ativamente em discussões políticas e sociais, esta prática educativa prepara os alunos para os desafios da vida em sociedade. Assim, enquanto promove o desenvolvimento intelectual, contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de intervir no espaço público de forma informada e responsável.

1.2 A competência da problematização

Na secção anterior, apresentamos algumas perspetivas acerca do que entendemos por educação filosófica. Neste momento, é importante compreender o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia como componente fundamental da educação propriamente filosófica. Michel Tozzi (2008) propõe uma perspetiva acerca do ensino-aprendizagem da Filosofia baseado no desenvolvimento de três competências específicas: a problematização, a conceptualização e a argumentação.³ O autor aponta que estas competências estruturam não apenas a prática filosófica em contexto escolar, bem como contribuem para a formação de um pensamento crítico, rigoroso e autónomo.

A conceptualização é descrita como uma competência essencial, pois consiste na capacidade de definir um termo, ou conceito, de uma forma que o distinga de outros. De forma a desenvolver esta competência o aluno deve ser capaz de distinguir noções próximas, identificar pressupostos e apresentar significados de forma precisa. Esta

³ Segundo Tozzi, as competências filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação são interdependentes e articulam-se num mesmo sistema. O desenvolvimento de uma pode envolver as outras — por exemplo, problematizar pode implicar argumentar a dúvida, e argumentar exige geralmente uma questão com significado problemático. Este modelo, representado por um triângulo, pretende descrever de forma operacional as capacidades esperadas dos alunos, apesar de simplificar a complexidade do pensamento real.

competência revela-se central na medida em que permite organizar o pensamento, evitar ambiguidades e contribui para a clareza e rigor do discurso filosófico. Em contexto educativo, ao desenvolver esta competência estamos a dotar os alunos de instrumentos para que possam compreender problemas complexos, facilitando a sua participação crítica e informada em debates relevantes.

A argumentação, por sua vez, é referida pelo autor como a capacidade de formular, sustentar ou refutar teses de forma fundamentada. Esta competência compele para que sejamos capazes de mobilizar critérios relacionados com a coerência, consistência e validade. Mais do que convencer pelo apelo emocional ou autoridade, trata-se de persuadir pelo uso da razão, construindo um discurso coeso. Neste sentido, permite a capacidade de construção de um discurso especificamente filosófico persuasivo e racionalmente estruturado. Posto isto, a argumentação, enquanto competência especificamente filosófica, contribui para a formação de futuros cidadãos capazes de intervir no espaço público de forma crítica, ética e construtiva.

Apesar de todas as competências se encontrarem interligadas e se reforçarem mutuamente no processo de ensino aprendizagem, o objetivo do presente relatório prende-se, em particular com a competência de problematização⁴. Esta é entendida como a aptidão de levantar questões fundamentais, desconstruir dogmas e pauta pela abertura à discussão entre diversas interpretações. Problematizar não é a simples interrogação, mas ser capaz de colocar, identificar e reconhecer um problema filosófico, isto é, uma questão que envolve múltiplas interpretações possíveis e uma exigência de reflexão crítica. Neste sentido, a problematização é o ponto de partida do pensamento filosófico, é ela que desencadeia a necessidade de clarificar conceitos (conceptualizar) e de justificar posições (argumentar).

⁴ A nossa opção, ou seja, concentrar a nossa análise na competência da problematização deve-se ao facto de esta ser o ponto de partida do pensamento filosófico. Ainda estabelece a condição de possibilidade para a conceptualização e argumentação. Adicionalmente, a problematização tem uma relevância formativa acrescida, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento de virtudes intelectuais como o ceticismo e a humildade intelectual, fundamentais numa educação filosófica orientada para a preparação para uma cidadania crítica.

Além disso, como veremos de seguida, a problematização está intimamente relacionada com o desenvolvimento de virtudes intelectuais como o ceticismo moderado e a humildade intelectual. Ao aprender a questionar o sentido do que se pensa e do que se diz, o aluno aprende a reconhecer os limites do seu entendimento, a abrir o seu pensamento à alteridade e à complexidade das questões humanas. Assim, o exercício da problematização prepara o aluno não só para pensar “melhor”, mas para desenvolver um pensamento crítico, consciente que as respostas podem ser provisórias e que a busca pelo sentido é interminável.

1.3 Concepções de ceticismo e a sua relevância educativa

Neste momento, pretendemos compreender de que forma abordar o conceito de ceticismo (como virtude intelectual e, posteriormente, cívica) no âmbito da educação filosófica. Por tal, é fundamental reconhecer que não se trata de um termo com um único sentido. Ao longo da história do pensamento, o ceticismo assumiu diferentes significados, cada um com implicações próprias para a prática filosófica e para a reflexão sobre o processo educativo. A análise breve do ceticismo académico, do pirrónico e do cartesiano permite-nos evidenciar essa pluralidade de sentidos e, ao mesmo tempo, delimitar o enquadramento que mais interessa ao presente relatório.

A perspetiva que aqui adotamos não defende o ceticismo como rejeição absoluta da possibilidade de conhecimento, nem como um método a abandonar quando encontramos verdades tidas como absolutas, mas antes como virtude intelectual que se traduz numa atitude de prudência, de suspensão perante certezas precipitadas e de resistência ao dogmatismo. Nesse sentido, a leitura do ceticismo mitigado — já antecipada por Hume e retomada por Hazlett (2017) — constitui a principal referência desta investigação: uma forma de dúvida crítica que não conduz à paralisia intelectual, algo que David Hume entende como uma postura autorrefutável, mas que orienta a investigação para juízos mais cautelosos e responsáveis.

O Ceticismo Académico

O ceticismo académico, também conhecido como ceticismo da Academia Média e Nova, foi uma corrente de pensamento que se desenvolveu no seio da Academia de

Platão. Diógenes Laércio (1988) aponta como fundador da escola cética acadêmica o filósofo Arcesílaos, como podemos verificar na seguinte passagem:

Com ele começa a Academia Média; foi o primeiro a suspender o juízo por causa da contradição de argumentos opostos. Foi também o primeiro a defender ambos os lados de uma questão, e o primeiro a modificar o sistema deixado por Platão e a torná-lo mais adequado à controvérsia mediante perguntas e respostas. (§28)

Como podemos notar, Arcesílaos é conhecido principalmente por optar pela suspensão do juízo quando se depara com argumentos que se contradizem ou se opõem entre si. Ou seja, o filósofo reconhecia que argumentos opostos poderiam ser igualmente plausíveis e, por tal, não se deveria tomar uma posição definitiva. Essa atitude de suspender o juízo, ou epoché, era um aspeto fundamental do pensamento cético acadêmico, que procurava evitar a afirmação dogmática da verdade. Por outro lado, Arcesílaos foi descrito como o primeiro pensador que procurou defender ambos os lados de uma questão. Assim, o filósofo envolveu-se em debates filosóficos, apresentando argumentos a favor de diferentes perspectivas, com a finalidade de dar ênfase à complexidade das questões e demonstrar que não existe uma resposta definitiva. Essa abordagem ajudava a estimular a reflexão crítica e a evitar conclusões precipitadas. (cf. Vogt, 2022).

Carneades foi um filósofo grego que, segundo Diógenes Laércio (1988, §62) se destacou como um dos principais representantes do ceticismo acadêmico e é conhecido pelas suas habilidades no âmbito da oratória e da argumentação. Carneades deu continuidade às ideias de Arcesílaos e desenvolveu ainda mais a abordagem cética da Academia. Segundo Vogt (2022):

Like Arcesilaus, Carneades (i) engages with Stoic epistemology. His account of skeptical action includes (ii) a detailed proposal regarding the criterion. As part of his less radical skepticism, Carneades seems (iii) to allow for a certain kind of assent, and perhaps for belief. (Vogt, 2022)

Como referido anteriormente, Carneades é considerado um dos principais representantes do ceticismo acadêmico. Seguindo as ideias do seu predecessor, Arcesílaos, o filósofo contribuiu para o desenvolvimento da escola cética acadêmica. De

seguida, proponho explorar os três aspetos importantes da sua perspetiva, conforme apontados no excerto.

Em primeiro lugar, acerca da (i) ligação com a epistemologia estoica. Os estoicos acreditavam que era possível alcançar conhecimento seguro por meio de um critério que permite a distinção entre impressões infalíveis e as que não são. Carneades procurou questionar essa noção, apresentando argumentos contrários e contestando a possibilidade de um critério tão claro. Esta interação com a epistemologia estoica fortaleceu a posição cética dentro da Academia.

Em segundo lugar, o filósofo apresenta a sua (ii) proposta detalhada sobre o critério. O critério, como podemos ver, é o padrão pelo qual podemos distinguir as impressões verdadeiras das falsas. Enquanto os pirrónicos defendiam a suspensão total do juízo e não ofereciam uma alternativa clara, Carneades procurou estabelecer uma estrutura para avaliar a fiabilidade das impressões em termos probabilísticos. A sua proposta contribuiu para uma compreensão mais refinada do processo de formação de crenças e opiniões dentro do ceticismo académico.

Em terceiro lugar, Carneades procurou defender uma (iii) concordância limitada de assentimento e crença (*Assent* and *Belief*). A perspetiva de Carneades permitiu a possibilidade, mediante a probabilidade fiabilística, de assentimento e talvez até mesmo crença. Embora o ceticismo académico se caracterizasse pela suspensão do juízo, Carneades adotou uma posição menos radical. O autor argumentou que, embora esteja fora dos limites do intelecto humano ter certezas absolutas, poderíamos formar opiniões prováveis e agir com base nessas opiniões. Esta postura moderada de Carneades permitiu uma margem de assentimento ou crença, ainda que limitados, desde que estivessem justificados dentro dos limites do conhecimento provável.

O ceticismo académico envolve uma certa disposição para o questionamento e exame cuidadoso das crenças, teorias e argumentos, procurando uma compreensão mais precisa e fundamentada da realidade. Esta disposição geralmente tem como resultado um pensamento mais crítico e a capacidade de reconhecer as limitações do conhecimento humano. Assim, a atitude cética académica, que acabamos de descrever, poderá ser considerada uma virtude intelectual.

O Ceticismo Pirrónico

O ceticismo pirrónico é o nome dado a uma das escolas céticas que tem como fundamento as ideias desenvolvidas por Pirro de Élis, um filósofo grego do século III a.C. O ceticismo pirrónico defende a suspensão do juízo (*epokhē*) e evitar afirmações dogmáticas acerca da natureza do mundo, esta perspectiva justifica-se pelo reconhecimento das limitações do conhecimento humano. Esta abordagem tem como objetivo alcançar a tranquilidade de ânimo (*Ataraxia*) através da suspensão do juízo. Diz-nos Diógenes Laércio (1988):

Pirron introduziu e adotou os princípios do agnosticismo e da suspensão do juízo (...) Pírron afirmava que nada é honroso ou vergonhoso, nada é justo ou injusto, e aplicava igualmente a todas as coisas o princípio de que nada existe realmente, sustentando que todos os atos humanos são determinados pelos hábitos e pelas convenções, pois cada coisa não é mais isto que aquilo. (§61)

Neste exceto podemos observar os pilares fundamentais do ceticismo pirrónico, a saber: o agnosticismo e suspensão do juízo; a ausência de valores absolutos; a negação da realidade; e, por fim a determinação dos atos humanos.

Na defesa do agnosticismo e da suspensão do juízo, cético adota uma postura agnóstica, ou seja, uma postura epistémica que reconhece os limites do conhecimento humano e a impossibilidade de se alcançar certezas absolutas sobre a existência ou inexistência de entidades, princípios ou verdades últimas. Ainda reconhece a impossibilidade de afirmar com absoluta certeza a verdade ou falsidade de qualquer proposição. Posto isto, irá procurar a suspensão do juízo e manter-se-á aberto à investigação contínua. (cf. Vogt, 2022).

Na perspectiva do cético pirrónico, existe uma ausência de valores absolutos como honra, vergonha, justiça ou injustiça. Para ele, tais conceitos são construções humanas, fruto de convenções e hábitos sociais. Ainda questiona a validade dessas noções e argumenta que não há uma essência intrínseca às coisas que possa fundamentar juízos morais ou éticos. Esta asserção não é uma negação completa e absoluta da existência, mas antes uma dúvida permanente acerca da possibilidade de conhecermos a realidade em si mesma. O cético reconhece que as nossas percepções e interpretações do mundo que nos rodeia são influenciadas pelos nossos sentidos,

experiências individuais e contextos culturais, o que nos impede de afirmar com segurança a existência objetiva das coisas. (cf. Vogt, 2022).

Por fim, na perspectiva do ceticismo pirrónico, as ações humanas encontram-se determinadas pelos hábitos e convenções estabelecidos pela sociedade, como vimos anteriormente. Assim, procuram argumentar que não existe uma verdadeira distinção entre as coisas, como defendem os estoicos, e cada objeto ou fenómeno é apenas uma interpretação subjetiva. Por tal, as nossas ações são baseadas em convenções e hábitos que são adquiridos socialmente, em invés de serem motivadas por uma natureza essencial das coisas. (cf. Vogt, 2022).

O ceticismo pirrónico, que acabamos de descrever como uma forma radical de ceticismo que nos leva à suspensão de todas as crenças e juízos, não pode ser considerado uma virtude intelectual no sentido em que tem implicações negativas, teóricas e práticas. Sugiro agora enunciar algumas razões pelas quais o ceticismo pirrónico não é defensável como uma virtude intelectual. Em primeiro lugar, esta perspectiva leva-nos inevitavelmente a um bloqueio de pensamento. Por duvidar que qualquer crença ou juízo encontra justificação fiável torna-se impossível o ato de pensar, já que a busca por qualquer certeza é impossível e contraproducente. Em segundo lugar, é uma atitude que nos impossibilita de agir pois podemos questionar até mesmo as crenças mais básicas que nos permitem funcionar no mundo quotidiano. Isto resulta numa imensa dificuldade em tomar decisões, agir ou fazer escolhas, já que não há uma base confiável para fundamentar tais decisões. Por fim, esta atitude provoca um certo isolamento intelectual, ou seja, leva a uma completa desconexão com outros indivíduos com os quais poderíamos partilhar crenças e conhecimento. Por tal, é uma postura que dificulta a comunicação com os outros, a troca de perspetivas e a cooperação com os demais, que seriam elementos essenciais para o progresso intelectual e para a nossa vida quotidiana.

David Hume tece fortes críticas a esta escola de pensamento na “Secção XII” da *Investigação*, como podemos verificar na seguinte passagem:

Há uma outra espécie de ceticismo, conseqüente à ciência e à inquirição, quando se supõe que os homens descobrirão, o carácter absolutamente ilusório das suas faculdades mentais ou a sua inadequação para atingir qualquer

determinação fixa em todos os curiosos objetos de especulação em que habitualmente se empregam. Até mesmo os nossos próprios sentidos são postos em questão por uma certa espécie de filósofos; e as máximas da vida comum são sujeitas a mesma dúvida tal como os mais profundos princípios ou conclusões da metafísica e da teologia. Dado que estas doutrinas paradoxais (se é que podem chamar-se doutrinas) se encontrarão em alguns filósofos e a reputação delas em vários suscitam a naturalmente a nossa curiosidade e levam-nos a pesquisar argumentos em que elas possam fundar. (Hume, 2020, 117).

Como foi dito anteriormente, Hume procura criticar o ceticismo pirrónico, a forma mais radical da atitude cética e, no seu entendimento, leva a um entendimento menos saudável que a dúvida metódica cartesiana. Segundo o autor, o ceticismo pirrónico excede uma atitude cética vantajosa, anterior a todo estudo e filosofia, e culmina numa dúvida universal não só referente a todas as opiniões e princípios anteriores, mas também às próprias faculdades mentais. Hume argumenta que esta postura filosófica é paradoxal e não é passível de ser sustentada, uma vez que nós precisamos das nossas faculdades mentais, das quais o ceticismo pirrónico duvida, para questionar sua adequação. Além disso, ele acredita que as “máximas da vida comum” são suficientes para a vida prática, e que o excesso postulado por este género de ceticismo pode levar a um descrédito em tudo o que é conhecido ou aceite como verdade, até mesmo da própria vida. Para David Hume, esta é uma postura impossível de ser defendida pois ela própria seria passível de ser questionada. Ou seja, se acreditarmos que todas as crenças são igualmente duvidosas, essa própria crença não está isenta de suspeita, o que cria uma contradição interna.

David Hume (2020, pp. 118-128) procura oferecer resposta aos argumentos elencados por céticos radicais de forma a mostrar de que forma é impossível defender esta perspectiva. Desta forma, apresenta-nos a principal crítica aos céticos pirrónicos:

Eis aqui a principal e a mais perturbante objeção ao ceticismo excessivo: nenhum bem duradouro pode alguma vez dele resultar, enquanto permanecer na sua plena força e vigor. Precisamos apenas de perguntar a um tal cético: *Qual é o seu significado? E que propõe ele mediante todas essas curiosas investigações?* Sente-se imediatamente atrapalhado e não sabe o que responder. (...) um pirrónico não pode esperar que a sua filosofia venha a ter uma influência constante sobre a mente; ou, se a tivesse, que a sua influência venha a ser benéfica para a sociedade. Pelo contrário, ele deve reconhecer, se é que admite alguma coisa, que toda a vida humana teria de parecer, se os seus princípios prevalecessem de maneira universal e permanente. Se seria imediatamente todo o discurso e toda a ação os homens ficam numa total

letargia até que as necessidades da natureza, insatisfeitas, ponham fim à sua miserável existência. (Hume, 2020, p. 128)

Como podemos verificar, Hume começa por afirmar que a principal crítica que podemos direcionar ao ceticismo excessivo é de natureza prática, ou seja, não pode levar a nenhum "bem duradouro". Por exemplo, se alguém adotar uma postura completamente cética e de recusa a fazer qualquer julgamento ou tomar qualquer posição sobre qualquer questão, esta atitude não nos conduzirá a algum tipo de progresso, descoberta ou desenvolvimento. Isto ocorre porque o cético não está disposto a comprometer-se com qualquer crença, o que dificulta qualquer avanço no conhecimento ou na ação.

De seguida, Hume aponta que quando confrontado com questões sobre o significado e propósito das suas investigações, um cético pirrónico não poderá oferecer uma resposta clara ou coerente. Assim, isto sugere que a atitude cética extrema pode levar a um impasse intelectual, como dissemos anteriormente, onde não existe um propósito, ou direção, claros para a investigação e o pensamento.

Por fim, o autor argumenta que se os princípios céticos prevalecessem universalmente e permanentemente na nossa sociedade, as consequências seriam negativas. Ele descreve uma visão de mundo em que toda e qualquer atividade humana seria paralisada pela incerteza, resultando numa "total letargia". A vida humana perderia o seu propósito, ou sentido, e as pessoas não teriam qualquer motivação para agir. Adicionalmente, Hume sugere que a existência humana seria miserável, pois as necessidades básicas da natureza humana não obteriam resposta.

O Ceticismo Cartesiano

O ceticismo cartesiano procura lançar um olhar crítico sobre a fiabilidade do conhecimento humano. Por tal, René Descartes defendeu que, dada a possibilidade dos nossos sentidos nos enganarem e existirem erros de raciocínio, devemos procurar questionar a fiabilidade de todas as nossas crenças antes de as tomarmos como verdadeiras. Assim, o método desenvolvido por Descartes de forma a encontrar crenças básicas que sustentem o 'edifício' do conhecimento, abarca a dúvida que é utilizada como uma ferramenta para analisar e selecionar apenas crenças que resistem ao

escrutínio minucioso da mesma, ou seja, que podemos tomar como certas. Nos *Princípios*, afirma Descartes:

Que para examinar a verdade é necessário, uma vez na vida, pôr todas as coisas em dúvida, tanto quanto se puder. Como fomos crianças antes de sermos homens, e ora julgámos bem ora mal as coisas que se apresentam aos nossos sentidos, quando ainda não tínhamos o pleno uso da razão, vários juízos precipitados impedem-nos de alcançar o conhecimento da verdade e, de tal maneira, nos enchem de preconceitos, que não se vê como poderemos libertar-nos se não tomarmos a iniciativa de duvidar, uma vez na vida, de todas as coisas em que encontramos a mais pequena suspeita de incerteza. (Descartes, 1995, p.53)

Como podemos verificar, ao contrário do ceticismo pirrónico, analisado anteriormente, o ceticismo cartesiano não rejeita a possibilidade de conhecimento, ou seja, a possibilidade de justificar as nossas crenças, mas sim procura estabelecê-lo com bases sólidas e inabaláveis, por meio da dúvida metódica. Neste sentido, o ceticismo cartesiano caracteriza-se por ser uma investigação profunda sobre os limites e a fiabilidade do conhecimento humano.

De seguida, dando continuidade ao nosso percurso sobre os diferentes tipos de ceticismo, proponho avançar agora para uma análise dos argumentos cétricos cartesianos, também conhecidos como ‘razões para duvidar’ – a ilusão dos sentidos, a indistinção vigília-sono, os erros de raciocínio e, por fim, a hipótese do génio maligno.

Descartes inicia as *Meditações* afirmando que até à data todas as crenças que admitiu como absolutamente verdadeiras lhe foram oferecidas pelos sentidos. Contudo, reconhece que os sentidos por vezes nos enganam e, por tal não seria prudente continuar a confiar nos mesmos. (cf. Descartes, 1992, p. 107). Embora possamos concordar que, neste ponto, Descartes lança uma pertinente crítica acerca da fiabilidade das crenças que nos são oferecidas pelos sentidos, é importante ressaltar algumas críticas fundamentais dirigidas a esta ‘razão para duvidar’. Por um lado, podemos concordar que os nossos sentidos por vezes nos enganam, mas, por outro lado, são eles que nos fornecem informações cruciais de forma a possamos sobreviver e interagir com o ambiente que nos rodeia. Desta forma, enquanto a aplicação da dúvida metódica às crenças provenientes dos sentidos é um ponto valioso, é importante considerar que os sentidos são de suma importância para a nossa interação com o

mundo. Por isso, seria vantajoso encontrar um equilíbrio entre o ceticismo cartesiano e o reconhecimento da contribuição dos sentidos para a formação de conhecimento.

Posto isto, Descartes continua a primeira *Meditação* reconhecendo precisamente a crítica que lhe foi apontada anteriormente. Nas palavras de Descartes (1992):

Mas, ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes sobre coisas pequenas e afastadas, há todavia muitas outras de que não podemos absolutamente duvidar, embora as recebamos por eles: como, por exemplo, que estou aqui, sentado junto à lareira, vestido com um roupão de Inverno, que toco este papel com as mãos, e outros factos semelhantes. (Descartes, 1992, p. 107).

Descartes (1992, p. 108), a longo do texto, continua a afirmar que a única razão que encontra para poder duvidar destes factos seria se houvesse perdido a sua razão, como “(...) loucos, cujos miolos estão tão abalados por vapores rebeldes de bÍlis negra (...)”. Assim, o facto de que experiencia a contínua percepção e coerência destas experiências sensoriais parece sugerir que estas são confiáveis. Por fim, este processo de duvidar pressupõe uma mente lúcida e racional capaz de executar este processo.

De seguida, o autor apresenta uma segunda razão para que possamos duvidar da fiabilidade das crenças provenientes dos sentidos: a indistinção vigília-sono, ou argumento do sonho. Assim, com este argumento, Descartes sugere que tudo que experimentamos através dos sentidos pode ser resultar de um sonho. Desta forma, somos convidados a tomar em consideração a possibilidade de que estamos a sonhar e que tudo que percebemos ao nosso redor – o mundo, as outras pessoas, acontecimentos, etc. – são apenas produtos da nossa mente enquanto dormimos. Assim, tudo isto parecia real mas quando acordamos percebemos que era apenas uma ilusão. A questão que Descartes nos coloca é a seguinte: se é verdade que não podemos distinguir com absoluta certeza um estado de vigília de um estado de sono, como podemos confiar nas nossas percepções? (cf. Descartes, 1992, p. 108).

Posto isto, Descartes (1992, pp. 109-110) irá assumir que de facto nos encontramos a dormir, e tudo que experienciamos é um sonho. Nesta circunstância não saberíamos se é verdade que “(...) abrimos os olhos, movemos a cabeça, estendemos as mãos, mesmo que não possuamos tais mãos, nem um tal corpo (...)”. Contudo, de imediato, o meditador admite a existência de coisas mais simples e gerais como a ideia

que temos de ‘cabeça’, ‘olhos’, ‘mãos’ e ‘todo o corpo’. De forma a elucidar o que pretende dizer, Descartes faz uso de uma analogia com pintores que retratam ‘Sereias’ e ‘Sátiros’ imaginários. Ainda que criem estas figuras como ‘formas inusitadas’, os pintores não podem atribuir-lhes naturezas novas, mas sim apenas um conjunto a partir de formas simples reais. Na mesma linha de pensamento, o autor questiona a verdade das proposições das ciências naturais por comparação às da aritmética e geometria. A ideia é que, uma vez que as proposições da aritmética e da geometria têm por base conceitos simples estas são mais confiáveis⁵, porque não são afetadas por ilusões sensoriais. Assim, as proposições da ciência natural, que lida com fenómenos sensoriais mais complexos são, por essa mesma razão, mais propensas a erros. (cf. Wilson, 2003, p. 39).

Após argumentar a favor de um maior grau de indubitabilidade das crenças aritméticas e geométricas, surge uma preocupação:

Todavia, está gravada no meu espírito uma crença segundo a qual existe um Deus que pode tudo e pelo qual fui criado tal como existo. Mas quem me garante que ele não procedeu de modo que (...) eu me podia enganar cada vez que somasse dois e três ou contasse os lados de um quadrado, ou em algo de mais fácil ainda, se é possível imaginá-lo. (Descartes, 1992, p. 111).

Aqui encontramos a hipótese cartesiana do deus enganador de forma a justificar erros de raciocínio. Com esta hipótese, Descartes lança a possibilidade de que existe um Deus que repugna a suma bondade que lhe atribuem e criou o autor de forma em que se enganasse sempre. Ou seja, Descartes menciona que acredita na existência de um Deus que é capaz de tudo e que é responsável pela sua criação. Mas, surge uma questão alarmante: como pode ele ter a certeza de que esse Deus não optou por fazer com que ele erre de cada vez que realiza cálculos aritméticos simples, como somar dois e três ou contar os lados de um quadrado?

Como pudemos perceber, as razões para duvidar que exploramos anteriormente serviram o propósito de questionar a fiabilidade das crenças que advêm dos sentidos. Com o argumento do sonho percebemos que as crenças provenientes dos sentidos têm

⁵ “Porque, quer eu esteja acordado quer durma, dois e três somados são sempre cinco e o quadrado nunca tem mais que quatro lados; e parece impossível que verdades tão evidentes possam incorrer na suspeita de falsidade.” (Descartes, 1992, p. 110).

um grau de dubitabilidade maior que as provenientes da razão. Ora, ao lançar a hipótese do deus enganador, o meditador demonstra que até as crenças mais fundamentais e, supostamente, menos duvidosas, podem ser questionadas. (cf. Wilson, 2003, pp. 40-42).

Como consequência desta linha de raciocínio, Descartes irá supor “(...) não o Deus sumamente bom, fonte da verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria (...)” (Descartes, 1992, p. 113) em o enganar. Com efeito, é no fim da primeira *Meditação* que está lançada a hipótese do génio maligno, a fase mais hiperbólica da dúvida. A hipótese do génio maligno pode ser explicada da seguinte forma:

Imagine um ser todo-poderoso, determinado a me enganar. Tal ser produz artificialmente em mim todas as minhas experiências do mundo, que não têm relação nenhuma com a realidade. Ou o mundo, como é na realidade, simplesmente não é nada parecido com o modo que eu o experimento ser, ou talvez não exista nenhum “mundo exterior”, pelo menos nenhum mundo de objetos físicos. O que me dá o direito de estar tão certo de que ele exista? (Williams et al., 2012, p. 83)

Ao introduzir esta hipótese cética como razão para duvidar, o meditador leva a dúvida a um ponto mais extremo. Ao passo que a hipótese anterior – o deus enganador – coloca em questão a fiabilidade das crenças mais básicas e fundamentais, a hipótese do génio maligno transporta essa dúvida questionando a própria existência da realidade externa e das nossas perceções da mesma. Assim, esta experiência mental serve o propósito de ilustrar o quanto as nossas perceções e crenças são vulneráveis à manipulação e ao engano, ainda que pensemos estar em contacto direto com o mundo. Assim, esta fase da dúvida metódica é uma forma de destacar a necessidade de encontrar um fundamento sólido e indubitável para o conhecimento, dado que até mesmo as perceções mais imediatas e fundamentais podem ser colocadas em questão.

A hipótese do génio maligno, como vimos anteriormente, serve o propósito de levar a dúvida ao extremo de forma a encontrar uma crença indubitável. Por tal, Descartes não pretende perpetuar a tese cética, mas antes usa a figura do génio maligno como ferramenta para revelar algo tão absolutamente verdadeiro que resista ao ceticismo mais extremo. Assim, esta razão para duvidar abala até os fundamentos mais

básicos do conhecimento humano, como a matemática. Esta abordagem é essencial para o sistema cartesiano na medida em que distingue a incerteza relativamente aos dados dos sentidos que deixaria intocável o reino da razão.

Apesar de serem alvo de várias críticas, as razões para duvidar que Descartes nos oferece são de suma importância epistemológica. Isto porque parecem demonstrar que existem diferentes possibilidades de o mundo ser, ainda que a forma que o experienciamos não se altere. Ora, embora o que vivenciamos seja efetivamente tudo que temos, essa experiência por si mesma não é razão suficiente para fundamentar as nossas crenças em contraste com possíveis alternativas logicamente coerentes. Mas, alguém poderia afirmar que, apesar de logicamente coerentes, são “ridiculamente improváveis”. Mas o que quererão dizer com improváveis? Não serão apenas “diferentes do que normalmente acreditamos”? Assim, ainda que o nosso sistema de crenças seja aparentemente inabalável do ponto de vista prático, na nossa vida quotidiana, do ponto de vista teórico não estão devidamente fundamentadas – ou seja, são apenas crenças, não “conhecimento genuíno”. (cf. Williams et al., 2012, p. 84).

Acerca das críticas que podemos apontar ao ceticismo cartesiano, proponho recuperar a que lhe é tecida por David Hume (2020) na secção final da *Investigação*. Diz-nos David Hume:

existe uma espécie de ceticismo, antecedente a todo estudo e filosofia, que é muito inculcada por Descartes e outros, como o preservativo soberano contra o erro e o juízo precipitado. Recomenda uma dúvida universal não só de todas as nossas opiniões e princípios anteriores, mas também das nossas próprias faculdades, de cuja veracidade, dizem eles, nos devemos assegurar mediante uma cadeia de raciocínio deduzida de algum princípio original que, possivelmente, não se pode ser falaz ou enganador. Mas, não existe um tal princípio original, que tenha uma prerrogativa sobre os outros, que são autoevidentes e convincentes; ou, se houvesse, não poderíamos avançar um passo para além dele, exceto mediante o uso das próprias faculdades, de que supostamente já desconfiamos. Por conseguinte, a dúvida cartesiana, se alguma vez fosse possível a uma criatura humana atingi-la (na realidade, não é), seria inteiramente incurável e nenhum raciocínio nos poderia introduzir num estado de certeza e convicção acerca de qualquer matéria. (Hume, 2020, 116).

Nesta passagem, David Hume descreve o ceticismo cartesiano e tece uma crítica a Descartes, mais especificamente ao método cartesiano para encontrar crenças básicas. A dúvida metódica pretende questionar todas as nossas crenças e opiniões, incluindo as

nossas faculdades mentais, com o objetivo de alcançar certezas. Segundo Descartes, este percurso deve começar a partir de um princípio original inquestionável, que não possa ser enganador. No entanto, Hume argumenta que não há tal princípio original que seja privilegiado entre os outros princípios. Se tal princípio existisse, não seria possível alcançar o mesmo, nem avançar além dele sem fazer uso das próprias faculdades mentais, que já são colocadas em causa pela dúvida metódica. Portanto, segundo Hume, a dúvida metódica não é um método viável para ser levado a cabo pelos seres humanos e, muito menos, levará a qualquer certeza ou convicção acerca de qualquer matéria. Em suma, Hume defende que a dúvida metódica é inadequada como um método para alcançar a verdade, pois não existe um princípio original indubitável e a dúvida sobre nossas faculdades mentais seria incurável.

O Ceticismo Mitigado

David Hume, na Secção V da *Investigação*, avança com uma descrição do objetivo da filosofia, bem como uma crítica ao dogmatismo. Nas palavras do autor:

A paixão da filosofia, como a da religião, embora vise a correção das nossas maneiras e a extirpação dos nossos vícios, parece sujeita ao inconveniente de poder servir apenas, por uso imprudente, para alimentar uma inclinação e empurrar a mente, com resolução mais determinada, para o lado que já puxa demasiado, em virtude do pendor e predisposição do temperamento natural. (Hume, 2020, 34).

Face às dificuldades enfrentadas pela filosofia, o autor sugere uma investigação filosófica semelhante à dos cétricos da Academia, sobre os quais nos debruçamos anteriormente. Assim, na mesma Secção, o autor estabeleceu uma certa ligação com o ceticismo académico. David Hume partilha com estes filósofos a crença nas limitações do entendimento humano embora oferecesse respostas diferentes. (cf. Bailey & O'Brien, 2006, pp. 57-59).

Na última parte da *Investigação*, Hume procura dar resposta às seguintes questões: '(...) o que é que significa ser cético? E até que ponto é possível instigar os princípios filosóficos da dúvida e da incerteza?'. (Hume, 2020, 116). Como podemos ver anteriormente, na fase final da *Investigação* o autor procura avaliar criticamente o

ceticismo cartesiano e o ceticismo pirrónico. Proponho que avancemos, agora, para a sua defesa do ceticismo mitigado (ou moderado). Diz-nos Hume:

Há, de facto, um ceticismo mais mitigado ou uma filosofia académica que podem ser duradouros e úteis (...). Os homens, na sua maioria, são naturalmente inclinados a ser afirmativos e dogmáticos nas opiniões; ao verem os objetos apenas de um lado e sem terem nenhuma ideia de qualquer argumento que sirva de contrapeso, atiram-se precipitadamente aos princípios para que se sentem inclinados, e são sem indulgência para com os que se alimentam sentimentos contrários. (...) Mas, se estes argumentadores dogmáticos pudessem tornar-se conscientes das estranhas enfermidades do entendimento humano, mesmo no seu mais perfeito estado e quanto mais rigoroso e circunspecto é nas suas determinações, uma tal reflexão inspirar-lhes-ia naturalmente maior modéstia e reserva e atenuaria a opinião simplória deles mesmos e o seu preconceito contra os antagonistas. (...) se alguns dos literatos forem, por temperamento natural, inclinados à arrogância e à obstinação, uns laivos de pirronismo podiam mitigar o seu orgulho, mostrando-lhes que as poucas vantagens que talvez obtivessem sobre os companheiros são insignificantes se comparadas com a universal perplexidade e confusão inerente à natureza humana. (Hume, 2020, p. 129)

Através da crítica aos tipos de ceticismo mencionados anteriormente – a dúvida cartesiana e o ceticismo pirrónico –, Hume defendeu uma posição filosófica mais comedida, que reconhece os limites do entendimento humano, como posição cética, enquanto permite a formação de opiniões, algo que defende impossível caso levássemos adiante outro tipo de investigações de cariz cético.

É no início *Do Cético* que David Hume (1985, p. 159) critica quem se torna demasiado apegado aos seus pontos de vista e que, por isso, ignoram a diversidade do mundo natural. Mais especificamente, esta crítica é direcionada aos filósofos que procuram um único princípio a partir do qual tudo pode ser explicado. O autor acredita que esta forma de pensar advém da tendência humana de que o mundo natural opera dentro dos mesmos limites estreitos da nossa mente. David Hume refere que a maneira como os indivíduos compreendem o mundo varia de forma significativa. A título de exemplo, as nossas preferências relativamente à arte diferem drasticamente o que pode demonstrar a natureza subjetiva do gosto e da experiência. Mais, existem fatores, como a educação, que moldam e distorcem a compreensão que um indivíduo do mundo que o rodeia. A verdade é que a realidade é muito mais complexa e diversa do que a forma como a percebemos.

Por tal, de acordo com Hume, a maioria das pessoas tende a ser dogmática e assertiva na defesa das suas opiniões, aderindo rapidamente a certos princípios e crenças sem considerar os argumentos contrários aos seus. No entanto, se as pessoas tomassem consciência das limitações e fraquezas do entendimento humano, naturalmente seriam levadas a assumir uma atitude mais moderada e reservada nas suas próprias opiniões e a diminuir eventuais preconceitos para com aqueles com opiniões diferentes das suas. Além disso, Hume argumenta que o ceticismo moderado pode mitigar a arrogância (intelectual) e a obstinação de algumas pessoas, mostrando-lhes que a atitude dogmática que eles apresentam ter sobre certos e determinados assuntos, e sobre os outros, é insignificante comparativamente à complexidade e perplexidade inerentes à natureza humana.

Em suma, David Hume recomenda a *dúvida*, contudo esta não é entendida como uma suspensão eterna do juízo acerca de todas as coisas, nem como método a ser abandonado quando alcançamos crenças indubitáveis. A *dúvida* humeana deve ser entendida como uma “atividade cognitiva ou um método filosófico”. Ao contrário das consequências resultantes do ceticismo pirrónico ou das limitações da dúvida metódica, Hume defende que “it is possible for people to doubt their beliefs this way, and such a doubt is valuable or beneficial.” (Hazlett, 2017, p. 73). Assim, esta forma de ceticismo não conduz à paralisia intelectual, mas promove um exame crítico das nossas crenças, conduzindo à prudência intelectual e a abertura ao diálogo. É neste sentido que o entendemos como uma virtude, cuja relevância educativa será desenvolvida na próxima secção.

1.4 O ceticismo como virtude intelectual

Na secção anterior, analisamos as diferentes concepções de ceticismo – desde a sua expressão como suspensão do juízo na tradição pirrónica até às versões mais moderadas que valorizam a dúvida racional –, importa agora deslocar o foco da análise para uma perspetiva mais normativa e formativa. Em vez de entendermos o ceticismo apenas como uma posição epistemológica ou doutrina filosófica, interessa-nos agora considerá-lo como uma *virtude intelectual*. Esta mudança de enfoque permite explorar o papel que o ceticismo pode desempenhar na formação de um sujeito intelectualmente

honesto, reflexivo e resistente ao dogmatismo – qualidades centrais no contexto educativo e, em particular, na prática filosófica escolar.

As virtudes intelectuais podem ser compreendidas como disposições estáveis do agente para agir de forma *epistemicamente adequada* – ou seja, são traços de carácter que promovem a busca do conhecimento, a compreensão e a verdade. Ao contrário de uma abordagem meramente técnica ou procedimental do ato de conhecer, a Epistemologia das Virtudes permite-nos colocar ênfase nas qualidades do sujeito que conhece. Assim, traços como o ceticismo moderado, humildade intelectual, a coragem epistémica ou a justiça intelectual não apenas orientam o indivíduo a evitar o erro, mas também o tornam mais predisposto a pensar de forma crítica, aberta e responsável.

Embora inspirada e enraizada em perspetivas clássicas, como Sócrates e Aristóteles, a Epistemologia das Virtudes como disciplina autónoma desenvolve-se na segunda metade do século XX. Desta forma, propõe uma abordagem que desloca o foco da justificação das crenças para o carácter do agente que conhece. Este desenvolvimento é, particularmente, marcado pelo trabalho de autores como Ernest Sosa, responsável pelo progresso da vertente *fiabilista* da disciplina, e Linda Zagzebski que, por sua vez, é uma figura marcante na abordagem *responsabilista*. A primeira linha, a fiabilista, concebe as virtudes epistémicas como capacidades cognitivas confiáveis – semelhantes à memória e à perceção sensorial – no sentido de promover a aquisição de conhecimento. Já a abordagem responsabilista entende as virtudes epistémicas como traços de carácter intelectual, como a curiosidade, a coragem epistémica ou humildade intelectual, que refletem o compromisso ativo do agente com a busca da verdade e com normas epistémicas.

Ao longo deste relatório, adotaremos a perspetiva responsabilista, dado que o nosso objetivo incide precisamente sobre o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas no contexto da educação filosófica, e sobre a formação de hábitos intelectuais.

Desta forma, Zagzebski (2019, pp. 84-137; 165-211) entende as virtudes epistémicas como traços de carácter que podem ser adquiridos e cultivados, que se

distingue de uma capacidade inata ou de uma mera competência. Esta noção define-se tendo por base duas componentes centrais: um elemento motivacional, caracterizado pelo *amor ao conhecimento* ou um *desejo pela verdade* – que a autora considera um bem intrínseco; e um elemento de fiabilidade ou sucesso, que assegura que o agente alcança consistentemente esses objetivos através das suas capacidades cognitivas. Zagzebski defende essas virtudes como semelhantes a virtudes morais, propondo que a epistemologia normativa é um ramo da ética que avalia o carácter intelectual do agente, e não as crenças individuais. Por tal, desenvolver virtudes como a humildade intelectual, a *mente aberta* e a perseverança intelectual, é essencial para uma investigação responsável e para conquistar *bens epistémicos*, como a compreensão e a sabedoria.

Entre as várias virtudes intelectuais destacadas pela perspectiva responsabilista, o ceticismo ocupa um lugar central, tal como é desenvolvido por Allan Hazlett (2017), que será a principal referência na presente secção. Nesta perspectiva, o ceticismo não implica desconfiança sistemática ou rejeição do conhecimento, mas antes uma atitude crítica face às crenças, tal como descrevemos anteriormente o ceticismo *humeano*. Assim, uma atitude cética é valorizada na medida em que permite reconhecer as limitações da nossa cognição e manter uma postura de abertura à crítica vinda do outro e, principalmente, à autocrítica. Por tal, como veremos, entender o ceticismo como virtude será indispensável para a formação de um pensamento filosófico exigente e intelectualmente honesto, com particular relevância no contexto educativo.

Hazlett (2017, p. 76), inspirado na noção de ceticismo moderado, ou mitigado, proposta por David Hume, defende que uma atitude cética saudável consiste numa disposição para reconhecer ignorância, evitar atribuir precipitadamente estatuto de conhecimento a uma dada crença e questionar afirmações. Tendo em conta a definição de ceticismo⁶ (como virtude) apresentada, o autor repara que a mesma se divide em duas *sub-virtudes* fundamentais: a humildade intelectual e a crítica intelectual. A

⁶ Apesar de apresentar brevemente várias noções históricas de ceticismo, Hazlett propõe uma abordagem prescritiva, ou seja, tendo como objetivo o que queremos que o ceticismo seja, antes de o definir teoricamente. Assim, o autor apresenta, em primeiro lugar, uma questão – que tipo de atitude cética seria boa ou útil para a vida intelectual e democrática? – e desenvolve, a partir desta questão, aquilo que seria o ceticismo como virtude.

primeira aparece como a excelência em reconhecer a possibilidade de erro ou as próprias limitações, ou seja, alguém que cultivou esta virtude evita reivindicar que sabe algo de forma apressada ou arrogante. A segunda, a crítica intelectual, consiste em aplicar o mesmo espírito crítico da anterior, mas, neste caso, refere-se às afirmações do outro.

Em suma, ao longo deste capítulo, vimos como a educação filosófica se distingue pela importância no desenvolvimento de competências que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos, destacando-se a problematização como motor essencial do pensamento crítico. De seguida, ao explorar diferentes concepções (históricas) de ceticismo, desde as formas mais radicais até à proposta moderada de David Hume, tornou-se claro que a relevância educativa do mesmo não reside na suspensão indefinida do juízo, mas na capacidade de questionar fundamentos e resistir ao dogmatismo. A análise permitiu, assim, reconhecer o ceticismo não apenas como uma tradição filosófica, mas como uma virtude intelectual, indispensável para formar sujeitos reflexivos, prudentes e abertos ao diálogo. Estes elementos constituem a base para o próximo capítulo, onde se aprofundará o contributo da problematização e do ceticismo para a formação cívica e democrática.

Capítulo 2 – O contributo da Problematização e do Ceticismo Para a Educação Cívica

No capítulo anterior, procurámos justificar o valor formativo da problematização e do ceticismo, destacando o seu papel no desenvolvimento de competências filosóficas e de virtudes intelectuais. Partimos da análise da competência da problematização como ponto de partida do pensamento filosófico, capaz de fomentar o questionamento, reflexão e abertura à pluralidade de pensamentos. De seguida, procuramos aprofundar o conceito de ceticismo, recorrendo a uma perspetiva do mesmo como virtude intelectual, destacando a figura de Allan Hazlett. Adicionalmente, sublinhamos que o ceticismo como virtude permite desenvolver a honestidade intelectual e a reflexão ponderada.

No presente capítulo, transportamos o foco da nossa reflexão para as dimensões cívica e educativa das anteriores competências e disposições. Assim, partimos do pressuposto de que a formação filosófica pode contribuir de forma decisiva para a educação para a cidadania, ao procurar desenvolver uma espécie de pensamento que valoriza a dúvida construtiva, a abertura ao diálogo e a rejeição do dogmatismo. Assim, procuraremos explorar até que ponto a problematização alicerçada no ceticismo, como foram definidos anteriormente, são essenciais para formar futuros cidadãos críticos, responsáveis e envolvidos com a vida política – valores fundamentais numa democracia plural. Adicionalmente, vamos analisar os princípios da educação cívica e, mais adiante, mostrar como essas competências se relacionam com os documentos que orientam o sistema de ensino português.

2.1 Os fundamentos da Educação Cívica

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas no capítulo anterior, onde abordamos a problematização e o ceticismo como virtudes intelectuais fundamentais no processo de educação filosófica, importa agora aprofundar a sua relevância no âmbito da formação cívica de futuros cidadãos. A pedagogia crítica de Paulo Freire (2018) oferece uma base teórica robusta para esta articulação, ao compreender a educação como um processo de conscientização, de problematização da realidade e de construção de sujeitos autónomos e politicamente ativos. Neste sentido, importa considerar as contribuições de Henry Giroux (2011), que entende a pedagogia como uma prática simultaneamente cultural e política, através da qual os alunos são estimulados a interrogar o mundo, a identificar relações de poder e a agir no sentido da sua superação. Ambos convergem na defesa de uma educação comprometida com a formação de sujeitos epistémica e civicamente responsáveis e emancipados, capazes de resistir ao conformismo e de enfrentar criticamente as manifestações de autoritarismo. Neste contexto, o ceticismo moderado e a disposição para questionar — trabalhados inicialmente como virtudes no domínio filosófico — assumem-se também como disposições cívicas indispensáveis à consolidação de uma democracia crítica, ao fomento do diálogo intercultural e ao exercício ativo da agência política.

O contexto de crescente desigualdade social, tensões políticas e o diminuto senso de democracia faz com que a necessidade de repensar os fundamentos da educação cívica seja mais urgente. Desta forma, em vez de uma abordagem tecnocrática, normativa ou moralista, que na maioria das vezes reduz a noção de cidadania a um conjunto de regras de participação social, consideramos necessária uma pedagogia enraizada na teoria crítica, que vê e define a educação como um campo ideológico de batalha e um espaço de contestação política, que nunca pauta pela neutralidade. Assim, a teoria crítica da educação rejeita esta falsa neutralidade da escola e, por sua vez, oferece uma pedagogia que visa a emancipação dos futuros trabalhadores e a transformação das estruturas sociais. Esta perspectiva rejeita a adaptação passiva dos alunos à ordem social vigente e, em vez disso, defende uma resposta ativa e ética à cidadania, onde os alunos são críticos, conscientes e capazes de agir para transformar o mundo.

De forma geral, por educação cívica entendemos um processo formativo que procura preparar indivíduos para uma participação ativa, crítica e responsável, na sociedade da qual faz parte. Assim, este processo amplia as funções da escola e do educador, conferindo-lhes um papel central na formação de sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres, comprometidos com a justiça e com a transformação da sociedade.

Assim, Freire propõe uma ideia de educação ligada à prática da liberdade e da consciência dentro de uma pedagogia informada pela teoria crítica. Para ele, a educação é subordinada à política – não há educação neutra: é libertadora ou de domesticação. A neutralidade é, para Freire, um mito que oculta a reprodução da dominação que está preservada e enraizada na nossa sociedade. Por tal, o autor entende a educação como meio para ajudar o indivíduo a alcançar a autoemancipação, auxiliar o indivíduo a compreender reflexivamente as suas condições socioeconómicas e transformar a sua condição por meio da ação informada.

A educação cívica e política está, pela sua própria natureza, integrada no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Com efeito, a educação deve

facilitar a aceitação do facto de que existem estruturas injustas que, de algum modo, condicionam a vida dos indivíduos. Como afirma Freire,

impõe-se a necessidade de superar a situação opressora. Isso implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ dessa situação, para que, através de uma ‘ação’ transformadora e incidente sobre ela, se instaure uma nova realidade, que a modifique e abra caminho para a busca do ser ‘mais’ e da sua realização (Freire, 2018, p. 46).

Essa “razão da situação” não pode ser meramente descritiva. Mas, deve conduzir à clareza necessária para agir. Neste momento, identificamos uma correspondência evidente com o que foi discutido no capítulo anterior sobre a problematização como virtude intelectual, ou seja, uma disposição para questionar, investigar e transformar.

Freire propõe, assim, uma pedagogia que não se limita à denúncia da opressão, mas que aponta para um horizonte de libertação. Esta libertação, contudo, não se apresenta como um percurso simples ou individual; trata-se de um processo exigente, frequentemente doloroso, e necessariamente coletivo. Como o próprio autor afirma, “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 2018, p. 47). Esta perspectiva de transformação aproxima-se da noção de ceticismo enquanto virtude intelectual: o indivíduo dotado de ceticismo como virtude intelectual não aceita passivamente o saber debitado, mas esforça-se em superar a ignorância forçada em si e em submeter as suas crenças a um exame crítico. De forma análoga, o sujeito oprimido na perspectiva freiriana deve romper com a ideologia dominante que o mantém subjugado, podendo, assim, exercitar uma consciência crítica que o capacite para a ação emancipadora.

Esta pedagogia não se esgota na denúncia da opressão, mas propõe a ação transformadora, *práxis*, como resposta concreta e emancipadora. A educação libertadora, nesse sentido, procura promover um reconhecimento crítico da realidade, condição indispensável para que, por meio da intervenção consciente sobre essa mesma

realidade, se possa instaurar um novo cenário — mais justo, mais solidário e autenticamente humano. Como afirma o autor,

(...) isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 2018, p. 46).

A transformação educativa, portanto, não é apenas cognitiva ou comunicativa, mas profundamente política, convocando educadores e educandos a um compromisso ativo com a superação das estruturas de dominação.

A perspectiva de Paulo Freire distingue-se de outras abordagens, marcadas por tendências psicologizantes ou subjetivistas, ao propor uma articulação dialética entre subjetividade e objetividade. Como mencionado anteriormente, a transformação social não decorre exclusivamente do reconhecimento da opressão, mas emerge de um processo coletivo e contínuo de conscientização, diálogo e ação. Nas suas palavras: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (Freire, 2018, p. 71).

Nesta perspectiva, a educação cívica exige mais do que a assimilação de conteúdos normativos; requer a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu lugar na história e comprometidos com a transformação do mundo. Tal concepção acerca do sistema educativo articula-se diretamente com as reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo desta dissertação, particularmente no que diz respeito à virtude intelectual do ceticismo. Ambas as propostas — a freiriana e a de Hazlett — assentam numa postura ativa face ao conhecimento, de recusa do dogmatismo e de valorização da reflexão crítica como a condição essencial para a emancipação individual e coletiva.

Henry Giroux começa por defender uma pedagogia voltada para a formação de cidadãos críticos, empáticos, reflexivos, informados, e capazes de formular juízos morais e agir em conformidade com os mesmos nos contextos sociais em que se inserem, públicos e privados. Assim, esta pedagogia crítica

"(...) provides tools to unsettle commonsense assumptions, theorize matters of self and social agency, and engage the ever changing demands and promisses of a democratic polity" (2011, p. 3).

O autor avança com esta proposta por constatar que a educação permanecerá falha enquanto permanecer ancorada a uma lógica pedagógica baseada na racionalidade instrumental, na falsa neutralidade, no falso esvaziamento de política no currículo, na linguagem da esperança. "On the contrary, I understand pedagogy as political because it inherently productive and directive practice rather than neutral or objective." (Giroux, 2011, p. 6). Desta forma, o autor defende a educação como um projeto permanentemente inacabado, mas com uma finalidade clara: a de devolver uma vida com significado para todos os estudantes.

Em muitos contextos escolares, diferentes autores têm identificado uma tendência para uma lógica utilitarista, marcada pelo foco em métricas de desempenho e pela preparação imediata para o mercado de trabalho (cf. Candeias, 2024, pp. 20-21). Esta orientação pode reduzir o espaço concedido às humanidades e ao pensamento crítico, privilegiando competências instrumentais em detrimento da formação ética e cívica. O lugar onde as humanidades e as ciências sociais são vistas como inúteis, é o lugar do trabalho intelectual sistematicamente desvalorizado.

Num segundo momento, Giroux (2011) avança com a crítica à racionalidade instrumental e ao positivismo como pilares ideológicos profundamente enraizados na prática educativa contemporânea. Esta perspetiva tem por base um olhar tecnocrático do conhecimento, que valoriza apenas aquilo que pode ser medido, verificado e aparentemente neutro. Então, expurgamos do processo educativo aquilo que não cabe nesta lógica: valores éticos, subjetividades, julgamentos morais, história crítica ou imaginação política. Como refere o próprio: "values, judgments, and normative-based inquiry are dismissed because they do not admit of either truth or falsity" (Giroux, 2011, p. 26). Agora, esta exclusão tem consequências muito sérias, bem como: impedir a formação de sujeitos críticos e reduzir o papel da educação à preparação para o desempenho funcional num sistema económico já dado.

Na mesma linha, o currículo torna-se um espaço esvaziado de vida, onde o conhecimento é apresentado como algo exterior ao sujeito, neutro, desconexo de contexto e universal. A linguagem usada no ensino, segundo Giroux (2011, p. 36), tende a ser técnica e “alegadamente livre de valores”, o que reforça a ideia de que a escola não deve “interferir” nos valores dos alunos, como se fosse possível uma formação e existência humana sem tomada de posição. A lógica subjacente a esta pedagogia é a da eficiência, da utilidade, da ordem, do controlo e do conformismo, não a da cidadania, do pensamento crítico ou da autonomia moral.

No fundo, o positivismo atua como um verdadeiro obstáculo à educação para a verdadeira democracia, precisamente porque ignora ou naturaliza as relações de poder que moldam o conhecimento e as estruturas escolares. Como o autor afirma, este modelo não só transmite ideias, mas “funciona como força material” (Giroux, 2011, p. 27), incorporando-se nas rotinas e nas experiências quotidianas dos alunos e professores. A consequência é uma escola que torna legítima e justa a ordem existente, que prepara indivíduos para a reproduzirem, e não para a transformarem.

Giroux (2011) defende que o conhecimento não é neutro nem universal, como a escola faz parecer, mas uma construção social marcada por relações de poder. A pedagogia crítica, que aqui propomos, recusa a ideia de que o currículo seja apenas a transmissão de “factos” objetivos e vazios de valor. Pelo contrário, reconhece que toda a escolha de conteúdos está tem por base um contexto histórico, político e ideológico. Como refere o autor,

knowledge will have to be defined not only as a set of meanings generated by human actors, but also as a communicative act embedded in specific forms of social relationships (Giroux, 2011, p. 38).

Compreender a escola desta forma, implica ver os professores não apenas como transmissores, mas como agentes históricos, capazes de orientar criticamente o “saber” e as ideologias que o sustentam. O problema, contudo, é que muitos educadores foram também formados dentro do paradigma positivista, reproduzindo sem questionar um

modelo tecnocrático de ensino. Esta neutralização do currículo, dissociado da vida real e da história, impede que o conhecimento escolar contribua para a emancipação.

A pedagogia crítica propõe, assim, uma rutura com a ideia "fetichizada" do saber. Assim, o conhecimento deve ser abordado como instrumento de interpretação do mundo e de transformação social, um saber vivo, situado, aberto ao diálogo e ao conflito. Sem esta consciência, a educação arrisca-se a permitir a perpetuação de injustiças, mascaradas por uma falsa objetividade.

Cabe agora esclarecer o papel do educador neste processo. Desta forma, para Giroux, o professor não é um técnico neutro encarregado de transmitir conteúdos, mas um agente histórico e cultural. A sua prática pedagógica está inserida num contexto ideológico que tanto pode reproduzir como destruir as estruturas dominantes. Como afirma o autor, os docentes “incorporam a história enquanto consciência e enquanto experiência sedimentada” (Giroux, 2011, p. 32), o que significa que não são apenas produtos do seu tempo, mas também produtores de história. No entanto, não basta apenas reconhecer o professor como agente histórico e cultural. Este reconhecimento obriga a uma rutura com a visão tecnocrática da educação, que reduz o professor a um executor de objetivos previamente definidos, geralmente orientados para a lógica do mercado e da eficiência. Pelo contrário, a pedagogia crítica atribui ao docente um papel político e ético: o de criar condições para que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, consciência histórica e participação democrática.

Neste sentido, o professor torna-se um mediador entre o conhecimento e a experiência vivida dos alunos, alguém que questiona os “factos” apresentados como neutros e promove o diálogo como base do processo educativo, e orienta os educandos para que sejam capazes de fazer o mesmo. Inspirado por Freire, Giroux propõe que o professor ajude a “desvelar a realidade” por trás da linguagem fetichizada da objetividade, dando sentido e significado às experiências vividas pelos alunos e convidando-os à transformação social.

A proposta de Giroux recupera e atualiza muitos dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, nomeadamente a ideia de que a educação é sempre um ato

político e que o professor deve assumir um papel ativo na transformação da realidade social. Ambos rejeitam a neutralidade na educação, reconhecendo que toda a prática pedagógica implica escolhas éticas e ideológicas. Esta visão torna-se particularmente urgente no contexto atual, em que Portugal assiste ao crescimento de discursos de extrema-direita, à erosão do espaço público democrático e à desvalorização do pensamento crítico.

Na minha perspetiva, esta circunstância exige mais do que nunca uma pedagogia crítica que promova a consciência histórica, a problematização e o exercício do ceticismo enquanto virtude intelectual e cívica. A escola não pode continuar a funcionar como um espaço de reprodução da ordem social existente, preparando estudantes para responder às exigências de um mercado desumanizado. Mas, deve formar cidadãos capazes de questionar as estruturas que os rodeiam, resistir ao fatalismo e de criar alternativas. Retomar o legado de Freire e aprofundar o seu diálogo com autores como Giroux é, por isso, um imperativo pedagógico e ético.

A ideia de uma educação cívica neutra é, em si mesma, ilusória e perigosa. Como defendem os autores, toda a prática educativa é inevitavelmente política, pois envolve escolhas sobre o que ensinamos, como o fazemos e com que finalidade. Ao recusar reconhecer esse carácter fundamentalmente político, a escola aceita correr o risco de se tornar cúmplice da reprodução das desigualdades e da normalização de estruturas de poder opressivas. Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (2018), afirma que ensinar é sempre um ato de intervenção no mundo, e que a educação pode e deve possibilitar a interpretação crítica da realidade para que os sujeitos a possam transformar. Da mesma forma, Giroux alerta para os perigos de uma racionalidade tecnocrática e positivista, que esvazia o currículo de conteúdo ético, histórico e político, promovendo uma cidadania passiva e conformada.

Reconhecer que a educação é, em qualquer circunstância, essencialmente política (Freire, 2019; Giroux, 2011) não implica reduzir o ensino da Filosofia a um espaço de mera transmissão ideológica. Pelo contrário, o cultivo do ceticismo enquanto virtude intelectual e cívica exige precisamente uma valorização do pluralismo ideológico e a recusa de qualquer forma de doutrinação. Como salienta Nussbaum (2010), a educação

democrática deve preparar cidadãos capazes de dialogar com perspectivas divergentes, enquanto Hazlett (2017) sublinha que um ceticismo saudável requer tanto humildade intelectual como disposição para considerar seriamente argumentos contrários.

Neste quadro, cabe ao professor assegurar que a pluralidade de visões é respeitada, através de opções pedagógicas concretas: apresentar diferentes correntes filosóficas sobre um mesmo problema; organizar debates estruturados nos quais os alunos sejam desafiados a defender posições que não são as suas, independentemente das suas convicções pessoais; propor a análise de dilemas reais, de natureza ética, política ou mediática, que não comportem soluções únicas; e valorizar, nos processos de avaliação, a qualidade da argumentação em detrimento da adesão a uma posição específica.

Assim, uma pedagogia crítica voltada para o ensino de Filosofia não consiste em impor uma visão única, ou um único espectro de visões, mas em criar condições para que os alunos aprendam a questionar pressupostos, a avaliar discursos e a participar em debates de forma informada, reflexiva e responsável.

Nesse sentido, a educação cívica deve ser entendida como um espaço de formação de sujeitos ativos, críticos e conscientes. Agora, isso implicaria promover o desenvolvimento de virtudes intelectuais como o ceticismo moderado — entendido não como negação sistemática, mas como atitude crítica, consciente e aberta ao questionamento. Um indivíduo cívico é aquele que se recusa a aceitar o mundo como dado e se dispõe a interrogá-lo, a reconhecer as suas próprias limitações e a dialogar com o outro na procura pela justiça e verdade.

Assim, é imperativo que a educação cívica não seja apenas uma disciplina ou componente curricular, mas um projeto ético e político de formação humana humanizada. Num contexto de ameaças à democracia e de ascensão de discursos autoritários, essa dimensão crítica da educação revela-se indispensável.

A educação cívica não pode ser reduzida a um conjunto de normas de convivência, à promoção de valores descontextualizados ou meramente comportamentais. Como ficou patente ao longo desta secção, os seus fundamentos

exigem uma abordagem crítica, ética e politicamente situada — capaz de formar sujeitos com consciência histórica, sensibilidade moral e capacidade de questionar pressupostos.

Partindo de uma epistemologia das virtudes e da pedagogia crítica, argumentámos que a verdadeira educação cívica deve promover virtudes intelectuais como o ceticismo moderado, a humildade e crítica intelectuais, e o sentido de justiça. Essas virtudes não florescem num currículo técnico ou neutralizado, mas num espaço educativo que reconheça as contradições do mundo e convide os educandos a reconhecê-las e enfrentá-las com responsabilidade e pensamento crítico. Tal como defendem Freire e Giroux, educar para a cidadania implica, antes de tudo, “desneutralizar” as estruturas que geram as desigualdades e a exclusão. Por tal, é necessário criar espaços para a ação, para a coletividade, para a solidariedade, para a empatia e para a crítica.

Verificamos, hoje, um contexto marcado pela ascensão de discursos autoritários e pela erosão da confiança democrática, e da confiança uns nos outros, a educação cívica torna-se urgente. Mas essa urgência não pode ser respondida com respostas rápidas ou reformas superficiais: exige uma renovação profunda do *ethos* educativo, onde a competência de problematização filosófica e a ação política se relacionam como práticas emancipadoras. Neste sentido, retomar a finalidade transformadora da escola é não apenas um ato pedagógico, mas um imperativo ético e democrático.

A racionalidade e o pensamento crítico desempenham um papel fundamental na educação cívica, constituindo pilares essenciais para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos, capazes de compreender, questionar e transformar as suas sociedades, contribuindo assim para o aprofundamento da democracia. A sua importância vai muito além da dimensão académica: trata-se de práticas políticas e éticas fundamentais para o exercício de uma cidadania plena e comprometida com os valores democráticos.

Estes pilares são essenciais no sentido em que permitem cultivar a ação crítica e a responsabilidade social. A adoção de uma pedagogia crítica possibilita o

desenvolvimento de agentes críticos que respondem aos problemas morais e políticos do seu tempo. Esta pedagogia exige fomentar, nos estudantes, habilidades para pensar criticamente e agir em sociedade de forma empática e responsável. Além disso, permite que os sujeitos sejam capazes de repensar problemas aparentemente individuais como questões públicas e sistêmicas. Por exemplo, problemas como o desemprego, a pobreza ou o analfabetismo não devem ser interpretados como fracassos individuais, mas enquanto expressões de desigualdades estruturais que exigem uma resposta coletiva e informada. (Giroux, 2011, pp. 89-90).

Como abordamos anteriormente, este processo necessita de uma compreensão de conhecimento não como algo neutro, mas como algo a ser profundamente problematizado, aberto à discussão saudável e, mais importante, mobilizado em virtude da verdadeira justiça social. Deste modo, O pensar criticamente, enquanto forma de raciocínio comprometida com a emancipação do sujeito, tem um papel fundamental na articulação entre educação e *praxis*, isto porque combina a análise e a ação orientadas para a superar as estruturas que perpetuam a opressão.

Mas, esta visão crítica vê-se obrigada ao confronto com uma cultura dominante marcada pelo “positivismo” e pela “racionalidade instrumental”. Estes últimos, tendem a reduzir a educação cívica à aquisição de competências técnicas, apagando as dimensões éticas e políticas do processo educativo. Esta orientação pedagógica fomenta a passividade e conformismo, reprime o pensamento autônomo e reduz a escola a um espaço que reproduz saberes supostamente neutros, quando, verdadeiramente, perpetua desigualdades sociais e uma lógica de dominação. (Giroux, 2011, p. 20).

Assim, cabe-nos, como educadores, assumirmo-nos como sujeitos que compreendem o seu papel político e comprometido com a formação de indivíduos capazes de governar, em vez de se limitarem a serem governados. A nossa tarefa é orientar o cultivo da capacidade de pensar criticamente, permitir a reflexão sobre os valores que orientam as nossas decisões e de agir com responsabilidade. Por tal, a pedagogia crítica, ainda que orientada por valores, não se identifica com doutrinação; pauta, antes, por promover uma cultura de questionamento que permite estimular uma imaginação moral, uma liberdade intelectual e a agência transformadora.

Em suma, a racionalidade e o pensamento crítico devem ser reconhecidos como elementos fundamentais da educação para a cidadania democrática. Posto isto, são instrumentos que nos possibilitam reconhecer relações de poder, superar a apatia social e construir futuros alternativos que valorizam de facto a dignidade humana, a justiça e a solidariedade.

Depois de reconhecer a importância da racionalidade e do pensamento crítico como alicerces fundamentais da educação cívica, importa agora aprofundar um pouco mais o papel que a filosofia pode (e deve) desempenhar neste processo educativo. Não é por acaso que, ao longo dos séculos, a filosofia se tenha afirmado como um espaço privilegiado para o exercício da dúvida, da reflexão e do debate — três práticas que concordamos que fazem muita falta num tempo em que tudo parece urgente e imediato, mas poucos são as questões verdadeiramente pensadas. Mais do que transmitir teorias ou conteúdos, a filosofia é capaz de fomentar o cultivo capacidades essenciais à vida democrática: argumentar com clareza, problematizar aquilo que parece evidente, dialogar com respeito e empatia, clarificar conceitos com rigor. Mas vai além disso. Ajuda a formar sujeitos atentos ao impacto das suas ações, capazes de pensar eticamente, agir politicamente e dialogar com os outros num mundo que é, por natureza, plural. Numa sociedade cada vez mais marcada por tensões ideológicas e polarizações imediatas, esta disposição para o pensamento dialogante é tudo menos acessória — é urgente. É neste horizonte que a relevância educativa da filosofia se impõe, ainda que muitas vezes de forma discreta. Porque, em última análise, ensinar filosofia ou filosofar não é apenas uma atividade académica: é uma forma de habitar o mundo com mais atenção, mais cuidado e mais prudência.

A reflexão de Bogdan Suchodolski (2000) sobre as categorias da pedagogia da essência e pedagogia da existência oferece um ponto de partida interessante que nos permite repensar os fundamentos da educação cívica. Para o autor, as duas correntes traduzem um conflito central do pensamento pedagógico, profundamente filosófico. (Suchodolski, 2000, p. 14) A pedagogia da essência, enraizada na tradição idealista, descreve o processo de formação como concretização de valores e modelos pré-definidos, assegurando que se transmite uma herança cultural e moral, dita universal.

Já a pedagogia da existência, inspirada em correntes existencialistas, privilegia a liberdade, a autonomia e a construção singular e subjetiva do percurso educativo, dando primazia à experiência vivida e à adaptação às necessidades e contextos do sujeito concreto. (Suchodolski, 2000, pp. 37-43).

Este contraste reflete, no âmbito da educação, um conflito mais amplo da filosofia: ou seguimos um ideal normativo ou privilegiamos a contingência e a pluralidade da vida humana. No entanto, como o próprio autor sublinha, tanto a essência como a existência, quando levadas ao extremo, revelam limitações. A primeira pode resultar numa reprodução acrítica de valores e práticas sociais, desconexa de uma experiência vivida real dos sujeitos; a segunda corre o risco de perder de vista referências e finalidades comuns que sustentam a vida em conjunto. É precisamente deste espaço de conflito que nasce a necessidade de uma síntese direcionada para o futuro — uma pedagogia capaz de preservar uma herança cultural de forma crítica e, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de um papel ativo e criador dos cidadãos na transformação do presente e na construção de um horizonte social mais justo. Nas palavras de Suchodolski (2000):

A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. Esta necessidade permite-nos evitar a utopia, esta actividade protege-nos do fatalismo. (Suchodolski, 2000, p. 102)

Vale ainda referir a reflexão feita por Suchodolski sobre a existência individual e coletiva, pois acrescenta uma dimensão crucial para compreender a educação cívica: o equilíbrio, não tão simples de atingir, entre a formação do sujeito enquanto indivíduo e enquanto membro de uma comunidade. Para o autor, uma pedagogia centrada apenas no indivíduo corre o risco de fragmentar o ser social e enfraquecer o sentido de pertença. Por outro lado, uma pedagogia que submeta o sujeito às exigências do grupo

— como propunha Durkheim — compromete a liberdade, a criatividade, o pensamento, que caracterizam a existência humana. Assim, este conflito leva-nos a uma questão fundamental: como formar cidadãos capazes de afirmar a sua autonomia crítica, enquanto contribuem para a construção de uma vida coletiva justa e empática?

Num contexto como o que vivemos, marcado por desigualdades estruturais e pelo crescimento exponencial da polarização, refletir sobre este assunto revela-se ainda mais urgente. Por tal, a educação não deve limitar-se a reproduzir papéis sociais predefinidos, nem a defender ideais abstratos e estáticos, alheios à experiência humana. Pelo contrário, precisa de se assumir como praxis, ao promover a reflexão acerca das dinâmicas sociais reais e deve formar cidadãos para agir nelas, e com elas, com responsabilidade ética e sentido de justiça. Nesse enquadramento, a Filosofia — quando promotora da análise crítica da realidade e do cultivo de virtudes intelectuais como o ceticismo moderado, a humildade intelectual e a crítica intelectual — torna-se um instrumento particularmente valioso para a formação cívica.

Neste sentido, a proposta do autor de uma educação orientada para o futuro, oferece uma síntese criativa entre as potencialidades da pedagogia da essência e da pedagogia da existência. Assim, é possível reconhecer a importância de um ideal que ultrapasse o presente, o imediato, capaz de orientar o projeto educativo para metas de longo prazo que sejam capazes de responder às necessidades humanas fundamentais. Por outro, sugere que esse ideal só ganha sentido quando se traduz em ação concreta, transformadora das condições sociais e materiais, tal como elas existem hoje. Ao articular a construção de um futuro desejável com a intervenção imediata na realidade, Suchodolski afasta-se tanto do fatalismo como de uma utopia desligada da prática.

Com base nesta perspetiva, a educação cívica é entendida como um projeto ativo de construção do mundo social: forma sujeitos capazes de compreender os grandes processos históricos e políticos, mas também preparados para agir de forma responsável no seu próprio contexto. É importante educar os jovens desta forma, porque:

(...) desta maneira fornecerá cidadãos a um mundo que, embora criado há vários séculos pelos homens, não foi até ao presente um mundo de

todos os homens. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar (Suchodolski, 2000, p. 107).

É neste ponto que a educação filosófica assume um papel essencial. Enquanto disciplina que cultiva a problematização, o raciocínio crítico e o diálogo saudável sobre valores, a Filosofia oferece ferramentas para que os jovens sejam capazes de avaliar criticamente o presente, identificar as suas próprias fragilidades e participem na criação de um futuro mais justo e inclusivo. Por tal, ser capaz integrar o cultivo de virtudes intelectuais neste processo não só fortalece a capacidade de resistir ao dogmatismo e ao conformismo, como também é capaz de promover a abertura ao diálogo e a disponibilidade para rever as próprias crenças — elementos indispensáveis para a saúde da vida democrática.

Neste horizonte, a educação filosófica assume um papel formativo incontornável. Ao promover a reflexão sobre valores, a análise das estruturas sociais e o desenvolvimento da abertura ao diálogo, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e ativos. Além disso, como afirmamos anteriormente, contribui para o desenvolvimento de virtudes intelectuais que são essenciais para sustentar uma prática democrática viva, plural e capaz de se renovar continuamente. Entre as várias virtudes intelectuais, entendemos que o ceticismo ocupa um lugar central. Este não é apenas uma disposição intelectual, mas uma atitude cívica indispensável para que seja possível preservar a integridade do espaço público e para a participação ativa e crítica no debate democrático. É precisamente esta dimensão que será explorada na secção seguinte.

2.2 O ceticismo como virtude cívica e democrática

Como já mencionado, a Filosofia estimula o pensamento crítico e o ceticismo, fundamentais para a educação democrática. Mas, não tratamos aqui do ceticismo que suspeita de tudo por princípio. Antes, falamos de uma atitude que nos convida a fazer uma pausa, a não aceitar crenças só porque são repetidas, e a olhar com prudência para aquilo que parece óbvio. Num tempo em que a informação circula a alta velocidade,

muitas vezes distorcida ou manipulada, e em que as certezas são lançadas com mais ruído do que fundamentos, o ceticismo, encarado como virtude cívica, torna-se um aliado precioso. Isto porque é ele que nos ajuda a distinguir convicções pensadas de opiniões impostas. Longe de paralisar, esta postura prepara-nos para agir com mais clareza e responsabilidade — afinal, é disso que vive a democracia: de cidadãos que pensam, questionam e decidem com consciência.

Como referimos, o ceticismo, entendido enquanto virtude cívica e democrática, não se confunde com uma postura de dúvida paralisante ou com um relativismo que impede qualquer possibilidade de ação. Pelo contrário, como defendem Hazlett (2017, 2018) e Pritchard (2019), o ceticismo como virtude intelectual (e cívica) é uma disposição ativa para questionar, avaliar criticamente e resistir a aceitar afirmações sem fundamento adequado. Esta disposição torna-se inseparável de qualquer vida em democracia, porque a cidadania não se constrói apenas sobre a participação formal em processos políticos, mas sobre a capacidade de avaliar argumentos, identificar falácias e confrontar narrativas simplistas ou manipuladoras. Assim, o ceticismo torna-se um exercício de responsabilidade intelectual, que promove a humildade, a abertura ao diálogo e a defesa de valores compartilhados.

Pretendemos, agora, abordar o ceticismo como virtude cívica. Para tal, é importante distingui-lo de uma virtude puramente moral. As virtudes morais dizem respeito ao carácter e à conduta de uma pessoa no seu domínio privado — como a honestidade, a coragem ou a generosidade. Já as virtudes cívicas possuem uma natureza intrinsecamente pública: prendem-se com disposições e hábitos que sustentam a vida em comunidade, o bom funcionamento das instituições e a preservação do espaço democrático.

De acordo com a abordagem de Zagzebski (2019), a virtude pode ser definida como um traço estável de carácter, orientado pela motivação para agir corretamente e pela competência em realizar tal ação. Transportada para o âmbito da educação cívica, esta definição implica que o sujeito não se limite a agir corretamente por princípio, mas que o faça em benefício da coletividade, mobilizando capacidades críticas capazes de prevenir abusos de poder e decisões precipitadas. Assim, o ceticismo, quando cultivado

e exercido como virtude, deixa de ser apenas um hábito intelectual e assume-se como um compromisso ético e político, ou seja, a recusa em aceitar o que é imposto sem boas razões que o fundamentem e, por isso, a determinação em procurar razões mais sólidas antes de consentir ou agir.

Como sublinha Hazlett (2017), virtudes intelectuais como o ceticismo – aliado à humildade e crítica intelectuais – não se limita à procura privada da verdade; este influencia profundamente a forma como nos relacionamos com os outros. Neste sentido, o ceticismo virtuoso não se resume a uma proteção contra erros pessoais, mas contribui para a criação de um ambiente em que as decisões coletivas se tornam mais sólidas, bem fundamentadas e menos vulneráveis à manipulação.

O autor propõe clarificar o conceito de virtude cívica a partir de uma distinção predicativa. Assim, uma virtude é cívica quando reúne simultaneamente duas características — é uma excelência de carácter, ou seja, uma capacidade para agir de forma correta no momento certo, e pertence ao domínio cívico. Esta distinção é útil, por exemplo, para diferenciar virtudes morais de virtudes cívicas. Vejamos, coragem como virtude moral é demonstrada numa situação privada de adversidade, já a coragem como virtude cívica é visível quando um cidadão se posiciona publicamente contra uma medida que considera injusta, defendendo o interesse da comunidade da qual faz parte.

O domínio cívico corresponde ao espaço próprio das sociedades democráticas liberais, marcado por práticas fundamentais à cidadania, como o exercício do voto livre, a participação em debates públicos, a intervenção em políticas públicas por vias não eleitorais (manifestações, petições, campanhas), a formulação e defesa de argumentos, etc. (Hazlett, 2017, p. 77). É neste contexto que Hazlett sustenta que o ceticismo — articulado com a humildade intelectual e a disposição para a crítica fundamentada — pode ser considerado uma virtude cívica. Isto porque as disposições próprias do ceticismo têm um impacto direto na qualidade e robustez dessas práticas democráticas, ajudando a garantir que o debate público se apoia em razões bem fundadas e não apenas em afirmações precipitadas ou irrefletidas.

No mesmo artigo, o autor procura defender que o ceticismo, enquanto virtude cívica, não se pode reduzir a uma competência individual para o questionamento, mas deve funcionar também como uma salvaguarda coletiva contra o enfraquecimento do espaço público. Assim, num contexto democrático, a saúde do debate depende de cidadãos capazes de resistir à aceitação acrítica de informações — sobretudo quando estas surgem revestidas de autoridade ou repetidas de forma insistente. Esta atitude cética contribui para proteger a deliberação comum de distorções, propaganda ou apelos puramente emocionais, assegurando que a circulação de ideias é acompanhada por um escrutínio rigoroso dos argumentos.

Um exemplo claro pode ser observado no modo como circulam notícias nas redes sociais: diante de uma afirmação viral sobre um tema político, o cidadão que cultiva o ceticismo não se limita a partilhar o conteúdo pela força do título ou pela emoção que provoca. Pelo contrário, procura confirmar a fonte, verificar dados e confrontar diferentes perspetivas antes de formar a sua própria opinião ou agir face a essa informação.

Longe de ser apenas um exercício de dúvida, o ceticismo cívico traduz-se numa responsabilidade e compromisso ativos com a qualidade do discurso público. Ao exigir que as opiniões sejam fundamentadas e debatidas, permite preservar a integridade do diálogo democrático e a reforçar a confiança mútua entre cidadãos. Assim, o espaço público deixa de ser apenas um lugar de troca de opiniões para se afirmar como um território onde decisões e convicções se constroem a partir de razões partilhadas e criticamente examinadas.

Esta função protetora do ceticismo no espaço público liga-se, como sugere Hazlett (2017), a competências mais amplas que sustentam a vida numa sociedade democrática, como a humildade intelectual e a crítica intelectual. Na mesma linha, Zagzebski (2019) sustenta que estas virtudes não operam isoladamente, ou seja, a disposição para reconhecer os próprios limites cognitivos reforça a capacidade de avaliar as ideias alheias com equidade e rigor. Ao mesmo tempo, a prática sistemática da crítica fundamentada impede que a deliberação se degrade em meros jogos retóricos ou confrontos polarizados. Assim, o ceticismo, como virtude cívica, permite um

questionamento saudável, como também orienta a ação coletiva para decisões orientadas pela razão, inclusão e resistência à manipulação.

Ao assumir esta dimensão de responsabilidade coletiva, o ceticismo atua também como um antídoto contra a arrogância epistêmica e o dogmatismo ideológico. A primeira manifesta-se quando indivíduos ou grupos sobrestimam o alcance do próprio conhecimento, rejeitando a possibilidade de erro ou de revisão das suas convicções; o segundo, quando se aceita um conjunto de ideias como incontestável, independentemente das evidências disponíveis. Ambas as atitudes destroem a possibilidade do debate democrático, pois anulam o espaço para o diálogo e para a aprendizagem. Nesse sentido, o ceticismo torna-se uma virtude cívica, ao cultivar a disponibilidade para crítica e a disposição para ouvir o outro. Assim, não só fortalece a qualidade das decisões coletivas, como preserva a integridade moral da própria cidadania.

Vejamos um exemplo prático pode ser visto num debate sobre políticas pró-ambientais. Um cidadão intelectualmente arrogante pode rejeitar de imediato dados científicos sobre alterações climáticas por considerá-los incompatíveis com as suas convicções económicas ou políticas. Já alguém guiado pelo ceticismo virtuoso e pela humildade intelectual estaria disposto, e faria questão de analisar as evidências, ouvir especialistas na área em discussão e ajustar a sua posição caso os argumentos se mostrem robustos. Desta forma, no contexto democrático, esta abertura ao diálogo e à mudança de "opinião" é vital. Evitar a arrogância epistêmica e o dogmatismo ideológico significa preservar uma cultura deliberativa saudável, onde as ideias circulam e são testadas, as vezes que forem necessárias, em vez de simplesmente impostas. Assim, o ceticismo não nos protege apenas contra erros individuais, mas é também um pilar para construir instituições mais abertas, transparentes, inclusivas e capazes de responder de forma justa às necessidades da sociedade.

Ainda sobre este ponto, o ceticismo, tal como formulado por Hazlett (2017) e que encontra o seu enquadramento na teoria das virtudes epistêmicas de Zagzebski (2019), atua como proteção contra manipulações intelectuais e políticas, dificultando a aceitação acrítica de discursos simplistas, narrativas populistas, teorias conspiratórias

ou notícias falsas. Ao exigir revisão constante das próprias crenças e fundamentação sólida para as mesmas, esta postura retoma a tradição cética — de Sexto Empírico a Hume — que defende a suspensão do juízo até à análise rigorosa das evidências.

Num contexto de sobrecarga informativa e estratégias deliberadas de desinformação, o ceticismo virtuoso funciona como filtro crítico, articulando literacia mediática e responsabilidade cívica. Aliada à perspectiva de Freire (2019) acerca da educação como prática de liberdade, esta virtude não protege apenas o sujeito face a estes problemas, mas também reforça a melhoria de qualidade no debate democrático. Desta forma, é possível tornar os cidadãos menos vulneráveis a distorções, à desinformação e mais aptos a participar de forma informada e transparente.

Por tal, ceticismo vai além de uma simples defesa contra o erro ou manipulação. Este é também um motor para a construção de uma cultura de diálogo. Ao reconhecer que existe a possibilidade das nossas crenças serem falsas, porque o nosso próprio entendimento é falho, o cidadão torna-se capaz de ouvir e dialogar com perspetivas divergentes, evitando a tendência de desqualificar o interlocutor de forma imediata. Hazlett (2017) argumenta que esta abertura epistémica é fundamental para que o debate seja construtivo, enquanto Zagzebski (2019) sublinha que o respeito pela contribuição cognitiva do outro é um elemento central das virtudes intelectuais.

Nas sociedades verdadeiramente democráticas, esta postura cria condições para um debate em que o desacordo não se confunde com hostilidade, ou violência, mas converte-se numa oportunidade para rever e aprofundar as nossas ideias. Nussbaum (2010) aponta que a disposição para ouvir e considerar argumentos contrários é parte essencial de uma cidadania ativa e informada. No entanto, importa notar que esta abertura deve conduzir ao relativismo. O ceticismo, nesta perspetiva, mantém um compromisso com a busca pela verdade e com a avaliação criteriosa de boas razões e evidências. Assim, evitamos tanto o dogmatismo, como a indiferença epistémica.

Desta forma, ao conciliar humildade intelectual e respeito pela diversidade de pontos de vista, o ceticismo transforma o diálogo num espaço de cooperação cognitiva, fortalecendo a qualidade da deliberação e a coesão democrática.

Até aqui procuramos defender que o ceticismo é um pilar para a saúde epistémica e democrática, no entanto o seu exercício requer um equilíbrio delicado. Isto porque, quando tende a ser levado ao extremo, a dúvida pode transformar-se num ceticismo corrosivo, ao invés de uma virtude epistémica e cívica, marcado por uma descrença generalizada que enfraquece a confiança tanto no conhecimento quanto nas instituições. Essa postura, próxima a um niilismo desértico, não fomenta a reflexão crítica, mas conduz à paralisia intelectual e à fragmentação comunitária. No extremo oposto, a ausência de dúvida abre caminho à credulidade, tornando o indivíduo vulnerável à manipulação e ao dogmatismo.

Face a estas questões, Hazlett (2017) argumenta que o ceticismo, entendido como virtuoso, se destaca justamente por procurar o ponto de equilíbrio entre confiança e questionamento. Neste caso, a dúvida é orientada por critérios racionais e por um compromisso com a verdade — não por uma oposição automática a qualquer afirmação, nem pela confusão entre verdade e simples opinião. Esta moderação advém de uma tradição filosófica que remonta a Sexto Empírico (1996), para quem a suspensão do juízo só se justifica quando as razões a favor e contra estão em pleno equilíbrio, evitando a rejeição indiscriminada de todo o conhecimento.

O ceticismo virtuoso encontra um dos seus pilares mais sólidos na própria lógica da vida em democracia. Este é um regime que depende da participação ativa dos cidadãos, da "fiscalização" do poder e da deliberação pública. Por tal, a capacidade de questionar e aceitar ser questionado — sem resvalar para a descrença absoluta — torna-se essencial para responsabilizar quem governa e quem é governado, bem como proteger as liberdades fundamentais. Esta ideia é complementada pela perspectiva de Zagzebski (2019) quando salienta que, para compreender a noção de virtudes intelectuais, é necessário olhar para as mesmas como sendo uma dimensão simultaneamente moral e social. Ou seja, reconhecer os próprios limites cognitivos aumenta a disposição para considerar evidências e argumentos contrários, o que reforça um dos principais princípios democráticos: da igualdade de vozes. Desta forma, o espaço público torna-se um lugar onde as divergências se resolvem não pela imposição da autoridade injusta, mas pela troca de razões e pela procura de consensos informados.

Na mesma linha, Nussbaum (2010) e Freire (2019) defendem que uma educação para a cidadania democrática deve orientar o cultivo desta disposição crítica, preparando os alunos para resistir tanto à manipulação quanto à apatia e passividade política. Sem pessoas céticas, o debate público degrada-se em mera repetição de ideias e submissão ao poder estabelecido, este último comprometido com sistemas opressores. Assim, com um ceticismo equilibrado, virtuoso, a democracia preserva-se como um processo verdadeiramente aberto, plural e comprometido com a verdade e justiça.

Em suma, o ceticismo não é apenas uma virtude epistémica. É um pilar normativo e operante da vida democrática, assegurando que a liberdade de expressão e o direito à informação se traduzem em participação consciente e verdadeiramente deliberativa. É uma virtude cívica. Para que o que abordamos até agora se possa concretizar no contexto educativo, é importante compreender de que forma os documentos orientadores do sistema educativo português, como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), reconhecem e integram valores como o pensamento crítico, a problematização e a autonomia e crítica intelectual. A próxima secção dedica-se precisamente a essa análise.

2.3 Articulação com os documentos orientadores (ENEC, PASEO e AE)

Até agora, procurámos defender o ceticismo como elemento essencial para uma educação orientada para a cidadania crítica e verdadeiramente democrática. No entanto, a adoção de práticas pedagógicas que promovam o cultivo de virtudes cívicas e intelectuais, como o próprio ceticismo, deve estar alinhada com os documentos orientadores que estabelecem o enquadramento legal da Educação em Portugal. Entre estes, destacam-se três referências fundamentais: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (doravante, ENEC)⁷, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (doravante, PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (doravante, AE). Neste

⁷ A análise da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) tem como referência a versão do documento em vigor no ano letivo de 2022/2023, correspondente ao período em que decorreu o meu estágio pedagógico. Importa, no entanto, salientar que o documento foi posteriormente alvo de alterações, as quais não serão objeto do presente relatório.

momento, temos como objetivo analisar estes documentos, procurando compreender se existe, de facto, margem para que se articulem com práticas capazes de fomentar o cultivo de virtudes intelectuais e cívicas, ou se, pelo contrário, será necessária a sua revisão e posterior alteração.

A ENEC estabelece princípios, valores e áreas de intervenção prioritárias para a educação para a cidadania "desde a educação pré-escolar até ao fim da escolaridade obrigatória" (DGE, 2017, p.4). Este documento, com um carácter profundamente transversal e integrador, vai além da simples transmissão de conteúdos, procurando formar alunos capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade democrática, com competências cívicas, sociais e éticas sólidas, ou seja "competências para uma cultura da democracia" (DGE, 2017, p.7).

Já o PASEO apresenta a visão global do sujeito que se pretende formar no final da escolaridade obrigatória. Assim, funciona como um referencial para todas as áreas disciplinares, definindo um conjunto de "competências chave": "consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística" (DGE, 2022, p. 17). Neste sentido, é este grupo de competências que há de preparar os jovens para enfrentar desafios num mundo em constante transformação. Por tal, apesar das especificidades de cada disciplina, todas devem contribuir (respeitando a sua autonomia) para a formação deste perfil do aluno.

As Aprendizagens Essenciais (AE) especificam conteúdos e competências específicas de cada disciplina e nível de ensino. No caso da Filosofia, as AE dão especial relevo à problematização, à argumentação e conceptualização (cf. DGE, 2018, p. 3). Estas seriam as competências próprias da educação filosófica abordadas no primeiro capítulo. Este é um documento que traduz em objetivos concretos os princípios mais amplos presentes no PASEO e na ENEC. Mais adiante será abordado como este documento torna possível que os docentes implementem, no contexto das suas aulas, estratégias que cultivem tanto virtudes epistémicas como cívicas.

A partir da leitura global destes documentos orientadores é possível identificar um esforço institucional em delinear objetivos para uma educação cívica e de competências associadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, uma análise superficial, como a que acabamos de fazer, não revela por completo as limitações e lacunas existentes, sobretudo no que se refere à promoção explícita do cultivo de virtudes e da problematização. Esta constatação justifica a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada, capaz de avaliar de forma crítica como os princípios gerais, presentes nestes documentos, se traduzem em diretrizes curriculares concretas e em práticas pedagógicas efetivas. Só desta forma é que somos capazes de caminhar no sentido de identificar oportunidades de concretização efetiva da educação cívica e democrática.

A ENEC constitui um quadro teórico transversal que procura integrar a educação para a cidadania ativa em todas as disciplinas e contextos escolares. Neste plano conceptual, verifica-se uma correspondência direta entre alguns dos seus domínios - como "Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico); (...) Media", entre outros - e a prática do ceticismo, como virtude cívica. O domínio dos Media, por exemplo, envolve competências como avaliar a credibilidade das fontes, identificar quais as intenções relativas à comunicação e a resistência à manipulação discursiva, convergindo, assim, com a função do ceticismo como defesa contra *fake news* e discursos populistas. Como abordamos anteriormente Hazlett (2017) define o a virtude voltada para o ceticismo como uma disposição orientada por padrões racionais de avaliação, o que se aproxima da forma como a ENEC propõe o trabalho voltado para a análise da informação. (cf. DGE, 2014, pp. 10-11).

Contudo, enquanto documento político e estratégico, a ENEC formula os seus objetivos em termos amplos e normativos, deixando em aberto as inúmeras possibilidades de concretização no contexto escolar e, particularmente, em sala de aula. Optar pela generalidade, e falsa neutralidade, oferece flexibilidade, mas também

transfere para escolas e docentes a responsabilidade de transformar metas abstratas — como "conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; identificação de competências essenciais de formação cidadã; competências para uma cultura da democracia" (DGE, 2017, p. 6) — em práticas pedagógicas concretas e, mais importante, aferíveis.

Neste relatório destacamos a importância do cultivo de virtudes intelectuais, mais especificamente do ceticismo, por tal, esta ausência de operacionalização concreta apresenta um risco evidente: sem diretrizes metodológicas claras e critérios de avaliação bem definidos, aspetos centrais dessa virtude epistémica, como a humildade intelectual, a consciência dos limites do próprio conhecimento e a disposição para rever crenças, podem ser ignorados ou tratados de forma superficial. Na prática, e utilizando o exemplo anterior, corremos o perigo de reduzir a “educação para o pensamento crítico” a exercícios de verificação de factos ou identificação de fontes, importantes, mas insuficientes para desenvolver as disposições éticas e intelectuais necessárias ao exercício pleno da cidadania democrática.

Adicionalmente, esta formulação (demasiado) genérica da ENEC pode conduzir a uma concretização desigual no sistema educativo, dependendo fortemente da formação, sensibilidade e empatia dos docentes face às virtudes cívicas. Com isto queremos dizer que, em contextos onde predomina a pressão por resultados mensuráveis e imediatos, a dimensão formativa a longo prazo — como a capacidade de questionar com rigor, dialogar construtivamente e reconhecer erros — tende a ser preterida em favor de competências mais facilmente avaliáveis, mas menos transformadoras.

Por fim, existe um desfasamento implícito entre a ambição democrática (liberal) da ENEC e a forma como as suas finalidades se materializam no quotidiano escolar. Se o objetivo é formar cidadãos capazes de resistir a manipulações, discursos populistas e polarização, o cultivo do ceticismo, e de outras virtudes intelectuais, não deve surgir como um efeito colateral do processo de ensino-aprendizagem. Mas, deve ser assumido como prioridade explícita, integrada de forma transversal no currículo, acompanhada

por recursos adequados, formação contínua de professores e estratégias de avaliação coerentes.

O PASEO constitui um documento estruturante que define as competências, valores e disposições que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Dentre os seus princípios orientadores, como "raciocínio e resolução de problemas", o "pensamento crítico e criativo", o "relacionamento interpessoal e autonomia", verificamos dimensões que se articulam de forma natural com a conceção de ceticismo formulada anteriormente. Este é entendido como a consciência dos limites do próprio conhecimento e a disposição para rever crenças à luz de novas razões, este ceticismo vai além da dúvida simples, assumindo-se como prática ética e epistémica indispensável à vida pública e privada.

Ao associar competências cognitivas a valores éticos, o PASEO reconhece implicitamente que a capacidade de questionar está intrinsecamente ligada à orientação para o bem comum. Esta visão converge com a perspetiva de Nussbaum (2010), que defende a educação, particularmente das humanidades, como formação de cidadãos capazes de deliberar de forma informada e responsável, e com Freire (2019), que entende a educação voltada para o diálogo crítico, onde o aluno é o ator principal, como prática de liberdade. Mas, ainda que exista um certo parentesco conceptual, o documento tende a formular tais objetivos em termos genéricos, sem explicitar as disposições e motivações epistémicas que distinguem a dúvida genuinamente virtuosa de formas menos construtivas, como a oposição sistemática ou o relativismo acrítico. Como abordamos anteriormente, esta necessidade de um currículo aparentemente neutro, pode levar a um perfil do aluno passivo.

Novamente, a ausência de critérios capazes de serem operacionalizados abre espaço a interpretações divergentes na prática escolar. Existe o risco de se reduzir o “pensamento crítico” a um conjunto de procedimentos formais ou a um mero exercício retórico, negligenciando virtudes essenciais como a humildade intelectual, a abertura à revisão de crenças e o compromisso com a justiça epistémica (Hazlett, 2017; Williams, 2012). Para que o PASEO se traduza efetivamente em práticas pedagógicas promotoras

de ceticismo virtuoso, torna-se necessário tornar transparente e avaliável o exercício dessas virtudes no quotidiano escolar.

Agora, torna-se essencial encontrar possíveis soluções para este problema. Entre as estratégias possíveis encontram-se a problematização guiada, ou "diálogo orientado", como estratégia principal. Esta é proposta não só como estratégia de ensino, mas de forma orientar os alunos para que sejam eles próprios capazes de formular boas questões, identificar pressupostos e explorar alternativas antes de aceitar qualquer conclusão (Tozzi, 2008; 2020; Lagoa, 2021). Pois, a procura ativa de contraevidências, a aplicação da caridade hermenêutica nos debates e o exame crítico de fontes, ao solicitar que os alunos explicitem as razões que os levariam a mudar de posição. A avaliação destas competências deve atender não apenas aos resultados, uma avaliação sumativa, mas também aos processos, uma avaliação formativa, ou seja, reconhecer incertezas, integrar objeções relevantes e justificar escolhas de fontes. (Hazlett, 2017; Zagzebski, 2019).

Outro desafio que identificamos no PASEO prende-se com a progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade obrigatória. Embora o documento apresente uma visão integrada, é fundamental estruturar a nossa proposta de cultivo do ceticismo de forma sequencial: nos 2.º e 3.º ciclos, privilegiar a distinção entre factos e opiniões e a identificação de discurso falacioso; no ensino secundário, fomentar a capacidade de avaliar evidências aparentemente concorrentes, gerir conflitos de valores e deliberar — sendo a disciplina de Filosofia, no quadro das Aprendizagens Essenciais, um espaço privilegiado para esse desenvolvimento.

Agora, a concretização desta visão requer investimento na formação docente, não apenas voltada para técnicas de argumentação, mas também em pedagogia crítica e no cultivo de virtudes intelectuais. A criação de grupos para trabalho colaborativo no contexto escolar pode potenciar a partilha de sequências didáticas, o desenvolvimento conjunto de critérios de avaliação e a análise partilhada de portefólios. A articulação entre o PASEO, a ENEC e as AE deve traduzir-se em planificações interdisciplinares capazes de prevenir redundâncias e garantir a coerência do trabalho pedagógico, e do processo de ensino-aprendizagem. Importa ainda reconhecer dois riscos opostos: a

corrosão, quando o ceticismo se converte em desconfiança indiscriminada; e o conformismo, quando o pensamento crítico se reduz a uma concordância superficial. No entanto, é possível evitar estes extremos. A solução passa pela definição de padrões claros para saber quando confiar, quando suspender o juízo e quando rejeitar afirmações, bem como pela criação de situações de desacordo autêntico que exijam decisões fundamentadas.

Assim, o PASEO oferece um enquadramento conceptual favorável ao desenvolvimento do ceticismo virtuoso, mas a sua plena realização, assim como a ENEC, depende de uma tradução clara em práticas para o processo de ensino-aprendizagem, critérios de avaliação claros e sequências progressivas de aprendizagem, apoiadas por uma cultura escolar que reconheça a importância da problematização e a possível revisão de crenças como hábitos centrais da educação para a cidadania democrática.

As AEs das várias disciplinas do currículo constituem o nível mais operativo do quadro normativo português, traduzindo, em termos curriculares, as finalidades educativas mais amplas definidas na ENEC e no PASEO. Enquanto estes documentos apresentam uma visão abrangente das competências e disposições desejadas no final da escolaridade obrigatória, as AE tornam explícitos os conteúdos, competências e descritores de desempenho que devem orientar diretamente a prática docente. Assim, propomos que seja neste plano que a promoção do ceticismo encontra o seu campo de aplicação mais concreto.

A análise que aqui propomos das AE de Filosofia revela objetivos que são capazes de dialogar com o cultivo de virtudes epistémicas, mais especificamente o ceticismo. Atentemos na seguinte passagem:

“O trabalho filosófico assim desenvolvido visa que o aluno possa ser: questionador, através do exercício de um pensamento crítico (...); cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos (...); respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos (...); criativo, ao ser capaz de propor soluções

alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados." (DGE, 2018, pp.2-3).

Quando trabalhadas de forma intencional, estas finalidades não se limitam a uma dimensão técnica: tornam-se fundamentos para o desenvolvimento de disposições como a humildade intelectual, a abertura à revisão de crenças e à responsabilidade epistémica e ética.

Mas, esta potencialidade formativa não se realiza automaticamente. Apesar da clareza dos descritores, nada garante que o trabalho em sala de aula se traduza num exercício efetivo para o cultivo do ceticismo. Apontamos, neste momento, um risco concreto: o de reduzir as AE a uma execução formal de conteúdos ou a um treino técnico de competências argumentativas, afastado do seu enquadramento ético-político. Nestas circunstâncias, a aprendizagem pode culminar num “tecnicismo”⁸, no qual os alunos desenvolvem capacidades de criticar argumentos, mas sem desenvolver as disposições necessárias para evitar a arrogância epistémica ou o dogmatismo ideológico.

Outro ponto crítico é a necessidade de articular os conteúdos filosóficos presentes nas AE com experiências reais. O uso recorrente de experiências mentais, embora extremamente útil, pode acentuar a distância entre a reflexão filosófica e os problemas concretos da vida social, vividos pelos alunos. Por tal, a análise lógica de um argumento ou a identificação de uma falácia só se tornam instrumentos ao serviço de uma cidadania democrática quando aplicadas a problemas atuais, concretos, vividos, relevantes, nos quais exista espaço para o desacordo genuíno e bem fundamentado. Por exemplo, a avaliação de narrativas mediáticas ou a discussão de questões controversas de política pública permitem que o aluno vivencie a tensão entre confiança e dúvida, sendo este um elemento central para o cultivo do ceticismo. É precisamente neste tipo de situações que os alunos experienciam a tensão entre confiar e duvidar, algo central para cultivar o ceticismo como virtude. Sem esta aplicação situada, as competências

⁸ Entenda-se tecnicismo como a tendência para compreender o ensino da filosofia a um treino de competências formais, desconexo de uma dimensão formativa mais ampla.

correm o risco de permanecer abstratas, com pouco impacto na formação de cidadãos ativos e reflexivos.

A estrutura das AE levanta-nos algumas dúvidas quanto à questão da progressividade. Neste sentido, a falta de progressão na complexidade em alguns dos conteúdos do 10.º ao 11.º ano pode conduzir a abordagens fragmentadas: enquanto no 10.º ano há um foco no raciocínio formal (isolado) e no estudo de autores de elevada exigência conceptual, como Immanuel Kant, cuja terminologia densa e argumentação abstrata requerem competências interpretativas já consolidadas, no 11.º ano tratam-se temas igualmente centrais, como epistemologia e filosofia das ciências, frequentemente acompanhados de textos menos desafiantes, na perspetiva do aluno, como alguns excertos de René Descartes. Por exemplo, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (Kant) exige ao aluno lidar com conceitos como “imperativo categórico”, “autonomia da vontade”, “boa vontade”, implicando um esforço significativo de abstração e contextualização filosófica, que o aluno não teve oportunidade de desenvolver antes; já o *Discurso do Método*, ou as *Meditações Metafísicas*, de René Descartes, mantendo uma grande importância histórica, apresentam uma linguagem mais acessível e uma linha argumentativa mais linear, o que o pode tornar relativamente mais simples para um estudante do ensino secundário. O nosso receio é que esta inversão na dificuldade esperada pode gerar um efeito paradoxal: o aluno é confrontado com um pico de complexidade no início do percurso, seguido de uma descida no nível de desafio, o que compromete a coerência na formação gradual do pensamento crítico, dificultando a consolidação de hábitos de leitura e de argumentação mais exigentes.

A dimensão avaliativa constitui outro desafio. Nas AE, a avaliação fica ao critério do docente, e, se esta se centrar exclusivamente no produto final, por exemplo a capacidade de argumentação válida, pode negligenciar outros processos essenciais como a consideração e antecipação de objeções, a revisão das próprias crenças ou a procura de contraexemplos. É na avaliação formativa, valorizando momentos de dúvida produtiva, reconhecimento de limites e busca deliberada de novas razões, que o ceticismo se consolida como virtude, e não apenas como técnica.

Importa também lembrar que as AE não operam no vácuo: a sua eficácia depende intrinsecamente de condições institucionais e culturais próprias das escolas. Alguns dos problemas encontrados neste sentido podem ser: falta de tempo letivo suficiente, falta de incentivo às experiências pedagógica e formação docente que articule epistemologia e didática, o cultivo de virtudes intelectuais tende a ser residual. Agora, isto significa que a plena concretização das AE requer não só clareza curricular voltada para uma cidadania ativa, mas também políticas escolares e redes de apoio à prática que integrem a problematização e o diálogo crítico como hábitos regulares.

Assim, as AE de Filosofia oferecem um quadro sólido para a promoção do ceticismo, mas este potencial só se concretiza quando os descritores são interpretados à luz de um compromisso ético-político com a educação para a cidadania verdadeiramente democrática — garantindo que o pensamento crítico seja mais do que uma ferramenta retórica, tornando-se uma disposição central na formação de cidadãos capazes de resistir à manipulação, ao dogmatismo e à erosão das instituições democráticas. (Nussbaum, 2010, pp. 13-26).

Acabamos de efetuar a análise conjunta da ENEC, do PASEO e das AE e esta mostrou que, embora todos os documentos orientadores valorizem certas dimensões próximas do ceticismo, como o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação democrática, esta virtude não é trabalhada, nem cultivada, de forma centralizada ou sistemática. A ENEC apresenta uma visão ampla da educação para a cidadania, mas formula o incentivo ao questionamento crítico de forma genérica, remetendo a sua concretização para níveis curriculares posteriores. O PASEO aproxima-se mais de uma matriz de competências e capacidades, reforçando a análise, a argumentação e a resolução de problemas, mas sem ir de encontro a um enquadramento ético-epistémico que distingue o ceticismo como virtude intelectual de um mero exercício retórico. Já as AE incluem descritores que potencialmente mobilizam essa virtude, mas correm o risco de ser aplicadas de forma tecnicista, caso a ligação com finalidades cívicas e democráticas não seja explicitada.

Por tal, existe margem para reforçar, nos três documentos, o ceticismo como virtude cívica. Este esforço passaria por aumentar a ênfase na importância da literacia

informativa e digital, garantindo que a formação inclua competências como a verificação de fontes, a identificação de falácias, principalmente informais, e a análise de estratégias de manipulação discursiva, especialmente relevantes em contextos de desinformação e polarização. Seria, também, importante valorizar o debate e o diálogo como prática regular em sala de aula, não apenas entendido como treino argumentativo, mas como experiência formativa que exige uma escuta ativa, abertura à revisão das próprias crenças e o respeito pelo desacordo genuíno. Além disso, seria necessário integrar de forma explícita o equilíbrio entre confiança e dúvida nas aprendizagens, deixando claro que o questionamento crítico não pretende minar indiscriminadamente a credibilidade das faculdades intelectuais, muito menos nas instituições democráticas, mas reforçá-la através da responsabilização e da investigação informada.

Agora, a concretização das orientações que aqui propomos exige uma abordagem pedagógica que reúna conteúdos e competências numa prática compatível com o cultivo das virtudes intelectuais discutidas nos pontos anteriores. Isso implicaria conceber o ensino da Filosofia não apenas como "dar a conhecer" teorias pré-determinadas ou como treino formal de argumentação, mas como experiência que cultiva disposições duradouras — a humildade epistémica, a abertura ao diálogo, a resistência à manipulação e, mais importante, o compromisso com a verdade. Sem esta integração, as virtudes epistémicas tendem a permanecer implícitas, dependentes da interpretação e valorização pessoal, e ideológica, dos docentes. Por outro lado, uma orientação curricular que assuma explicitamente o ceticismo virtuoso como uma finalidade da educação para a cidadania aumentaria as hipóteses de formar cidadãos capazes de participar criticamente no espaço democrático, contribuindo para uma cultura política mais resistente ao populismo, à desinformação, ao dogmatismo ideológico e à polarização no seio da sua classe.

Concluindo, a análise anterior mostrou que, embora estes documentos reconheçam de forma explícita a importância do pensamento crítico e da autonomia intelectual, o ceticismo enquanto finalidade educacional parece surgir sobretudo de forma implícita, ficando dependente da interpretação e mediação de cada docente. Esta

ausência de diretrizes claras pode ser vista tanto como um obstáculo quanto como uma oportunidade, ou seja, pode ser um obstáculo, porque pode levar a aplicações fragmentadas e desiguais, por outro lado, pode ser uma oportunidade, porque a integração deliberada e estruturada desta virtude nos currículos e nas práticas pedagógicas poderia favorecer uma maior aproximação entre a educação filosófica e uma maior aproximação entre a educação filosófica e as finalidades cívicas e democráticas que a enquadram. Neste sentido, abre-se caminho para o próximo capítulo, onde serão apresentadas propostas metodológicas concretas, espelhadas num exemplo de planificação a médio prazo, destinadas a tornar a problematização e o ceticismo elementos centrais do ensino da Filosofia, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos potencialmente mais críticos, responsáveis e ativos na vida em sociedade.

Capítulo 3 – Aplicação Prática: Problematização e Ceticismo em Planificações a Médio Prazo

Exploramos, nos capítulos anteriores, os fundamentos teóricos da educação filosófica e a relevância do ceticismo enquanto virtude intelectual e cívica, agora, torna-se agora necessário deslocar o foco da análise para o plano da prática pedagógica em contexto de estágio. A Filosofia, enquanto disciplina a ser lecionada em contexto, não pode ser entendida apenas como transmissão de conteúdos: deve sobretudo criar condições para o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para a vida democrática. É neste sentido que a planificação didática assume um papel central. Mais do que organizar conteúdos e tempos letivos, a planificação constitui um espaço para decisões pedagógicas no qual projetamos qual a conceção de ensino-aprendizagem que irá orientar o nosso trabalho enquanto docentes na sala de aula.

A proposta prática que há-de-ser apresentada neste capítulo procura mostrar de que forma a problematização e o ceticismo (como virtude intelectual) podem ser integrados de forma explícita e intencional em planificações a médio prazo, evitando que permaneçam apenas como metas implícitas nos documentos orientadores. Portanto, trata-se de articular teoria e prática, oferecendo um exemplo que não se

apresenta como modelo universal, mas como o nosso contributo situado, aberto à adaptação a diferentes contextos educativos.

A estrutura que escolhemos para o último capítulo reflete este percurso. Na primeira secção (3.1), será apresentado o enquadramento pedagógico que sustenta a nossa proposta, clarificando os princípios orientadores da prática docente em Filosofia. De seguida, apresentamos uma justificação da proposta didáctica (3.2), onde explicitamos a relevância da integração das competências filosóficas e das virtudes intelectuais na mesma planificação. Na secção 3.3, apresentamos um exemplo prático de planificação a médio prazo, centrado na unidade de Filosofia Política, que foi pensada de forma a ilustrar de forma concreta como estas orientações podem ser operacionalizadas em sala de aula. Por fim, a secção 3.4 encerra o capítulo com uma reflexão crítica, pessoal, onde avaliamos as potencialidades e limitações da proposta.

3.1 Enquadramento da prática pedagógica

Antes de apresentarmos a nossa proposta de planificação a médio prazo, consideramos importante compreender o contexto específico onde decorreu o estágio pedagógico. O meio onde as escolas se inserem não é apenas um pano de fundo, ou cenário, mas uma dimensão que condiciona as necessidades formativas e os desafios educativos que nela se colocam. Neste sentido, o acesso e os usos que os alunos fazem da informação, seja através de redes sociais, seja dos meios de comunicação tradicionais, influenciam diretamente quais as competências que devem ser trabalhadas em sala de aula, de forma multidisciplinar. Desta forma, conhecer o ambiente escolar e os hábitos informativos dos alunos permite justificar a pertinência de integrar, nas planificações, o cultivo da problematização e do ceticismo como instrumentos centrais de educação filosófica e cívica.

No ambiente onde decorreu o meu estágio pedagógico, os alunos estavam expostos a múltiplas fontes de informação, que iam desde as redes sociais aos meios de comunicação tradicionais. Por tal, constatei que se tratava de um contexto simultaneamente rico em estímulos e, por outro lado, vulnerável à desinformação, o que coloca na escola a responsabilidade acrescida de promover competências críticas. Entre estas, optamos por valorizar aquelas que permitem distinguir argumentos sólidos

de discursos falaciosos e identificar estratégias de manipulação frequentemente presentes no espaço público.

Ao longo do período de estágio, acompanhei todas as turmas alocadas ao orientador cooperante - quatro turmas de décimo ano, na disciplina de filosofia; uma turma de décimo primeiro ano e uma turma de décimo segundo ano, na disciplina de Área de Integração. No caso específico das turmas de Filosofia do 10.º ano, a iniciação ao pensamento filosófico constitui uma oportunidade privilegiada para incentivar o desenvolvimento da problematização, ou seja, aprender a questionar pressupostos, desafiar crenças que tomamos como certas e desenvolver a capacidade de argumentar de forma fundamentada. Já no contexto das turmas do ensino profissional, do curso de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, a pertinência da educação para a cidadania e para o ceticismo revela-se no cruzamento entre a aquisição de competências técnicas e o exercício da responsabilidade ética e social. Mas, a formação destes alunos não pode restringir-se a conteúdos técnicos; deve também contemplar a reflexão crítica sobre o impacto da tecnologia e da informação na sociedade contemporânea.

Deste modo, de forma a valorizar a problematização e o ceticismo, neste contexto, não os podemos reduzir a um exercício meramente intelectual, mas compreender que são condições indispensáveis para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e preparados para participar ativamente na vida democrática. Mas, responde também às orientações definidas nos documentos orientadores, que enfatizam a centralidade da educação cívica e da consciência crítica como pilares estruturantes da escola pública.

Em síntese, o contexto escolar em que decorreu a minha iniciação à prática pedagógica mostrou-se favorável ao trabalho da problematização e do ceticismo enquanto instrumentos de formação cívica. A heterogeneidade das turmas, a diversidade de percursos de vida dos alunos e a constante exposição a fluxos de informação complexos tornam ainda mais evidente a necessidade de práticas pedagógicas que cultivem o pensamento crítico e a capacidade de questionar de forma fundamentada. Este enquadramento não apenas confirma a relevância da proposta que

se apresenta, como também constitui o ponto de partida para a sua justificação teórica e prática, a desenvolver na secção seguinte.

Importa sublinhar que a planificação a médio prazo apresentada neste capítulo não pôde ser aplicada na sua totalidade ao longo do ano de estágio, uma vez que a unidade de Filosofia Política se encontra no final do programa do 10.º ano e esteve sujeita às limitações temporais do calendário letivo. Ainda assim, foi possível lecionar as aulas iniciais desta sequência didática, que serão aqui apresentadas como exemplos concretos da proposta e como ponto de partida para a reflexão que se seguirá.

3.2 Justificação da proposta didática

A reflexão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores encontra, na prática pedagógica, o seu espaço para a experimentação e verificação. Se, por um lado, a problematização e o ceticismo foram tratados enquanto conceitos estruturantes da formação cívica e democrática, por outro, o estágio pedagógico configurou-se como o 'laboratório' privilegiado para testar a sua pertinência e eficácia no contexto concreto da sala de aula. A transição da teoria para a prática implica, assim, a capacidade de converter princípios abstratos, como a humildade epistémica, a valorização do diálogo e do questionamento, em estratégias didáticas concretas, ajustadas ao perfil dos alunos e às exigências curriculares.

Neste sentido, a proposta didática que aqui apresentamos procura articular dois níveis de exigência. Por um lado, o compromisso com uma educação filosófica orientada para o pensamento crítico, para a autonomia e para a responsabilidade cívica. Por outro lado, a necessidade de planificações exequíveis, claras e aferíveis no tempo letivo disponível. Assim, atividades como debates estruturados, análise crítica de textos filosóficos e o confronto com problemas contemporâneos — desde a proliferação de informações falsas (*fake news*) até aos discursos populistas — foram concebidas para que os alunos não apenas adquiram conhecimentos, mas para que também desenvolvam competências de questionamento, argumentação e avaliação crítica da informação.

Deste modo, a transposição da teoria para a prática não se limita a uma aplicação automática de conceitos filosóficos, mas concretiza-se num processo criativo e reflexivo, em que a sala de aula se afirma como espaço de exercício do ceticismo e da problematização. A prática pedagógica, deve consolidar aprendizagens, mas, constitui também um campo de investigação, no qual o professor em formação (permanente) experimenta, avalia e reajusta estratégias em função da resposta dos alunos e dos objetivos mais amplos da educação cívica.

Assim, o ensino secundário constitui, por excelência, o espaço onde os alunos consolidam competências cognitivas e sociais fundamentais para o exercício da cidadania democrática. Neste contexto, a problematização e o ceticismo assumem-se como dimensões centrais da formação filosófica, na medida em que incentivam os estudantes a ir além da memorização de conteúdos e a desenvolver uma postura crítica, reflexiva e dialogante. Tal como defende Nussbaum (2010), uma educação democrática só se sustenta se preparar os alunos para pensar por si mesmos, resistindo à pressão de aceitar ideias sem questionamento.

Como referimos anteriormente, a problematização, enquanto competência especificamente filosófica, não se limita a colocar perguntas; trata-se de um exercício de confrontar o dado adquirido, de questionar pressupostos e de abrir caminho a possibilidades de resposta. Tozzi (2008, 2020) sublinha que a competência filosófica do problematizar consiste precisamente em transformar um dado que nos aparenta evidente em objeto para uma reflexão crítica. Só assim, podemos criar condições para uma aprendizagem mais profunda e autónoma. No contexto escolar, este exercício adquire relevância especial, pois promove uma atitude ativa perante o conhecimento, deslocando o aluno da posição passiva de recetor para a de participante crítico no processo educativo.

O ceticismo, por sua vez, quando entendido como virtude cívica e não como descrença absoluta, é igualmente indispensável à formação dos jovens. Hazlett (2017) defende que esta virtude nasce do reconhecimento dos limites do próprio entendimento, evitando tanto a ingenuidade como a arrogância epistémica. De modo semelhante, Zagzebski (2019) realça que a humildade intelectual constitui uma virtude

indispensável para a procura da verdade, que deve ser a finalidade de qualquer investigação. Vivemos, hoje, numa era marcada pela sobrecarga informacional e pela disseminação de discursos manipuladores, por tal, cultivar nos alunos a capacidade de duvidar de forma fundamentada representa não apenas uma competência filosófica, mas também uma exigência cívica.

Assim, a pertinência destas duas competências justifica-se não apenas pelo seu valor intrínseco, e necessário, no âmbito da filosofia, mas também pela sua função transversal na educação, ou seja, fortalecer a autonomia intelectual, promover a literacia mediática e orientar para a participação responsável na vida democrática. De acordo com Freire (2019), educar significa antes de tudo criar condições para que os sujeitos sejam capazes de “ler o mundo”, isto é, interpretar criticamente as estruturas sociais e discursivas em que se encontram inseridos. Integrar a problematização e o ceticismo nas práticas pedagógicas responde a essa necessidade de formação integral e transformadora.

Por estas razões, as planificações desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico procuraram integrar atividades em que a problematização e o ceticismo fossem trabalhados como competências explícitas. Entre as estratégias utilizadas destacaram-se diálogos estruturados, a análise crítica de textos filosóficos e exercícios de desconstrução de discursos, permitindo que os alunos vivenciassem, de forma prática, aquilo que havia sido anteriormente discutido em termos teóricos. Essas experiências, realizadas durante as regências, serão apresentadas e analisadas mais adiante como exemplos concretos da tradução destas competências em atividades didáticas específicas.

Como abordamos anteriormente, a prática pedagógica realizada no âmbito do estágio insere-se num quadro normativo que estabelece orientações claras para a educação em Portugal. Entre os documentos de referência destacam-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Filosofia. A articulação com estes documentos é fundamental para assegurar a relevância e a coerência da prática letiva, garantindo que a problematização e o

ceticismo não sejam apenas opções metodológicas pessoais, mas objetivos educativos legitimados institucionalmente.

A planificação e implementação das regências tiveram como objetivo não apenas a transmissão de conteúdos filosóficos, mas também a promoção de competências essenciais à formação cívicas dos alunos. Entre estas, destacaram-se três metas pedagógicas centrais: o desenvolvimento do pensamento crítico, a preparação para a cidadania democrática e a construção da autonomia intelectual.

O pensamento crítico foi trabalhado como capacidade de questionar, analisar e avaliar argumentos de forma fundamentada, indo além da memorização de conteúdos previamente determinados. Ao mobilizar as competências de problematização e o ceticismo como finalidade das estratégias didáticas, procuramos criar um espaço de aprendizagem onde os alunos pudessem confrontar ideias, identificar pressupostos e reconhecer falácias. Neste sentido, o pensamento crítico foi entendido não como mera técnica lógica, mas como uma disposição ética e intelectual orientada pela busca da verdade e pelo respeito por razões mais sólidas.

A preparação para a cidadania democrática foi o segundo objetivo central. A filosofia no ensino secundário, quando incentiva ao debate, ao confronto de perspetivas e à escuta ativa, prepara os alunos para a participação cívica consciente e responsável. Nas atividades desenvolvidas, o ceticismo foi explorado como virtude cívica, ou seja, como uma atitude que nos protege contra a manipulação, o dogmatismo e as narrativas simplistas (Williams, 2012). Assim, a sala de aula foi entendida como um 'microespaço' democrático, no qual o diálogo fundamentado e o respeito pela diversidade de opiniões se tornam práticas de cidadania.

Por fim, a autonomia intelectual constituiu um eixo transversal às regências. Mais do que transmitir respostas prontas, o ensino de filosofia deve estimular nos alunos a capacidade de pensar por si mesmos, avaliar criticamente informações e construir juízos próprios. A autonomia, neste contexto, significa também reconhecer os próprios limites, evitando tanto a dependência acrítica de autoridades externas quanto a ilusão de autossuficiência absoluta. Ao longo das regências, atividades de debate,

análise de textos e problematização de dilemas éticos foram desenhadas para promover essa autonomia, incentivando os alunos a assumir responsabilidade pelas suas ideias e a fundamentá-las perante os outros.

Estes três objetivos, o pensamento crítico, a cidadania democrática e a autonomia intelectual, encontram fundamentação nos documentos normativos (ENEC, PASEO e AE), mas foram também concretizados nas práticas quotidianas do estágio. Assim, através da articulação entre teoria e prática, a experiência pedagógica visou contribuir para a formação de alunos não apenas preparados para resolver exames, mas sobretudo capazes de pensar de forma rigorosa, participar na vida democrática e agir de maneira autónoma e responsável.

3.3 Exemplo prático: Planificação a médio prazo da unidade “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]”

Para a aplicação prática, foi selecionada a unidade letiva de Filosofia Política, centrada no tema da justiça distributiva, conforme previsto nas Aprendizagens Essenciais. No seu enquadramento oficial, esta unidade destaca a teoria da justiça de John Rawls e as críticas que lhe foram dirigidas, em particular a perspetiva comunitarista de Michael Sandel e a abordagem libertária de Robert Nozick. Embora estas correntes constituam referências fundamentais do pensamento político contemporâneo, a sua escolha exclusiva acaba por revelar algumas limitações, ao reduzir a diversidade de conceções de justiça que poderiam enriquecer o debate filosófico em sala de aula.

Em primeiro lugar, importa reconhecer que todas estas correntes se inscrevem, ainda que de modos distintos, no horizonte do liberalismo. Rawls apresenta uma formulação liberal igualitarista da justiça distributiva, Nozick propõe uma variante somente libertária e Sandel critica Rawls a partir de premissas comunitaristas, sem, contudo, romper com o enquadramento liberal. Esta concentração pode conduzir a uma compreensão demasiado restrita da justiça, limitando a pluralidade do debate filosófico e excluindo tradições de pensamento igualmente relevantes. Entre estas, destacam-se as perspetivas socialistas, marxistas, feministas ou pós-coloniais, que problematizam de

forma estrutural as desigualdades de classe, género e raça (cf. Fraser, 2003; Young, 1990).

Consideramos, neste momento, a pertinência da justificação da opção pelo pensamento de Fraser e Young, de entre inúmeros autores ou autoras. A nossa escolha, prende-se com a necessidade de incluir, no debate sobre justiça distributiva, concepções que se desviassem do paradigma liberal. Ambas as autoras oferecem um quadro analítico capaz de relacionar a filosofia política com as desigualdades estruturais e sistémicas das sociedades contemporâneas. Como referimos anteriormente, Fraser (2003) apresenta a distinção entre redistribuição e reconhecimento, o que nos permite pensar em simultâneo as dimensões económica e cultural da justiça, sem cair numa redução de uma à outra. Já Young (1990) mostra como as injustiças, e desigualdades provenientes das mesmas, não se esgotam na má redistribuição de bens sociais, mas, se reproduzem através de processos intencionais institucionais, sociais e simbólicos que perpetuam formas de opressão. A opção por incluir estas perspetivas, parece-nos interessante no sentido e que permite uma discussão da noção de justiça distributiva que não se centra apenas em princípios abstratos, desconexos dos contextos social e cultural reais (crítica já avançada por Sandel), mas que se abre à análise de problemas concretos, como a desigualdade de género, racismo ou marginalização de grupos sociais.

Assim, ao conceber a planificação para esta unidade procuramos avançar além do quadro restrito previsto nas Aprendizagens Essenciais, complementando os autores aí indicados com perspetivas alternativas que alargam o horizonte do debate acerca do problema da justiça distributiva. O estudo aprofundado da teoria da justiça de Rawls, e das críticas lançadas por Sandel e Nozick foi mantido, mas passou a ser acompanhado por textos selecionados de Nancy Fraser, que repensa a justiça a partir das dimensões de redistribuição e reconhecimento, e de Iris Marion Young, que evidencia as formas de injustiça estrutural frequentemente invisíveis nas sociedades contemporâneas. Alargar desta forma o currículo justifica-se não apenas por razões de rigor filosófico, mas também pela sua relevância pedagógica: ao expor os alunos a diferentes concepções de

justiça, evita-se uma leitura unidimensional do tema e fomenta-se o desenvolvimento de um pensamento crítico mais atento à pluralidade de perspetivas.

Assim, a planificação desta unidade foi pensada como um percurso que combina diferentes momentos: explicações introdutórias, leitura e análise de textos filosóficos, mas também diálogos orientados a partir de dilemas muito próximos da realidade dos alunos, como a desigualdade económica, a justiça de género ou as políticas migratórias. A nossa ideia foi criar um fio condutor em que as teorias filosóficas não aparecessem apenas como construções abstratas, mas como instrumentos para pensar problemas concretos e atuais, capazes de oferecer significado à vida em sociedade, mostrando que a reflexão sobre a justiça está diretamente ligada à vida democrática e à responsabilidade de cada um de nós enquanto membros de uma sociedade.

No entanto, esta planificação não poderia, nem deveria, ignorar o perfil real dos alunos. Ao longo do ano como professora-estagiária, e o contacto diário nas aulas de Filosofia (e Área de Integração) mostrou que muitos deles ainda não possuem hábitos de leitura consolidados, revelam lacunas ao nível de conhecimentos de cultura geral e relacionam-se com a informação sobretudo através das redes sociais. Este acesso constante, embora imediato e variado, é muitas vezes marcado pela superficialidade e pela exposição a conteúdos de fiabilidade duvidosa. Longe de ser um obstáculo ao trabalho filosófico, esta realidade torna ainda mais urgente a adoção de uma abordagem que coloque a problematização e o ceticismo no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a nossa planificação procurou encontrar uma harmonia entre o rigor filosófico e a acessibilidade pedagógica. Os textos de maior densidade conceptual, como os de Rawls ou Fraser, devem ser apresentados, por exemplo, através de excertos cuidadosamente selecionados e acompanhados por questões orientadoras, de forma a guiar a leitura e a favorecer a compreensão gradual das ideias centrais. Em simultâneo, recomendamos o recurso a materiais complementares, como notícias, podcasts, pequenos vídeos e debates em sala, que permitam estabelecer a ligação entre os conceitos mais abstratos a situações concretas e reconhecíveis no quotidiano dos alunos, como as desigualdades salariais, as políticas de habitação, os movimentos sociais

ou os fenômenos de desinformação online. Assim, a reflexão filosófica deixa de ser uma abstração distante para se tornar um exercício vivo e situado, diretamente relacionado com os desafios que os próprios estudantes experienciam e identificam no mundo que habitam.

Deste modo, procuramos que o estudo da Filosofia Política deixe de ser uma experiência hermética, fechada em teorias por vezes de difícil apropriação, para se transformar numa oportunidade de construir conexões entre o pensamento filosófico e a realidade concreta dos estudantes. A leitura de autores clássicos continua a ter lugar central, e deveras importante, mas é acompanhada de um esforço de tradução, contextualização e interpretação para que as ideias ganhem sentido no mundo que os alunos reconhecem. Ao mesmo tempo, a introdução de perspectivas críticas não contempladas nas AE — como as propostas de Fraser ou Young — permite-nos alargar horizontes e evitar que a reflexão sobre a justiça distributiva se restrinja a uma visão exclusivamente liberal. Assim, a nossa planificação desta unidade assume um duplo movimento: por um lado, respeitar o ponto de partida real dos alunos, marcado por hábitos de leitura frágeis e uma relação imediata com a informação; por outro, desafiá-los a ir mais além, oferecendo ferramentas intelectuais que lhes possibilitem pensar a justiça com caráter plural, crítica e comprometida com a vida democrática.

Assim, a unidade "Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade" foi pensada para um período de seis a sete semanas, com a intenção de conjugar o estudo progressivo das principais teorias da justiça indicadas nas AE com a introdução de perspectivas críticas que alargassem o debate. Contudo, devido à organização curricular e às limitações temporais do estágio pedagógico, não foi possível aplicar a totalidade da planificação. Apenas três aulas puderam ser lecionadas — correspondentes à 25.ª, 26.ª e 27.ª regências — que acabaram por funcionar como representações da proposta que concebemos.

A seleção de autores como Rawls, Nozick e Sandel decorreu naturalmente das AE, que os apresentam como referências centrais do debate contemporâneo acerca da justiça distributiva. Rawls, na sua Teoria da Justiça (1971), formula os princípios da igualdade de liberdades básicas e da diferença, defendendo que as desigualdades só são

legítimas se beneficiarem os menos favorecidos. O recurso à posição original e ao véu da ignorância, como experiência mental, foi trabalhado em sala de aula como experiência prática de imparcialidade racional. Nozick, em *Anarquia, Estado e Utopia* (2013), contrapõe a defesa da redistribuição, rejeitando-a e propondo uma teoria da titularidade assente na justiça da aquisição, da transferência e da retificação. A sua visão do estado mínimo, apenas responsável pela segurança interna e externa, colocou os alunos perante a tensão inevitável entre liberdade individual e igualdade social. Ao passo que Nozick critica Rawls face à consistência entre os princípios de justiça, Sandel, em *Liberalism and the Limits of Justice* (2010), critica a conceção rawlsiana do eu desincorporado, não situado e alheio à sua condição, e valoriza as pertenças comunitárias como elementos constitutivos necessários para pensar a justiça. Assim, o comunitarismo abriu espaço para discutir o papel da identidade partilhada e das tradições coletivas na vida política.

Por outro lado, pensamos que os autores incluídos nas AE, ainda que de diferentes formas, centralizavam a discussão no domínio do liberalismo. Assim, nasce a ideia de incluir as críticas de Nancy Fraser e Iris Marion Young. As autoras representam um alargamento consciente da planificação, sustentado tanto por razões filosóficas como pedagógicas.

Do ponto de vista filosófico, Fraser, na obra *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange* (2003), propõe repensar criticamente o conceito de justiça, a partir de duas dimensões complementares: redistribuição, entendida como a luta contra desigualdades socioeconómicas, e reconhecimento, entendido como o combate à desvalorização cultural e simbólica de grupos marginalizados. Este modelo permite aos alunos compreender que as questões de justiça não se limitam a como distribuir recursos materiais, mas incluem também a forma como diferentes identidades sociais — género, etnia, orientação sexual — são tratadas e representadas na esfera pública. Ao integrar Fraser na planificação enriquecemos a perspetiva dos alunos, ajudando-os a problematizar dilemas que eles mesmos vivem, nos quais redistribuição e reconhecimento estão em tensão, como as políticas de ação afirmativa, a igualdade salarial entre géneros ou os debates sobre diversidade cultural.

Já Young (1990) propõe uma crítica estrutural às concepções de justiça dominantes. Na obra *Justice and the Politics of Difference*, argumenta que a justiça não pode ser reduzida à distribuição de bens, devendo antes atender às formas de opressão estrutural que atravessam a vida social. No mesmo texto, a autora identifica cinco faces da opressão: exploração, marginalização, impotência, imperialismo cultural e violência. Desta forma, oferece uma grelha conceptual que permite aos alunos analisar de forma mais aprofundada as injustiças presentes nas sociedades contemporâneas. Esta abordagem desloca o debate para além da abstração teórica, revelando como desigualdades de género, raça e classe operam no quotidiano e estruturam as oportunidades de vida dos membros de uma sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, a introdução destas autoras responde a necessidades observadas no contexto escolar durante o estágio. Muitos alunos, habituados ao consumo informação de forma fragmentada nas redes sociais, tendem a reconhecer intuitivamente a existência de injustiças, mas têm dificuldade em compreendê-las, conceptualizá-las ou em situá-las num quadro teórico.⁹ Colocar os alunos em contacto com Fraser e Young, através de textos cuidadosamente seleccionados e ligados a exemplos do quotidiano (como desigualdade salarial, racismo estrutural ou políticas migratórias), permite transformar intuições dispersas em problematização filosófica, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas.

Assim, a inclusão destas autoras não contraria, mas complementa as Aprendizagens Essenciais. Respeitando o estudo aprofundado de Rawls, Nozick e Sandel, a planificação procura ampliar o horizonte dos alunos, introduzindo vozes críticas que lhes permitem pensar a justiça de forma mais plural e contextualizada. Esta escolha contribui não apenas para uma maior fidelidade ao debate filosófico contemporâneo, mas também para a formação de cidadãos mais atentos às múltiplas dimensões da desigualdade, mais capazes de resistir a simplificações e mais dispostos a

⁹ Este aspeto tornou-se ainda mais evidente no final do ano letivo, quando o professor cooperante, Dr. Sérgio Lagoa, propôs às turmas a elaboração de um ensaio filosófico. Aproveitando a oportunidade, vários alunos optaram por abordar temas ligados a diferentes formas de discriminação, como o racismo, a xenofobia ou a misoginia, o que revelou não só a atualidade dessas questões no seu conjunto de preocupações, mas também a pertinência de uma abordagem filosófica que dialogue com problemas sociais concretos.

dialogar com a diversidade de perspectivas que caracterizam as sociedades democráticas.

A estrutura temporal da unidade prevê três blocos: a introdução ao problema da justiça distributiva e ao pensamento de Rawls, seguido pelas críticas de Nozick e Sandel, e, por fim, a abertura da discussão com autoras como Fraser e Young. Assim, procuramos incluir textos densos, mas trabalhados em excertos cuidadosamente selecionados, acompanhados de questões orientadoras, de forma a estimular a leitura e a problematização em turma. A estratégia procura equilibrar rigor conceptual com acessibilidade pedagógica, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, a planificação tem por base o princípio de que a filosofia se aprende tanto pelo confronto com os textos como pela problematização ativa. Contudo, casos práticos e dilemas abrem espaço para valorizar conceções prévias dos alunos face aos problemas, enquanto os diálogos orientados introduzem regras para escuta ativa, abertura ao argumento do outro e fundamentação racional. O recurso a materiais como notícias, reportagens, podcasts e vídeos, aproxima os conceitos, naturalmente abstratos, das injustiças concretas do presente, reforçando a relevância e importância social e política do trabalho filosófico.

As atividades presentes na planificação foram desenhadas para articular compreensão e formação crítica: a simulação da posição original tornou real a noção da imparcialidade rawlsiana; os debates entre Rawls e Nozick dramatizam a possível tensão entre liberdade e igualdade; a discussão de dilemas inspirados em Sandel estimula a reflexão sobre pertença e identidade coletiva; e a introdução das categorias de Fraser e Young deu aos alunos ferramentas para pensar redistribuição, reconhecimento e opressão estrutural em relação a problemas atuais.

A avaliação foi elaborada de forma a manter esta coerência, ou seja, combinar testes escritos com questões onde os alunos sejam capazes de demonstrar competências argumentativas, debates avaliados pela qualidade da fundamentação, e momentos de autoavaliação e reflexão, nos quais os alunos registavam aprendizagens, dúvidas e mudanças de opinião. Esta abordagem acerca de momentos avaliativos

procura valorizar não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem, procura incentivar a consciência crítica e a revisão das próprias crenças (quando necessário).

Em síntese, a planificação que aqui desenvolvemos procura demonstrar que é possível conciliar o cumprimento rigoroso das Aprendizagens Essenciais com um alargamento crítico capaz de refletir a pluralidade do debate filosófico contemporâneo. As opções que fizemos face a metodologias e avaliações procuraram fomentar nos alunos hábitos de problematização e de ceticismo, favorecendo não apenas a consolidação de competências académicas, mas também o cultivo de virtudes intelectuais e cívicas indispensáveis ao exercício da cidadania verdadeiramente democrática.

Vale a pena referir, novamente, que as limitações relativamente à duração do estágio pedagógico não permitiram a aplicação integral da planificação. Apenas três aulas foram lecionadas, correspondentes às 25.^a, 26.^a e 27.^a regências, que tiveram como foco, respetivamente, Rawls, Nozick e Sandel. Estas sessões constituíram um núcleo representativo da proposta, funcionando como terreno de experimentação para os princípios metodológicos e pedagógicos delineados anteriormente. Desta forma, na secção seguinte, a primeira das três regências será analisada em detalhe, de modo a evidenciar como a planificação se traduziu em prática concreta e a identificar as aprendizagens que daí resultaram, tanto para os alunos como para a professora em formação.

3.4 Reflexão crítica sobre a aplicação prática

A 25.^a regência marca o início da unidade de Filosofia Política e constituiu um momento particularmente relevante para a concretização, em sala de aula, das opções pedagógicas que definimos nos capítulos anteriores. O principal objetivo desta aula foi introduzir os alunos à Filosofia Política e aos seus problemas, particularmente, o problema de justiça distributiva, com destaque para os conceitos estruturantes de justiça como equidade, da posição original e do véu da ignorância. A escolha desta aula inaugural foi motivada não apenas pelo enquadramento das Aprendizagens Essenciais, que identificam Rawls como autor de referência, mas também pela convicção de que a

sua proposta constitui um ponto de partida privilegiado para explorar a imparcialidade, a abstração e a problematização filosófica — três eixos fundamentais da nossa proposta para a planificação a médio prazo.

A regência foi planificada por mim para dar resposta a uma dupla exigência: por um lado, introduzir com rigor um dos problemas centrais da filosofia política contemporânea; por outro, transformar o estudo da perspectiva de Rawls numa experiência filosófica participada, que envolvesse os alunos em práticas de questionamento e problematização. Esta abordagem encontra-se em consonância com a perspectiva defendida ao longo do segundo capítulo deste relatório, segundo a qual ensinar Filosofia implica não apenas transmitir conteúdos, mas também cultivar disposições críticas e virtudes intelectuais.

A aula foi estruturada em quatro momentos articulados, sendo o primeiro dedicado à introdução de alguns problemas centrais da Filosofia Política. Para orientar o diálogo com a turma, foram colocadas questões como: “Que problemas estuda a Filosofia Política?”, “Qual é o problema filosófico que ocupará as próximas aulas?” e “Porque é que este problema é relevante?”. Este momento inicial cumpriu uma dupla função: por um lado, permitiu enquadrar a unidade no horizonte mais amplo da reflexão filosófica sobre a justiça, clarificando que se trata de um tema transversal à vida social e política; por outro, possibilitou identificar as conceções prévias dos alunos acerca da justiça em geral e, em particular, da justiça distributiva.

Mais concretamente, a partir de questões retiradas do manual *Dúvida Metódica* e complementadas por perguntas orientadoras, procuramos situar os alunos no horizonte mais vasto das preocupações da disciplina: a legitimidade do poder, os limites da liberdade, a autoridade do Estado e, sobretudo, a distribuição justa da riqueza. Para tornar este momento mais apelativo, recorri ao visionamento do vídeo *What Is Justice?* (Crash Course Philosophy #40), seguido de um diálogo orientado. Este recurso multimodal revelou-se especialmente adequado ao perfil da turma, habituada a consumir informação em formato digital, mas menos predispostas a leituras conceptualmente exigentes. As questões que guiaram a discussão — como a distinção entre igualdade e equidade, ou o papel do Estado na promoção da justiça distributiva —

permitiram identificar concepções prévias e, ao mesmo tempo, abrir espaço para a tensão entre igualitarismo e libertarismo. A apresentação inicial de Rawls, enquanto representante de um “liberalismo igualitário”, serviu aqui como ponto de partida para explorar a possibilidade de conciliar a defesa das liberdades individuais com a minimização das desigualdades sociais (injustas), dando corpo ao que no primeiro capítulo se defendeu como condição para o exercício filosófico da problematização: transformar as crenças provenientes do senso comum em possíveis questões filosóficas.

Ao proceder desta forma, favorecemos o envolvimento pessoal dos alunos e colocou-os numa posição de abertura ao questionamento, cultivando desde o início virtudes intelectuais como a humildade epistémica (ao reconhecer limites do próprio entendimento) e a disposição para escutar perspectivas diferentes da sua. Deste modo, a introdução não foi apenas um enquadramento expositivo, mas um exercício inicial de ceticismo, em que a familiaridade com a noção de justiça foi posta em causa e transformada em problema filosófico.

De seguida, utilizei uma experiência mental como "via de entrada" para a clarificação dos conceitos rawlsianos de posição original e véu da ignorância. Partindo do exemplo adaptado de Wolff (2004), em que o presidente de um clube de futebol perde seletivamente a memória antes de arbitrar um jogo, os alunos foram convidados a refletir sobre as condições de imparcialidade necessárias para que uma decisão possa ser considerada justa. O paralelismo entre esta situação hipotética e a proposta contratualista de Rawls tornou-se claro: em ambos os casos, eliminar os interesses particulares e circunstanciais é condição necessária para uma escolha imparcial. Este recurso pedagógico mostrou-se particularmente eficaz, pois articulou rigor teórico com uma situação concreta e próxima do universo dos alunos, estimulando simultaneamente a compreensão conceptual e a participação ativa. Mais do que expor conceitos, a atividade resumiu o desenvolvimento da problematização, transformando um dilema lúdico numa via de acesso à reflexão filosófica. Ao mesmo tempo, promoveu virtudes intelectuais como a imparcialidade e a humildade epistémica, ao exigir dos alunos a suspensão das vantagens pessoais, tal como se discutiu no capítulo dois.

O terceiro e último momento da aula foi pensado para a atividade de síntese e avaliação formativa. A sistematização final permite consolidar os conceitos trabalhados — justiça distributiva, igualitarismo, libertarismo, posição original e véu da ignorância —, assegurando a coerência do percurso. A realização de exercícios individuais funciona como meio de aferição da apropriação dos conceitos pelos alunos, enquanto possibilitou a identificação de dúvidas e lacunas. A correção em grupo potencia a aprendizagem colaborativa e oferece continuidade à prática do diálogo crítico, sublinhando que a avaliação, neste contexto, não assumia carácter sancionatório, mas fazia parte integrante do processo formativo. Pretendi que aula encerrasse de modo coerente com os objetivos delineados, como: consolidar conhecimentos, exercitar competências argumentativas e preparar o terreno para as regências seguintes, dedicadas ao confronto entre Rawls, Nozick e Sandel.

A análise, que acabamos de fazer, da 25.^a regência confirma a pertinência da planificação apresentada na secção 3.3 e demonstra como a sua concretização em sala de aula pode transformar conteúdos filosóficos de elevada densidade teórica em experiências pedagógicas simultaneamente acessíveis e intelectualmente exigentes. Através da simulação da posição original e do debate orientado, os alunos não apenas compreenderam os princípios centrais da teoria de Rawls, mas também exercitaram virtudes cívicas fundamentais, como a imparcialidade, a humildade epistémica e a justiça no diálogo.

Mas, a reflexão final (que todos os professores estagiários são convidados a fazer) sobre a aula permitiu identificar alguns limites e desafios pedagógicos pessoais, nomeadamente a gestão do tempo, a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e a necessidade de garantir uma participação mais equilibrada entre grupos. Estes aspetos não diminuem os resultados alcançados; pelo contrário, reforçam a convicção, já sublinhada na secção anterior, de que a educação filosófica deve ser trabalhada como um percurso progressivamente exigente e dialogado, em vez de ser reduzida a uma transmissão linear de teorias.

Adicionalmente, gostaria de explorar uma das limitações que emergiram ao longo da aplicação prática que aqui propomos. Esta diz respeito à tensão entre a adoção

de uma pedagogia crítica e a promoção do ceticismo como virtude cívica, desdobrando-se em humildade e crítica intelectuais. Assim, embora a prática desenvolvida tenha procurado fomentar a problematização e o pensamento crítico, não foram implementados protocolos específicos que fossem capazes de garantir que a pluralidade de perspetivas fosse respeitada e prevenissem possíveis enviesamentos ideológicos. Entre estes destacam-se o exercício de *iron-manning*¹⁰ de posições discordantes, a aplicação de regras de caridade hermenêutica¹¹, debates estruturados com papéis invertidos e, sempre que possível, procurar o equilíbrio entre leituras representativas de diferentes posições teóricas. A integração destas práticas permitiria consolidar uma abordagem crítica sem resvalar para a adoção tácita de um único quadro ideológico, reforçando a dimensão emancipatória do ceticismo como virtude. Reconhece-se, assim, que a ausência de tais mecanismos constitui uma limitação relevante. Esta limitação deve-se, em grande medida, ao tempo reduzido disponível para a intervenção pedagógica e ao facto de a implementação de uma planificação com tais características implicar um desvio considerável face ao documento orientador oficial, o que inviabilizou a sua aplicação no contexto do estágio.

Para superar as limitações identificadas, é fundamental que, ao implementar esta planificação a médio prazo, sejam integrados procedimentos pedagógicos que garantam o pluralismo e promovam o confronto equitativo entre diferentes perspetivas. No entanto, é importante salientar que a nossa planificação já contempla o confronto entre teorias opostas, nomeadamente através da seleção de conteúdos e da

¹⁰ O chamado *iron man argument* consiste em reconstruir a posição de um interlocutor da forma mais forte, clara e justa possível, antes de apresentar qualquer objeção. Esta prática representa o inverso da conhecida falácia do espantalho, que consiste em distorcer uma posição para a tornar mais fácil de refutar (Aikin & Casey, 2016).

¹¹ O princípio da caridade hermenêutica consiste em atribuir ao argumento do adversário a leitura mais forte, coerente e plausível possível. Desta forma, devemos maximizar a sua racionalidade e respeitar o contexto e as intenções comunicativas. Tal como afirma Shields (2025), este princípio funciona como uma orientação metodológica que promove a argumentação precisa, a justiça interpretativa e abertura ao diálogo. Em contexto de sala de aula, a sua aplicação articula-se diretamente com o cultivo do ceticismo como virtude cívica. Posto isto, ao exercitar a caridade hermenêutica, os alunos aprendem a compreender e avaliar posições divergentes de forma justa e rigorosa, evitando distorções e atitudes dogmáticas, e contribuindo assim para práticas deliberativas próprias de uma cultura democrática e plural.

organização das discussões, ainda que não tenham sido incluídos procedimentos pedagógicos formais especificamente orientados para assegurar o pluralismo.

Considerações Finais

O relatório que acabamos de realizar procurou dar conta do meu percurso no âmbito do estágio pedagógico, articulando a fundamentação teórica, a análise dos documentos orientadores e a aplicação prática em sala de aula. A problematização e o ceticismo foram definidos como eixos centrais, não apenas enquanto conceitos filosóficos, mas sobretudo como práticas pedagógicas com potencial decisivo para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, que valorizem a vida em plena democracia.

No plano teórico, mostramos que a problematização constitui o primeiro passo da filosofia e que o ceticismo, longe de significar paralisia ou descrença, pode assumir-se como virtude intelectual e, mais importante, cívica. A leitura que fizemos de autores clássicos e contemporâneos, de Sexto Empírico a Hume, de Descartes a Hazlett e Zagzebski, permitiu-nos defender a ideia de que o questionamento informado e a cuidado crítico são indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena e democrática. Esta reflexão foi depois confrontada com os documentos oficiais da disciplina, revelando tanto o seu valor como as suas limitações. As Aprendizagens Essenciais, a ENEC e o PASEO reconhecem a importância da autonomia intelectual e da reflexão crítica, mas carecem de maior progressividade e de uma ligação mais explícita à prática cívica, aspetos que exigem aprofundamento.

No âmbito da prática, o relatório mostrou como estas preocupações, que eram minhas, puderam ser trabalhadas em contexto escolar. A planificação da unidade de Filosofia Política, centrada no tema da justiça distributiva, constituiu o momento mais significativo dessa aplicação. O estudo de Rawls, Nozick e Sandel, conforme previsto nas Aprendizagens Essenciais, foi enriquecido com perspetivas críticas como as de Nancy Fraser e Iris Marion Young, permitindo abrir o debate a dimensões frequentemente marginalizadas, como o reconhecimento cultural ou a análise das injustiças estruturais

e sistêmicas. A própria lógica que fundamenta a planificação, organizada em blocos progressivos e alternando entre método expositivo, leitura, debates e pequenos estudos de caso, procurou traduzir a articulação entre rigor conceptual e acessibilidade didática, sem prejudicar o primeiro.

As regências analisadas, em particular a aula inaugural da unidade, mostraram como é possível transformar conceitos abstratos em experiências significativas. A simulação da posição original de Rawls foi exemplo disso: ao imaginar regras sociais sem conhecer a sua posição futura, os alunos puderam experimentar a imparcialidade de forma concreta, exercitando virtudes como a humildade epistémica e a justiça no diálogo. Os debates e dilemas subsequentes reforçaram esta lógica, promovendo a escuta ativa e o confronto de perspetivas. Assim, a prática pedagógica concreta mostrou que a Filosofia pode ser vivida num espaço de diálogo ativo, em que os conteúdos não se limitam a ser transmitidos, mas são postos em discussão.

No entanto, a minha experiência ao longo do estágio revelou também limitações que merecem ser reconhecidas. A primeira centra-se na gestão do tempo, esta dificultou a aplicação integral da planificação, sobretudo no caso da Filosofia Política, situada no final do programa. A heterogeneidade das turmas, marcada por lacunas de leitura e consumo fragmentado de informação, exigiu constante adaptação de metodologias. Por fim, a densidade conceptual de autores como Rawls representou um desafio, obrigando a simplificação mediada sem perda de rigor. Longe de comprometer o percurso, estes obstáculos confirmaram a importância de aproximar a filosofia da realidade dos alunos sem abdicar da sua exigência crítica. Além destes aspetos, outras contingências próprias do quotidiano escolar, como a limitação de recursos disponíveis, mostraram-se igualmente condicionantes, revelando que eu, enquanto professora, devo estar preparada para gerir fatores que muitas vezes escapam ao meu controlo direto.

Agora, do ponto de vista da minha formação enquanto professora, o estágio constituiu uma experiência profundamente enriquecedora. Foi-me possível desenvolver competências essenciais de planificação, gestão de tempo e dinâmicas, adaptação da linguagem, promoção de debates e avaliação formativa e, muito importante na minha experiência posterior, a gestão de sala de aula. Mais do que técnicas, tratou-se de

aprender que ensinar Filosofia é ensinar a pensar, a questionar, a problematizar e a dialogar. O contacto direto com os alunos confirmou que a docência é uma prática viva, em que o professor ensina e aprende em simultâneo, sendo constantemente desafiado a repensar as suas opções pedagógicas.

Em perspectivas futuras, pretendo aprofundar aspectos que não foram plenamente desenvolvidos durante o estágio, especialmente no que diz respeito à integração sistemática da interdisciplinaridade e ao aprimoramento de instrumentos de avaliação mais consistentes para mensuração do desenvolvimento das competências de problematização e ceticismo. O recurso a metodologias de investigação-ação e a criação de materiais didáticos adaptáveis a diferentes contextos poderão constituir caminhos promissores nesse sentido.

Por tal, torna-se necessário reforçar a ligação entre a disciplina de Filosofia e a educação para cidadania, explorar metodologias que combinem leitura, problematização e debate, bem como avaliar de forma mais sistemática o desenvolvimento das competências relacionadas com o pensamento crítico. A interdisciplinaridade apresenta-se como um caminho promissor, relacionando a Filosofia a áreas como a literacia mediática, a educação para os direitos, entre outros.

Adicionalmente, no futuro, gostaria de aprofundar os mecanismos de avaliação das competências exploradas ao longo do presente relatório, sobretudo no que diz respeito à humildade intelectual e à crítica intelectual, sendo estas dimensões fundamentais para a promoção do ceticismo enquanto virtude cívica. Por tal, a criação de rubricas específicas poderia permitir a definição de indicadores observáveis destas disposições, tais como a capacidade de reconhecer limitações do próprio ponto de vista, reformular com precisão e rigor posições discordantes e apresentar objeções fundamentadas ou rever argumentos à luz de contraexemplos.

De forma complementar, poderiam ser utilizados instrumentos como questionários fechados pré e pós-intervenção, relatórios de autoavaliação dos alunos e grelhas de observação de debates estruturados. Desta forma, seria possível a recolha de dados qualitativos e quantitativos sobre a evolução destas competências.

Por fim, este relatório confirma que a Filosofia, ao cultivar a problematização e o ceticismo, desempenha um papel insubstituível no ensino secundário. A minha experiência, em particular, durante o estágio mostrou que é possível conciliar a necessidade urgente de rigor conceptual com a relevância pedagógica, aproximar os alunos da reflexão filosófica e estimulando-os a participar de forma crítica e responsável na vida democrática, da qual farão parte brevemente. Este percurso constituiu, assim, não apenas um exercício académico, mas uma etapa decisiva na minha formação profissional e, honestamente, pessoal, reforçando a minha convicção de que ensinar Filosofia é contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, que reconhece a pluralidade e a justiça.

Referências Bibliográficas

Aikin, S. F., & Casey, J. P. (2016). Straw men, iron men, and argumentative virtue. *Topoi*, 35(2), 431-440.

Bailey, A., & O'Brien, D. (2006). *Hume's Enquiry Concerning Human Understanding: Reader's Guide*. Continuum International Publishing Group Ltd.

Candeias, F., & Perdigão, R. (2024). Relatório técnico: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). Conselho Nacional de Educação. ISSN 2967-0259

Descartes, R. (1992). *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (G. de Fraga, Trans.). Livaria Almedina.

Descartes, R. (1995). *Princípios da Filosofia* (I. Marcelino, Trans.). Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2014). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Filosofia – 10º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Filosofia – 11º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2022). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2.ª ed.). Ministério da Educação

Empiricus, S. (1996). *The skeptic way: Sextus Empiricus's outlines of pyrrhonism* (B. Mates, Trans.). Oxford University Press.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. verso.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.

Hazlett, A. (2017). "The Civic Virtues of Skepticism, Intellectual Humility, and Intellectual Criticism". In J. S. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 71–92). essay, Routledge, Taylor & Francis Group.

Hazlett, Allan (2018). "Skepticism". In Heather D. Battaly, *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*. Routledge.

Hume, D. (2020). *Investigação sobre O entendimento humano* (A. Mourão, Trans.). Edições 70.

Laercio, D. (1988). *Vidas E Doutrinas dos Filósofos ilustres* (M. da G. Kury, Trans.). Universidade de Brasília.

Lagoa, S. (2021, February 1). *2.2 competências filosóficas*. Páginas de Filosofia. <https://www.paginasdefilosofia.net/2-2-competencias-filosoficas/>

Moore, G. E. (2005). Proof of an External World. In E. Sosa, M. McGrath, J. Kim, & J. Fantl (Eds.), *Epistemology: An anthology* (pp. 26–28). essay, Blackwell.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Pritchard, Duncan (2019). "Philosophy in Prisons" in *Teaching Philosophy* 42 (3). retirado de <https://www.duncanpritchard.org/articles>

Rawls, J. (2000). *Uma Teoria da Justiça*. (A. Pisetta & L. Esteves, Trans.). Martins Fontes.

Scheffler, I. (1973). *Reason and teaching*. Routledge & Kegan Paul.

Shields, R. A. J. (2025). *Charity Principles in Philosophical Argumentation*. *Argumentation*, 39(1), 83-102.

Suchodolski, B. (2000). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: Pedagogia da Essencia E Pedagogia da Existencia*. Livros Horizonte.

Tozzi, M. (2008, janeiro). *De la question des compétences en philosophie*. Blog pessoal de Michel Tozzi. <https://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-compences-en-philosophie/>

Tozzi, M. (2020). “Competency-based approach in philosophy?” (J. Pfister, Trans.). *Journal of Didactics of Philosophy*, 4(2), 85–107. <https://doi.org/10.46586/jdph.2020.9579>

Turri, J., Alfano, M., & Greco, J. (2021, October 26). *Virtue epistemology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/#InteVirtEpisComm>

Vogt, K. (2022, September 21). *Ancient skepticism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/skepticism-ancient/#AcaSke>

Walker, M., & Center, P. D. (2021). The Skills-First vs. Content-First Philosophy Class. *Teaching Philosophy*, 44(1), 59–87. <https://doi.org/10.5840/TEACHPHIL2020122135>

Williams, M. (2012). “Ceticismo”. In J. Greco & E. Sosa (Eds.), A. S. Fernandes & R. Bettoni (Trans.), *Compêndio de Epistemologia* (pp. 65–116). essay, Edições Loyola.

Williamson, T. (2018). *Doing philosophy: From common curiosity to logical reasoning*. Oxford University Press.

Wilson, C. (2003). *Descartes’s meditations: An introduction*. Cambridge University Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Zagzebski, L. T. (2019). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 - Planificação a médio prazo da unidade “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]”.

Tempos letivos	Conteúdos	Capacidades e Atitudes	Metodologias/Estratégias	Atividades	Avaliação
1	Introdução à Filosofia Política; Conceito de justiça	Formular o problema da organização de uma sociedade justa, justificando a sua importância filosófica.	Exposição problematizadora; diálogo orientado	Debate inicial sobre “O que é uma sociedade justa?”	Participação e pertinência das intervenções.
5	John Rawls – Teoria da Justiça Justiça como equidade Posição original e véu de ignorância Princípios de Justiça	Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria da justiça de Rawls.	Leitura orientada; simulação da posição original; trabalho de grupo	Elaboração de princípios de justiça sob o “véu da ignorância”	Síntese escrita com explicação dos dois princípios de justiça de Rawls; Autoavaliação acerca da experiência do véu da ignorância ¹²

¹² Propomos esta forma de avaliação de forma a conjugar a compreensão conceptual com disposições críticas (participação, fundamentação, abertura à revisão).

2	Robert Nozick – a crítica libertária	Confrontar a teoria da justiça de Rawls com as críticas que lhe são dirigidas pelo libertismo.	Comparação entre textos dos autores; dilemas práticos	Debate “Liberdade vs. Igualdade”	Questões de aplicação em que os alunos explicam a posição de Nozick perante casos concretos
1	Michael Sandel – a crítica comunitarista	Confrontar a teoria da justiça de Rawls com as críticas que lhe são dirigidas pelo comunitarismo	Discussão de dilemas; trabalho em pares	Diálogo acerca das noções de pertença e identidade	Síntese e reflexão: “De que forma pode a pertença comunitária influenciar a justiça”
2	Nancy Fraser – a redistribuição e o reconhecimento	Explorar a bidimensionalidade da justiça. Reconhecer desigualdades económicas e culturais. Relacionar injustiça com exclusão social.	Leitura orientada; pequeno estudo de caso	Análise de notícias que reportem desigualdades sociais	Ficha de trabalho em que os alunos distinguem desigualdades de redistribuição e de reconhecimento; Debate avaliado pela qualidade da fundamentação ¹³
2	Iris Marion Young – injustiça estrutural e opressão	Identificar as cinco formas de opressão (exploração, marginalização,	Recursos multimédia; análise de problemas atuais; trabalho colaborativo	Discussão em torno de fenómenos de opressão estrutural	Síntese escrita de forma a identificar e exemplificar as cinco formas de opressão;

¹³ Este tipo de avaliação inclui a articulação entre conceitos e problemas filosóficos e situações concretas da vida em sociedade.

		impotência, imperialismo cultural, violência). Refletir sobre injustiças estruturais na sociedade contemporânea. Desenvolver consciência crítica face a desigualdades persistentes			Autoavaliação sobre o impacto da teoria de Young na discussão acerca da justiça distributiva.
--	--	---	--	--	--



Regência 25

A Posição Original e o Véu de Ignorância.

Orientador Cooperante: Prof. Sérgio Lagoa

Professora Estagiária: Iara Magalhães Lopes

Iniciação à Prática Profissional

Ano Letivo 2022/2023

Conteúdo

Grelha.....	104
Fundamentação Científica	106
Fundamentação Pedagógico-Didática.....	111
Anexos	115
Anexo I – <i>PowerPoint</i>	116
Anexo II – Guião de Aula	122
Anexo III - Atividade Síntese.....	123
Reflexão	124

Grelha

Professora Estagiária: Iara Magalhães Lopes					
Data: 9 de maio de 2023		Duração: 50 minutos		Regência: 25	
Disciplina: Filosofia		Ano de Escolaridade: 10º		Turma: C	
Módulo: II. A ação humana e os valores Unidade: A ação humana — análise e compreensão do agir Subunidade: Ética, direito e política— liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade (Filosofia Política)		Sumário: Introdução à Filosofia Política e John Rawls. A posição original e o véu de ignorância.			
Objetivos Gerais¹⁴: Lê e interpreta diferentes fontes de conhecimento filosófico. Identifica, clarifica e relaciona com clareza e rigor conceitos filosóficos. Propõe respostas pessoais devidamente fundamentadas face a novos problemas. Avalia criticamente as suas próprias respostas, bem como as respostas dos colegas. Utiliza o vocabulário especificamente filosófico.		Objetivos Específicos: Conhecer alguns problemas filosóficos relacionados com a filosofia política. Formular o problema da organização justa da sociedade. Justificar a importância filosófica do problema da organização justa da sociedade. Identificar as diferentes perspectivas acerca do conceito de justiça – igualitarismo e libertarismo. Clarificar o conceito de justiça como equidade. Explicitar em que consiste o véu de ignorância. Explicitar em que consiste a posição original. Reconhecer a posição original, mediante o véu de ignorância, como o processo racional e imparcial para a possibilidade da escolha dos princípios da justiça.			
Temas	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação

¹⁴ De acordo com os critérios de avaliação adotados na ESFV.

A teoria da justiça de John Rawls	Introdução à Filosofia Política. O problema da organização justa da sociedade A justiça como equidade. A posição original e o véu de ignorância.	Conhecer alguns problemas filosóficos relacionados com a filosofia política. Formular o problema da organização justa da sociedade. Justificar a importância filosófica do problema da organização justa da sociedade. Identificar as diferentes perspectivas acerca do conceito de justiça – igualitarismo e libertarismo. Clarificar o conceito de justiça como equidade. Explicitar em que consiste o <i>véu de ignorância</i>. Explicitar em que consiste a <i>posição original</i>. Reconhecer a <i>posição original</i>, mediante o <i>véu de ignorância</i>, como o processo racional e imparcial para a possibilidade da escolha dos princípios da justiça.	Exposição Diálogo Orientado.	<i>PowerPoint</i> Guião de Aula.	<i>Formativa:</i> Exercício de síntese.
--	--	---	---	---	--

Fundamentação Científica

De acordo com as orientações das *Aprendizagens Essenciais: Filosofia 10º Ano*, esta planificação insere-se num conjunto de aulas dedicadas à subunidade “Ética, direito e política— liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade (Filosofia Política)”, da unidade “A ação humana — análise e compreensão do agir”, do “II. A ação humana e os valores” das *Aprendizagens Essenciais*. (Direção-Geral da Educação, 2018). Os conteúdos que aqui planificamos relacionam-se com a introdução à Filosofia Política e os seus problemas, mais especificamente o problema filosófico da justiça social e, em segundo lugar, a ‘justiça como equidade’.

A Filosofia Política e o problema da organização de uma sociedade justa

Existem dois problemas essenciais aos quais os filósofos políticos procuram dar resposta. O primeiro destes prende-se com questões da distribuição de bens sociais, com os direitos e liberdades. O segundo prende-se com a justificação da autoridade do estado e acerca de quem deve deter este poder. (Wolff, 2004, pp. 11-12). Vejamos:

Assim, uma das tarefas do filósofo político consiste em determinar o equilíbrio correto entre a autonomia e a autoridade ou, por outras palavras, determinar a distribuição adequada de poder político. Este exemplo ilustra igualmente o traço distintivo da filosofia política. a filosofia política é uma disciplina *normativa*, significando isto que tenta estabelecer normas (regras ou padrões ideais). Podemos contrastar o normativo com o *descritivo*. Os estudos descritivos tentam descobrir como as são as coisas. os estudos normativos tentam descobrir como as coisas devem ser: o que está certo, e o que é justo ou moralmente correcto. A política pode ser estudada tanto de uma perspetiva descritiva como de uma perspectiva normativa. (Wolff, 2004, p. 12).

Aqui Wolff procura descrever a filosofia política é como uma disciplina normativa porque se preocupa com questões relacionadas com a justiça, procura descobrir o que é correto, o que é justo e o que é bom. Ao contrário dos estudos puramente descritivos, que se concentram na descrição e análise das estruturas e processos políticos existentes, a filosofia política procura (para além disso) estabelecer critérios normativos para avaliar e julgar as práticas políticas. Esta é uma disciplina que se preocupa com a formulação de

teorias e clarificação de conceitos que possam orientar a ação política e a formulação de políticas públicas. Assim, a tarefa do filósofo político é encontrar o equilíbrio adequado entre a autonomia e a autoridade, ou seja, entre a liberdade individual e a necessidade de um governo eficaz. Isto implica avaliar criticamente as práticas políticas existentes à luz de critérios normativos, como a noção de justiça, de igualdade, de liberdade, entre outros, e procura propor alternativas e soluções para os problemas políticos que vão surgindo. Normalmente, os estudos descritivos são realizados por cientistas políticos, historiadores e sociólogos. A preocupação central dos filósofos políticos passa por dar resposta a problemas como ‘que regra, princípio ou critério, deve orientar a distribuição dos bens sociais?’. (Wolff, 2004, p. 13). Esta pergunta é uma das formulações do problema da justiça social, que ocupa a subunidade dedicada à Filosofia Política nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano.

A reflexão acerca do problema filosófico da justiça social passa pela tentativa de dar resposta a algumas questões, como: ‘como construir uma sociedade justa?’, ‘o estado deve garantir a todos igual liberdade e iguais oportunidades a todos as pessoas?’, ‘será que o estado deve distribuir os bens, riqueza e oportunidades de forma justa?’, ‘o que se entende por justiça?’. De forma a ser possível responder a estas questões é necessário em primeiro lugar clarificar o conceito de justiça e, em segundo lugar, apresentar o(s) critério(s) que regem uma sociedade justa. Sendo que o autor de referência nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano é John Rawls, em seguida procuramos compreender a sua defesa da justiça como equidade e qual a posição ou *mindset* necessários à escolha dos princípios que orientam a organização justa de uma sociedade.

John Rawls e a justiça como equidade

Antes de procurarmos definir a justiça como equidade a partir do pensamento rawlsiano, é necessário abordar, ainda que sucintamente, duas perspetivas diferentes acerca da justiça, o libertarismo e o igualitarismo, para que nos seja possível abordar o libertarismo igualitário de John Rawls.

O Igualitarismo é uma corrente de pensamento na filosofia política que defende que a justiça social é alcançada por meio da igualdade, ou seja, que todas as pessoas devem ter acesso às mesmas oportunidades e benefícios na sociedade. Para o igualitarismo, a justiça social é alcançada quando existe uma distribuição igualitária de recursos, bens e oportunidades. Na conceção igualitarista da justiça, a igualdade é vista

como o valor fundamental e, para os igualitaristas, a desigualdade social é vista como uma violação da justiça social. Uma das principais críticas ao igualitarismo é que esta perspetiva, de forma a criar uma igualdade uniforme, não considera as diferenças individuais. (Miller, 2021).

Vejamos agora a conceção da justiça para o Libertarismo. Esta é uma corrente de pensamento que defende a liberdade individual como o valor fundamental. Na conceção libertária de justiça, a liberdade individual é vista como um direito natural e inalienável que deve ser protegido pelo Estado. Para os partidários desta teoria, a justiça é alcançada quando o Estado interfere o mínimo possível na vida dos indivíduos, permitindo-lhes agir de acordo com a sua própria vontade, desde que não prejudiquem os direitos e liberdades de outras pessoas. Assim, para a perspetiva libertária de justiça, o Estado deve ter um papel limitado na sociedade e a sua principal função é garantir a proteção dos direitos individuais, como a vida, a liberdade, a propriedade e a segurança. (Rosas, 2015, p. 67).

John Rawls foi um filósofo político estadunidense que desenvolveu uma teoria da justiça que oferece críticas importantes tanto ao igualitarismo quanto ao libertarismo. Na sua obra mais conhecida, *Uma Teoria da Justiça*, Rawls defende que a justiça deve ser alcançada tendo por base princípios de igualdade, mas que a justiça social deve incluir o respeito pelas diferenças individuais e a necessidade de garantir liberdades básicas e oportunidades iguais para todos os membros da sociedade. Vejamos:

Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar. Por essa razão, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a uns poucos tenham menos valor que o total maior das vantagens desfrutadas por muitos. Portanto numa sociedade justa as liberdades da cidadania igual são consideradas invioláveis; os direitos assegurados pela justiça não estão sujeitos à negociação política ou ao cálculo de interesses sociais. (Rawls, 2000, p. 4).

Nesta passagem, Rawls está a defender o princípio da inviolabilidade dos direitos individuais fundamentais, que o filósofo acredita ser o fundamento da justiça social. O autor argumenta que cada pessoa tem direito à inviolabilidade da sua individualidade que não pode ser ignorada em nome do bem-estar¹⁵ da sociedade como um todo. Para Rawls,

¹⁵ É esta a principal crítica feita por Rawls ao Utilitarismo.

a justiça não permite que as liberdades individuais sejam violadas em nome de um bem maior compartilhado por outros ou em nome do interesse da maioria das pessoas. Assim, o autor argumenta que os sacrifícios individuais não se encontram justificados em virtude um bem maior desfrutado pela maioria, e que as liberdades fundamentais dos cidadãos devem ser consideradas invioláveis numa sociedade justa. Vejamos:

Rawls parte então de uma concepção geral de justiça que se baseia na seguinte ideia: todos os bens sociais primários — liberdades, oportunidades, riqueza, rendimento e as bases sociais da auto-estima (um conceito impreciso) — devem ser distribuídos de maneira igual a menos que uma distribuição desigual de alguns ou de todos estes bens beneficie os menos favorecidos. A subtileza é que tratar as pessoas como iguais não implica remover todas as desigualdades, mas apenas aquelas que trazem desvantagens para alguém. (Vaz, 2006).

Assim, Rawls irá propor uma concepção de justiça como equidade. Esta proposta baseia-se na ideia de que a justiça social requer a proteção dos direitos individuais fundamentais e a distribuição justa dos recursos sociais. Rawls irá argumentar que a justiça deve ser entendida como equidade, isto é, deve garantir uma distribuição dos bens e oportunidades disponíveis na sociedade, de forma a minimizar as desigualdades sociais. Para atingir esse objetivo, Rawls propõe uma situação hipotética, denominada *posição original*, em que as pessoas escolhem os princípios de justiça que irão governar a sociedade, num contexto em que elas desconhecem as suas próprias posições na sociedade ou interesses pessoais.

A posição original¹⁶ e o véu de ignorância

Em primeiro lugar gostaria de partir das palavras do autor acerca da *posição original*, vejamos:

A ideia da posição original é estabelecer um processo equitativo, de modo que quaisquer princípios aceitos sejam justos. O objetivo é usar a noção de justiça procedimental pura como fundamento da teoria. De algum modo, devemos anular os efeitos das contingências específicas que colocam os homens em posições de disputa, tentando-os a explorar as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio

¹⁶ Aqui apenas planificamos a abordagem ao *argumento da posição original* como justificação dos princípios de justiça, contudo uma outra abordagem passaria pela “metodologia do equilíbrio reflectido” (ver Rosas, 2015, p. 48).

benefício. Com esse propósito, assumo que as partes se situam atrás de um véu de ignorância. Elas não sabem como as várias alternativas irão afetar o seu caso particular, e são obrigadas a avaliar os princípios unicamente com base nas considerações gerais. (Rawls, 2000, pp. 146-147).

Nesta passagem encontramos dois conceitos importantes para compreender a resposta rawlsiana ao problema da justiça social: a *posição original* e o *véu de ignorância*. Por *posição original* entende-se uma situação hipotética em que indivíduos racionais e livres escolhem os princípios que irão governar a sociedade da qual fazem parte, sem saber qual será a sua posição na mesma, nem qual é a sua condição económica ou política. O *véu de ignorância*, por sua vez, é uma condição em que os indivíduos que se encontram na posição original não têm conhecimento sobre as suas próprias características pessoais ou interesses individuais.

Ao escolher os princípios de justiça na posição original, Rawls argumenta que os indivíduos racionais e livres iriam escolher os princípios que lhes garantiriam a maior proteção possível, independentemente da sua posição social, económica ou política na sociedade. Isso porque, na posição original, os indivíduos não sabem se serão ricos ou pobres, saudáveis ou portadores de alguma doença, qual o seu género, membros de uma determinada religião ou grupo étnico, entre outras características pessoais. Portanto, para proteger os seus próprios interesses, os indivíduos racionais, razoáveis e livres escolheriam princípios que lhes garantem liberdades iguais para todos e a distribuição justa de recursos e oportunidades.

O véu de ignorância é uma condição necessária porque garante que as escolhas dos indivíduos na posição original são imparciais e desprovidas de possíveis preconceitos ou interesses egoístas. Ao não saberem quais são as suas características pessoais ou interesses particulares, os indivíduos que estão na posição original são obrigados a pensar em termos gerais e abstratos sobre os princípios de justiça que irão governar a sociedade (da qual fazem parte). Essa abstração torna mais fácil a escolha de princípios justos e imparciais, que são benéficos para todos os membros da sociedade, independentemente das suas características pessoais.

Em suma, a *posição original* e o *véu de ignorância* funcionam como uma experiência mental, recuperando a tradição contratualista moderna, que nos ajuda a identificar quais princípios de justiça que garantem a igualdade e a liberdade para todos.

Por meio desta abordagem, Rawls propõe que os indivíduos devem procurar organizar uma sociedade equitativa, que proteja os direitos individuais fundamentais e que garanta a distribuição justa dos bens sociais.

Fundamentação Pedagógico-Didática

A escolha dos conteúdos, recursos, estratégias e atividades aplicadas nesta aula têm em ponderação os conteúdos programáticos a abordar e os objetivos específicos propostos. Pretende-se, deste modo, criar situações favoráveis à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento das suas competências. Assim, podemos assegurar uma maior participação e interesse nas atividades propostas. Deste modo, esta regência contempla a exposição de conteúdos e a realização de atividades de cariz formativo que, no seu conjunto incluem o aluno no processo de ensino-aprendizagem. De forma que seja possível criar um ambiente propício a aprendizagens significativas, onde a turma se sente integrada no processo, considero importante dividir a aula em três momentos. Um momento inicial de acolhimento, onde se procura introduzir uma nova temática e um novo problema filosófico. Um segundo momento, onde pretendemos, em conjunto, explorar duas experiências mentais. O momento final desta regência passa por uma síntese de conteúdos e exercícios de verificação de aprendizagens.

Primeiro Momento – Introdução à Filosofia Política

Como foi mencionado, considero importante que o primeiro momento da regência que aqui planificamos se dedique ao enquadramento do problema filosófico a estudar por meio de uma introdução à Filosofia Política. Aqui pretende-se apresentar alguns dos problemas estudados no âmbito da filosofia política, como: “Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa? Será a autoridade do Estado legítima? Quem deve deter o poder político? Deve a liberdade de expressão ter limites? Quando é legítimo o Estado interferir nas escolhas individuais?” (retirado do manual *Dúvida Metódica*, p. 248). Após este breve momento expositivo direi à turma que as nossas próximas aulas concentrar-se-ão na tentativa de dar resposta à primeira questão apresentada.

Posto isto, passaremos então para a introdução ao problema da organização justa de uma sociedade formulando o mesmo e clarificando a sua importância. De forma a tornar este momento mais apelativo sugiro o visionamento do vídeo *What Is Justice?: Crash Course Philosophy #40* acompanhado de um diálogo orientado, as questões que colocaria aos estudantes são as seguintes: ‘O que é justiça distributiva e qual é a diferença

entre igualdade e equidade?’, ‘Por que é importante considerar a justiça distributiva quando se trata de políticas públicas e tomadas de decisão governamentais?’, ‘Na vossa opinião, qual é o papel do governo na promoção da justiça distributiva e quais são as principais responsabilidades do Estado?’ e, por fim ‘qual é o valor mais importante para a organização justa de uma sociedade? A liberdade ou a Igualdade?’. Pretendo fomentar esta discussão de forma que ela nos leve à tensão entre a perspectiva igualitária e a perspectiva libertista e, através da mesma apresentar a perspectiva rawlsiana do Libertismo Igualitário e a proposta de Rawls de encontrar princípios de justiça que respeitem as liberdades individuais ao mesmo tempo que procuram minimizar as desigualdades sociais.

Segundo Momento – Experiências mentais e o percurso até à posição original

Terminado o momento inicial de introdução ao tema da aula e à perspectiva de Rawls, proponho avançar para a partilha com a turma das noções de *posição original* e *véu de ignorância*. De forma que a aprendizagem seja significativa sugiro um momento de problematização que tem como ponto de partida uma experiência mental (Wolff, 2004, p. 213, adpt.). Após uma leitura em conjunto da mesma, passamos então para um momento de discussão tendo por base as seguintes questões: ‘Como devem os jogadores e fãs de futebol escolher o árbitro para o jogo entre o Futebol Clube do Porto e o Benfica?’, ‘Como o fármaco descrito afetaria a decisão do presidente do Futebol Clube do Porto ao arbitrar o jogo?’, ‘Se o presidente do Futebol Clube do Porto não tivesse tomado o fármaco e soubesse que era o único árbitro disponível, como isso poderia afetar a justiça do jogo?’ e, por fim, ‘Como a posição do presidente do Futebol Clube do Porto como árbitro poderia afetar a justiça do jogo?’.

Pretendo fomentar esta discussão de forma que ela nos leve à descrição da *posição original* na qual os indivíduos escolheriam os princípios de justiça mediante o *véu de ignorância*. De seguida, proponho avançar para um momento expositivo onde será clarificado o paralelismo entre a experiência mental e a perspectiva contratualista rawlsiana.

Assim, a experiência mental apresentada no cenário do árbitro de futebol e do fármaco pode ser vista como uma analogia à posição original proposta por John Rawls. Na posição original, os indivíduos são colocados numa situação hipotética na qual devem

escolher os princípios de justiça que irão reger a sociedade, mas sem saberem qual será a sua posição social ou económica nessa sociedade. Da mesma forma, na experiência mental do árbitro de futebol, o presidente do Futebol Clube do Porto é convidado a arbitrar um jogo sem saber qual é o clube que representa e sem que os jogadores ou a Liga saibam qual é a sua posição de origem. De forma análoga na posição original, a ideia é remover as vantagens e desvantagens que os indivíduos teriam numa sociedade real, garantindo que as escolhas feitas são justas e imparciais. Da mesma forma, no cenário do árbitro, a perda seletiva de memória causada pelo fármaco, coloca o arbitro sob um *vêu de ignorância* e elimina a possibilidade do presidente do Futebol Clube do Porto ver o seu clube com vantagens ou desvantagens em relação aos jogadores do Benfica ou ao seu próprio clube. Ambos os cenários procuram criar uma situação na qual as escolhas e decisões são feitas com base em princípios objetivos de justiça, sem a influência de interesses egoístas ou circunstanciais.

Terceiro Momento – Síntese e Atividades Formativas

O último momento da regência que aqui planificamos passa pela síntese dos conteúdos e pela realização de atividades de cariz formativo. O momento de síntese justifica-se porque fornece uma oportunidade para seja possível resumir as principais ideias e conceitos discutidos durante a aula. Isto ajuda a consolidar a compreensão dos alunos sobre o tópico e a fornecer uma estrutura clara para revisão posterior. Para além disso, a síntese final também pode ser uma oportunidade para os alunos formularem perguntas ou fazerem comentários finais sobre o tópico abordado durante a aula, o que permite à professora verificar a compreensão dos alunos e abordar eventuais pontos de confusão ou dúvida.

Por fim, considero pertinente um momento de avaliação formativa¹⁷. Este momento, de avaliação tem como objetivo aferir a compreensão dos assuntos abordados durante a aula. Após a realização dos exercícios, estes serão corrigidos em grupo. O que se pretende é que o aluno seja capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos durante a aula, bem como localizar possíveis dúvidas, ou dificuldades, sentidas durante a mesma. Os exercícios serão realizados individualmente, o que permite ao professor movimentar-se pela sala, esclarecendo dúvidas de uma forma individual.

¹⁷ Ver Anexo I.

Referências

- Lagoa, S. (2020, May 11). *Rawls e os Seus Críticos – Uma Comparação*. Páginas de Filosofia. Retrieved April 22, 2023, from <http://www.paginasdefilosofia.net/rawls-e-os-seus-criticos-uma-comparacao/>
- Miller, D. (2021, August 6). *Justice*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved April 15, 2023, from <https://plato.stanford.edu/entries/justice/#JustEqua>
- Rawls, J. (2000). *Uma Teoria da Justiça*. (A. Pisetta & L. Esteves, Trans.). Martins Fontes.
- Rosas João Cardoso. (2015). *Manual de Filosofia política*. Almedina.
- Vaz, F. (2006). A teoria da justiça de John Rawls. Retrieved April 23, 2023, from https://criticanarede.com/pol_justica.html
- Wenar, L. (2021, April 12). *John Rawls*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved April 15, 2023, from <https://plato.stanford.edu/entries/rawls/#TwoPriJusFai>
- Wolff, J. (2004). *Introdução à Filosofia Política*. (M. de F. St Aubyn, Trans.). Gradiva.

Anexos

Ética, direito e política— liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]



● A Filosofia Política e os seus problemas

Estuda a vida em sociedade e os seus fundamentos.

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?
- Será a autoridade do Estado legítima?
- Quem deve deter o poder político?
- Deve a liberdade de expressão ter limites?
- Quando é legítimo o Estado interferir nas escolhas individuais?

Manual, p. 248

A Filosofia Política e os seus problemas

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?

Quando falamos de **justiça** podemos falar de:

Justiça Política e Económica [Justiça Distributiva]

Justiça criminal [Justiça Retributiva]

Justiça no Desporto

Justiça nas avaliações [Educação]



A Filosofia Política e os seus problemas

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?



Qual é o valor mais importante para a organização justa de uma sociedade? A liberdade ou a Igualdade?

Por que é importante considerar a justiça distributiva quando se trata de políticas públicas e tomadas de decisão governamentais?

Na vossa opinião, qual é o papel do governo na promoção da justiça distributiva e quais são as principais responsabilidades do Estado?

A Filosofia Política e os seus problemas

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?

Justiça = Respeito
pela igualdade

Igualitarismo

Justiça como
equidade

Liberalismo Igualitário

Justiça = Respeito
pelas liberdades
individuais

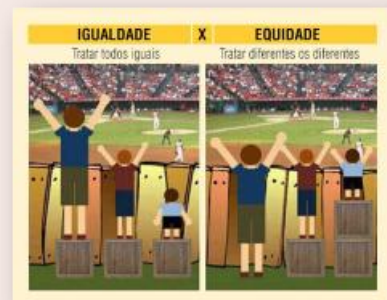
Liberalismo

A Filosofia Política e os seus problemas

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?

Liberalismo Igualitário

Como escolher princípios que organizem
uma sociedade justa (que respeitem as
liberdades individuais e promovam uma
maior igualdade)?



Experiência Mental

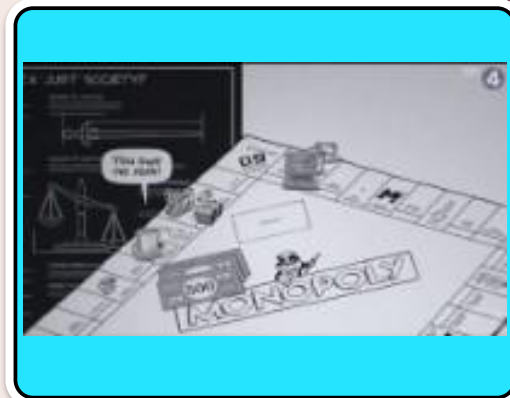
"Suponhamos que, num futuro não muito distante, deixa de haver oferta de árbitros de futebol. (...) Para muitos jogos, torna-se impossível descobrir um árbitro neutro. Suponhamos que foi isto que se passou no jogo entre o Las Palmas e o Tenerife e suponhamos também que o único árbitro qualificado a assistir ao desafio é o presidente do Las Palmas. Compreensivelmente, o Tenerife não aceita a proposta de que seja ele a arbitrar o jogo. Contudo, a Liga de Futebol sabe que este problema surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco. Quando tomamos esta substância a nossa conduta é perfeitamente normal, com exceção de um aspeto: temos uma perda muito seletiva de memória. Deixamos de ser capazes de dizer qual o clube de futebol de que somos presidentes (...). Tendo tomado o fármaco em questão, como iria o presidente do Las Palmas arbitrar o jogo?" (Wolff, 2004, p. 213, adpt.)

Experiência Mental

Discussão:

1. Como devem os jogadores e fãs de futebol escolher o árbitro para o jogo entre o Las Palmas e o Tenerife?
2. Como é que o fármaco descrito afetaria a decisão do presidente do Las Palmas ao arbitrar o jogo?
3. Se o presidente do Las Palmas não tivesse tomado o fármaco e soubesse que era o único árbitro disponível, como isso poderia afetar a justiça do jogo?
4. Como a posição do presidente do Las Palmas como árbitro poderia afetar a justiça do jogo?

A posição original e o véu de ignorância



A Filosofia Política e os seus problemas

- Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa?

Liberalismo Igualitário

Como escolher princípios que organizem uma sociedade justa (que respeitem as liberdades individuais e promovam uma maior igualdade)?

Através da posição original e do véu de ignorância

● ***A posição original e o véu de ignorância***

"A posição original é isso mesmo: uma situação hipotética em que as pessoas podem escolher os princípios da justiça que irão reger a sociedade. É uma situação hipotética e não real, pois, como é óbvio, quando qualquer pessoa nasce integra -se numa sociedade já existente e com regras orientadoras definidas."

Manual, p. 251

"O véu de ignorância é a circunstância de a pessoa, que está na posição original, desconhecer quem vai ser na sociedade que irá ser regida pelos princípios da justiça escolhidos: ela não sabe qual será o seu sexo, etnia, classe social, estado de saúde, personalidade, preferências, etc. Sabe que nessa sociedade as pessoas serão aproximadamente como as pessoas das sociedades atuais, mas não sabe que tipo de pessoa será."

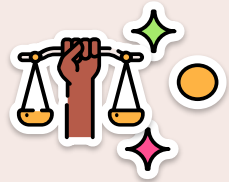
Manual, p. 251

● ***A posição original e o véu de ignorância***

O quê que o indivíduo não sabe?	O quê que o indivíduo sabe?
Sabe que nessa sociedade as pessoas serão aproximadamente como as pessoas das sociedades atuais.	Não sabe qual será o seu sexo, etnia, classe social, estado de saúde, etc.
Sabe que para ter uma vida digna precisará de «bens sociais primários».	Não sabe qual será a sua personalidade.
	Não sabe o que achará bom ou mau.

Bens sociais primários?

- Liberdades e direitos
- Oportunidades
- Riqueza





Atividade

Anexo II – Guião de Aula

Filosofia Política – Aula 1

Introdução

Que problemas estuda a Filosofia Política?

Qual é o problema filosófico que ocupará as próximas aulas? Porquê que este problema é relevante?

What Is Justice?: Crash Course Philosophy #40

Questões:

1. O que é justiça distributiva e qual é a diferença entre igualdade e equidade?
2. Por que é importante considerar a justiça distributiva quando se trata de políticas públicas e tomadas de decisão governamentais?
3. Na vossa opinião, qual é o papel do governo na promoção da justiça distributiva e quais são as principais responsabilidades do Estado?
4. Qual é o valor mais importante para a organização justa de uma sociedade? A liberdade ou a Igualdade?

Experiência Mental

"Suponhamos que, num futuro não muito distante, deixa de haver oferta de árbitros de futebol. (...) Para muitos jogos, torna-se impossível descobrir um árbitro neutro. Suponhamos que foi isto que se passou no jogo entre o Las Palmas e o Tenerife e

suponhamos também que o único árbitro qualificado a assistir ao desafio é o presidente do Las Palmas. Compreensivelmente, o Tenerife não aceita a proposta de que seja ele a arbitrar o jogo. Contudo, a Liga de Futebol sabe que este problema surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco. Quando tomamos esta substância, a nossa conduta é perfeitamente normal, com exceção de um aspeto: temos uma perda muito seletiva de memória. Deixamos de ser capazes de dizer qual o clube de futebol de que somos presidentes (...). Tendo tomado o fármaco em questão, como iria o presidente do Las Palmas arbitrar o jogo?” (Wolff, 2004, p. 213, adpt.)

Questões:

1. Como devem os jogadores e fãs de futebol escolher o árbitro para o jogo entre o Las Palmas e o Tenerife?
2. Como o fármaco descrito afetaria a decisão do presidente do Las Palmas ao arbitrar o jogo?
3. Se o presidente do Las Palmas não tivesse tomado o fármaco e soubesse que era o único árbitro disponível, como isso poderia afetar a justiça do jogo?
4. Como a posição do presidente do Las Palmas como árbitro poderia afetar a justiça do jogo?

Anexo III - Atividade Síntese

Problema	Formulação	Teorias	Defende
Problema da justiça distributiva	Como deve ser distribuída a riqueza para uma sociedade ser justa? Deveríamos tentar acabar com as desigualdades ou, pelo menos, tentar diminuí-las? Terá o Estado a obrigação de ajudar os mais desfavorecidos?	Igualitarismo	O valor fundamental para organizar uma sociedade justa é a igualdade. Todas as desigualdades são injustas.
		Liberalismo	O valor fundamental para organizar uma sociedade justa é a Liberdade. As desigualdades sociais e económicas não são injustas (a menos que resultem de

			atividades ilegítimas).
		Liberalismo Igualitário	Tanto a igualdade como a liberdade são valores fundamentais para organizar uma sociedade justa. Algumas desigualdades sociais e económicas são injustas.

Reflexão

Pretendo, agora, avançar para um momento reflexivo referente à regência 25, com a turma 10°C. Gostaria ainda de referir que esta reflexão se encontra influenciada pela minha própria visão das aulas na sua globalidade, bem como as observações partilhadas comigo por todo o núcleo de estágio – o orientador-cooperante, Prof. Sérgio Lagoa; os professores-estagiários, Mário Rocha e Pedro Pinto. A reflexão aqui partilhada, incide sobre dois pontos fundamentais: a planificação e preparação da aula e a execução da mesma.

Ao nível da planificação, e preparação da aula, considero que esta foi bem elaborada e preparada por mim. Procurei uma formulação dos objetivos de aprendizagem que se encontrasse em conformidade com os critérios de avaliação adotados na escola cooperante, encontrando ainda uma certa dificuldade na formulação os objetivos gerais. Considero ainda que selecionei bons materiais a utilizar durante as aulas, adequados aos conteúdos a lecionar e à turma em questão. Na planificação da aula acredito que criei bons momentos de avaliação e certificação das aprendizagens. Procurei, na preparação da aula, incluir momentos de avaliação formativa.

Ao nível da execução da aula refletimos sobre os seguintes aspetos: a estruturação didática do processo; a dinâmica da comunicação; a ambiente de trabalho; a estruturação científica do processo; e, por fim, as modalidades e instrumentos de avaliação. Considero que este ciclo de aulas contribuiu em grande parte para a minha aprendizagem enquanto professora estagiária, na medida em que me permitiu orientar bons momentos de diálogo, algo que não fiz de forma tão eficiente em aulas anteriores.

Acerca da estruturação didática do processo considero que procurei sempre seguir um fio condutor que coadjuvasse a aprendizagem dos alunos, considero que demonstrei uma boa competência na utilização das estratégias. Adicionalmente, considero que a gestão do tempo não foi a mais eficaz e, por tal, o cumprimento dos objetivos e competências específicas ficaram aquém do planificado e preparado por mim. Mas, vale também mencionar que o diálogo se prolongou porque considerei que o mesmo foi produtivo e deu oportunidade aos alunos de expressar os seus pontos de vista relativamente ao problema da organização de uma sociedade justa. Assim, penso que permitir que o diálogo se prolongasse em prejuízo do planificado não foi algo negativo.

Relativamente à dinâmica da comunicação considero que esta foi globalmente positiva, contudo existem certos aspetos a melhorar. Julgo que a procura pela motivação dos alunos, e incentivo à participação dos mesmos, ao longo da aula esteve presente e foi adequada.

Ao nível da estruturação científica do processo considero que procurei sempre incluir informação adequada, relevante e pertinente e demonstrei sempre um domínio dos conteúdos. Por tal, considero que globalmente existiu precisão na utilização de termos e conceitos.

Por fim, refletimos acerca das modalidades e instrumentos de avaliação. Como mencionado anteriormente, como o diálogo se prolongou mais do que o esperado ficou comprometido o momento de avaliação e certificação de aprendizagens final. Ainda assim, considero que a aula poderia ter beneficiado de um momento final de síntes