



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Filipa Silva Pereira de Sá **O despertar para a Filosofia**

Silvana Filipa Silva Pereira de Sá

O despertar para a Filosofia

UMinho | 2016

abril de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Silvana Filipa Silva Pereira de Sá

O despertar para a Filosofia

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Carlos Casulo

abril de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Silvana Filipa Silva Pereira de Sá

Endereço eletrónico: silvanafilisa@gmail.com

Telefone: 914259913

Número de identificação civil: 13932005

Título do Relatório:

O despertar para a Filosofia

Orientador:

Doutor José Carlos Casulo

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / ___

Assinatura: _____

«Para que pode servir a Filosofia contemporânea?

Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como escreveu Marcel

Conche a propósito de Epicuro, "trata-se de conquistar a paz (pax, ataraxia) e a philia, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro." Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo - que contém o eu, o outro, a Cidade... -, o que é sabedoria.

Dir-se-á que isso não é novo... A Filosofia nunca o é.

A sabedoria é-o sempre.»

André Comte-Sponville e Luc Ferry,

A Sabedoria dos Modernos: Dez questões para o nosso tempo

AGRADECIMENTOS

Após concluir esta etapa acadêmica não poderia deixar de agradecer a orientação e toda a disponibilidade cedida pela minha orientadora de estágio, Dr.^a Maria das Dores Braga. Ela foi um dos grandes pilares que deram consistência ao meu estágio profissional, pois esteve sempre presente, aconselhando e fornecendo sugestões pedagógicas fundamentais, no sentido de alcançar um trabalho bem sucedido.

Agradeço também à minha colega de estágio, Marta Teixeira, por todo o espírito de companheirismo e entajuda que sempre existiu ao longo de todo o estágio.

Agradeço da mesma forma aos alunos da turma 10º D da Escola Secundária Alberto Sampaio, onde desenvolvi o meu Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionado, pois foram sempre muito aplicados e sendo a primeira turma com quem trabalhei será sempre guardada com um apreço especial.

Agradeço, igualmente, ao supervisor do estágio e orientador científico, Doutor José Carlos Casulo, por ter ajudado na minha evolução pedagógica, pois sempre soube apontar todos os pontos que deveriam ser melhorados, o que tornou a minha prestação muito mais minuciosa.

Por fim, devo também agradecer à minha família e aos meus amigos, por toda a paciência e ajuda em todos os momentos.

O DESPERTAR PARA A FILOSOFIA

Silvana Filipa Silva Pereira de Sá

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Universidade do Minho

2016

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “O despertar para a Filosofia”, corresponde ao relatório de estágio do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, decorrido no ano letivo de 2014/2015 na Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga.

A turma com quem desenvolvi este Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionado foi o 10º D da área de Ciências e Tecnologias, onde lecionei os conteúdos programáticos de ética, política, religião e direitos dos animais não humanos.

A estrutura deste relatório cumpre as regras de formatação pré-definidas para teses da Universidade do Minho e está devidamente dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo abordo a problemática que deu origem ao meu tema, bem como o plano de intervenção do projeto, procurando contextualizar a problemática e o contexto onde decorreu a sua aplicação, fixando metodologias a empregar e objetivos a alcançar, e desenvolvendo a fundamentação e reflexão da tese que procuro defender, seguindo-se a procura de definição e exposição de conceitos, questões e problemas relevantes para a compreensão da problemática e projeto de intervenção. No segundo capítulo exponho os momentos de intervenção e investigação do projeto, prosseguindo com uma descrição e explicação das estruturas das aulas e de como se procedeu à construção de tal estrutura, finalizando com uma avaliação acerca do projeto de intervenção e resultados obtidos. O relatório conclui com um momento de reflexão sobre a experiência de estágio em si e a investigação que decorreu antes.

O relatório contém, ainda, uma introdução, bibliografia e anexos.

Palavras chave: Aplicação prática da Filosofia; Pensamento autónomo; Pensamento crítico.

THE AWAKENING TO PHILOSOPHY

Silvana Filipa Silva Pereira de Sá

Master in Philosophy Teaching in the Secondary School

Universidade do Minho

2016

ABSTRACT

The present paper entitled “The awakening to Philosophy” corresponds to the training report of the Master in Philosophy Teaching in the Secondary School, held during the academic year of 2014/2015 at Escola Secundária Alberto Sampaio, in Braga.

The class in which I developed this Project of Pedagogical Intervention was the 10th D in the area of Sciences and Technology, where I taught the programmatic contents of ethics, politics, religion and non-human animal rights.

The structure of this report follows the rules of writing predefined for the production of thesis in the Minho University and is divided into two main chapters. In the first chapter I touch on the problem that originated my theme, as well as the intervention plan of the project, looking to contextualize the problem and context in which its application occurred, pointing out methodologies to apply and objectives to meet, and unfolding the basis and reflection of the thesis that I try to argue, which is followed up with the definition and exposition of the concepts, questions and problems relevant to the comprehension of the main problem and intervention project. In the second chapter I describe the intervention and investigation moments of the project, following with a description and explanation of the classes' structure and how did I proceed to the construction of such a structure, finalizing with an evaluation of the intervention project and received results. The report concludes with a moment of reflection about the training experience in itself and the investigation that happened before.

The report also contains an introduction, bibliography and annexes.

Key concepts: Practical application of Philosophy; Autonomous thinking; Critical thinking.

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
1. INTRODUÇÃO	9
2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	13
2.1. Contextualização da intervenção	14
2.1.1. Problemática e temática da intervenção	14
2.1.2. A escola e a turma	15
2.1.3. Análise dos dados recolhidos e objetivos da intervenção	23
2.1.4. Programa a lecionar e calendarização prevista para as atividades letivas	27
2.2. Fundamentação da intervenção	32
2.2.1. O que é a Filosofia?	32
2.2.2. O que é o ensino da Filosofia?	33
2.2.3. O que é o professor de Filosofia?	35
2.2.4. Existe ou não autonomia do professor em contexto de sala de aula?	37
2.2.5. Será então possível trabalhar a vertente mais prática da Filosofia em contexto de sala de aula?	43
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	44
3.1. Aplicação na prática: momentos de investigação do projeto	45
3.1.1. Observação e inquérito	45
3.2. Atividades extracurriculares	46
3.3. Atividades escolares não letivas	46
3.4. Atividades letivas	47
3.4.1. Estratégias e metodologia de ensino	47
3.4.2. Exemplos de duas aulas lecionadas	50
3.4.2.1. Aula 1: Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos	50

3.4.2.2. Aula 3: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas – Utilitarismo.....	51
3.5. Planificação das aulas lecionadas.....	52
3.5.1. Aula 1: “2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa 2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos”.....	52
3.5.2. Aula 2: “2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa 2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos”.....	56
3.5.3. Aula 3: “3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições”.....	61
3.5.4. Aula 4: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – Análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”.....	68
3.5.5. Aula 5: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – Análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”.....	74
3.5.6. Aula 6: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.4 Ética, direito e política: liberdade e justiça social; igualdade e diferença; justiça e equidade”.....	81
3.5.7. Aula 7: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”.....	87
3.5.8. Aula 8: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”.....	91
3.5.9. Aula 9: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”.....	95
3.5.10. Aula 10: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”.....	98
3.6. Calendarização de atividades.....	101
3.7. Avaliação global final.....	103
4. CONCLUSÃO	110
5. BIBLIOGRAFIA	113
6. ANEXO	117

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado de modo a expor a aplicação de uma intervenção, neste caso, em contexto de experiência letiva, centrada numa problemática, num tema sobre o qual se desenvolveu uma reflexão. Assim, partindo da minha própria experiência enquanto aluna, entendo que temos vindo assistir, nos últimos anos, a uma constante desvalorização da disciplina de Filosofia na vertente do ensino, isto é, a uma decrescente importância da disciplina em relação a outras disciplinas, consideradas como obrigatórias para o acesso ao ensino superior, pois mesmo que haja a possibilidade de realizar exame nacional à disciplina, este não é obrigatório e pode coincidir com a realização de outros exames. A Filosofia deixou o seu lugar de preponderância, como é o caso em certos países europeus, para passar a ser apenas mais uma disciplina que, mediante as escolas, pode ser lecionada por períodos de 50 minutos ou 90 minutos e na qual fundamentalmente se procura que os alunos apenas retenham conhecimentos e não que reflitam acerca desses conhecimentos (Brandt, 1988; Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980; UNESCO 2007).

No entanto, é pedido aos alunos que tenham um pensamento organizado, argumentativo e crítico, contrariando aquilo que lhes é pedido nos primeiros anos de escolaridade, em que os jovens alunos são moldados por inúmeras estratégias e métodos de ensino, completamente formatados e sem grande espaço de manobra, para “fugirem” ao que está estipulado.

Um exemplo muito recente com que me deparei foi uma criança de cinco anos na escola a desenhar o sol. Quando o mostrou à educadora ela disse-lhe que aquilo não era um sol; então esta forneceu-lhe um desenho em que a criança teria de juntar os pontos com o lápis amarelo de modo a formar um sol real. Penso que, neste momento a educadora mesmo sem se aperceber, deixou de lado a criatividade da criança e o seu dinamismo em inventar, renovar, imaginar ou até sonhar um sol diferente.

Ao longo da aplicação do projeto, principalmente durante a primeira fase de observação, deparei-me com o preconceito generalizado, por parte dos alunos, de que a Filosofia é vista apenas como algo meramente teórico, não prático ou sem uso evidente no quotidiano, dia a dia. Desta confrontação e exploração surgiu-me a crítica de que a Filosofia não é somente uma abordagem teórica do conhecimento humano, tendo-se tornado motivação principal do meu trabalho com a turma conseguir demonstrar,

através de variadas estratégias pedagógicas, que a Filosofia envolve tanto a vertente teórica como a vertente prática, que a Filosofia é muitas vezes usada inconscientemente por todos os indivíduos no seu dia a dia, que o pensamento filosófico, crítico, é possível por todos e é por nós praticado desde que temos consciência do mundo.

Este relatório tem como principal função demonstrar e explicar de forma mais aprofundada as estratégias, temáticas e objetivos que foram traçados no meu projeto de investigação. Isto é, provar que é possível em sala de aula desenvolver as duas vertentes em simultâneo e principalmente que se complementam, trazendo mais interesse para os alunos e para a aula ser mais fluida, versátil e, conseqüentemente, mais virada para aquilo que a Filosofia verdadeiramente é. Conseguir que esta intenção e escolher um tema a trabalhar ao longo do ano letivo não foi muito fácil; no entanto, pensando naquilo que pretendia e na atualidade do ensino, mais especificamente da Filosofia no secundário, achei que o tema ideal seria “O despertar para a Filosofia”. Visto ser no 10ºano o primeiro contacto formal que os alunos estabelecem com ela, pretendia despertar os alunos, no sentido de conseguirem perceber, de um modo geral, o que é a Filosofia e como ela é usada por todos eles na realidade.

Todas as estratégias e métodos que delineeii tiveram por base a formação, desenvolvimento de um pensamento autónomo e livre, ou seja, pensamento crítico, sempre aliado a um dos princípios base da filosofia - ousar saber, *sapere aude* (Kant 1984).

O presente relatório, em relação à sua estrutura, inicia-se com um capítulo dedicado à origem das ideias que orientaram a investigação e o projeto de intervenção, procurando-se, aqui, contextualizar, em primeiro lugar, quais os pressupostos e questões segundo as quais o plano de intervenção foi elaborado, e, em segundo lugar, descrever o contexto onde decorreu a sua aplicação, isto é, a turma e o programa de Filosofia do Ensino Secundário, tentando com este ponto descrever a fundamentação e reflexão inicial para que a compreensão da tese que procuro defender seja alcançada de modo coerente. Segundo esta linha de pensamento, prossegue-se expondo e definindo os conceitos, questões e problemas que surgiram e asseguraram a base teórica com que o projeto de intervenção foi elaborado.

Continua-se com um capítulo em que se começa por expor descrevem os vários momentos de intervenção e investigação do projeto, tentando indicar sobre que

pressupostos teórico-metodológicos as técnicas de recolha de informação foram realizadas. Continua-se com uma descrição e justificação da estrutura das aulas e de como se procedeu à construção de tal estrutura, ou seja, sobre que fundamentos teóricos e contextuais foram realizadas certas escolhas, regras e atividades educativas. Depois, procura-se fazer uma avaliação, reflexão crítica acerca do projeto de intervenção, resultados obtidos e outros dados posteriores à intervenção, de modo a poder ser verificado se os objetivos do projeto, inicialmente propostos, foram alcançados.

O relatório conclui com uma reflexão sobre a experiência de estágio em si e a investigação que decorreu antes, procurando expor pontos que ou auxiliaram ou dificultaram a realização desses dois momentos do projeto.

Para além desta introdução, surgem, nos seus devidos lugares, a bibliografia, os apêndices e anexos.

2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

2.1.Contextualização da intervenção

2.1.1. Problemática e temática da intervenção

Com a escolha do meu tema, *O despertar para a Filosofia*, o que pretendo alcançar é uma metodologia de ensino mais voltada para os alunos, mas sem nunca deixar de parte a vertente mais formal e teórica característica do ensino da Filosofia, ou seja, encontrar uma forma mais prática e mais atrativa, que conseguia conciliar a vertente prática e teórica e que, desde o primeiro impacto, consiga criar nos jovens alunos interesse, pois só assim é possível que estes se esforcem por perceber o que estão a aprender e queiram saber sempre mais. Assim sendo, a pergunta a que pretendo dar resposta é: será possível lecionar Filosofia numa vertente mais prática, sendo esta mais conhecida como teórica?

Sendo atualmente o ensino secundário obrigatório, tem-se vindo a verificar que há jovens que frequentam a escola não por interesse pessoal, mas por obrigação, o que denota um seu maior desinteresse. Este desinteresse reflete-se numa maior dificuldade em desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Isto acontece talvez por viverem num mundo mais prático, ágil e cada vez mais tecnológico, sendo natural, na maioria das vezes, que se questionem sobre a importância da Filosofia, ou para que serve.

A preocupação espelhada nesta problemática traduz aquilo que vivemos hoje em dia, uma crescente desvalorização da disciplina de Filosofia, pois não lhe é atribuído nenhum sentido prático ou até mesmo um sentido de utilidade, e numa sociedade em que tudo deve ser prático é natural não perceber o que a Filosofia é na realidade, esta seja posta de parte. Neste sentido, a minha preocupação fundamental foi fazer ver não só aos alunos como, na medida do possível, à própria comunidade educativa, que a Filosofia pode ser muito útil, que pode ser traduzida no mundo quotidiano, ou seja, pretendo que se consiga perceber que a Filosofia e o nosso dia a dia não são duas realidades assim tão distantes, antes pelo contrário, o pensamento filosófico, crítico, é possível por todos e é praticado desde que temos consciência do mundo.

Tendo tudo isto em conta, colocam-se-me as seguintes questões, às quais se pretendeu dar resposta no meu estágio:

- Que metodologias de Ensino da Filosofia podem motivar os alunos?

- Como se pode estimular o interesse pela filosofia nos jovens?
- Perceber se é ou não importante aplicar materiais didáticos nas aulas de Filosofia, de forma a torna-la apelativa aos alunos.
- Como mostrar o contexto mais prático da Filosofia?

Para conseguir uma resposta a esta problemática terei de me debruçar sobre alguns conceitos chave tais como: o que é a Filosofia, o que é o ensino de Filosofia, o que é o professor de Filosofia, se existe ou não autonomia do professor em contexto de sala de aula e por fim perceber como está o programa de Filosofia no secundário. Tendo esclarecido estes conceitos fundamentais devo então perceber qual será então o melhor método pedagógico para poder ensinar Filosofia nesta vertente que se adianta como sendo mais prática.

2.1.2. A escola e a turma

O meu projeto de intervenção decorreu na Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), a qual é herdeira de uma tradição de ensino técnico-profissional que, em Braga, remonta aos finais do século XIX. Antes de ser uma escola secundária, esta instituição foi a Escola Comercial Alberto Sampaio, instalada no centro da cidade, mais concretamente na rua do Castelo. Por sua vez, esta Escola Comercial Alberto Sampaio, juntamente com a então Escola Técnica Carlos Amarante, surgiu da extinção da Escola Industrial Frei Bartolomeu dos Mártires (Wikipedia, s.d).

Em 1979, a escola passou a designar-se como hoje é conhecida, tendo-se entretanto transferido para as atuais instalações, na rua Álvaro Carneiro, na freguesia São José de São Lázaro (*Idem*).

Em 2009 foi iniciado um projeto de requalificação da escola, pelo programa Parque Escolar, com o objetivo de criar novos espaços, que se considerava estarem em falta na escola, e remodelar outros a fim de adaptá-los às necessidades de uma escola moderna, tendo sido reinaugurada a 5 de Outubro de 2010, fazendo parte da iniciativa "100 escolas para os 100 anos da República" (*Idem*).

Na primeira fase de observação tive a oportunidade de ir conhecendo a turma e de, conseqüentemente, encontrar um melhor método para aplicar o meu projeto. A turma

mostrava ser muito agitada mas, ao mesmo tempo, mostrava interesse em querer participar na aula, a ler, a escrever no quadro ou a questionar a professora, bem como os próprios colegas. O grande problema era a falta de organização, pois queriam todos participar ao mesmo tempo, sem saber ouvir o outro até ao final da sua intervenção.

Posteriormente, foi feito um inquérito socioeconómico para melhor conhecer os alunos:



Este Inquérito faz parte integrante do Projeto de Intervenção Pedagógica inserido no Mestrado de Ensino da Filosofia no Secundário a decorrer na Universidade do Minho no ano letivo 2014-2015.

Serve o presente para fazer a caracterização socioeconómica da turma 10^º D, na Escola Secundária Alberto Sampaio, do presente ano letivo.

1. Dados do Aluno

1.1. Nome completo:

1.2. Data de nascimento:

1.3. Nacionalidade:

1.4. Morada:

1.5. Quanto tempo demora de casa à escola?

2. Escola

2.1. Disciplinas de interesse: _____

2.2. Disciplinas de aprendizagem mais difícil: _____

2.3. Estuda todos os dias? Sim Não

2.3.1. Se Sim, quantas horas por dia? _____

2.4. Onde costuma estudar? (assinale com um X)

Escritório Quarto Sala Fora de casa Escola

2.5. Costuma estudar em silêncio ou com TV/música? _____

2.6. Costuma ter apoio no estudo? Sim Não

2.6.1. Se respondeu Sim selecione a opção (assinale com um X)

Pais Irmãos Explicador Outro

2.7. Alguma vez reprovou? Sim Não Em que ano? _____

2.8. Pretende ingressar na Universidade? Sim Não

2.8.1. Se respondeu Sim em que área? _____

3. Áreas de Interesse (assinale com um X, no máximo 3 opções)

Ver filmes Sair com os amigos Ajudar nas tarefas domésticas

Navegar na internet Estar no café Ver TV Praticar desporto

Ouvir música Ler Escrever Arte

4. Hábitos alimentares, descanso, doenças

4.1. Sofre de alguma doença crónica? Sim Não

4.1. Se respondeu Sim, qual? _____

4.3. Existe no agregado familiar alguém com uma doença crónica? Sim Não

4.4. Em tempo de aulas, costuma dormir pelo menos oito horas diárias? Sim Não

4.5. Quantas refeições faz por dia? _____

4.5.1. O pequeno-almoço está incluído nessas refeições? Sim Não

4.5.2. Habitualmente, onde realiza essas refeições? (assinale com um X)

	Casa	Escola	Restaurante
Pequeno-almoço			
Almoço			
Lanche			
Jantar			

5. Dados e Composição do Agregado Familiar

Parentesco (Nome Completo)	Idade	Formação Académica	Profissão	Situação face ao emprego

Como se pode constatar no gráfico 1, a turma do 10º D é constituída por 30 elementos, 21 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino, sendo que a média de idades se encontra entre os 14 e os 16, apesar de a maioria se concentrar nos 15 anos de idade (gráfico 2).

Gráfico 1. Sexo

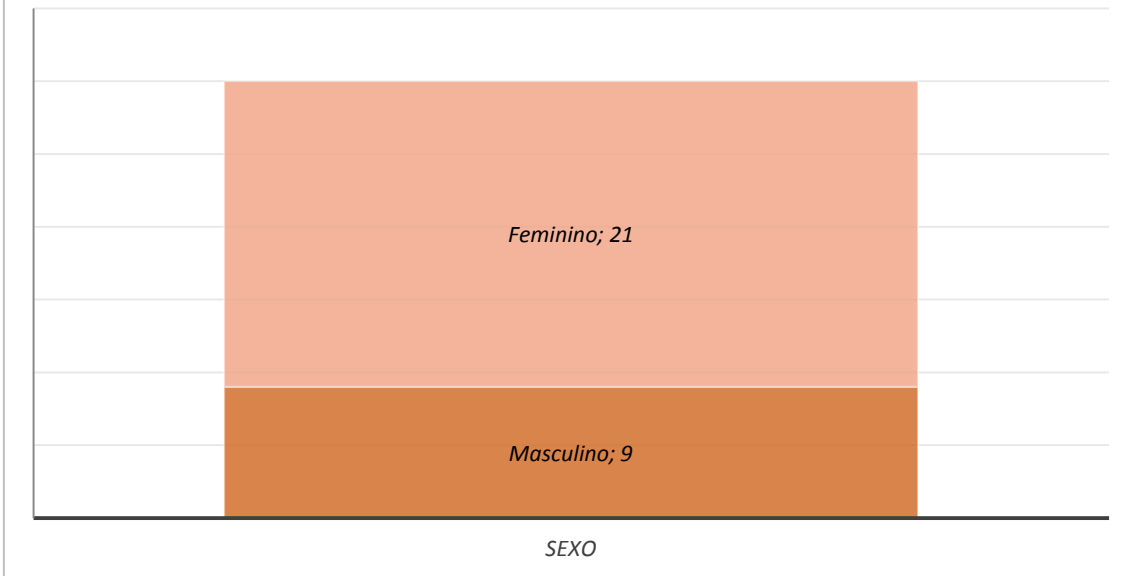
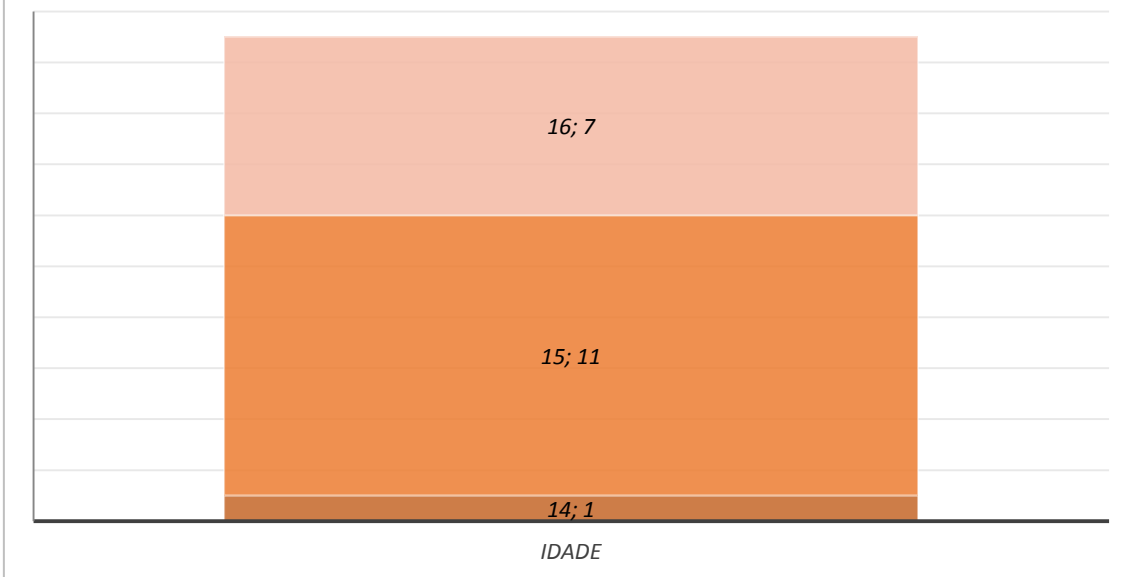
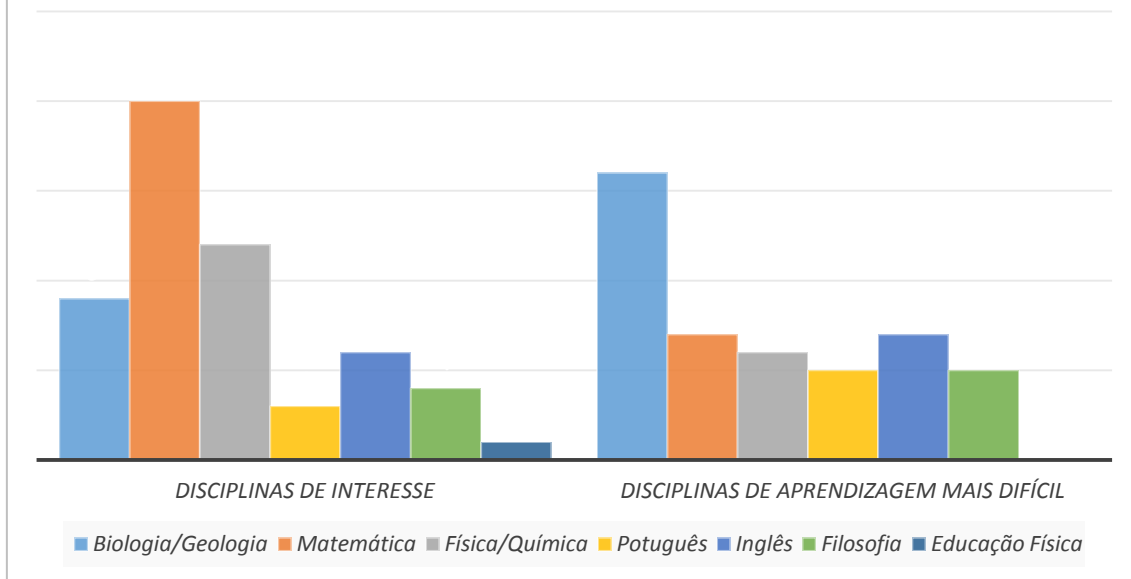


Gráfico 2. Idade



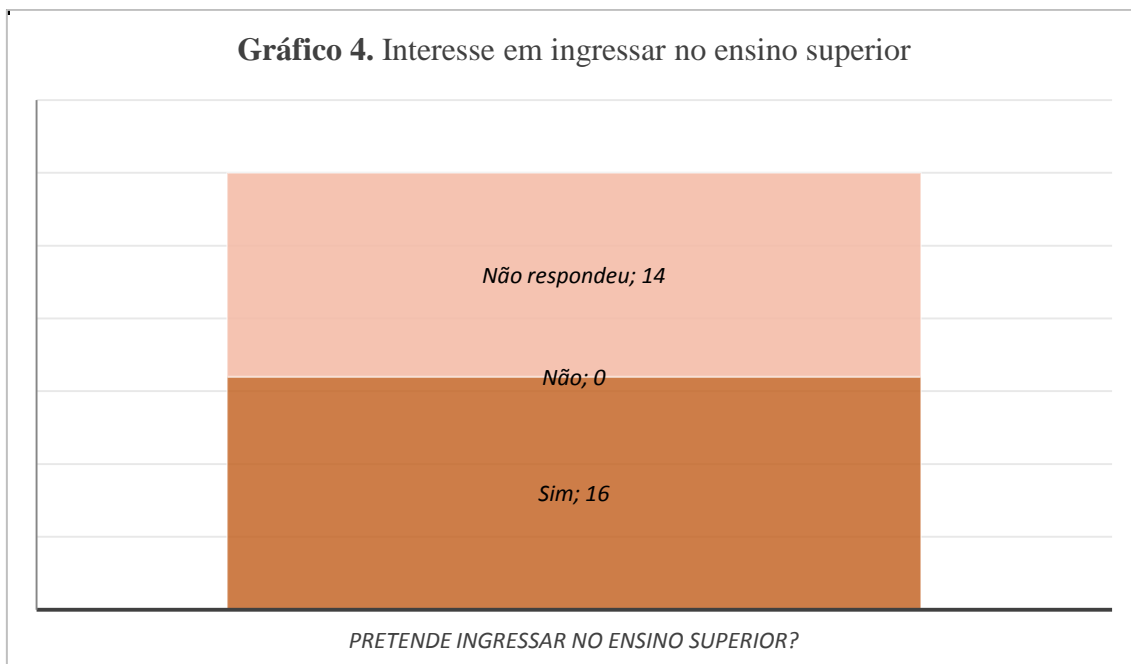
Segundo o inquérito realizado, as disciplinas de mais interesse são a Matemática, Física/Química e Biologia/Geologia; em contrapartida, a que enumeram como tendo dificuldades é a de Biologia/Geologia (gráfico 3).

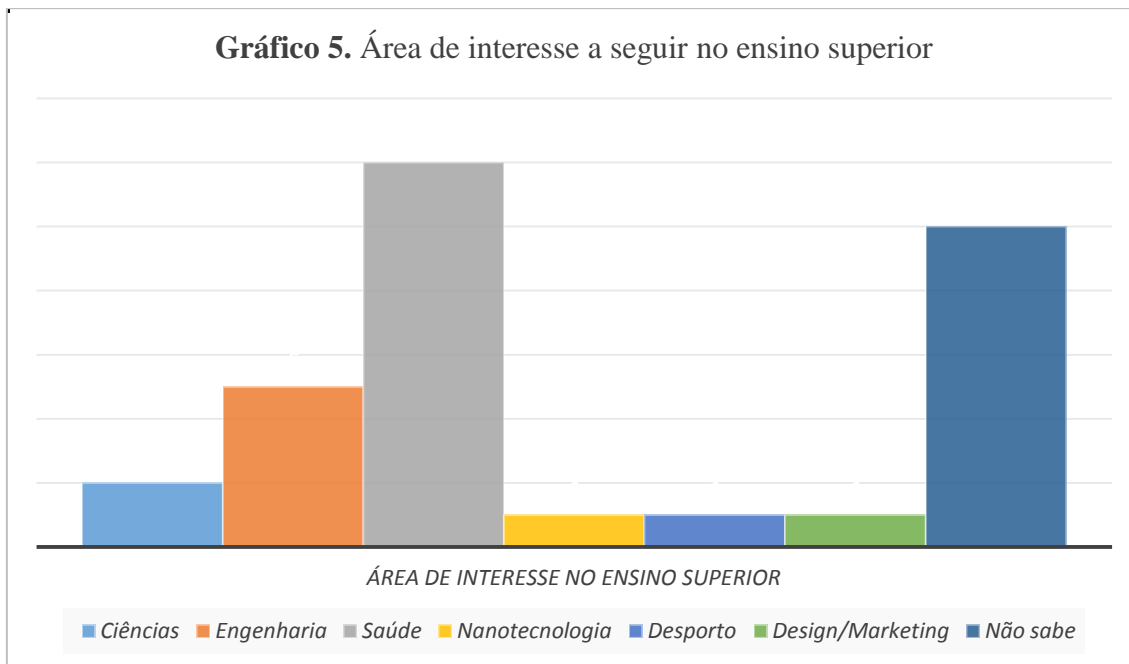
Gráfico 3. Disciplinas de interesse e de aprendizagem mais difícil



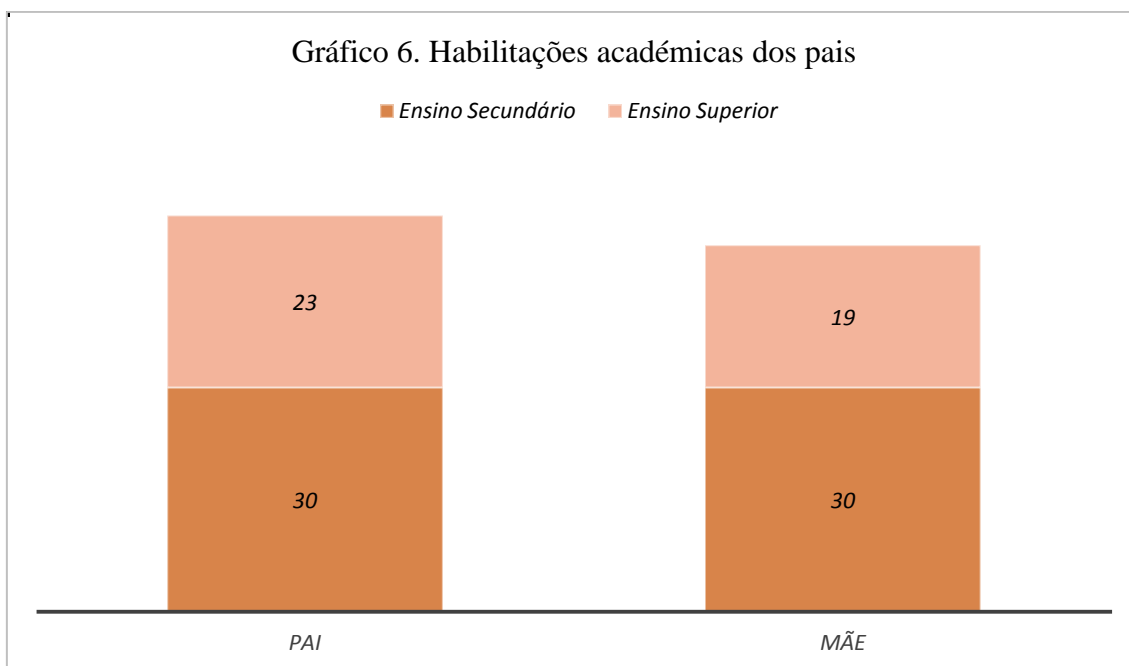
Todos os inquiridos demonstraram pretender ingressar no ensino superior (gráfico 4), tendo como escolha principal cursos da área da saúde (gráfico 5).

Gráfico 4. Interesse em ingressar no ensino superior





Segundo o mesmo inquérito, verificou-se que todos os pais frequentaram o ensino obrigatório, sendo que a maioria ingressou no ensino superior (gráfico 6).



A par deste passo da investigação, as classificações da primeira avaliação sumativa da disciplina foi muito positiva, pois no geral, as classificações foram muito boas, existindo apenas duas negativas.

Nº Positivas: 28
 % Positivas: 93,3%
 Média: 14,5
 Mediana: 14,8
 Moda: 10,5
 Desvio-padrão: 2,98
 Intervalo: 11,5
 Mínimo: 7,5
 Máximo: 19,0

Classificações:
17,8
13,0
14,5
16,3
13,3
13,8
14,8
12,4
15,7
13,6
17,1
10,5
13,0
14,8
19,0
18,5
17,5
16,5
11,6
15,5
10,5
18,8
16,5
16,0
7,5
9,0
10,5
18,0
13,5
15,1

2.1.3. Análise dos dados recolhidos e objetivos da intervenção

O facto de tentar conhecer melhor a turma com que iria trabalhar foi um aspeto fundamental para perceber melhor quem eram os alunos e com quem estava a lidar, assim como qual a forma como iria conduzir as minhas aulas, pois cada turma tem as suas próprias características e é a partir delas que se deve trabalhar. O uso conjugado das técnicas de observação e de inquérito tornou-se relevante nesta fase do projeto, devido ao facto de que facilitou a determinação de quais os casos práticos que poderiam vir a ser tratados e, especialmente, qual o tema problema do programa a adotar, visto que poderíamos, ou não escolher, a Religião como tema de opção, assunto este bastante delicado, pois, estando intimamente ligado à identidade pessoal de cada aluno, e tendo em conta que os alunos poderiam ter uma certa dificuldade em abstrair-se da sua própria crença, poderíamos correr o risco de existirem várias religiões em conflito e de, conseqüentemente, se ferirem suscetibilidades.

As aulas assistidas em observação foram sem dúvida um dos pontos importantes na recolha de dados que influenciaram o modo de realização da intervenção, não só relativamente ao modo como a turma interagia em contexto de sala de aula, como quanto aos variados temas do programa e às reações da turma em relação aos mesmos, mas também, ainda, para perceber como a professora dava as aulas e retirar orientações importantes para melhorar a minha prestação.

De alguns dos aspetos observados que adotei, o que mais me chamou à atenção, porque se demonstrou ser de extrema importância em relação aos alunos, foi a recapitulação sumariada da aula anterior que era realizada em todas as aulas. Tal recapitulação constituiu uma forma de esclarecer dúvidas que ainda existiam, de verificar se os alunos tinham compreendido a matéria e de ajudar a memorizar e sintetizar os conteúdos. Outro dos aspetos observados que também decidi adotar e que quero salientar, foi o facto de, sempre que entregava aos alunos alguma fotocópia sobre a matéria (fichas de trabalhos, esquemas, textos), a orientadora pedir que eles colocassem a data. Esta atuação tornava-se numa boa estratégia de ensino, pois ao saberem a data de cada fotocópia sabiam sempre relacionar cronologicamente a matéria com as fotocópias.

Durante o período de observação foi igualmente verificado que a turma, apesar de ser excelente, tinha certos problemas de concentração, de organização e alguma dificuldade em ouvir e aceitar as opiniões dos colegas.

Tendo em conta o contexto em que este projeto se insere, todos estes fatores e dados obtidos, com a observação, a investigação, o inquérito e o reconhecimento de cada elemento da turma, foram essenciais para poder traçar a metodologia de ensino ideal para esta turma, trabalhando, por um lado, cada aluno individualmente e, por outro lado, a turma como um todo. Assim sendo, entendi como mais acertado optar por uma metodologia primeiramente centrada na interação entre o professor e o aluno e por uma estratégia de motivação por metas de aprendizagem (Fuente Arias, 2004). Procurei, portanto, envolver os alunos na sua própria aprendizagem, “de forma a adquirir conhecimentos e desenvolver competências” (Ribeiro, 2001) de modo autónomo e crítico, sem nunca deixar de parte a exposição teórica, sempre sustentada por situações do quotidiano e materiais didáticos, entre outros meios, com o objetivo de fazer com que os alunos ficassem mais familiarizados com a matéria. Com esta estratégia consegui, a meu ver, dar uso à autonomia do professor e conseguir cumprir com os objetivos da disciplina.

Num contexto de sala de aula, a minha preocupação foi elucidar os alunos sobre o papel mais prático da Filosofia, dando-lhes a conhecer que a sua vertente mais teórica nos leva a saber como usá-la na sua vertente mais prática, ou seja, encaminhar o seu pensamento no sentido de ser mais crítico e argumentativo, e saberem como utilizar a atitude filosófica no seu dia a dia. Atento o sobredito, foram elencados os seguintes objetivos de intervenção:

- a) Clarificar/demonstrar aos alunos a utilidade do estudo da Filosofia;
- b) Desenvolver estratégias para estimular o interesse/atenção na sala de aula;
- c) Esclarecer que o facto de não existir exame final não torna a Filosofia menos importante;
- d) Avaliar a motivação dos alunos consoante o grau de aprendizagem dos conteúdos da disciplina;
- e) Avaliar o desempenho e interesse dos alunos consoante o método de ensino utilizado

De forma a conseguir uma melhor intervenção e articulando os objetivos do projeto com os do programa, as estratégias a adotar serão:

- a) Exposição teórica (sempre que possível o diálogo);
- b) Casos práticos (transformação de conceitos abstratos para o dia-a-dia dos estudantes);
- c) Debates;
- d) Músicas/filmes (uma maior atenção dos alunos e conseqüentemente uma maior sensibilização);

Por fim, para avaliar os resultados da intervenção, utilizarei as seguintes técnicas:

- Fichas de avaliação;
- Fichas de trabalho;
- Trabalhos de casa;
- Interpretação de materiais didáticos (textos, filmes, imagens, entre outros);
- Participação e comportamento (grelhas de observação).

2.1.4. Programa a lecionar e calendarização prevista para as atividades letivas

1º Período

<i>Data</i>	<i>Lições</i>	<i>Conteúdos programáticos</i>	<i>Assistida (A) Lecionada (L) Vigilância (V)</i>
22-10-2014	27-28	1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar 1.2. Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos <i>O que é o raciocínio?</i>	(A)
23-10-2014	29-30	1.2. Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos <i>Raciocínio Dedutivo.</i>	(A)
29-10-2014	31-32	1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico <i>Avaliar raciocínios</i>	(A)

30-10-2014	33-34	1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico <i>Avaliar raciocínios: solidez e cogência.</i>	(A)
05-11-2014	35-36	1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico <i>Avaliar raciocínios (cont.)</i>	(A)
06-11-2014	37-38	1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da acção <i>Visionamento do filme</i> 1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da acção <i>“Troia” inserido no tema da acção humana.</i>	(L)
12-11-2014	39-40	1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da acção <i>Visionamento do filme “Troia” conclusão</i>	(L)
13-11-2014	41-42	1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da acção <i>Ficha de trabalho sobre o filme “Troia”</i>	(A)
19-11-2014	43-44	1. A Acção Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da acção <i>A acção humana: Análise e compreensão do agir.</i> <i>A rede conceptual da acção humana.</i>	(A)
20-11-2014	45-46	1.2. Determinismo e liberdade na acção humana <i>O problema do livre-</i>	(A)

		<i>arbitrio. O Determinismo.</i>	
27-11-2014	47-48	1.2. Determinismo e liberdade na acção humana <i>Problema do livre arbitrio; Determinismo radical</i>	(A)
3-12-2014	49-50	1.2. Determinismo e liberdade na acção humana <i>Objetivos para a ficha de avaliação; Determinismo moderado.</i>	(A)
04-12-2014	51-52	<i>Revisões para a ficha de avaliação.</i>	(A)
10-12-2014	53-54	<i>Ficha de avaliação</i>	(V)
11-12-2014	55-56	<i>Entrega e correção da ficha de avaliação. Auto avaliação.</i>	(A)

2º Período

Dia / Tempo Letivo (TL) -90 minutos	Lições	Conteúdos	Lecionada (L) Assistida (A)
07-01-2015	57-58	2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos: Factos e valores.	(L)
08-01-2015	59-60	2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos: Subjetivismo moral.	(L)
14-01-2015	61-62	2.2. Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas Relativismo cultural.	(A)
15-01-2015	63-64	2.2. Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas Objetivismo moral.	(A)

21-01-2015	65-66	2.3. Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas Continuação.	(A)
5 AULAS DE 90 MINUTOS			
22-01-2015	67-68	3.1.1. Intenção ética e norma moral. 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições	(L)
28-01-2015	69-70	3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. Utilitarismo	(L)
29-01-2015	71-72	3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. Continuação do Utilitarismo	(L)
04-02-2015	73-74	3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – Compreender a conceção Kantiana do bem: a vontade boa. Compreender a distinção Kantiana entre agir por dever e agir de acordo com o dever.	(A)
05-02-2015	75-76	A Ética Kantiana: Compreender a	

		perspetiva deontologista de Kant: o imperativo categórico e suas fórmulas. Discutir e avaliar o deontologismo de Kant.	(A)
11-02-2015	77-78	3.1.4. Ética, direito e política. Discutir e avaliar o deontologismo de Kant. Comparar o utilitarismo de Mill com a ética kantiana: cumprir deveres ou maximizar a felicidade?	(A)
12-02-2015	79-80	3.1.4. Ética, direito e política: A relação entre ética e direito.	(L)
(18-02-2015)		Carnaval	
19-02-2015	81-82	3.1.4. Ética, direito e política: A desobediência civil. A discriminação positiva	(L)
25-02-2015	83-84	Ficha de avaliação	(L)
26-02-2015	85-86	3.1.4. Ética, direito e política: Compreender as noções de liberdade e igualdade e o confronto clássico entre liberalismo e igualitarismo. Compreender os dois sentidos de liberdade: positiva e negativa	(A)
04-03-2015	87-88	3.1.4. Ética, direito e política: A teoria da Justiça de J. Rawls. Posição original Princípios da justiça A regra maximin.	(A)
05-03-2015	89-90	3.1.4. Ética, direito e política:	(A)

		A teoria da Justiça de John Rawls – as críticas libertarista e comunitarista	
11-03-2015	91-92	3.1.4. Ética, direito e política: Debater a teoria de Rawls e suas críticas.	(L)
12-03-2015	93-94	Revisões	(L)
18-03-2015	95-96	Ficha de avaliação	(VC)
19-03-2015	97-98	Entrega e Correção das Fichas e Auto-avaliação	(L)

3º Período

Dia / Tempo Letivo (TL) -90 minutos	Lições	Conteúdos	Lecionada (L) Assistida (A)
14 AULAS DE 90 MINUTOS			
08-04-2015 09-04-2015	99-100 101-102	Filme: Contacto;	(L)
15-04-2015	103-104	3.3.1. A religião e o sentido da existência Compreender o problema do sentido da vida. Compreender o vazio pessimista da resposta não religiosa ao problema do sentido.	(L)
16-04-2015	105-106	3.3.1. A religião e o sentido da existência O argumento do propósito. O argumento da eternidade.	(L)
22-04-2015	107-108	3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões Compreender a alternativa otimista não religiosa para o problema do sentido;	(A)
23-04-2015	109-110	3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões Compreender a perspectiva fideísta; Esclarecer o conceito	(A)

		de Deus e a divindade teísta;	
29-04-2015	111-112	3.2.2. Religião, razão e fé Compreender o argumento do desígnio a favor da existência de Deus; Discutir o argumento do desígnio;	(L)
30-04-2015	113-114	3.2.2. Religião, razão e fé Compreender o argumento cosmológico a favor da existência de Deus; Discutir o argumento cosmológico;	(L)
06-05-2015	115-116	3.2.2. Religião, razão e fé A prova ontológica;	(A)
07-05-2015	117-118	3.2.2. Religião, razão e fé Críticas à perspectiva religiosa	(A)
13-05-2015	119-120	Exercícios de revisão da matéria de Religião	(L)
8 AULAS DE 90 MINUTOS			
14-05-2014	121-122	Atividade extra-curricular (Visita de estudo à Sé de Braga e à Fonte do Ídolo)	Marta e Silvana
20-05-2015	123-124	Introdução ao tema: O estatuto moral dos animais não humanos. Filme: Hachiko	(L)
21-05-2015	125-126	Ficha de avaliação	(VC)
27-05-2015	127-128	O estatuto moral dos animais não humanos Aula prática;	(A)
28-05-2015	129-130	O estatuto moral dos animais não humanos Aula prática	(A)
03-06-2015	131-132	O estatuto moral dos animais não humanos Aula prática;	(L)

04-06-2015	133-134	O estatuto moral dos animais não humanos Debate	Marta e Silvana
8 AULAS DE 90 MINUTOS + 2 AULAS DE 90 MINUTOS PARA APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS (extra)			
11-06-2015	135-136	Última aula: auto-avaliação	Marta e Silvana

2.2. Fundamentação da intervenção

Tendo em conta o meu projeto e a temática que pretendo desenvolver, devo esclarecer alguns conceitos e pontos fundamentais para conseguir dar seguimento à linha de pensamento que pretendo explorar e expor neste projeto.

2.2.1. O que é a Filosofia?

Segundo a *Encyclopedia Britânica*, a Filosofia é definida como “ o estudo crítico das bases de crenças fundamentais e análise dos conceitos base usados na expressão de tais crenças”¹. Embora esta definição básica possa ser referida, a Filosofia tanto enquanto conceito, como enquanto disciplina de conhecimento e investigação, ou como método de estudo, é um objeto de complexa e difícil sintetização e definição, visto que ela engloba vários tópicos - conhecimento, razão, linguagem, lógica, mente, ética, entre outros, várias abordagens - analítica, fenomenológica, existencialista, entre outras, várias escolas de pensamento - pitagórica, platónica, escolástica, entre outras, ou seja, não existe consenso ou definição universal possível de concordar com todos os autores e pensadores. Segundo o sociólogo e filósofo alemão Georg Simmel (Wolff, 1959), este problema de definição corresponde à sua dialética própria, isto é, ela procura determinar o desenho do seu método de investigação e seus objetivos através desse mesmo método de pensar e propósito. Ainda assim, no seu geral, o método filosófico é distinguido das outras áreas do conhecimento pela sua abordagem inquisitiva, crítica, radical e sistemática, bem como na sua sustentação na argumentação racional (Honderich, 1995).

¹Cfr. <http://www.britannica.com/topic/philosophy> , acedido em 29-09-2015 (tradução própria).

2.2.2. O que é o ensino da Filosofia?

Pode constatar-se que a Filosofia é uma disciplina algo diferente das restantes a que os alunos estão habituados, talvez pelo facto de nunca terem tido contacto formal com a mesma, ou até mesmo de saberem muito pouco sobre qual o seu objeto de estudo, para que serve, o que é concretamente, e essencialmente pelo seu carácter abstrato, e afirmo essencial. Assim, é aproveitada esta fase de maturação psicológica e nível educativo para serem introduzidos a uma abordagem reflexiva e crítica de observar o mundo, bem como a procura de inculcar algumas noções de pensamento abstracto.

Como é constatado pelo atual programa de Filosofia no secundário, esta fase etária tem uma maior propensão para a estruturação da identidade pessoal, social e cultural, “que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação” (Barros, Henriques e Vicente 2001: 5), que inclui “necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e as suas consequências diretas na nossa vida quotidiana” (*Ibidem*).

A Filosofia aparece descrita no programa de ensino português como “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem se pretendem dinâmicos, devem aprender a **refletir**, a **problematizar** e a **relacionar** diferentes formas de interpretação do real” (*Ibidem*). O pensamento por de trás desta diretiva vem de acordo com a UNESCO, que faz um apelo:

a todos os Estados a introdução ou alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.

(*Idem*: 4)

Este apelo à inserção sistemática da Filosofia no secundário vem realçar uma conceção desta disciplina que está sustentada em três funções essenciais:

- "permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais" (*Ibidem*);

- "aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros" (*Ibidem*);
- "aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados" (*Ibidem*).

Como, também, refere o Relatório Delors (*apud* Barros, Henriques e Vicente, 2001) os pilares da educação baseiam-se em três princípios clássicos: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, para além destes enuncia-se um quarto princípio, que tem um valor fundamental para a manutenção do desenvolvimento da vida humana, aprender a viver juntos.

Neste último princípio, a Filosofia evidencia-se como a disciplina que mais influência exerce, ou seja, tem um papel importante “na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum” (*Idem*: 4).

Mesmo tendo sido feita esta distinção do papel da Filosofia no ensino, ainda assim assistimos nos últimos tempos a uma constante desvalorização relativamente aos professores, bem como à disciplina de Filosofia nesta vertente do ensino². Tendo sido, como frisado logo na introdução deste relatório, uma exigência para o acesso aos cursos superiores, a Filosofia deixou o seu lugar de primazia, isto é, embora ela se mantenha como obrigatória no décimo e no décimo primeiro ano, tendo sido abandonada a opção de ser lecionada no décimo segundo ano e a obrigatoriedade da realização do exame nacional da mesma, parte dos estudantes que seguiam por este caminho e procuravam fazer a sua entrada no ensino superior através deste exame de acesso tiveram o seu caminho dificultado.

Ao longo dos anos podemos constatar esta acentuada desvalorização por parte dos estudantes, bem como pela sociedade em geral, situação que se vê refletida na falta de autoridade e autenticidade da profissão docente, mais especificamente dentro das salas de aula, bem como nas reuniões de país, até o próprio Ministério da Educação, que, pelo menos no que toca à vertente pedagógica, já pôs em causa a disciplina de Filosofia ao admitir a possibilidade de fazer com que esta deixasse de fazer parte do curriculum dos alunos (Barros, Henriques e Vicente, 2001).

²Cfr. <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/37/artigo263420-2.asp>, acedido em 19-11-2015.

Assim sendo, tudo se reflete nos alunos, que parecem encarar a disciplina como um fardo. No entanto, a verdade é que esta ocupa uma posição fundamental ao nível do desenvolvimento de uma atitude crítica, isenta, independente e fundamental para a reflexão crítica, autónoma e autêntica. É que, sendo a disciplina de Filosofia um dos pilares que conduzem à autonomia do pensamento, torna-se importante que os jovens, principalmente nesta idade, tenham consciência que é esta a tarefa que o docente tem ao confrontá-los com textos que os vão obrigar a pensar e, conseqüentemente, a desenvolver a sua capacidade de argumentação e raciocínio, a “contribuir para cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora” (*Idem*: 5).

É também relevante que percebam a disciplina de Filosofia como um auxiliar para o curriculum e para o desenvolvimento de capacidades usadas em outras disciplinas, como, por exemplo, a matemática e as línguas (Gorard, See e Siddiqui, 2015). Assim, podem aproveitar a sistematização do pensamento e a reflexão crítica, proporcionadas pela Filosofia, provando que a mesma é transversal e fundamental para todas as disciplinas.

Parece também pertinente, salientar que, para que todo este processo se possa cumprir, é absolutamente necessário que o professor tenha alguma autoridade, que saiba o que está a fazer, ou seja, capaz de transmitir, pois esta é uma característica essencial para que se possa educar e, claro, a qualificação, visto ser “importante ao exercício pedagógico” (Pimentel Monteiro 2010: 328).

2.2.3. O que é o professor de Filosofia?

Importa neste momento perceber qual é o papel do professor de Filosofia, percebendo os seus limites e possibilidades, no sistema de ensino-aprendizagem. Assim, podemos começar pela citação de Pimentel e Monteiro (2010), que nos sintetizam, na sua opinião, o que é ser professor de Filosofia:

a docência de Filosofia é a atividade facilitadora desse reaprendizado, e o docente com ela comprometido compreende e age conforme o fundamento do aprendizado feliz das formas mais pertinentes de reaprender a arte de ensinar, possibilitando aos alunos a experiência de saber construir e reconstruir conhecimento.

(Idem: 337)

De acordo com esta citação, o ensino da Filosofia revê-se num papel renovador e transformador, em que se vê espelhada a relação entre o professor e o aluno, pois o professor estará sempre comprometido com o que a Filosofia pretende transmitir e, ao mesmo tempo, tem que ter em conta e trabalhar de acordo com o que o aluno exige dele e da própria disciplina, ou seja, para além de lecionar, o professor deve também ter sempre em conta com quem está a lidar, isto é, deve colocar-se no papel de aluno que é introduzido à Filosofia pela primeira vez formalmente, uma vez que só assim se conseguirá exercer a vertente facilitadora da docência de filosofia.

A autoridade, a qualificação e o conhecimento, têm de ser pensados e tidos em conta por parte de quem está a lecionar, e por último, mas não menos importante, quero acreditar que um professor deve realmente sentir que é isto que quer fazer na sua vida, que gosta do que faz, pois só assim conseguirá ter o empenho e a motivação necessária para transmitir, educar e ajudar a reaprender.

Não podemos esquecer que, atualmente, a frequência do ensino secundário é obrigatória, transformando assim o acesso ao ensino mais num dever do que num direito. Tendo isto em conta, podemos inferir que nem todos os alunos que agora frequentam o ensino secundário o fazem por opção, podendo levar a um crescente número de alunos desinteressados nas aulas, o que torna a questão da motivação num ponto de crescente relevância para todos os docentes.

Apesar da profissão docente ser um trabalho cada vez menos desejado, devido a falta de apoios do Estado, à desvalorização por parte dos alunos, bem como da sociedade em geral, não podemos deixar de parte esta profissão, pois a educação, no meu ponto de vista, é uma das coisas mais importantes que temos e que devemos prezar, pois é um pilar fundamental em cada sociedade.

Nesta linha de pensamento, ser professor de Filosofia torna-se muito mais complexo, pois se ser professor hoje em dia é complicado, ser professor de Filosofia

acarreta uns entraves ainda mais acrescidos, pois como já referi, é uma disciplina diferente e complexa de se explicar aos alunos que tem o primeiro contacto com esta. Cabe ao professor de Filosofia ter um trabalho redobrado, no sentido de cativar os alunos e criar neles uma sensação de espanto, pois é um dos fatores que os vai motivar a querer saber mais, querer saber o porquê de ser assim e não de outra forma, querer “reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty, 1999: 19) – sendo que para este artifício tem ao seu auxílio as ferramentas da discussão e da reflexão, que, segundo Merleau-Ponty (*apud* Pimentel e Monteiro, 2010: 328) “são elementos imprescindíveis ao diálogo, portanto, à comunicação. A linguagem humana é comunicação do inteligível. Desse modo o ensino deve ser uma explanação do que pode ser compreendido e refletido”.

Em suma, o professor de Filosofia não é alguém que tudo sabe, mas sim alguém que está em constante processo de aprendizagem, e que tenta transmitir tudo aquilo que acredita ser o mais correto. Não esquecendo que o “seu perfil é fundamentalmente o de relação, sendo essa relação especificamente pedagógica” (*Idem*: 329).

2.2.4. Existe ou não autonomia do professor em contexto de sala de aula?

A análise do conceito de autonomia coloca um conjunto de dificuldades que derivam, por um lado, da sua utilização numa multiplicidade de contextos e áreas temáticas, e, por outro, da sua utilização pouco consistente por diversos autores.

Segundo o decreto de lei nº43/89, “entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Alves, Fernandes e Oliveira, 2014: 7), nos planos “cultural, pedagógico e administrativo” (*Idem*: 7). Segundo esta definição, podemos afirmar que esta autonomia só tem sentido no contexto da comunidade educativa, da prestação de um serviço público cuja responsabilidade deve ser atribuída a todos os seus membros.

A autonomia curricular é um tipo de autonomia pedagógica e está também representada na autonomia cultural no que tenha a ver com atividades extracurriculares (*Idem*). Pacheco (2008) acredita tratar-se de uma autonomia curricular relativa já que a escola não põe em causa as competências da administração central. Por isso, este

princípio fica limitado às estratégias de concretização do currículo que é adaptado às turmas pelos titulares de turma/conselhos de turma/conselhos de docentes.

Se lermos ainda o decreto de lei nº6/2001, consta-se que é preciso “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”. (Alves, Fernandes e Oliveira, 2014: 7)

A organização curricular por projetos é o fundamento da autonomia escolar, já que é campo de intervenção exclusivo da escola e sua comunidade, responsável por ela e pela adequação das situações aos recursos existentes (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008).

Este projeto educativo consagra as medidas tomadas pelo agrupamento ou escola, no que respeita aos princípios e valores que deve seguir para os próximos três anos, revestindo-se assim de uma componente política. Este projeto é, deste modo, um incentivo à autonomia local das escolas e à parceria entre escolas, nas competências do Conselho geral, que orienta e avalia as decisões da escola, assim como do Conselho Municipal. Inclui também as orientações da Administração central e da própria escola (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008).

O projeto educativo representa a natureza formativa do estabelecimento de ensino que também integra o projeto curricular, didático (relacionado com o ensino-aprendizagem) e organizativo (relacionado com a gestão) (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008).

O projeto didático é o currículo posto em ação na sala de aula. Também referido como plano anual de atividades, o projeto didático adequa-se ao currículo nacional e cumpre-o de certa forma. Inclui “a programação ao nível dos departamentos curriculares e a planificação ao nível dos professores” (Pacheco, 2008: 17) para um contexto de turmas.

Os conselhos de turma ou de escola têm competências ligadas à operacionalização do currículo e à formação dos docentes. A organização das atividades de turma é então organizada pelos professores, sendo que, no ensino secundário, também por dois

representantes dos encarregados de educação e um representante dos alunos (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008).

Os planos curriculares abrangidos pelo currículo nacional são: orientações curriculares para a educação pré-escolar; disciplinas e componentes curriculares complementares - competindo à escola a valorização e a motivação para a participação dos alunos nas formações transdisciplinares, cujos conteúdos são definidos pela Administração central, para o ensino básico e secundário (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008). Quanto aos manuais, apesar de existir controlo forte por parte do Ministério da Educação, a escola dispõe de uma autonomia significativa, já que são os professores em conselho de turma a decidi-lo. A definição de critérios pelo Conselho Pedagógico faz-se em estreita ligação com a coordenação pedagógica e tem uma finalidade de avaliação tanto da aprendizagem de alunos como da escola (Alves, Fernandes e Oliveira, 2014; Pacheco, 2008).

Os professores operacionalizam estes critérios com que podem ou não discordar, dando espaço a uma autonomia decisiva, mas que nem sempre é consciencializada, ou, mesmo ignorada.

As decisões do professor estão envolvidas em quatro dimensões: a primeira (I) é a dimensão intencional em que o professor tem em atenção as competências básicas de uma área em específico.

Uma segunda dimensão é (II) ao nível do conteúdo, pois apesar de não ter autonomia para selecionar e organizar os conteúdos, “o grau de liberdade com que o professor “dá” os conteúdos faz parte de uma autonomia subjetiva que é um dos aspetos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade ou não de cumprir o programa” (Pacheco 2008: 28), sendo este um dos pontos onde o professor tem maior controlo.

Uma terceira é (III) a dimensão metodológica que passa pela transformação dos recursos, como, por exemplo, manuais e outros materiais curriculares de apoio, considerando modelos e tempos. Os docentes devem ter em consideração que é devido respeitar as diferenças individuais de cada aluno. “É a este nível que o professor goza de uma ampla autonomia pedagógica. Os programas contêm sugestões metodológicas que são meras recomendações e são filtradas ainda pelas sugestões contidas nos manuais e livros de texto” (*Ibidem*).

A quarta e última dimensão é (IV) a avaliativa, que abarca a articulação de práticas entre os professores onde estes devem promover uma formação integral incluindo estimular a sua autonomia e criatividade. Esta dimensão está limitada e relacionada com Conselho Pedagógico, departamentos curriculares e agrupamentos de escolas que regulamentam o ensino-aprendizagem (Pacheco 2008).

A avaliação é uma decisão subjetiva, mas o professor mantém a sua autonomia ao nível diagnóstico e formativo e, na maior parte dos casos, ao nível sumativo, já que mesmo que a decisão última seja aprovada em grupo, as classificações raramente são alteradas. Uma das funções da avaliação, qualquer que seja a sua modalidade, é a diferenciação pedagógica quanto aos conteúdos, atividades, metodologias, entre outros (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Pacheco 2008).

Para José Pacheco (2008), o docente está no centro de todo o processo já que, é ele o responsabilizado e criticado e por ele avaliada a escola, por sua vez, Cândido Freitas (2004) define o conceito de autonomia associado ao conceito de responsabilidade, pois o autor acredita que o professor é sempre autónomo porque é-lhe implícito um importante sentido de responsabilidade, da qual ele não pode renunciar.

A ideia de professor como profissional, mesmo em países de sistema educativo desenvolvido, surgiu recentemente. Ser professor era encarado como um ofício artesanal à semelhança dos da Idade Média em que o aprendiz imitava o mestre e tentava superá-lo. No mundo moderno esta é apenas uma fase. A formação de nível superior ganhou território e é considerada a mais favorável para a construção de um bom professor (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Freitas 2004; Pacheco 2008).

A tomada de consciência por parte dos professores daquilo que lhes cabe fazer dentro das escolas, nos últimos anos, foi de grande importância. Poucos professores são os que restam que entendem a seu papel como distribuidores de informação apenas; e para todos ao mesmo ritmo. O desenvolvimento das capacidades individuais é agora o objetivo. Estas novas funções do professor requerem agora uma autonomia que antes não sobressaía, apesar de mesmo assim existir (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Freitas 2004; Pacheco 2008).

A partir de um excerto do decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto que Freitas (2004) considera de extrema importância, o professor deve ser um profissional que “fomente o desenvolvimento da autonomia nos alunos” (*Idem*: 28); e “identifica

ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais e demais membros da comunidade educativa” (*Ibidem*) assumindo “ a dimensão ética e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas. O enunciado destas características é suficiente para delas se deduzir a enorme responsabilidade social do docente – e só pode ser responsável quem é autónomo” (*Ibidem*).

Sob liderança do professor está também o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (*Idem*: 46) e gerir “com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” (*Ibidem*).

É reforçado, no capítulo IV do anexo desse decreto que o professor deve estar integrado nas mais diversas dimensões educativas e no contexto da comunidade a que a escola pertence. Deve também participar nos projetos curriculares; ajudar na gestão da escola; comunicar entre os níveis de ensino; valorizar conhecimentos e práticas sociais; colaborar com todo o tipo de intervenientes do processo educativo; prontificar-se a interagir com as famílias, nomeadamente, quanto ao percurso do estudante; perceber a escola como centro de cultura; e cooperar com outras instituições e iniciativas de intervenção relativas à escola e seu contexto (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Freitas 2004; Pacheco 2008).

Outro ponto a salientar é a responsabilidade que tem o professor na escolha de estratégias de motivação dos alunos. Segundo Ribeiro (2001), a avaliação da motivação no contexto escolar é um aspeto relevante, na medida em que pode proporcionar um modo de verificação do nível e qualidade da aprendizagem e desempenho do aluno – sendo que, se o aluno estiver a ser corretamente motivado, existe uma maior atenção e envolvimento do próprio aluno na sua aprendizagem, isto é, na sua persistência e entusiasmo em esforçar-se e executar as tarefas que lhe são pedidas, bem como no desenvolvimento de capacidades de domínio e compreensão dos conteúdos e objetivos. Sendo a falta de motivação uma das principais causas de uma compreensão incorreta dos conteúdos e objetivos de aprendizagem por parte dos alunos, cabe ao professor adotar a melhor das estratégias de motivação para a turma em questão (*Idem*).

Ainda segundo Ribeiro (*Idem*), podemos distinguir dois processos e estratégias de motivação distintas. A motivação extrínseca, tal como a designação indica, é produto de

fatores externos ao sujeito, tratando-se neste caso de objetivos estabelecidos que promovem no aluno a procura deste alcançar as metas, de modo a que o aluno ou receba alguma recompensa ou evite algum tipo de resultado menos favorável. De um outro modo, a motivação intrínseca provem do próprio sujeito em si, ou seja, os seus estados emocionais e interesses pessoais, não havendo outra recompensa para a realização de um dado comportamento, a não ser a própria satisfação do aluno. Se com estas definições, estabelecidas por Ribeiro (2001), conjugarmos a investigação de Fuente Arias (2004), podemos inferir que a motivação extrínseca está associada a metas de rendimento, ao passo que a motivação intrínseca está relacionada com metas de aprendizagem.

As competências acima referidas implicam a tomada de decisões responsáveis mas, é sobretudo de acentuar uma posição de reflexão que o professor deve ter. De acordo com Freitas (2004) esta autonomia não é completa. Há restrições com base na hierarquia tanto no plano administrativo como pedagógico (exemplo: metodologias), limitações que o autor considera necessárias devido à concretização de políticas educativas, acreditando equiparar-se a autonomia do professor à de qualquer outro cidadão aqui: no respeito à lei e à ética. Contudo, é na execução prática destas políticas que a autonomia do professor se manifesta, através de uma margem larga de interpretação, mas apesar da qual, uma série de condicionamentos que envolvem o ambiente e recursos de trabalho se vão impor previamente. Para o autor, esta liberdade na interpretação de programas e afins não é sempre usada, o que é de lamentar quando os mesmos professores reclamam mais autonomia (Alves, Fernandes e Oliveira 2014; Freitas 2004; Pacheco 2008).

A autonomia sem responsabilização é causa de muitos perigos. No Reino Unido, em 1975, esta situação de mau uso da liberdade conduziu a uma transformação do sistema: Um professor de uma escola primária quase que passou o seu cargo para os seus alunos, instalando o caos. Uma nova conceção de currículo foi proposta e este passou a ser nacional (Freitas 2004).

Desta forma, é para Cândido Freitas (*Idem*) importante referir que, baseando-se nesta necessidade de controlo, a sociedade tem o direito de estar a par da conduta do docente e assim, ele deve ser avaliado tal como qualquer outro profissional.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente, não deve ser deixado de parte os deveres do professor, pois estes também são essenciais para que a ação pedagógica seja mais coerente, completa e responsável. Então estes deveres regem-se pelo professor colaborar com a escola, cumprir os regulamentos, cumprir projetos, usar equipamentos e instalações adequadamente, promover a harmonia, partilhar recursos, refletir sobre o trabalho feito, entre outros, e para com os pais devem, principalmente, respeitar a sua autoridade legal, promover a sua participação na escola e partilhar informação sobre o progresso dos filhos.

2.2.5. Será então possível trabalhar a vertente mais prática da Filosofia em contexto de sala de aula?

Segundo os conceitos acima explanados, podemos, então, concluir que o professor tem uma certa autonomia, tanto em relação à sala de aula, como ao programa a lecionar, seja qual for a disciplina. No caso concreto da Filosofia, este aspeto da autonomia revela-se essencial, devido às características implícitas à própria, como foi acima demonstrado – ou seja, é caracterizada como uma disciplina de conhecimento e investigação, sobre uma abordagem inquisitiva, crítica, radical e sistemática, tendo por base a sustentação na argumentação racional.

Desta forma, a meu ver, estas características evidenciam que mesmo cumprindo o programa geral, cada professor pode e deve usar esta autonomia que possui para orientar o estudo dos alunos e a matéria a lecionar. Isto no sentido de conseguir que os alunos possam alcançar o mais próximo possível a uma compreensão do que é a Filosofia e, ao mesmo tempo, consigam saber usar o conhecimento adquirido para, autonomamente, explorarem as suas próprias ideias, argumentos e questões, ou seja, para terem, perante a existência e o mundo, uma atitude filosófica.

3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

3.1. Aplicação na prática: momentos de investigação do projeto

3.1.1. Observação e inquérito

No que diz respeito à vertente prática, antes de passar à lecionação tive a oportunidade de assistir às aulas da minha orientadora, Dr.^a Maria das Dores Braga, assim tendo dado início à fase de observação no dia 22 de outubro, data do primeiro contacto com a turma 10^oD.

Esta atividade seguiu, segundo as estratégias e descrição feitas por Marvasti (2004) e Bauer e Gaskell (2002), o tipo de participação-observação, pois tornei-me num elemento integrado no meio da população a observar e a minha observação era apenas do conhecimento da professora orientadora. A observação do objeto de estudo em causa foi realizada de modo direta e não estruturada e o meu papel de investigadora iniciou-se apenas como elemento participante das aulas, desenvolvendo-se em observador-participante consoante a proximidade e interações com o objeto observado se foram desenvolvendo, sempre mantendo a observação em si oculta dos alunos (Bauer e Gaskell, 2002; Marvasti, 2004).

Com esta atividade também procurei habituar a turma à minha presença e perceber qual a melhor forma de trabalhar com ela, conhecendo as suas capacidades, bem como as suas limitações, pois só assim poderia traçar as estratégias e métodos ideias para trabalhar, ao mesmo tempo que iniciando uma relação de interação, ainda que mínima, com os alunos.

Este momento de observação terminou com o fim das aulas assistidas, a 11 de Dezembro de 2014, e o início das aulas lecionadas.

De modo a conjugar os dados do segundo momento de observação decidi elaborar um inquérito após a realização do projeto, através do recurso dos contactos de endereço eletrónico disponibilizados pelos alunos³, onde procurei obter a opinião dos alunos acerca do meu trabalho enquanto docente e de que forma a minha intervenção os ajudou a obterem melhores resultados e obter da Filosofia aquilo que ela realmente lhes pode oferecer⁴.

³Tendo sido este o modo de realização do questionário, houve ainda uma parte dos inquiridos que não responderam, assim, apenas se ficou com 21 inquéritos respondidos, dentro dos 30 alunos existentes.

⁴ *Adiante, no ponto 3.7., apresentamos este inquérito e os respetivos resultados*

3.2. Atividades extracurriculares

De modo quer a consolidar e aplicar a matéria em situações práticas de contexto exterior à aula, quer a expor os alunos a outras experiências de contexto cultural, procurou-se conjugar a lecionação de aulas com a realização de certas atividades extracurriculares.

Logo de início, aquando do Dia Internacional de Filosofia, dia 20 de Novembro de 2014, foi realizada na escola uma palestra “Filosofia com Amor”, a qual presenciei em conjunto com duas turmas que não a do meu projeto de intervenção

Foi também lecionada uma aula, dirigida a professores, de “Filosofia para Crianças”. Embora tenha participado na organização desta atividade, o seu planeamento já tinha sido efetuado antes do início do meu estágio.

Tendo sido escolhida, como tema-problema do programa a lecionar, a Religião, decidimos organizar uma visita de estudo ao Museu da Sé de Braga e à Fonte do Ídolo, no dia 14 de Maio de 2015, sendo esta uma estratégia de ensino-aprendizagem muito importante, pois iria motivar e cativar muito mais facilmente os alunos. Também se teve em conta que seria algo importante para eles expô-los à realidade do contexto religioso de Braga, da sua ligação com o antigo império romano ocidental e do seu catolicismo prevalecente. Nesta visita decidimos convidar o professor de Português, pois posteriormente, a turma teve que fazer um trabalho para esta disciplina de português sobre estas visitas.

3.3. Atividades escolares não letivas

A par do meu projeto, principalmente na fase de aplicação, lecionação de aulas, juntamente com a minha colega de estágio, foram sendo realizadas vinte reuniões pontuais com a professora orientadora, Dr.^a Maria das Dores Braga. Inicialmente estes momentos serviram para nos introduzir à comunidade e espaço escolar, à metodologia e estrutura de aula da orientadora e a recolher orientações sobre as futuras lecionações. Posteriormente, estas reuniões passaram a ter um carácter de reflexão sobre as aulas lecionadas e de programação das aulas seguintes. Paralelamente, estas reuniões serviram para planificar atividades extracurriculares e corrigir em conjunto as fichas de avaliação.

Para além destas, estive presente nas reuniões de Conselho de Turma, tanto como observadora como participante, com o propósito de conferir a minha própria experiência e observações acerca da turma, e, enquanto observadora, para melhor perceber a finalidade destas reuniões e objetivos traçados em relação à turma.

3.4. Atividades letivas

3.4.1. Estratégias e metodologia de ensino

A par das características da turma, tornou-se interessante e necessário, numa primeira abordagem e para um melhor ambiente de debate, estipular as regras do diálogo e de clarificação de discurso, por forma a conseguir ultrapassar os problemas de comunicação entre os alunos, e, ao mesmo tempo, conseguir que através dessas regras conseguissem perceber o que é a Filosofia e como esta se encontra implícita em todas as nossas ações. As regras foram as seguintes: (1) levantar o braço para poder ser ouvido; (2) ouvir quem está a falar com atenção, para poder argumentar e/ou contra argumentar, e (3) saber respeitar a opinião dos outros.

Penso que estas regras se demonstraram essenciais para a discussão e reflexão entre os alunos, visto que, como anteriormente referido, a turma era caracteristicamente muito participativa, embora desorganizada no que toca a oralidade, isto é, na apresentação de ideias e argumentos coerentes e logicamente corretos. Do mesmo modo, procurei que eles se consciencializassem de que, tanto no contexto da disciplina, como em futuras situações do dia a dia, era preciso entender a opinião uns dos outros, não tanto como certa ou errada, mas como um argumento que, desde que logicamente correto, deve ser respeitado e refletido. Desta forma, vejo este ponto como sendo um aspeto fundamental para a implementação do meu projeto.

Inicialmente foi um pouco difícil gerir estas regras, pois estavam habituados a falar desordeiramente, mas com o passar das aulas, esta desorganização foi mudando, ou seja, a atitude por parte dos alunos foi mudando e isso refletiu-se nas notas e na participação. O facto de estas regras existirem fez com que os alunos menos participativos participassem mais assídua e assertivamente.

Para além do segundo momento de observação e dos momentos e elementos de avaliação das aulas, consegui ter uma melhor perceção do impacto destas estratégias,

não só na forma como os alunos interagem mas também através de fichas de trabalho elaboradas por mim ou do próprio manual.

Paralelamente à aplicação do meu projeto de estágio, no seguimento dos pontos acima referidos e tendo em conta o meu projeto de intervenção, “O Despertar para a Filosofia”, tentei sempre lecionar e trabalhar com os alunos através de aulas dinâmicas e, conseqüentemente, motivadoras, pelo que o procedimento adotado foi o de adequar as estratégias tanto à turma como ao projeto. Desta forma, achei mais adequado, sempre que possível, utilizar materiais didáticos e estratégias pedagógicas alternativas, tais como fichas de trabalho, textos, esquemas síntese, debates, trabalhos de grupo, trechos de um filme, *cartoons*, projeções em *PowerPoints*, entre outras técnicas didáticas adotadas, para apresentação de casos reais, de modo a explorar e explicar aos alunos um problema filosófico com exemplos do dia a dia, procurando, assim, despertar neles, de forma mais genuína, o espanto que é crucial para criar uma dúvida, que os levará a novas questões e a uma constante procura de respostas. Desta forma, todos os alunos podem iniciar o seu pensamento por um exemplo concreto e, assim, autonomamente tentarem encontrar argumentos ou contra-argumentos em relação ao problema levantado e interagirem uns com os outros, ao mesmo tempo interrelacionando a sua bagagem cultural, conteúdos da disciplina e conhecimentos apreendidos em contexto de sala de aula.

Uma atividade que me deixou especialmente contente e que considero como um dos momentos mais marcantes e mais sólido em que reví o meu projeto, foi o debate que fizemos numa das últimas aulas de cariz prático do ano, no qual se tratou a problemática dos direitos dos animais não humanos (Anexo 1). Em conjunto com a minha colega estagiária Marta Teixeira, preparamos, em aulas distintas, a turma para o debate, fornecendo-lhes algumas orientações e indicando-lhes onde procurar mais informação, partilhando depois o papel de mediadoras de debate e mantendo a orientação da argumentação. No entanto, durante o debate sucedeu algo surpreendente: a atitude dos alunos, nunca quebrando as regras do diálogo e acima de tudo conseguindo improvisar os seus próprios argumentos, utilizando matéria que lecionei ao longo do ano, como por exemplo o utilitarismo, o véu de ignorância e a sua objeção, ou seja, conseguiram demonstrar uma atitude filosófica autónoma.

O esperado, com a adoção desta metodologia, tal como anteriormente referido, era estimular e desenvolver nos alunos habilidades de pensamento como o raciocínio, a construção e compreensão de conceitos, autonomia de investigação e a paráfrase da matéria lecionada, sempre com o auxílio da minha mediação. Por outro lado, também se pretendeu conseguir que o diálogo fluísse naturalmente entre eles, desenvolvendo atitudes como ser capaz de ouvir os outros, de examinar os seus próprios pontos de vista, de estar abertos a novas ideias e perspectivas, de mostrar respeito pela diferença e de procurar que se sintam mais confiantes de si mesmos, isto é, procurando fomentar as atitudes que Lipman, Sharp e Oscanyan (1992) designam de atitudes cognitivas.

Deste modo, o processo educativo adotado caracterizou-se essencialmente como dialógico e inquisitivo, tendo o professor o papel de facilitador, mediador do exercício do pensamento autónomo e crítico, impulsionando a autonomia ao mesmo tempo que procurando responder às “necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e segurança” (Boruchovitch e Guimarães 2004: 147) dos alunos.

Tendo em conta as minhas estratégias e a fase de observação, as minhas aulas foram sendo guiadas, geralmente, da mesma forma, ou seja, todas as aulas se iniciavam com a recapitulação da aula anterior (mesmo que a aula anterior tenha sido lecionada por outra pessoa). Esta recapitulação teve sempre por objetivo reavivar a matéria lecionada, perceber se existiam dúvidas e esclarecê-las e, por fim, demonstrar que todas as matérias se podem relacionar, que se pode encontrar sempre um ponto de ligação ou interação entre os temas abordados.

A recapitulação era sempre feita em conjunto com os alunos, ou seja, não se limitava a ser apenas algo expositivo. Por vezes eram realizados esquemas-síntese para efeito de consolidar e sistematizar esta recapitulação, os quais tanto eu como toda a turma procurávamos construir ou completar. A recapitulação aconteceu, também, em conjunto com a correção dos trabalhos de casa, sempre procurando, que os alunos participassem e se consciencializassem da sua própria experiência de ensino.

Após esta recapitulação, cabia-me abordar a nova matéria, tentando a todo o momento intercalar o método expositivo, tanto através de *PowerPoints* ou do quadro,

com a leitura em conjunto, de textos do manual ou textos fornecidos por mim, levantando sempre questões a toda a turma sobre os mesmos, para que a matéria pudesse ser aprendida em todos os momentos.

A parte final da aula foi sempre destinada ao tema problema, ou seja, procurei sempre encontrar algo relacionado com a matéria, como um texto, um caso prático, uma imagem ou mesmo um *cartoon* (com o objetivo de os motivar) para que cada um desse uma resposta, relacionando sempre com a matéria exposta durante a aula, sendo discutida em grupo. Cada um dava a sua opinião e os restantes argumentavam contra ou a favor.

3.4.2. Exemplos de duas aulas lecionadas

De forma a tornar mais perceptível esta interação, selecionei duas aulas lecionadas ao longo do estágio, que descreverei como se procederam, mais pormenorizadamente, a fim de servir de exemplo para melhor compreensão da estratégia implementada no projeto.

3.4.2.1. Aula 1: Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos

Na primeira aula que lecionei, no dia 7 de janeiro de 2015, foi abordado o tema 2.1. “Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos: Factos e valores” (Barros, Henriques e Vicente 2001).

A finalidade da aula, em primeira instância, foi contextualizar relativamente aos valores e valoração, ou seja, os critérios valorativos em que as ideias fundamentais a reter são juízo de valor, juízo de facto e atitude valorativa. Assim, tracei como objetivos da aula: compreender a questão dos critérios valorativos; compreender a distinção entre juízos de facto e juízos de valor e, por fim, a consolidação dos conteúdos, utilizando como estratégia de ensino uma discussão de exemplos acerca da matéria abordada.

Inicialmente elucidei os alunos sobre a matéria a ser lecionada. Posteriormente, continuei a aula, alternando a exposição da matéria com a leitura e análise dos textos relacionados com o tema, contando sempre com a participação dos alunos para lerem os textos e analisá-los mais pormenorizadamente. Por último, e a fim de consolidar a

matéria lecionada, propus aos alunos que participassem num diálogo sobre dois exercícios práticos sobre a matéria lecionada. Neste caso, os materiais didáticos utilizados foram: “A bebé Teresa” (Rachels 2004) e a pintura *La Persistencia de la Memoria* [=A Persistência da Memória], óleo sobre tela 1931, de Salvado Dalí, Museum of Modern Art, New York, USA). Nesta fase cabia aos alunos primeiramente analisar o caso real sobre a bebé Teresa, através dos conteúdos referentes à matéria lecionada, e respondendo a três questões que coloquei: 1) O que torna o pedido dos pais de Teresa invulgar? 2) Dê a sua opinião acerca deste caso. 3) Identifique as razões para defender a sua posição.

Deveriam elaborar a sua opinião, por um lado, e, por outro lado, defender uma posição relativamente a este caso, com argumentos que apreenderam no decorrer da aula.

Após findar esta tarefa de discussão e diálogo apresentei o quadro *La Persistencia de la Memoria* de Salvador Dali, com o propósito que os alunos indicassem: 1) Três juízos de facto; 2) Três juízos de valor; 3) Relacione valores, juízos e ação humana.

3.4.2.2. Aula 3: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas – Utilitarismo

Um segundo exemplo foi a aula que lecionei no dia 22 de janeiro de 2015 - 3.1.3. “A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas – Utilitarismo” (Barros, Henriques e Vicente 2001).

A finalidade desta aula foi explorar a perspetiva de John Stuart Mill, baseada na ética utilitarista. As ideias fundamentais a compreender eram as de conceção utilitarista do bem – felicidade e imparcialidade e o hedonismo – prazeres inferiores e prazeres superiores, maximização do bem e o consequencialismo. Os objetivos fundamentais que tracei para esta aula foram: analisar criticamente a ética utilitarista; conseguir definir a ética utilitarista; avaliar as razões a favor da ética utilitarista; compreender as críticas negativas levantadas à ética utilitarista.

Comecei pela recapitulação da aula anterior, passando, logo após, à correção dos trabalhos de casa. Posteriormente, realizou-se a leitura conjunta dos textos seleccionados

para a aula, em simultâneo fazendo a análise dos textos de acordo com o tema e propondo aos alunos que procurassem as palavras-chave do texto.

Após terem a matéria bem aprendida, os alunos participaram num diálogo sobre dois exercícios práticos sobre o utilitarismo - *Mar Adentro* (Alejandro Amenábar 2004) e o problema de “O Comboio Desgovernado”, de forma a conseguirem associar toda a matéria lecionada, com o objetivo de sustentarem a sua opinião com a matéria e os argumentos trabalhados anteriormente, sendo que no final teriam de identificar qual a atitude que um utilitarista tomaria nestes dois exemplos.

Por fim, todos os alunos responderam a questões sobre os textos que trabalhamos durante a aula, para perceber se restavam dúvidas. A correção destas questões culminaria na sintetização da matéria, realizada em conjunto.

3.5. Planificação das aulas lecionadas

3.5.1. Aula 1: “2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa

2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA		AVALIAÇÃO
				RECURSOS	ESTRATEGIA	
II - AÇÃO HUMANA E OS VALORES	2. Os valores- Análise e compreensão da experiência valorativa. 2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos.	<p>Temas: -Factos e valores</p> <p>Conceitos: - Juízo de valor, juízo de facto; - Normativo, descritivo; -Atitude valorativa.</p>	<p>- compreender a questão dos critérios valorativos;</p> <p>Compreender a distinção entre juízos de facto e juízos de valor;</p> <p>- consolidação: discussão de exemplos.</p>	<p>-Quadro e Marcador;</p> <p>- Manual 50 <i>Lições de Filosofia</i> (Lição 11 -pp.49- 50);</p> <p>- Projetor Multimédia;</p>	<p>-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico)</p> <p>-Leitura dos textos;</p> <p>-Realização de uma ficha de trabalho;</p> <p>- Análise de casos reais.</p>	<p>Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.</p>

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1ª Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2ª Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora contextualiza os alunos relativamente aos valores e valoração; • A professora introduz a questão dos critérios valorativos; • A professora explica a distinção entre juízo de facto e juízos de valor; • A professora aborda os conceitos: atitude valorativa, normativo e descritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3ª Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta dois casos reais para trabalhar sobre a matéria lecionada: “A bebé Teresa” e o quadro “A persistência da memória”; • A professora propõe aos alunos que façam as perguntas presentes na página 50 do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos analisam os casos práticos e debatem sobre os mesmos; • Os alunos respondem à mesma.

Sumário: Factos e valores.

Juízo de valor, juízo de facto.

Exercícios.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – 50 Lições de Filosofia – 10ºano

James Rachels, *Elementos de filosofia moral*, Lisboa, Gradiva, 2004, pp 14-15.

<https://www.google.pt/search?q=a+persist%C3%A2ncia+da+mem%C3%B3ria&biw=1188&bih=585&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=nOarVNbLF8a3>

Desenvolvimento de aula:

Juízos de valor e juízos de facto

Visto que o tema de hoje são os juízos de facto e os juízos de valor, importa em primeiro lugar perceber o que é um valor. Para o senso comum o valor é algo que aplica a propósito de objetos materiais, enquanto que na perspetiva filosófica, o valor possui uma significação bem diferente, nesta perspetiva o valor não reside nos objetos, antes lhes é conferido pelas estruturas do sujeito, ou seja, os valores dependem sempre do sujeito, não estão nas propriedades mas sim nas qualidades.

Exemplo do relógio: Um relógio não é um valor, mas é um objeto ao qual se pode atribuir um valor.

Importa também saber distinguir valor de valoração, o primeiro depende sempre do sujeito enquanto que o segundo, é a importância que o sujeito dá a determinado valor.

Então, o que é um valor?

- É uma norma de ação que nos diz o que está certo e que o está errado;
- O que diz ao sujeito o que está certo ou o que está errado;
- Os valores são qualidades e não propriedades das coisas.

A esta atribuição de valores damos o nome de atitude valorativa, este é um elemento fundamental da natureza humana, pois na sua relação com o mundo o ser humano aprecia, prefere, reconhece e atribui valores.

Em suma: os valores são então, apreciações que fazemos dos mais variados aspetos do mundo que nos rodeia, e por isso são os motivos ou razões fundamentais que orientam as nossas decisões ou ações.

CARACTERÍSTICAS DO VALOR:

1. Bipolar
2. Hierarquizáveis
3. Subjetivos
4. Objetivos



Não tem que existir estas quatro características em simultâneo para ser considerado valor.

- 1. Bipolaridade dos valores:** cada valor pode oscilar entre dois polos, isto é, de um valor positivo se colocar simetricamente a um valor negativo que é o seu contrário. Exemplo: bom/mau; útil/inútil; leal/desleal; guerra/paz.
- 2. Hierarquia de valores:** os valores apresentam-se com valências diferentes, o que permite coloca-los numa escala de preferências.

Cada pessoa estabelece a sua escala de valores em função das suas prioridades, pelo que a organização hierarquizada dos valores pode mudar ao longo da vida e de acordo com as circunstâncias. As preferências e os valores variam em função da pessoa, na sociedade ou na cultura em que estão inseridos. Exemplo: a mãe que quer pôr o filho no colégio (objetivo) e a mãe que quer apenas alimentar o seu filho (objetivo) → Estratos sociais diferentes; hierarquia diferente.

3 e 4. Os valores são subjetivos e objetivos: Subjetivos pois é aquilo que é referido ao sujeito. A subjetividade dos valores não está nas qualidades que as coisas têm, mas no modo como apreendemos essas mesmas realidades. (varia de sujeito para sujeito). Por outro lado objetivos, pois é aquilo que é referido ao objeto. Os valores são objetivos quando são qualidade que as coisas têm e qualquer pessoa pode apreendê-las e compreendê-las racionalmente. (imutável, não estão ao alcance do sujeito)

Também podemos dizer que os valores são estimáveis ou preferíveis, pois isto só é possível por intermédio dos juízos.

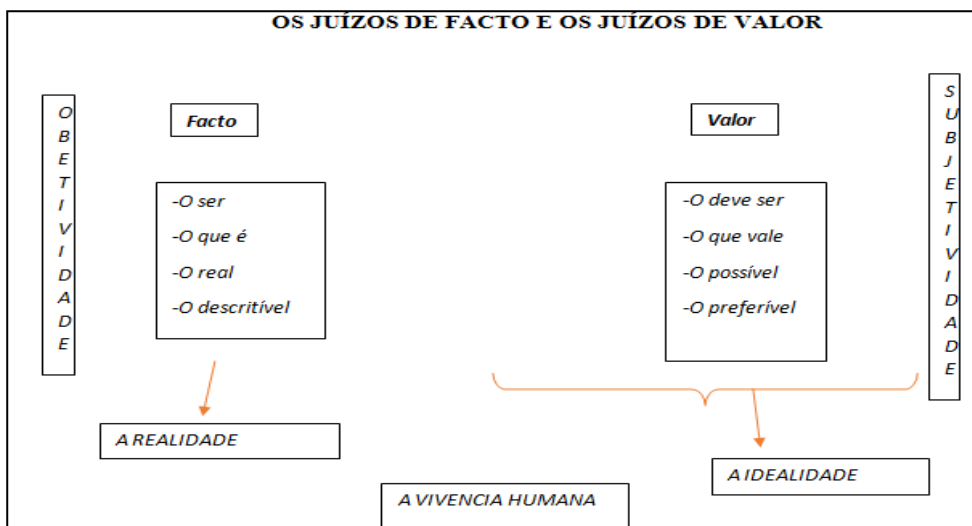
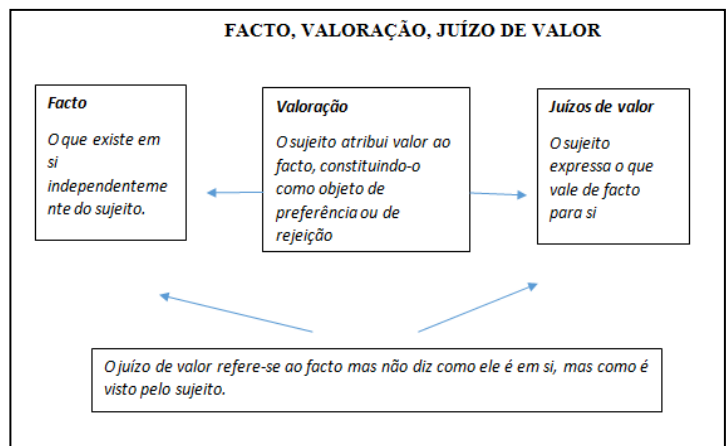
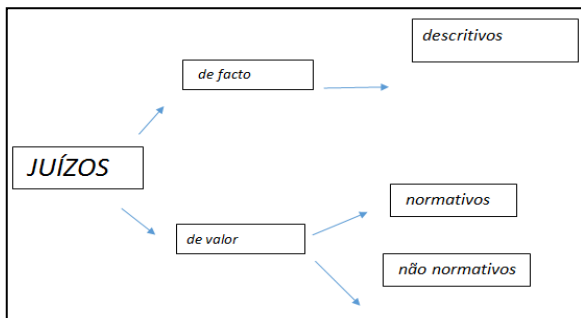
→Leitura das páginas 49 e 50, lição 11 do manual “50 Lições de Filosofia”

Distinção entre juízos de facto e juízos de valor

Juízos de facto: afirmações que traduzem objetivamente a realidade, sem acrescentar qualquer interpretação, comentário ou opinião (objetivos).

Juízos de valor: expressões que traduzem o que valem as coisas para determinado sujeito, seja em função da utilidade, da moral, ou de qualquer outro critério. (subjetivos)

SÍNTESE:



Exercícios:

Leitura e análise do texto “Bebé Teresa” de James Rachels 2004, pp 14-15.

1. Questões:

2. O que torna o pedido dos pais de Teresa invulgar?
3. Dê a sua opinião acerca deste caso.
4. Identifique as razões para defender a sua posição.

Persistência da memória



2. Questões:

1. Olhando para o quadro indique:
 - 1.1. Três juízos de facto.
 - 1.2. Três juízos de valor:
2. Relacione valores, juízos e ação humana.

3.5.2. Aula 2: “2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa

2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA		AVALIAÇÃO
				RECURSOS	ESTRATEGIA	
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	2. Os valores- Análise e compreensão da experiência valorativa. 2.1. Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos.	Temas: - A resposta subjetivista para a questão dos critérios valorativos Conceitos: - sujeito; - subjetivismo;	Geral: - Analisar criticamente o subjetivismo moral; Específicos: - Conseguir definir o subjetivismo moral; - Compreender o subjetivismo moral e as razões a seu favor; - Compreender as críticas negativas levantadas ao subjetivismo moral.	-Quadro e Marcador; - Manual 50 Lições de Filosofia (Lição 12 -pp.51-53); - Projetor Multimédia; - Fotocópia fornecida pela professora (texto)	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho; - Análise de casos reais.	Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a recapitulação da aula anterior; • A professora introduz a resposta subjetivista para os critérios valorativos; • A professora analisa com os alunos o subjetivismo moral; • A professora explica as razões a favor do subjetivismo moral; • A professora lê com os alunos as críticas levantadas ao subjetivismo moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos a leitura e análise de um texto fornecido pela mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem fazem a análise do mesmo;

Sumário: O subjetivismo moral: definição de “subjetivismo moral”;
O argumento da discordância e as suas duas objeções;
O argumento do conflito de valores e a sua objeção.
Realização de uma ficha de trabalho sobre o subjetivismo moral.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – *50 Lições de Filosofia* – 10ºano

<https://www.google.pt/search?q=A+teoria+que+defendo+sustenta+que+as+verdades+morais+s%C3%+morais.&spell=1>

Desenvolvimento de aula:

Revisões da aula anterior:

Com o objetivo de consolidar os conceitos lecionados na aula anterior será proposto aos alunos que enumerem os valores que mais prezam nas suas vidas, que serão apontados no quadro. Após a recolha dos valores será feita uma pirâmide no quadro com os cinco valores mais prezados pelos alunos, colocando o mais importante no topo. Este exercício tem como objetivo recapitular a matéria dos valores e ao mesmo tempo introduzir o subjetivismo moral.

A resposta subjetivista para a questão dos critérios de valor

Para melhor entender a questão dos critérios valorativos, começo por explicar o que é o critério valorativo, este é um princípio, baseado em valores, que orienta uma escolha valorativa e nos permite justificar e fundamentar essa escolha.

Este critério permite-nos distinguir aquela que considerámos a decisão correta da decisão incorreta.

Exemplo: É bom sermos pessoas conscientes e responsáveis → juízo de valor.

Contribuir para a construção de uma vida saudável → justificação.

É bom tudo o que contribui para a nossa formação harmoniosa como pessoas → critério valorativo.

Depois de esclarecidos os critérios valorativos, levanta-se uma questão pertinente: Os valores são objetivos?

Não Nenhum valor é objetivo.		Sim Alguns valores são objetivos.
Teoria do Subjetivismo Tese: os valores são relativos aos sujeitos.	Teoria do relativismo Tese: os valores são relativos às sociedades.	Teoria do objetivismo Tese: alguns valores não são relativos.

Como podemos constatar, o subjetivismo defende que nenhum valor é objetivo.

→ **Leitura da página 51, Lição 12 do manual “50 Lições de Filosofia”**

Comecemos então por esclarecer o que é o subjetivismo.

O **subjetivismo** é a teoria que defende que os valores são meras expressões das preferências dos sujeitos.

Por exemplo: A Helena defende que as touradas não têm nada de errado. Por sua vez, o João é contra as touradas.

- Ambos têm razão; nenhuma preferência é melhor do que a outra.

→ **Leitura da página 51, Lição 12 do manual “50 Lições de Filosofia”**

O argumento da discordância:

É uma das razões apresentadas a favor do subjetivismo: os juízos de valor são subjetivos porque só há discordâncias. O que alguém considera bom ou correto, outra

pessoa considera mau ou inaceitável. Nos juízos de valor não há consenso, ao contrário dos juízos de facto.

Exemplo:

Juízos de valor:

A eutanásia é moralmente correta.

A pena de morte deve ser aplicada sempre que se justifique.

Juízos de facto:

A baleia é um mamífero.

A guerra causa sempre sofrimento.

Há quem considere que nada justifica a eutanásia e a pena de morte, portanto há discordância, mas quanto aos juízos de facto referidos já há consenso.

→ **Leitura da página 51, Lição 12 do manual “50 Lições de Filosofia”**

Objeções ao argumento da discordância:

1ª Não é verdade que discordemos quanto a todos os valores.

Esta objeção põe em causa a premissa subjetivista de que quanto aos valores só há discordâncias.

Existe consenso quanto a valores fundamentais.

Portanto, não é verdade que quanto aos valores não existe há consenso.

2ª Não é verdade que se um juízo não for subjetivo não há discordância.

Por exemplo, existe quem pense que o aquecimento global é devido aos seres humanos e há quem pense que não.

Aqui não se trata de juízos subjetivos e, no entanto, não há acordo sobre os mesmos.

→ **Leitura da página 52, Lição 12 do manual “50 Lições de Filosofia”**

O argumento do conflito de valores:

Outra das razões apresentada a favor do subjetivismo é: quando há conflitos no que respeita a juízos de facto, há formas objetivas de decidir quem tem razão, o que não acontece com os conflitos gerados pelos juízos de valor. Logo, os valores são subjetivos. A ideia deste argumento é a de que não há formas objetivas de resolver conflitos de valores.

→ **Leitura da página 53, Lição 12 do manual “50 Lições de Filosofia”**

Objeção ao argumento do conflito de valores:

Ideia central do argumento: Não há maneiras objetivas de resolver conflitos de valores. Será isto verdadeiro?

Analisemos o conflito da Joana e do Carlos:

A Joana e o Carlos, defendendo os seus interesses, não estão de acordo quanto à lei proposta que beneficiará apenas quem é do sexo feminino. E isto é inevitável, pensam os subjetivistas.

Podemos por então pôr a hipótese que eles decidem fazer uma experiência mental. Esta experiência consiste em supor que estão sob um véu de ignorância: nenhum deles sabe se é do género masculino ou feminino e, por cautela (pois não sabem qual o seu papel na sociedade), votam contra a lei. Sendo assim, estão de acordo e resolvem de forma objetiva o conflito anterior.

Logo, se a premissa subjetivista de que não há maneiras objetivas de resolver conflitos de valores, é falsa, então o argumento não é bom.

SÍNTESE:

<p>SUBJETIVISMO</p> <p>Os valores são relativos aos sujeitos</p> <p>São expressões de preferências individuais</p> <p>O valor de verdade dos juízos de valor depende das preferências e sentimentos dos sujeitos que os proferem</p>	<p>ARGUMENTO DA DISCORDÂNCIA</p> <p>Verificam-se discordâncias relativamente aos juízos de valor (variam de indivíduo para indivíduo)</p>	<p>Não discordamos relativamente a todos os valores</p> <p>Há casos em que estamos perante juízos objetivos e há discordâncias</p> <p>O facto de haver diversidade não quer dizer que não existam juízos de facto verdadeiros sobre um assunto</p>
	<p>ARGUMENTO DA TOLERÂNCIA</p> <p>Considera que não há valores certos ou errados, assim um indivíduo não deve impor os seus valores aos outros.</p>	<p>Afirma a intolerância como bem (valor) objetivo.</p> <p>Temos de ser tolerantes com todos os juízos de valor, incluindo os intolerantes e moralmente indesejáveis</p>
	<p>ARGUMENTO DO CONFLITO DE VALORES</p> <p>Os valores não podem existir como propriedades dos objetos porque se assim fosse os valores teriam de ter existência autónoma. Ora, ninguém tem indícios de que os valores não existam apenas nas nossas mentes</p>	<p>O facto de ninguém ter indícios de que os valores não existam apenas nas nossas mentes não é suficiente para provar que não têm existência própria.</p>

FICHA DE TRABALHO

GRUPO I

De acordo com a matéria lecionada nas últimas duas aulas seleccione a alínea que lhe pareça a mais correcta:

1. Os juízos de facto ...

- (A) são normativos e subjetivos
- (B) não têm valor de verdade
- (C) exprimem preferências pessoais
- (D) são descritivos e têm valor de verdade

2. Os juízos de valor são normativos porque...

- (A) expressam as emoções do sujeito e têm valor de verdade
- (B) descrevem a realidade independentemente das preferências do sujeito
- (C) exprimem o que o sujeito pensa sobre como as coisas devem ser
- (D) descrevem o que as coisas são e têm valor de verdade

3. O argumento da discordância a favor do subjetivismo baseia-se na ideia de que ...

- (A) no que respeita aos juízos de valor só há discordâncias
- (B) algumas vezes há discordâncias no que respeita aos juízos de valor
- (C) diferentes sociedades têm padrões culturais diferentes
- (D) se não aceitarmos o relativismo de valores somos intolerantes

5. Para o subjetivismo, se alguém afirma que “ o homicídio é um bem” está a ...

- (A) dizer uma falsidade
- (B) dizer uma verdade
- (C) exprimir um valor cultural
- (D) descrever um facto

7. O argumento da tolerância a favor do subjetivismo baseia-se na ideia de que...

- (A) seremos intolerantes se impusermos os valores da nossa sociedade a sociedades diferentes
- (B) a tolerância é um valor relativo
- (C) o juízo “ser tolerante é bom” implica aceitar o juízo contrário
- (D) ninguém está objetivamente certo ou errado

II GRUPO

A teoria que defendo sustenta que as verdades morais são relativas ao indivíduo. Se eu gosto de X e você não, então “X é um bem” é verdade para mim mas falso para si. Usamos a palavra “bem” para falar dos nossos sentimentos positivos. Nada é um bem ou um mal em si mesmo, independentemente dos nossos sentimentos. Os valores apenas existem como preferências de pessoas individuais. Você tem as suas preferências e eu as minhas; nenhuma preferência é objetivamente correta ou incorreta. Esta ideia tornou-me mais tolerante a respeito das pessoas com sentimentos diferentes e, portanto, com diferentes crenças morais.

Harry Gensler

1. Identifique a teoria apresentada no texto.

2. Explícite os argumentos presentes no texto a favor desta teoria.

3. Apresente as objecções aos argumentos referidos na questão 2.

3.5.3. Aula 3: “3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAL ESPECÍFICOS	METODOLOGIA RECURSOS	ESTRATÉGIA	AValiação
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições	Temas: - O que é ser moral? - Ética e moral. Conceitos: - Moral; - Ética - Agente moral - Bem último - Ação correta	- Compreender o que é ter um ponto de vista moral; - Esclarecer as relações entre ética e moral - Compreender que uma teoria ética envolve: → uma conceção do bem último e uma conceção do que é uma ação correta	- Quadro e Marcador; - Manual 50 Lições de Filosofia (Lição 15 - pp.67 a 69); - Projetor Multimédia; - Ficha de trabalho	- Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) - Leitura dos textos; - Realização de uma ficha de trabalho; - Análise de casos práticos	Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz o que é ser moral; • A professora explica como a ética e a moral se distinguem; • A professora analisa com os alunos a relação existente entre a ética e a moral; • A professora aborda os conceitos de agente moral, bem último e ação correta; • A professora explica que uma teoria ética envolve uma concepção do bem último e uma concepção do que é uma ação correta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos que respondam a uma ficha de trabalho fornecida pela mesma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à mesma;

Sumário: Intenção ética e norma moral.

A dimensão pessoal da ética: o si mesmo, os outros e as instituições.

Realização de uma ficha de trabalho.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – 50 Lições de Filosofia – 10ºano

Manual de Filosofia- Filosofia 10 – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Importa distinguir a ética da moral.

O que é a moral?

Por sua vez a moral deriva do étimo latino mores (costumes) e traduz a preocupação com o cumprimento da norma (regra/princípio de conduta). É o conjunto de normas e de códigos que em cada sociedade ou universo cultural fixa as noções de boa e má conduta nas relações eu e o outro.

Designa o conjunto de deveres e de proibições que a generalidade dos indivíduos de uma comunidade adquire e aceita como adequados e válidos, desta forma podemos dizer que se refere ao conjunto de normas que regulam a conduta e a prática diárias.

“Tão antiga como a própria moral é a organização das sociedades a partir de normas o de códigos reguladores de conduta. Em todas as comunidades – até mesmo entre os membros da tripulação de um

barco pirata, encontramos obrigações e proibições, ações louváveis e ações reprováveis, isto é, encontramos códigos morais”



Bertrand Russel, 1872-1970

Moral designa então o conjunto de normas e de códigos que em cada sociedade ou universo cultural fixa as noções de boa e de má conduta nas relações eu-outro.

→ **Leitura do manual página 67**

A moral é:

Prática: fornece pautas para a vida quotidiana

Adquirida: impõe-se exteriormente aos indivíduos.

Normativa: estabelece preceitos, leis ou regras, em relação as quais são formados os juízos de valor.

Prescritiva: ordena, regula, determina de antemão os deveres e obrigações de cada indivíduo.

O que é a ética?

A ética surge na Grécia com os sofistas (século V a.C); onde é defendida como a investigação filosófica sobre o conjunto de problemas relacionados com a moral e enfrenta o problema de saber como devemos viver. A ética teoriza e problematiza os fundamentos, os valores e os princípios que suportam, legitimam e estruturam os diferentes sistemas prático-morais.

Deriva do grego ethos (lugar onde se habita ou carácter); traduz a preocupação com a intenção e a finalidade dos nossos atos. Para Aristóteles (384-322 a.C) o carácter designa o modo de ser adquirido, que se desenvolve através do hábito ou do costume, ou seja, pela repetição dos atos.

Refere-se à reflexão teórica sobre as razões, o porquê de considerar-mos válidos, bons e justos, os costumes e as normas das diferentes morais.

Por exemplo:

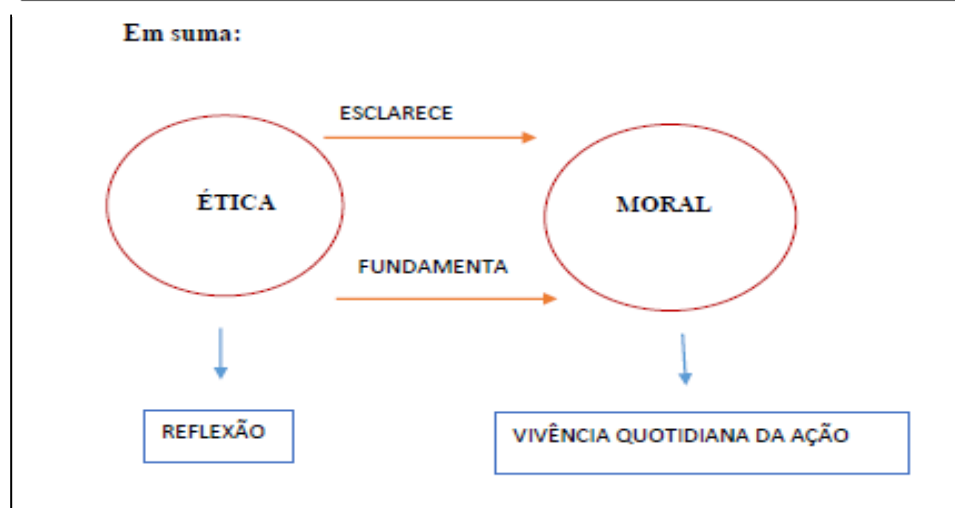
É imoral copiar nos testes; Chegar atrasado à aula é eticamente incorreto.

Teoriza e problematiza os fundamentos, os valores e os princípios que suportam, legitimam e estruturam os distintos sistemas prático-morais.

→ Leitura do manual página 67

SÍNTESE: ÉTICA E MORAL

	MORAL	ÉTICA
DIFERENÇAS	- comportamentos específicos no interior de uma sociedade de grupo; - conjunto de normas ou valores seguidos por um grupo ou que vigoram numa sociedade, que indicam o que se deve ou não fazer; - anterioridade histórica: todo o Homem se comporta normalmente.	- estudo teórico desses comportamentos e dos diversos códigos morais; - teoria que estuda a moral; - estudo e análise dos problemas morais proporcionando princípios e critérios para os justificar. - é posterior: a ética surgiu como reflexão.
RELAÇÕES	- é o objeto da ética ao nível da fundamentação; - influência a ética, ao proporcionar códigos e normas morais sobre os quais a ética reflete	- a reflexão teórica sobre a moral; - a influencia a moral mediatamente ao assinalar o que está justificado ou é válido.



A CONSCIÊNCIA MORAL

É a característica que o ser humano tem para elaborar juízos normativos, e espontâneos e imediatos acerca do valor moral das ações individuais determinadas, as ações que se efetuam no seio de uma determinada sociedade.

Como se forma a consciência moral?

- Não nos sai num sorteio, nem caí do céu.
- Requer algumas condições de possibilidade para que se constitua nas e pelas ações que os seres humanos praticam, por forma a que estes se reconheçam nas mesmas.

FORMA-SE ENTÃO:

Num ser capaz de refletir e de compreender o sentido da sua reflexão e o meio onde o ser se insere e desenvolve tem uma importância fundamental, uma vez que fornece as condições necessárias e elementares para que a formação da consistência moral possa acontecer.

Qual o papel, o sentido e a função da consciência moral?

Normativo e crítico: ordena o que devemos fazer, é um papel crítico porque nos impede de fazer qualquer coisa ou condena-nos quando a realizamos.

Apelativo, imperativo e judicativo: invoca os valores e as normas ideais na nossa ação que não devemos renunciar. Apresenta uma ação como obrigatória e ordena à prática de uma ação compatível com os valores ou princípios.

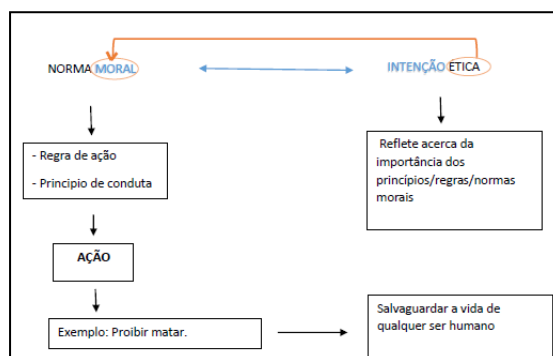
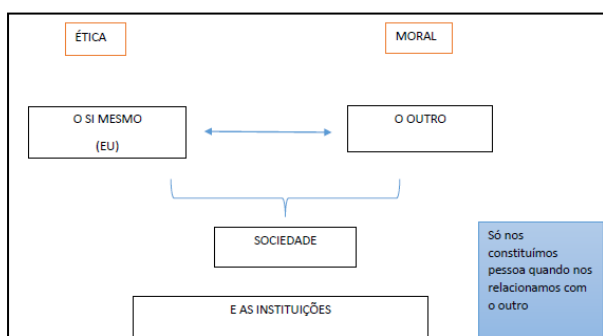


A **função da consciência moral** é orientar normativamente as nossas intenções e julgar os nossos atos; diz-nos o que devemos e o que não devemos fazer. Liga-se com a responsabilidade (eu tenho obrigação de responder pelas ações que pratico ou omito).

INTENÇÃO ÉTICA E NORMA MORAL:

Norma moral: regra de ação que possui carácter de universalidade e que permite fundamentar os nossos juízos morais; permite ao indivíduo, na sua relação com os outros, distinguir o que é o bem e o que é o mal.

Intenção ética: projeto reflexivo que acompanha a ação e que visa a vida boa, edificando e promovendo a solicitude entre os sujeitos, concretizando e instaurando instituições justas.



NOTA: Normas morais: moral/ética; Normas jurídicas: Direito; Normas sociais (bem comum): Política

→ Leitura do manual na página 69

SER MORAL

O Homem é um ser moral, no entanto não podemos afirmar que “ser moral” é uma característica que nasce com as pessoas.

Então...

- O Homem é uma construção continuada e é nesse processo que se constitui como pessoa ou como sujeito moral.
- A formação do Homem enquanto sujeito dotado de consciência moral exige uma individual relação consigo mesmo, com o outro e com as instituições.
- O processo de socialização é que leva a criar um ser moral.

→ Leitura e análise do manual na página 68

	Ética utilitarista de Mill	Ética deontológica de Kant
Qual é o bem último?	A felicidade	A vontade boa
Qual é o critério da ação correta?	As consequências	O imperativo categórico

O EU E O OUTRO:

A partir do nascimento toda a criança faz parte de uma família, é nos laços afetivos mãe-filho que a relação eu-outro se inicia, alargando-se progressivamente a outros elementos da sociedade (família, escola, amigos,...)

O desenvolvimento de cada um de nós faz-se em estreita correlação com o processo de socialização e esta processa-se na relação com os outros.

No intercâmbio com o outro a linguagem desempenha um papel particular.

O amor, a amizade e a simpatia impulsionam as pessoas a aproximar-se, solidificando as relações positivas que se estabelecem entre o eu e o outro (**processo que forma o ser moral**)

Então...

-A coexistência entre o eu e o outro coloca a necessidade de cumprir regras e atuar em função de valores socialmente adotados.

-O eu passa então por um conflito entre aquilo que quer e aquilo que lhe é imposto.

-Na resolução dos conflitos o homem vai interiorizando padrões sociais, normas e valores, adquirindo consciência do seu eu social e moral (**aqui entram as normas para evitar os conflitos entre o eu e os outros**).

NÓS E AS INSTITUIÇÕES

Viver em sociedade é integrar-se em instituições organizadas que protegem o indivíduo, promovem a sua formação e estabelecem uma ordem e um equilíbrio sem os quais a existência e o bem-estar individuais seriam deveras comprometidos.

O que é uma instituição?

Pode referir-se a comunidades de pessoas, como famílias, a escola, o Estado, os centros de saúde, os tribunais, entre outros, e também estruturas organizadas como a indústria.

FICHA DE TRABALHO

1. Analise a banda desenhada e responda em seguida às questões, apresentando as correspondentes justificações.



- 1.1 Será explicável que o personagem falante tenha uma conduta pautada por normas morais?
- 1.2 Preocupar-se-á ele em refletir eticamente sobre a sua conduta?
- 1.3 No caso em apreço, será legítimo falar em heteronomia moral?
- 1.4 No seu caso pessoal, pensa já ter atingido o estatuto de sujeito autónomo?
- 1.5 Relacione o conteúdo da banda desenhada com as seguintes afirmações do filósofo espanhol contemporâneo Fernando Savater, da sua obra *Ética para um jovem*:
"Aquele que se limita a fugir do castigo e a procurar a recompensa que outras dispensam, segundo normas por eles estabelecidas, não goza de condição melhor do que a de um pobre escravo."

Porque é que a reflexão ética necessária?

"Podemos pensar que uma determinada ação é grosseiramente imoral, mas na realidade não sabemos bem porquê. Ou podemos pensar que sabemos muito bem porquê tão-somente para descobrirmos, após um cuidadoso exame, que estamos apenas a papaguear as "razões" que nos são dadas pelos nossos amigos, professores, pais, etc. É claro que não há nada de errado em ter em conta o que os outros pensam e o que decidiram em questões morais. Seria pouco inteligente não beneficiar do senso comum dos outros. No entanto, qualquer pessoa com conhecimento de História tem de reconhecer que o senso comum assim como o senso individual estão, por vezes, errados. Os nossos antepassados tinham escravos, negavam às mulheres o direito de voto, praticavam o genocídio e queimavam bruxas na fogueira. Suspeito que o faziam por não serem suficientemente autocríticos. Não avaliavam as suas próprias crenças; adotavam sem questionar as perspectivas dos seus líderes políticos e dos seus próprios antepassados. A lição a reter da História é a de que devemos escrutinar as nossas crenças, as nossas escolhas e as nossas ações de modo a que: (a) estejamos suficientemente informados; (b) não sejamos, de modo nenhum egoístas, guiados apenas pelo nosso interesse pessoal; (c) não sejamos governados pelas perspectivas dos outros."

Hug LaFollette, *ética in pratica*, pp.4-5

2. Após a leitura do texto:

- 2.1 Responda à seguinte questão:

Segundo o autor, porque é que é importante a reflexão ética?

- 2.2 Complete o quadro:

PORQUE É A REFLEXÃO ÉTICA NECESSÁRIA?	
Tese defendida (escolher expressões do texto para a referir)	
Argumento a favor da tese	
Condições para os exercícios da autocrítica	

3.5.4. Aula 4: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA RECURSOS	ESTRATÉGIA	AVALIAÇÃO
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.1. A dimensão ético-política- Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral- Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.	Temas: - a ética utilitarista : bem e felicidade; Conceitos: -Utilitarismo, hedonismo, prazeres inferiores e prazeres superiores, felicidade, imparcialidade, maximização da felicidade.	- Analisar criticamente a ética utilitarista.	- Conseguir definir a ética utilitarista; - Avaliar as razões a favor da ética utilitarista; -Compreender as críticas negativas levantadas á ética utilitarista.	-Quadro e Marcador; - Manual 50 <i>Lições de Filosofia</i> (Lição 16 -pp.70- 72); - Projetor Multimédia;	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho; - Análise de casos reais onde se aplica o utilitarismo.	Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz a ética utilitarista; • A professora aborda os conceitos: utilitarismo e hedonismo; • A professora explica os prazeres superiores e os prazeres inferiores; • A professora aborda os conceitos de felicidade; imparcialidade e maximização da felicidade; • A professora analisa com os alunos as críticas ao utilitarismo e as razões a favor do mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos analisam os textos relativos a matéria e procuram as palavras-chave • Os alunos dialogam sobre dois exercícios práticos: Mar a Dentro e O Comboio Desgovernado
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos que respondem a questões sobre os textos trabalhados na aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem às mesmas;

Sumário: A ética utilitarista: bem e felicidade;

Maximizar o bem.

Hedonismo.

Exercícios sobre a matéria abordada.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – 50 Lições de Filosofia – 10ºano

<http://50licoes.blogspot.pt/2013/05/mar-adentro-eutanasia.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=9boXSieckrA>

DESENVOLVIMENTO DA AULA

ÉTICA CONSEQUENCIALISTA:

- O valor dos atos morais determina-se pela observação dos seus resultados, fins ou consequências;
- Todas as teorias morais, segundo as quais as ações são corretas ou incorretas em virtude das suas consequências;
- As ações só podem ser realizadas a partir dos seus resultados – por exemplo: romper uma promessa será correto ou incorreto dependendo das consequências boas ou más que resultem da ação.
- Importam as consequências, por exemplo: matar para salvar milhares de pessoas é possível.

Utilitarismo

A teoria utilitarista foi explicitamente desenvolvida a partir do século XVIII, por Jeremy Bentham (1748-1832), mas foi no século XIX que John Stuart Mill (1806-1873) lhe deu nova vida, sendo hoje uma das duas teorias éticas mais estudadas. Além disso, é uma teoria que está na base de muitas das nossas leis e formas de pensar.

→ Leitura do manual na página 70

- O utilitarismo é consequencialista: as ações são corretas ou incorretas somente em função das suas possíveis consequências ou resultados.

“O credo que aceita a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade. Por felicidade, entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação de prazer.”

John Stuart Mill, 1806-1873

Encontramos no texto duas ideias principais:

- 1- Um ato é certo ou errado dependendo da sua contribuição para a felicidade (geral).
- 2- A felicidade ou bem-estar de alguém, aquilo que torna a sua vida boa para si próprio, consiste unicamente no prazer e na ausência de dor ou sofrimento.

ÉTICA UTILITARISTA

- A ética utilitarista denominada “ consequencialista” assenta na ideia que cada pessoa deve articular os seus interesses particulares com os interesses mais comuns, de maneira

que a sua ação seja boa, isto é, proporcione a máxima utilidade a todas as pessoas envolvidas.

- Há nesta ética uma clara preocupação por ser facilmente aceite compreendida pelo cidadão comum e cujos resultados pudessem ser medidos pelos seus efeitos práticos.

→ **Leitura do manual na página 70**

Felicidade e imparcialidade

Assim, entre a felicidade pessoal e a felicidade dos outros, o utilitarismo exige do indivíduo que seja tão rigoroso e imparcial como um espectador desinteressado e de boa fé. [...] Fazer o que desejaríamos que nos fizessem, amar e respeitar o próximo como a nós mesmos; é isto que constitui a perfeição ideal da moral utilitarista. [...] ”

John Stuart Mill, 1806-1873

O princípio do utilitarismo denominado UTILIDADE ou MAIOR FELICIDADE:

- Sustenta que as ações são justas (corretas) na proporção com que tendem a promover felicidade, e injustas enquanto tendem a produzir o contrário da felicidade.

- A aplicação deste princípio implica um cálculo, uma espécie de aritmética do bem-estar, no qual se avaliam as vantagens e desvantagens das diferentes alternativas de uma dada ação, tendo em conta o grau de satisfação ou de insatisfação que delas se pode esperar.



Segundo a teoria utilitarista do bem **a única coisa boa em si mesma é a felicidade**, as outras boas são instrumentalmente boas se forem meios adequados para a felicidade.

A felicidade tem valor em si mesma porque valorizamos mesmo que não seja um meio para atingir um fim. Toda a felicidade conta moralmente, pois a minha felicidade e a dos outros é igual, ou seja, tem a mesma importância.

Logo, na teoria utilitarista do bem a felicidade é encarada de forma imparcial, pois a exigência de imparcialidade é uma característica central do pensamento moral.

Pensamos moralmente quando pensamos imparcialmente, e segundo o ponto de vista utilitarista, pensamos imparcialmente quando damos à felicidade dos outros exatamente a mesma importância que damos a nossa.

Utilitarismo e Felicidade

“ A natureza colocou a humanidade sob a governação de dois mestres soberanos: a dor e o prazer. Somente a eles lhes compete dizer o que devemos fazer”

Mas o que é a felicidade?

- A palavra hedonismo deriva do grego hedone que significa prazer. A ideia hedonista de que só o prazer é intrinsecamente bom é só a dor é intrinsecamente má remonta a Epicuro (341-270 a.C), que baseava nela a sua teoria moral.
- O utilitarismo é hedonista: as ações são corretas na medida em que tendem a promover a maior felicidade global (o prazer) e incorretas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade (a dor).
- Segundo Bentham a felicidade é apenas o prazer e ausência de dor. Tinha uma visão puramente quantitativa dos prazeres. Quando a teoria utilitarista concebe a felicidade em termos de dor e prazer é denominada de hedonista.
- A teoria hedonista de Bentham foi criticada porque não valoriza os prazeres intelectuais. A proposta de Mill, de dividir os prazeres em superiores e inferiores surgiu como resposta a essa crítica.
- Mill mostrou-se insatisfeito com esta forma simples de hedonismo, argumentando que na avaliação de uma vida boa não basta ter em conta a quantidade os prazeres mas também a sua qualidade.

→Leitura do manual na pág.71

O autor defende que os prazeres que resultam do uso das nossas capacidades intelectuais são superiores e que os prazeres corporais são inferiores.

BENTHAM E MILL:

O objetivo da moral passa a ser a realização de cada ser humano neste mundo, aqui e agora. O princípio da utilidade exige que cada um de nós faça o que for necessário e estiver ao seu alcance para aumentar a felicidade e evitar a dor.

Mas como definir a felicidade global?

- Para Bentham a felicidade está vinculada à quantidade de prazer. Critérios aritméticos que nos permitem hierarquizar diferentes prazeres: intensidade, duração e proximidade.
- Por sua vez, para Mill o relevante é a qualidade dos prazeres. Há prazeres superiores (prazeres do espírito) e os prazeres inferiores (prazeres do corpo). Um prazer superior é sempre preferível a um prazer inferior – são passageiros, ainda que possa ser menos



intenso e menos duradouro. Caso haja divergência na hierarquização dos prazeres deve prevalecer a opinião da maioria.

- Assim, na avaliação do bem humano temos de ter em conta, não apenas a quantidade mas também a qualidade dos nossos prazeres, dando uma maior preferência aos prazeres superiores.

- Desta forma, ao passo que o hedonismo de Bentham é quantitativo, contando apenas a quantidade de prazer, o hedonismo de Mill é qualitativo, sendo a qualidade mais importante que a quantidade.

Objeção ao hedonismo:

- Segundo o filósofo Robert Nozick (1938-2002), não é verdade que a vida seja boa devido apenas às experiências agradáveis que a constituem, a autenticidade das nossas experiências é algo intrinsecamente valioso, uma vida constituída por experiências ilusórias, ainda que muito agradáveis, têm menos valor do que uma vida real.

Nozick fundamenta esta ideia com o argumento da máquina de experiências.

→Leitura do manual na página 72

Utilitarismo e consequências:

“As ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, incorretas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade.”

John Stuart Mill, 1806-1873

Se aceitarmos que o bem último é a felicidade, como defende o utilitarismo, é natural pensar que o critério da ação correta é a promoção da felicidade.

- Logo, só as consequências contam para a correção de uma ação, não importam as intenções, daí que o utilitarismo seja uma teoria consequencialista.

- Para os utilitaristas, em qualquer situação, a melhor ação é aquela que, comparada com alternativas tem as melhores consequências para o maior número de agentes morais:

- Uma ação é moralmente correta, se e só se, tendo em conta as alternativas, for aquela que mais felicidade trouxer a um maior número de agentes morais. Caso contrário, a ação é moralmente errada.

- Desta forma, no que diz respeito á avaliação moral das ações, só as consequências contam, as intenções com que agimos são irrelevantes. Uma ação que tenha más consequências, ainda que executada com a melhor das intenções é incorreta.

EM SUMA:

- A felicidade de cada pessoa é contabilizada como igualmente importante;
- Da mesma maneira que cada qual aspira por natureza à felicidade individual, assim também o bem-estar é um bem para totalidade dos seres humanos;
- Uma ação é aquela que é útil, mas uma ação moralmente correta é aquela que cujas consequências se traduzem pela felicidade (prazer) para as pessoas;
- A correção de uma ação é medida pelas consequências que da mesma se esperam. Um modo de avaliar é medir o aumento da felicidade (prazer) e a diminuição do sofrimento dos que são afetados pela mesma.

Podemos então concluir que:

- Útil significa o prazer em si mesmo, aliado à ausência de dor;
- O fundamento da moral utilitarista é a utilidade ou o princípio da maior felicidade;
- Entende-se por felicidade o prazer e a ausência de dor, e por infelicidade a dor e a privação do prazer;
- O prazer e a dor – ausência de dor – são os únicos fins desejáveis;
- Desejável é aquilo que, com fim, ou como meio, promove o prazer ou previne a dor;
- Qualquer sacrifício individual que não aumente a quantidade total de felicidade é inútil.

Exercício 1

Mar Adentro (2004, 125 minutos) é um filme baseado na história real do espanhol Ramón Sampedro (1943-1998).

Realizado por Alejandro Amenábar e com Javier Bardem no principal papel, é um filme inesquecível, pleno de arte e de vida, maximamente dramático, mas que nunca cai no sentimentalismo. Real e inesperado como a vida.

É adequado para ser usado neste tema pois promove uma discussão de ética em sala de aula. Ao invés de se discutir apenas a questão da moralidade ou imoralidade do suicídio assistido, seria proposto aos alunos que reflitam no problema com base no que aprenderam sobre as éticas de Mill e Kant.

Desta forma o problema seria:

Que espaço teórico têm as teorias de Mill e Kant para justificar uma resposta positiva ou negativa quanto à moralidade do suicídio assistido de Ramón? Se um defensor da teoria de Kant considera que o suicídio assistido de Ramón é (i)moral, que espaço lhe dá a sua teoria normativa para justificar essa resposta? E como serão as coisas, no caso da teoria de Mill?

A proposta é fazer os alunos explorar por si mesmos diferentes justificações utilitaristas das respostas positivas e negativas quanto à moralidade do suicídio assistido, partindo do extraordinário e inesquecível filme de Alejandro Amenábar sobre o tocante caso real de Ramón Sampedro.

Exercício 2:

O Comboio: imaginemos que temos um comboio descontrolado e que se não se fizer alguma coisa ele matará cinco pessoas, na ponte, por cima da linha do comboio esta uma pessoa muito pesada, com o peso suficiente para desviar o rumo do comboio e salvar as cinco pessoas.

O que faria? Matava uma pessoa para salvar cinco ou deixaria o comboio seguir o seu percurso e consequentemente matar essas cinco pessoas?

A resposta inequívoca do utilitarista é o dever de desviar o comboio para salvar cinco pessoas, ainda que isso acabe por matar uma pessoa: esta resposta resulta diretamente do coração da sua teoria, a ideia de que temos sempre o dever de promover o maior bem para o maior número, ou de evitar o maior mal para o maior número. Desviar o comboio produz menos sofrimento, menos mal, do que não desviar o comboio e por isso temos o dever de o fazer. O utilitarista não pensa em termos de direitos absolutos: do seu ponto de vista, o inocente que será morto não tem um direito absoluto à vida, sendo moralmente legítimo sacrificar a vida dele para salvar cinco outras vidas humanas.

3.5.5. Aula 5: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA RECURSOS	ESTRATEGIA	AValiação
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.1. A dimensão ético-política- Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral- Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre ética, direito e política <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito, política. - Direito divino, direito natural e direito positivo. - Desobediência civil, discriminação positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender diferentes perspetivas sobre a relação entre ética e direito. - Discutir a relação entre ética direito e política: <ul style="list-style-type: none"> →o exemplo da desobediência civil →o exemplo da discriminação positiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Quadro e Marcador; - Manual 50 <i>Lições de Filosofia</i> (Lição 21. Pp.91-94); - Projetor Multimédia; 	<ul style="list-style-type: none"> -Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho; - Análise de casos reais onde se aplica a matéria lecionada 	<p>Formativa:</p> <p>Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.</p>

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a recapitulação da aula anterior; • A professora analisa a articulação entre ética, direito e política; • A professora introduz diferentes perspectivas sobre a relação entre ética, direito e política; • A professora explica a relação entre ética, direito e política; • A professora explica a desobediência civil e a discriminação positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos a leitura e análise de um texto fornecido pela mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem fazem a análise do mesmo;

Sumário: Relação entre ética, política e política.

Desobediência civil.

Discriminação positiva.

Realização de exercícios.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – *50 Lições de Filosofia* – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

➔ **Leitura da página 91 do manual**

➔ **O que é a ética?**

- Deriva do grego **ethos** que significa carácter, traduz a preocupação com a intenção e a finalidade dos nossos atos.

- É a reflexão teórica sobre as razões, o porquê de considerarmos válidos, bons e justos, os costumes e as normas diferentes morais.

➔ **O que é a política?**

- Deriva do termo grego **polis**, que significa cidade.

- Tem por objetivo organizar a vida em comum.

➔ **O que é o direito?**

- É o conjunto de normas jurídicas que, diferentemente das normas morais estipulam sanções no caso de incumprimento.

- É o instrumento que serve para controlar o poder político.

Podemos então dizer que as suas preocupações são:

Ética: o que é o bem último e a ação correta?

Direito: quais as normas e leis de uma sociedade bem ordenada?

Política: como estruturar o Estado, organizar a sociedade e como governar cidadãos?

A relação entre ética direito e política

Podemos então dizer que a ética, direito e política são domínios que mantem entre si relações estreitas.

A política, cujo objetivo é organizar a vida comum, pressupõe o direito como instrumento privilegiado para estabelecer e fazer cumprir as leis.

Por sua vez o direito tem sempre por base a sensibilidade moral das comunidades, depende de um ideal, daquilo que se pensa que deve ser o comportamento correto do ser humano e, conseqüentemente, está ligado à ética.

A ideia de que a ação política se deve reger por princípios da ética é relativamente consensual, mesmo quando isso não se verifica na prática.

Também parece relativamente consensual que existe afinidade entre ética e direito.

Mas tal consenso desaparece quando se procura caracterizar o tipo de relação que existe entre ética e direito.

→ Leitura da página 91 e 92 do manual

Então qual a relação entre ética e direito?

Esta relação vai sempre depender da perspectiva sobre a origem e o fundamento do direito.

Vamos deparar-nos com três teorias:

1. **Teoria do direito divino:** o direito tem origem divina; tem um fundamento sagrado.

- Direito e ética não se distinguem, pois ambos têm a mesma origem e fundamento, que é Deus;
- A lei encontra-se nos livros sagrados, o que é moralmente correto é o que a lei diz e o que a lei diz é o que é moralmente correto.
- É a perspectiva que vigora nas teocracias.

2. **Teoria naturalista do direito:** o direito tem origem na razão natural; tem um fundamento natural.

- Direito e ética são diferentes, mas o direito baseia-se na ética.
- A lei tem um carácter universal, pois decorre da reflexão natural de qualquer ser humano sobre o que é correto ou incorreto, deve portanto, ser consistente com a ética.
- É a perspectiva presente, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU.

3. **Teoria positivista do direito:** o direito tem origem em convenções humanas; tem um fundamento convencional.

- Direito e ética são diferentes e independentes.
- A lei decorre de necessidades concretas de cada sociedade, sociedades diferentes têm diferentes problemas, logo tem diferentes códigos e sistemas jurídicos.
- É a perspectiva predominante na atual teoria do direito, presente na diversidade de sistemas jurídicos: o que a lei permite num ordenamento jurídico pode não ser permitido noutra. Por exemplo: a eutanásia.

PROBLEMAS DE ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA

Vamos abordar dois exemplos diferentes:

1. **Desobediência civil**

2. **Discriminação positiva**

➔ **Leitura da página 93 do manual**

1. **Desobediência civil:**

➤ **O que é**

É a violação pública, deliberada e pacífica de leis consideradas injustas ou imorais, assumindo as consequências de tal violação.

➤ **Qual o problema**

O problema é se há mesmo casos em que é moralmente aceitável desobedecer à lei.

➤ **Razões para desobedecer à lei**

-É uma forma de os que não têm voz, e são vítimas de leis injustas, se fazem ouvir.

-É uma forma de tentar mudar leis injustas, fazendo progredir a sociedade.

➤ **Razões para nunca desobedecer à lei**

-Em regimes democráticos há sempre formas legais de protestar e de tentar mudar as leis, sem ter de as violar.

-A desobediência civil é antidemocrática, pois uma minoria de pessoas põe em causa leis que foram feitas pelos legítimos representantes da maioria que os elegeu.

-Encoraja a desobediência generalizada, levando à desvalorização de todas as leis e, eventualmente, ao caos e à anarquia.

- Os defensores do **direito divino** diriam, de forma taxativa, que é sempre errado desobedecer à lei, pois numa teocracia **desobedecer à lei = ser imoral**.

- Alguns defensores do **direito natural** diriam que não é errado desobedecer pública e pacificamente a leis que violem direitos naturais universais. Poderão até considerar que é um dever moral fazê-lo.

- Os defensores do **direito positivo** tipicamente (mas nem sempre) consideram que a avaliação das leis não é uma questão moral, logo as leis não são morais nem imorais, mas legítimas ou ilegítimas. Assim, desobedecer à lei é ilícito (ilegal).

➔ **Leitura da página 94 e 95 do manual**

2. Discriminação positiva:

➤ **O que é?**

É tomar medidas que visam tratar certos grupos de pessoas de forma preferencial, de modo a compensá-las por terem sido antes vítimas de discriminação.

➤ **Qual o problema**

O problema é se as medidas que tratam as pessoas de forma desigual podem ser justas.

➤ **Razões para discriminar positivamente**

-É uma forma de promover ativamente uma maior igualdade entre os diferentes grupos sociais, reduzindo desigualdades.

- É uma forma de tornar a sociedade mais plural e mais equilibrada.

➤ **Razões para a discriminação**

- Gera **novas vítimas** de desigualdade.

- **Viola o princípio da igualdade de oportunidades** e o princípio de que ninguém deve ser discriminado em função da raça, do sexo, da religião, entre outros.

- **Nem sempre os fins justificam os meios** e, neste caso, o que se ganha não compensa o que se perde.

- Gera o **ressentimento social** e um sentimento de injustiça que podem ser socialmente perigosos.

- Os defensores do **direito divino** diriam que nenhuma decisão humana pode alterar a legislação divina, que é imutável.

- Os defensores do **direito natural** tipicamente (mas nem sempre) diriam que qualquer forma de discriminação viola direitos naturais e que estes são universais, não podendo as pessoas gozar de direitos diferentes.

- Os defensores do **direito divino** diriam que as medidas de discriminação não são uma questão de justiça ou de injustiça, pois as leis não se destinam a ser avaliadas do ponto de vista ético. Elas destinam-se a resolver problemas práticos de organização social e das relações entre as pessoas. Assim, se contribuírem para isso e se forem compatíveis com o ordenamento jurídico em vigor são justificadas.

QUESTÃO A DEBATER:

E então, em que ficamos?

Podemos dizer que cada um deve avaliar os argumentos de ambas as perspectivas e encontrar argumentos alternativos e compará-los, de modo a tirar as suas próprias conclusões.

FICHA DE TRABALHO

1. Leia atentamente o seguinte texto:

“ Se, por exigências do dever moral, se deve violar o Direito nalgum caso concreto [excepcional], é algo que cada qual deve decidir na intimidade da sua consciência. A sanção jurídica e a reprovação ou a satisfação moral atuam em planos distintos e podem também mover-se em campos opostos.”

Angel Latorre, Introdução ao Direito, Coimbra, almedin,1997 (adaptado)

1.1. Concorda com a posição do autor relativamente à articulação entre o plano da ética e o plano do direito?

Justifique a sua posição, integrando um exemplo na sua justificação.

2. Das alternativas apresentadas, selecione a única opção correta.

2.1. O direito consiste:

A) Na distribuição e aplicação da justiça por parte dos tribunais em relação a comportamentos desviantes.

B) Conjunto de normas que regulam uma ação moral no seio da sociedade.

C) No conjunto de normas jurídicas que procuram pautar o comportamento humano e as relações sociais.

D) Na expressão da moralidade em forma de lei objetiva e aplicável a todos os cidadãos

2.2. A área que trata da organização da vida do ser humano em sociedade de forma a viver em equilíbrio e harmonia designa-se por:

A) Ética

B) Direito

C) Política

D) Estado

3.5.6. Aula 6: “3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.4 Ética, direito e política: liberdade e justiça social; igualdade e diferença; justiça e equidade”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS		AVALIAÇÃO	
II. A ação humana e os valores	3.1.4 Ética, direito e política: - liberdade e justiça social; - igualdade e diferenças; - justiça e equidade	Temas: -Liberdade e justiça social	Conceitos: - Justiça social, posição original, véu de ignorância, princípio da liberdade, princípio da diferença, libertarismo, comunitarismo.	-Quadro e Marcador; - Manual 50 <i>Lições de Filosofia</i> (Lição 25 – pp.109 a 111); - Projetor Multimédia;	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho; - Realização de um debate.	Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a recapitulação da aula anterior; • A professora retoma as ideias essenciais de John Rawls; • A professora aborda os conceitos de liberdade e justiça social; • A professora explica a posição original, o véu de ignorância, princípio da liberdade e princípio da diferença; • A professora lê com os alunos as críticas levantadas por Robert Nozick e Michael Sandel à Teoria da Justiça. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos o caso prático: Wilt Chamberlain. • A professora propõe aos alunos uma ficha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos analisam e debatem o caso prático; • Os alunos respondem e fazem a análise da mesma;

Sumário: Recapitulação da aula anterior.

Introdução à perspetiva de Robert Nozick e Michael Sandel.

Introdução de um debate em defesa da Teoria de John Rawls, e respetivas críticas de Nozick e Sandel.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – 50 *Lições de Filosofia* – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

RECAPITULAÇÃO DA AULA ANTERIOR:

- A teoria da Justiça de John Rawls;
- A Posição Original;
- O véu de ignorância.

Crítica liberalista de Nozick

“O Estado mínimo trata-nos como indivíduos invioláveis, que não podem ser usados de certas maneiras por outros como meios ou utensílios ou instrumentos ou recursos; trata-nos como pessoas que tem direitos individuais, com a dignidade que isto constitui.”

Robert Nozick, 1938-2002

Estado mínimo: sem interferência do Estado.

Libertarismo: é uma forma mais radical de liberalismo. Defende que o Estado tem apenas por função a defesa perante ameaças externas; a defesa dos seus cidadãos e dos seus bens e o cumprimento dos contratos e das leis.

O mais importante é preservar a autonomia das pessoas para fazerem livremente as suas escolhas, exercendo assim os seus direitos e liberdades individuais que Nozick considera intoleráveis. Daí se designar por estado mínimo.

Nozick concorda quase totalmente com o princípio da liberdade de Rawls (foram colegas na Universidade de Harvard durante vários anos), no entanto discorda totalmente da teoria da diferença pois considera que esta assenta numa teoria padronizada na distribuição de bens, levantando assim um grande problema: não conseguem manter uma distribuição dos bens segundo o padrão adotado, a não ser à custa da intervenção constante do Estado e do sacrifício eticamente intolerável do direito das pessoas.

Então:

Nozick é influenciado pela ética ontológica de Kant, ou seja, nunca tratar os outros como meros instrumentos, logo seja qual for a finalidade a atingir temos que respeitar a autonomia de cada um, incluindo os seus direitos.

Nozick defende que pessoas diferentes defendem diferentes padrões, logo Nozick convida-nos a imaginar uma sociedade em que a riqueza é distribuída de acordo com o nosso padrão preferido, por exemplo o princípio da diferença de Rawls.

O problema ficaria totalmente resolvido?

→ **Leitura do texto 20 página 116 do manual.**

O autor defende que não pois, não seria uma situação estável: umas pessoas investiram e reproduziriam os seus rendimentos iniciais, ao passo que outras se limitariam a guardar o que lhes tinha cabido e outras ainda a esbanjar tudo. Resultado: passado algum tempo ter-nos-íamos afastado do padrão e este teria de ser repostado.

O que levaria a uma constante intervenção do Estado.

Nozick diz-nos que isto é uma intromissão do Estado na vida individual, tratando os bens das pessoas como se não fossem delas. O que é errado, pois desde que os bens sejam adquiridos de forma justa, quem os adquire são os únicos e justos titulares. Logo se o Estado retirar parte desses bens aos seus justos titulares sem o seu consentimento estará a violar os seus direitos de propriedade.

LOGO:

Para saber se uma sociedade é justa não precisamos de ver se a riqueza esta ou desigualmente distribuída, mas antes olhar para o modo como ela foi adquirida e transferida de pessoa para pessoa.

Por isso tirar aos mais ricos para dar aos mais pobres não é justo. Pois é considerado um trabalho escravo, a pessoa ao ser forçada a trabalhar para os outros não é dona de si própria, é como se lhe roubassem parte da sua vida e a pusessem ao serviço de outrem.



É eticamente inaceitável uma pessoa não pertencer a si próprio pois os seus direitos absolutos são violados;

É uma forma de instrumentalização das pessoas, violando a sua autonomia, logo os seus direitos mais básicos não serão respeitados.

A crítica comunitarista de Sandel

“A filosofia política do liberalismo político cria um vazio moral que abre o caminho para os moralismos intolerantes, triviais e mal direcionados.”

Michael Sandel, 1953-

Os comunitaristas, como Michael Sandel, não concordam com a ideia liberal de que o bem comum seja simplesmente o resultado da combinação das preferências individuais.

Para os comunitaristas o bem comum é caracterizado como aquilo em nome do qual se avaliam as preferências individuais, logo o bem comum tem prioridade moral sobre as preferências das pessoas e não o resultado da combinação ou agregação dessas preferências.

→ Só a comunidade permite encontrar um modo de vida que define o que é uma vida boa, ou seja, o bem comum.

As nossas escolhas são moldadas pela sociedade em que estamos inseridos, tendo em conta aquilo que é moralmente aceitável para todos.

→ **Leitura da página 111 do manual**

É neste ponto que Sandel irá discordar de Rawls, pois a forma como este propõe para definir os princípios da justiça falha completamente.

Ou seja, refere-se à posição original, particularmente, ao véu de ignorância, apesar de esta ser fundamental para garantir a imparcialidade na escolha dos princípios, não é o suficiente para que estas sejam consideradas boas ou justas.

Pois a sua avaliação depende da moralidade o que não é possível estando sob o véu de ignorância pois este antecede qualquer moralidade, ou seja, o véu de ignorância coloca as pessoas numa situação anterior a qualquer moral pois exige que as escolhas sejam feitas por seres racionais que tem em conta apenas os seus interesses pessoais.



A noção do que é bom não pode ser dada pelas preferências individuais de seres completamente desenraizados de uma comunidade concreta, visto que está ausente qualquer laço social.

Um acordo é justo quando é bom, não é justo só pelas partes terem chegado livremente a um consenso.

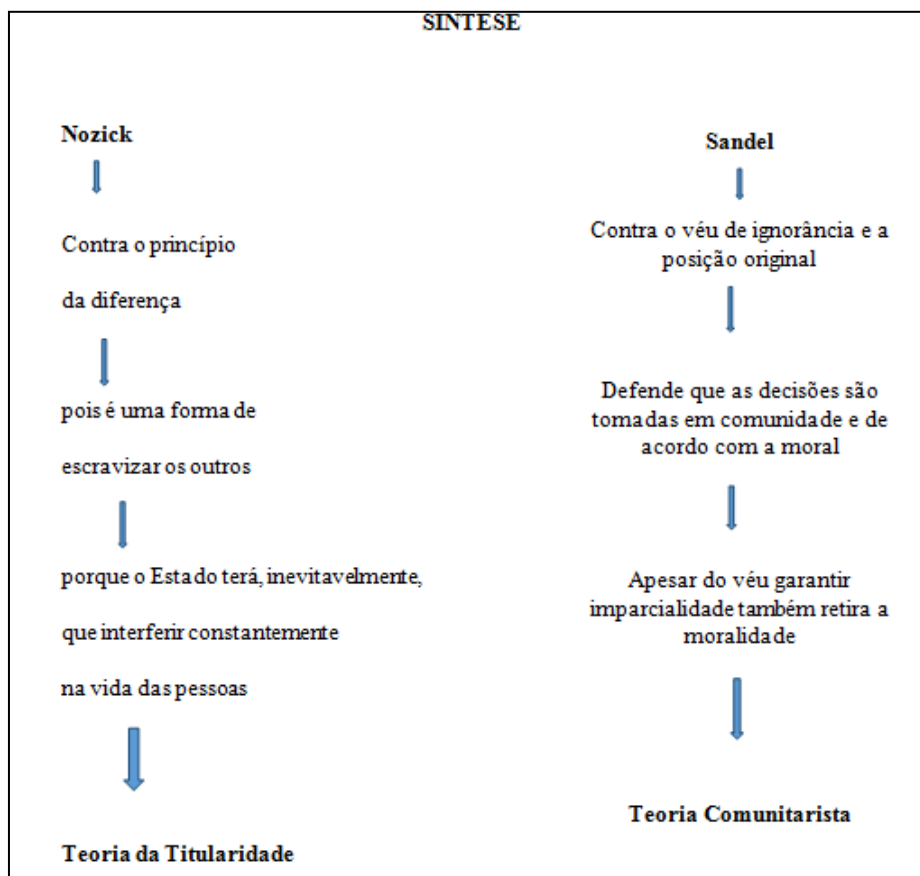
→ **Leitura do manual página 117**

LOGO:

As escolhas feitas por hipotéticos seres desprendidos não são sequer moralmente credíveis, pois qualquer noção do que é ou não bom decorre, como se viu, do nosso enraizamento prévio numa comunidade concreta.

Em qualquer situação moralmente credível, as pessoas já fazem parte de uma comunidade e, portanto, o véu de ignorância não serviria apenas para nos esquecermos da nossa condição, mas para nos esquecermos do nosso próprio eu, que é socialmente construído.

Exigir que as pessoas se esqueçam dos seus laços sociais concretos é o mesmo que exigir-lhes que se desprendam de si mesmas.



Caso prático para o debate [Rawls, Nozick e Sandel]:

O caso de Wilt Chamberlain

“Tratando-se de um dos mais populares do campeonato norte-americano de basebol (NBA) do final dos anos 70, imaginemos que Chamberlain tem a possibilidade de assinar um contrato com uma cláusula especial: a sua equipa garante-lhe o pagamento de 25 cêntimos por cada bilhete de entrada que será depositado diretamente pelos espectadores numa caixa instalada junto às bilheteiras. A cada potencial espectador é, por hipótese, distribuída a mesma quantidade de dinheiro de maneira a que o ponto de partida seja rigorosamente igualitário. Quando a época começa, muitos dos potenciais espectadores decidem assistir aos jogos atraídos pela presença de Chamberlain na equipa da casa, aceitando com satisfação depositar os 25 cêntimos do preço do bilhete na caixa instalada á entrada do pavilhão.

Se na época inteira assistirem aos jogos um milhão de pessoas, Chamberlain arrecadará 250 000 euros. Em termos esquemáticos, uma distribuição de recursos rigorosamente igualitária deu lugar a uma nova distribuição mais favorável a Chamberlain.

Intuitivamente, não existe nada de errado nisso. As pessoas que pagaram para ver Chamberlain jogar basquetebol fizeram-no voluntariamente. Podiam ter ido ao cinema, doado o seu dinheiro a instituições de caridade ou comprado literatura de esquerda sobre a exploração capitalista e alienação de massas mas todos preferiam de maneira livre e informada dar o seu dinheiro a Chamberlain.”

Nozick, 1974: 160-164

3.5.7. Aula 7: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	METODOLOGIA RECURSOS	ESTRATEGIA	AVALIAÇÃO
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A religião e a resposta à questão do sentido da vida. - A vivência religiosa. - Perspetivas religiosas e não religiosas e sobre o sentido da vida. <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido a vida, finitude, morte, tédio, pessimismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o problema do sentido da vida; - Compreender o vazio pessimista da resposta não religiosa ao problema do sentido; 	<ul style="list-style-type: none"> -Quadro e Marcador; - Manual 50 <i>Lições de Filosofia</i> (Lição 34 -pp.164-167); - Projetor Multimédia; 	<ul style="list-style-type: none"> -Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho; 	<p>Formativa:</p> <p>Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.</p>

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a introdução sobre o tema da religião; • A professora aborda o tema do sentido da vida segundo a religião; • A professora explica a vivência religiosa; • A professora lê com os alunos as perspetivas religiosa e não religiosa sobre o sentido da vida; • A professora estuda com os alunos o vazio pessimista da resposta não religiosa ao problema do sentido da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos uma ficha de trabalho (página 167 do manual). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem e fazem a análise da mesma;

<p>Sumário: A religião e a resposta à questão do sentido da vida;</p> <p style="text-align: center;">A vivência religiosa.</p> <p style="text-align: center;">Perspetivas religiosas e não religiosas e não religiosas sobre o sentido.</p>
--

<p>Bibliografia:</p> <p>Manual de Filosofia – <i>50 Lições de Filosofia</i> – 10ºano</p>

DESENVOLVIMENTO DA AULA

A religião e o sentido da existência

A nossa vida faz sentido?

- Cada um de nós é um ser que existe no mundo, e enquanto seres no mundo, exigimos que tudo faça **sentido**.

Fazemos perguntas como:

- Porque estou eu no mundo?
- Terá algum objetivo a minha existência no mundo?
- Posso esperar alguma coisa depois da morte?

Esta busca incessante sobre o sentido da vida é evidência da nossa **fragilidade** (dor, doença,..) e da nossa **grandeza** (único ser vivo capaz de formular e de se inquietar perante tais questões).

O que significa sentido?

1. **Sentido como direção:** todos os nossos atos têm objetivos e se os atingirmos ficamos satisfeitos, tranquilos. O sentido é a direção a seguir, a meta a alcançar, o fim a que nos propomos.
2. **Sentido como valor:** a vida tem valor? Vale a pena existir? É ir além dos factos da vida e tentar descobrir o valor que a vida tem para nós. (ex. Suicídio)
3. **Sentido como relação:** os acontecimentos têm sentido por se interrelacionarem em rede contextuais. A nossa razão daquilo que nos acontece.
4. **Sentido como significado:** tudo quer dizer alguma coisa tudo é significativo. A pessoa mergulhada no mundo tem que descodificar que lhe é apresentado e o que presente por detrás da sua existência.
 - Existem dois níveis de significação:
 - Mais superficial e imediato – ex: símbolo da água – substância líquida, incolor,...)
 - Mais oculto e profano – (ex: símbolo da água – vida, origem, purificação,...)

EM SUMA:

Para a nossa existência fazer **sentido** temos de ter uma **direção** na nossa vida, ela tem de ter **valor**, tem de existir uma **relação** e por fim tem um **significado**, por um lado mais superficial e por outro mais profundo.



É aqui que entra a religião para perceber este lado mais profundo.

→ Esquema do livro – página 164 (ler e explicar)

→ **Leitura do manual na página 165**

A teoria pessimista

- Segundo esta teoria a existência humana é absurda.
- Defende que andamos sempre muito atarefados, no entanto a verdade é que nada do que fazemos tem qualquer sentido.
- Se morremos não haverá qualquer diferença significativa, simplesmente deixamos de existir. (é obvio que a nossa existência tem valor para nós)

→ **Leitura do manual na página 165**

O argumento da morte

- Este é um dos principais argumentos a favor da teoria pessimista.
- Baseia-se no facto de que daqui a um milhão de anos estaremos todos mortos.



Logo, tudo aquilo que nos esforçamos por fazer acabará por desaparecer.

- Defende então que se a nossa existência não fosse absurda poderíamos alcançar as nossas finalidades, dado que a morte nos impede de as alcançar a nossa existência é absurda.

→ **Leitura do manual na página 166**

Objeção ao argumento da morte

Põe em causa a ideia de eu a morte nos impede de alcançar as nossas finalidades, apesar de condicionar algumas delas, mas não todas.



O facto de estarmos todos mortos daqui a um milhão de anos não parece fazer diferença, pois a maioria das nossas finalidades não são projetadas para um milhão de anos.

→ **Leitura do manual na página 166**

O argumento do tédio

- É outro argumento importante a favor do pessimismo;

- Admite que alcançamos muitas das nossas finalidades, no entanto considera que isso é insuficiente para dar sentido à nossa existência.



- As nossas finalidades só parecem importantes quando não pensamos muito nelas, pois a nossa existência é feita de uma sucessão sem sentido de finalidades que ao serem alcançadas perdem o interesse → **Sinal de que o valor que atribuímos as nossas finalidades são ilusórios.**
- Logo, o argumento do tédio defende que se as finalidades que consideramos importantes fossem realmente importantes não nos levariam ao tédio quando as conseguimos alcançar.

- Visto que não contribuem para a nossa realização pessoal sendo uma fonte de tédio, a nossa existência é absurda.

→ **Leitura do manual na página 167**

Objeção ao argumento do tédio

- Aceita que o prolongamento das nossas finalidades se tornaria um tédio, no entanto defende que o seu valor não é ilusório.
- Somos criaturas temporais e mortais



- é precisamente devido á nossa natureza humana que seja o que for que prolonguemos para sempre irá gerar tédio

- o que tem valor genuíno para nós é o que estiver de acordo com a nossa natureza temporal e mortal

Logo, não podemos concluir que as nossas finalidades são todas de valor ilusório só porque prolonga-las para sempre seria de um tédio imenso.

→ **Exercícios página 167**

3.5.8. Aula 8: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	METODOLOGIA		AVALIAÇÃO
				RECURSOS	ESTRATEGIA	
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A religião e a resposta à questão do sentido da vida. - A vivência religiosa. - Perspetivas religiosas e não religiosas e não religiosas sobre o sentido. <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido a vida, finitude, morte, tédio, pessimismo. 	- Compreender o problema do sentido da vida segundo a perspetiva religiosa.	-Quadro e Marcador; - Manual <i>50 Lições de Filosofia</i> (Lição 35 -pp.168-170); - Projetor Multimédia;	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho;	<p>Formativa:</p> <p>Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.</p>

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a recapitulação da aula anterior; • A professora introduz a religião e a resposta à questão da existência do ser humano e o sentido da vida; • A professora analisa com os alunos os vários tipos de sentido: sentido como direção, como valor, como relação e como significado; • A professora explica os conceitos: finitude, morte, tédio, pessimismo, propósito do valor e eternidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos a realização de uma ficha de trabalho (página 170 do manual). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem fazem a análise da mesmo;

Sumário: A religião e a resposta à questão existência do ser humano e o sentido da vida;

Perspetiva religiosa sobre o sentido.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – *50 Lições de Filosofia* – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Revisão da aula anterior

Sentido

1º Sentido como direção; 2º Sentido como valor; 3º Sentido como relação; 4º Sentido como significado: dois níveis: mais superficial e imediato; mais oculto e profano.

Em Suma:

Para a nossa **existência** fazer **sentido** temos de ter uma **direção** na nossa vida, ela tem de ter **valor**, tem de existir uma **relação** e por fim ter um **significado**, por um lado mais superficial e por outro mais profundo.



É aqui que entra a religião, para perceber este lado mais profundo.

Teoria pessimista

A existência humana é absurda.

Argumento da morte:

A favor do pessimismo;

Daqui a 1 milhão de anos estaremos todos mortos

Logo, tudo aquilo que nos esforçamos por fazer acabará por desaparecer.

Objeção ao argumento da morte:

Não é por estarmos mortos daqui a 1 milhão de anos que fará a diferença, pois a maioria das nossas finalidades não são projetadas para daqui a 1 milhão de anos.

O argumento do tédio:

Argumento a favor do pessimismo;

É insuficiente alcançarmos a maioria das nossas finalidades para justificar a nossa existência, pois quando alcançadas perdem o interesse.



O valor que atribuímos às nossas finalidades é ilusória.

Logo, se as finalidades fossem mesmo importantes não nos levariam ao tédio.

Objeção ao argumento do tédio:

- Somos criaturas temporais e mortais;
- O prolongamento das nossas finalidades seria um tédio, mas o seu valor não é ilusório.
- É precisamente devido á nossa condição humana que seja o que for que prolonguemos para sempre irá garantir tédio.
- O que tem valor genuíno para nós é o que estiver de acordo com a nossa natureza (temporal e mortal).

→ Leitura do manual na página 168

A resposta religiosa:

O Homem, enquanto ser existente no mundo, vive angustiado por não encontrar uma resposta objetiva e universal para o sentido da sua existência.

Ao constatar que é um ser finito, contingente e frágil, vive atormentado pela presença da morte que, sendo inevitável, poderá anunciar o seu fim e a possibilidade de ter vivido e morrido em vão.

Segundo alguns filósofos existencialistas, nomeadamente Jean Paul Sartre, a existência humana é absurda. O Homem é um ser situado no mundo e deixado a si próprio, numa vã procura de sentido.



É nesta perspetiva que o ser humano se dirige para a transcendência e procura na religião, e pela crença na existência de uma realidade sobrenatural e superior.

Uma resposta para as suas dúvidas, assim como um sentido para a sua existência que lhe permita viver em paz e harmonia.

→ Leitura do Manual, página 168

- Sem Deus a nossa existência estaria condenada ao vazio, nada do que fizéssemos teria importância;
- Só Deus nos pode salvar de um vazio sem sentido;

- A ideia central da teoria religiosa defende que Deus dá sentido á nossa existência, pois Deus criou-nos com um só objetivo em mente e garante-nos a eternidade.



A nossa existência faz parte de um plano de Deus, onde desempenhamos um papel muito importante.

→ **Leitura do Manual, página 168**

Argumento do propósito:

- Defende que Deus dá sentido à nossa existência porque lhe dá um propósito ou finalidade de valor.
- Logo, a nossa existência não é despropositada; pois existimos para cumprir o propósito de valor que Deus nos deu.

Objeção ao argumento do propósito:

Mesmo que Deus nos tenha criado com um propósito de valor, isso não garante que a nossa existência tenha sentido.

Isso não dá por si só valor á nossa existência → **propósito de valor- não é sinónimo de sentido.**

O argumento da eternidade:

- Argumento a favor da teoria religiosa baseia-se na ideia de que a nossa existência tem sentido porque não é efémera.
- Deus garante a nossa existência eterna, ou seja, garante que as nossas ações não acabam no nada. Pois, não faria sentido de outra forma, se Deus não garantisse a nossa existência eterna anda teria sentido porque tudo o que fizéssemos acabaria por desaparecer.
- A nossa existência tem sentido porque Deus nos garante a eternidade.

Objeção ao argumento:

- Põe em causa a ideia de que a efemeridade seja importante no que respeita ao sentido da existência.

A eternidade não dá nem tira sentido à nossa existência; não é ela que o determina.

→ Exercícios página 170

3.5.9. Aula 9: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	METODOLOGIA		AVALIAÇÃO
				RECURSOS	ESTRATEGIA	
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões	<p>Temas: - A prova do designio</p> <p>Conceitos: - Deus, existência, a versão da semelhança, a versão da ordem.</p>	- Compreender o problema da existência divina: prova do designio; versão da semelhança e versão da ordem.	-Quadro e Marcador; - Manual <i>50 Lições de Filosofia</i> (Lição 38-pp.182-184); - Projetor Multimédia;	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de uma ficha de trabalho;	<p>Formativa: Observação e registo da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.</p>

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz a prova do designio; • A professora explica a versão da semelhança; • A professora lê com os alunos a versão da semelhança; • A professora lê com os alunos a objeção à versão da semelhança; • A professora explica a versão da ordem; • A professora lê com os alunos a objeção a versão da ordem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos que façam as perguntas presentes na página 184 do manual; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à mesma;

Sumário: A prova do designio.

A versão da semelhança e a sua objeção.

A versão da ordem e a sua objeção.

Exercícios.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – *50 Lições de Filosofia* – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

A prova do desígnio

No universo (até onde temos conhecimento) tudo está cuidadosamente organizado.



Tendo em conta a sua complexidade



E que tudo está harmoniosamente organizado



Será a prova da existência de Deus, pois só assim se explica esta organização/ordem.

- Argumento do desígnio tem por base a existência do universo.

→ **Leitura do manual na página 182**

A versão da semelhança

- O universo é feito de partes incrivelmente complexas;
- O que estão interligados entre si



→ Tudo está organizado de tal forma que possibilitam uma determinada função.

→ O universo é semelhante a um artefacto → Ambos estão constituídos por muitas partes interligadas entre si, que permitem varias opções.

Conclusão: foi criado por um ser inteligente → DEUS

→ **Leitura do manual na página 183**

Objeção à versão da semelhança

Quando nos deparamos com um objeto que nunca vimos na vida, em que não existe algo semelhante, ficamos sem saber se o objeto surgiu naturalmente ou se foi feito por seres inteligentes.



O mesmo acontece com o Universo, é uma coisa única. Logo, nada podemos concluir acerca da sua complexidade.

Assim, existe uma diferença muito importante entre um artefacto e o universo

Já vimos vários e todos foram feitos por seres

Só vimos um universo, não sabemos se foi criado por seres inteligentes ou não.

→ **Leitura do manual na página 183**

A versão da ordem

→ Será este estranho fenómeno fruto do acaso?

- Parece incrivelmente improvável
- Quase impossível

O universo, nós mesmos e os nossos corpos somos muito complexos para sermos criação de um mero acaso.

Assim, se Deus não existe, o acaso é responsável pela ordem que observamos no universo.

Mas o acaso não pode ser responsável por tal ordem, tal como as nuvens não podem escrever por mero acaso os Maias.

Logo, Deus existe.

→ **Leitura do manual na página 184**

Objeção à versão da ordem

- Defende que vários casos são processos puramente naturais e do acaso, que durante um longo e lento processo de adaptação e ajustes sucessivos dão origem à ordem.

Teoria defendida por Charles Darwin - prova que em muitos casos a ordem tem origem no mero acaso.

→ **Exercícios página 184**

3.5.10. Aula 10: “3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões”

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEUDOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	METODOLOGIA RECURSOS	ESTRATEGIA	AVALIAÇÃO
II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	3.3.1. A religião e o sentido da existência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões	Temas: - A prova cosmológica Conceitos: - Deus, existência, a versão da causa primeira, a versão da sequência de causas.	- Compreender o problema da existência divina: prova cosmológica; versão da causa primeira e versão da sequência de causas.	-Quadro e Marcador; - Manual <i>50 Lições de Filosofia</i> (Lição 38-pp.185-187); - Projetor Multimídia;	-Exposição oral da matéria (método expositivo e dialógico) -Leitura dos textos; -Realização de exercícios.	Formativa: Observação e registro da avaliação contínua baseados na capacidade de análise crítica e de interpretação dos alunos, bem como da sua participação na aula.

Guia da Professora	Guia do aluno/a
1º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a chamada; • A professora escreve e dita o sumário da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à chamada; • Um aluno escreve o sumário no quadro;
2º Parte da aula → 60 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz a prova cosmológica; • A professora explica a versão da causa primeira; • A professora lê com os alunos a objeção à versão da causa primeira; • A professora explica a versão da sequência de causas; • A professora lê com os alunos as objeções à sequência de causas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a professora; • Os alunos colaboram com a professora; • Os alunos dialogam sobre os temas abordados; • Os alunos colocam questões ordenadamente;
3º Parte da aula → 15 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe aos alunos que façam as perguntas presentes na página 187 do manual; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos respondem à mesma;

Sumário: Revisão da aula anterior.

A prova cosmológica.

A versão da causa primeira e a sua objeção.

A versão da sequência de causas e as suas objeções.

Bibliografia:

Manual de Filosofia – *50 Lições de Filosofia* – 10ºano

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Revisões da aula anterior:

- A prova do desígnio;
- A versão da semelhança e a sua objeção.
- A versão da ordem e a sua objeção.

→Leitura do manual na página 185

A prova cosmológica

- Há quem considere que Deus existe pois é a única forma de explicarmos a existência do mundo.
- **Haverá algo de errado nesta maneira de pensar?**

→ Leitura do manual na página 185

Versão da causa primeira

Todas as coisas tem uma causa.

Então, há uma causa para todas as coisas.

Essa causa é **Deus**.

Ficariamos muito surpreendidos se encontrássemos uma coisa qualquer ou um acontecimento que não tivesse uma causa.

(caso aceitemos que tudo tem uma causa)

Big Bang: o início do universo.



Deus → Causa do Big Bang

Argumento:

Tudo tem uma causa.

Logo, o universo tem uma causa, que é Deus.

→ **Leitura do manual na página 185**

Objeção à versão da causa primeira

O argumento é incoerente, pois se tudo tem uma causa, e Deus é a causa do universo, qual será então a causa de Deus?

- Deus não tem uma causa? → Conclusão contradiz a premissa
- Deus é a causa de si mesmo? → Porque não pode ser assim o universo?
-

→ **Leitura do manual na página 186**

Versão da sequência de causas

Ou a sequência de seres para no Big Bang ou continua para sempre.

Se para no Big Bang, temos de supor que foi Deus que o criou.

Se não pára no Big Bang temos de supor que foi Deus que criou essa sequência infinita.

Logo, em qualquer dos casos Deus existe.

- A ideia é que o Big Bang é um acontecimento contingente e não necessário, ao passo que Deus existe necessariamente.

→ **Leitura do manual na página 187**

Duas objeções à sequência de causas

A primeira objeção: rejeita a segunda premissa.

- Pressupõe sem justificação que o caso do Big Bang seja a origem de tudo, não há outra maneira de o explicar exceto recorrendo a Deus.
- Mas parece haver outras maneiras.

Logo, a premissa é duvidosa.

A segunda objeção: rejeita a terceira premissa.

- Pressupõe sem justificação que não há outras formas de explicar a sua existência.

→ Mas parece haver outras maneiras.

Logo, a premissa é duvidosa.

→ **Leitura do texto: A existência necessária de Deus – página 186/187**

→ **Exercícios página 187**

3.6. Calendarização de atividades

	OUT 2014	NOV 2014	DEZ 2014	JAN 2015	FEV 2015	MAR 2015	ABR 2015	MAI 2015	JUN 2015
1									
2									
3			AA; O1						AL; O2
4			RO		AA; O2	AA; O2			RO; AL; O2
5		AA; O1			RO; AA; O2	RO; AA; O2			
6		AL; O1						AA; O2	
7				AL; O2				RO; AA; O2	
8				AL; O2			AL; O2		
9							AL; O2		
10			AA; O1						

11			AA; O1; IS		AA; O2	AL; O2			RO; AL; O2; IF
12		AL; O1			AL; O2	RO; AL; O2			
13		AA; O1						AL; O2	
14				AA; O2				RO; AE; O2	
15				RO; AA; O2			AL; O2		
16	RO						RO; AL; O2		
17									RCT
18			RCT			RO; AL; O2			
19		AA; O1			RO; AL; O2	RO; AL; O2			
20		AE; AA; O1						AL; O2	
21				AA; O2				RO; AL; O2	
22	AA; O1			RO; AL; O2			AA; O2		
23	AA; O1					RCT	RO; AA; O2		
24									
25					AL; O2				
26		AA; O1			AA; O2				
27		AA; O1						AA; O2	
28				AL; O2				RO; AA; O2	
29	AA; O1			RO; AL; O2			AL; O2		

30	AA; O1						RO; AL; O2		
31									

LEGENDA DA TABELA:

O1: Primeiro momento de observação

O2: Segundo momento de observação

IS: Inquérito socioeconómico

IF: Inquérito final

AA: Aulas assistidas

AL: Aulas lecionadas

RO: Reuniões com orientadora

RCT: Reuniões de Conselho de Turma

AE: Atividades extracurriculares

3.7. Avaliação global final

Após ter finalizado a fase de implementação do projeto de estágio, resta refletir sobre a forma como este decorreu. Para o poder fazer importa saber, em primeiro lugar, se realmente consegui ensinar a Filosofia e o filosofar, ou seja, se consegui que esta turma despertasse para a Filosofia e ganhasse consciência do seu verdadeiro valor na vida de cada um.

Posso dizer que, de uma forma geral, os objetivos foram atingidos, desde o início os alunos foram muito recetivos à minha forma de trabalhar com eles, pois mostravam-se motivados e, por norma, queriam saber mais. Estavam atentos e tinham curiosidade em saber como o material que lhes apresentava poderia estar ligado com a Filosofia. Após ter implementado as regras do diálogo a turma ficou ainda mais organizada e assim conseguiam mais facilmente tecer os seus próprios argumentos.

De modo a poder saber até que ponto os métodos adotados influenciaram os alunos na sua compreensão e motivação relativamente aos conteúdos abordados e se, na perspetiva deles, os meus objetivos de intervenção tinham sido cumpridos, foram realizados o segundo momento de observação e o inquérito final, já atrás referidos. Relativamente ao inquérito, passo a apresentá-lo, bem como aos seus resultados.

Inquérito

Este inquérito tem por objetivo fazer uma apreciação global da disciplina de Filosofia bem como o desempenho da professora estagiária.

Género: M ___ F ___

1. Sendo este o primeiro ano em que tiveram contacto com a disciplina de Filosofia, esta correspondeu às suas expectativas?
Escolha uma das seguintes opções:
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Foi melhor
 - d) Foi pior

2. Antes de iniciar esta disciplina, encontrava nela algum tipo de utilidade?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Alguma

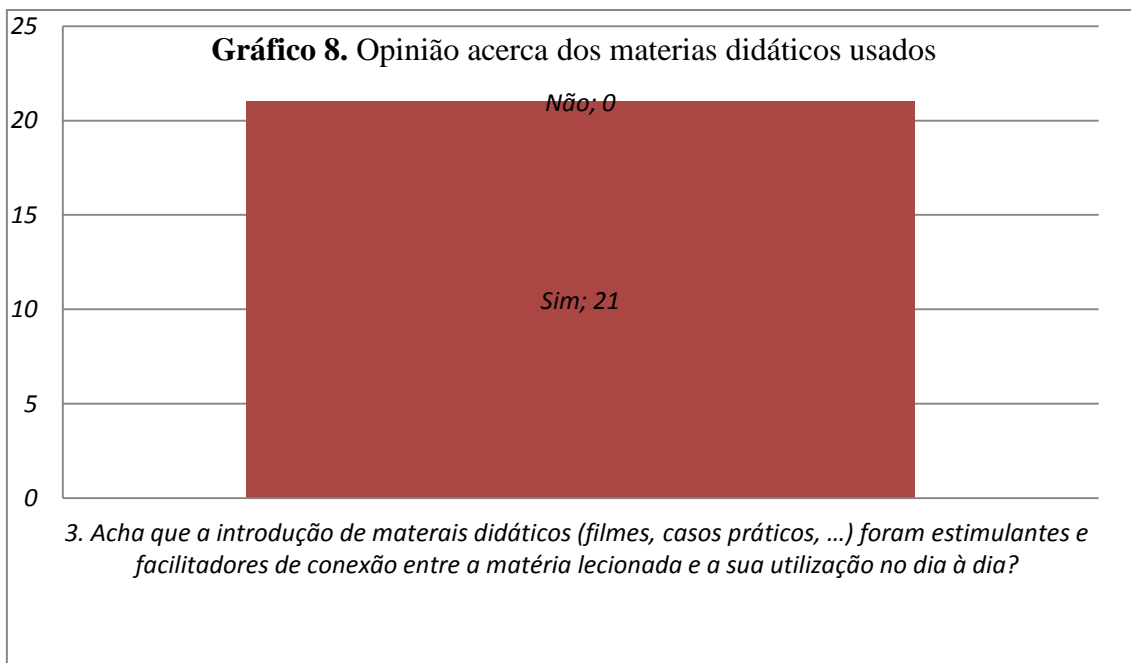
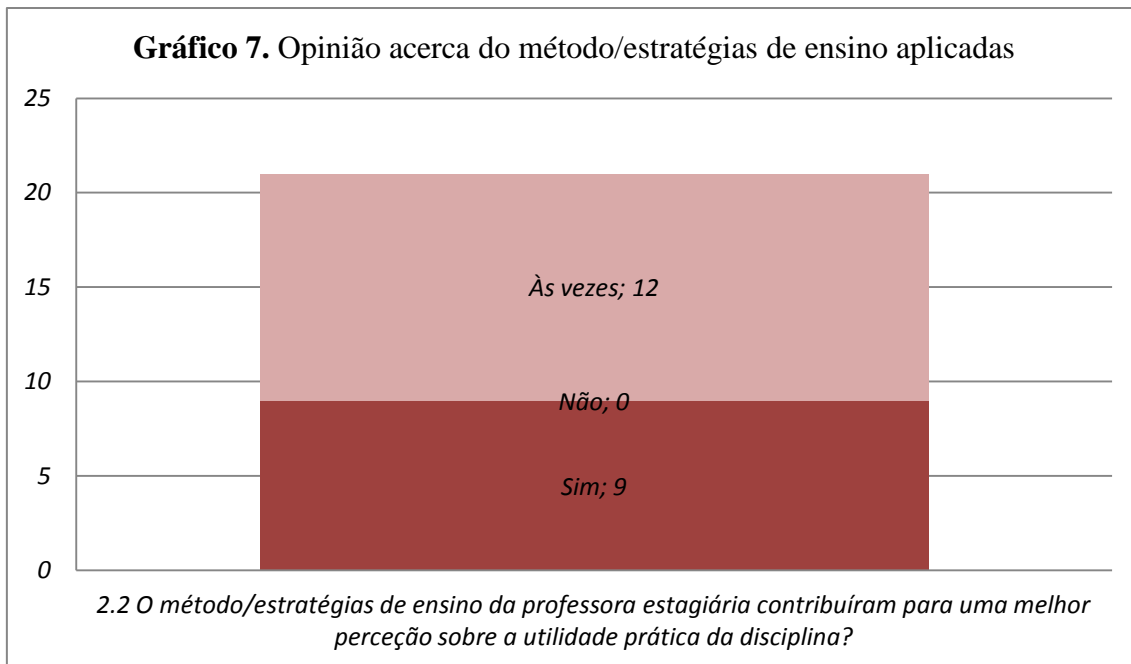
- 2.1 Depois do decorrer do ano letivo a sua opinião mudou relativamente à utilidade desta disciplina?
 - a) Sim
 - b) Não

- 2.2 O método/estratégias de ensino da professora estagiária contribuíram para uma melhor perceção sobre a utilidade prática da disciplina?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes

3. Acha que a introdução de matérias didáticos (filmes, casos práticos, cartoons, etc.) foram estimulantes e facilitadores de conexão entre a matéria lecionada e a sua utilização no dia a dia?
 - a) Sim
 - b) Não

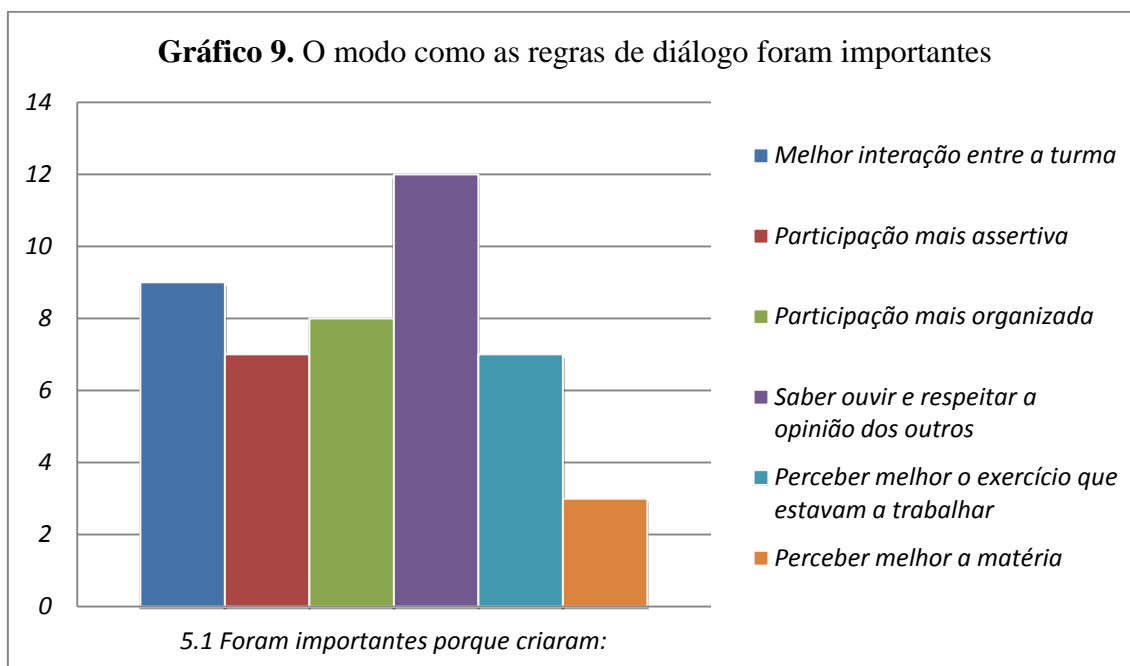
4. Quais os materiais didáticos que mais o motivou para melhor compreender a matéria lecionada (selecione no máximo três opções):
- Filmes
 - Cartoons
 - Casos práticos
 - Diálogo
 - Textos
 - Imagens
 - Outros _____
5. Durante as aulas do segundo período foram introduzidas as regras do diálogo pela professora estagiária, acha que foram importantes?
- Sim
 - Não
- 5.1 Foram importantes porque criaram (selecione no máximo três opções):
- Melhor interação entre a turma
 - Participação mais assertiva
 - Participação mais organizada
 - Saber ouvir e respeitar a opinião dos outros
 - Perceber melhor o exercício que estavam a trabalhar
 - Perceber melhor a matéria
6. Desenvolvi a capacidade de desenvolvimento crítico e espírito reflexivo?
- Sim
 - Não
7. A professora estagiária motivou os alunos no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem?
- Sim
 - Não
8. Apreciação global da disciplina e da professora estagiária?

Aspetos positivos	
Aspetos negativos	



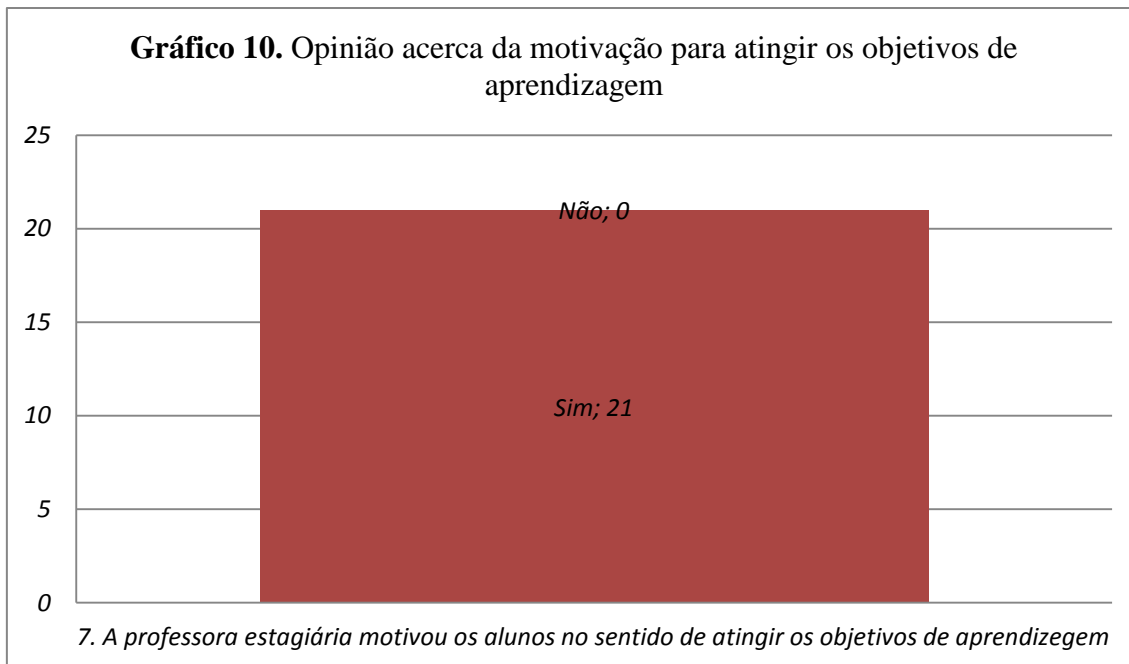
Como se pode verificar nos resultados expostos nos gráficos 7, acima, podemos inferir que, de um modo geral, a maioria dos alunos consideraram que os métodos/estratégias contribuíram para uma melhor compreensão da matéria lecionada, conseguindo, assim, perceber a sua utilidade no dia a dia de cada um. Relativamente ao gráfico 8, também se verifica que os alunos encararam de forma muito positiva o facto de ter utilizado variados materiais didáticos, sendo estes estimuladores e facilitadores de conexão entre a matéria lecionada e a sua utilização no dia a dia. No seguimento desta questão, a maioria considerou que os materiais didáticos que mais os ajudaram a

perceber a matéria e a sua utilidade prática foram, especificamente, os filmes, os diálogos e os casos práticos usados.



Relativamente à questão 5 “Durante as aulas do segundo período foram introduzidas as regras do diálogo pela professora estagiária, acha que foram importantes?”, todos responderam de forma positiva. Consequentemente, na questão seguinte, onde lhes era pedido para selecionarem de que modo é que as regras do diálogo foram importantes, demonstraram ter reconhecido este aspeto como relevante para conseguirem “saber ouvir e respeitar a opinião dos outros”, ter uma “melhor interação entre a turma” e por fim uma “participação mais organizada” (gráfico 9).

As respostas a ambas as questões deixaram-me satisfeita, pois, primeiro, verifiquei que realmente as regras introduzidas surtiram o efeito procurado e, segundo, verificou-se que eles tiveram consciência das mudanças que se efetuaram no seu próprio comportamento.



Com a pergunta 7 (gráfico 10) tentei perceber se realmente consegui motivar os alunos no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem e, mais uma vez, fiquei satisfeita com os resultados, pois durante todas as aulas este foi um dos aspetos para os quais tentei trabalhar sempre.

A última questão que lhes apresentei foi de resposta aberta, nela querendo saber opinião da turma acerca dos aspetos positivos e negativos, tanto das aulas como da minha prestação enquanto professora. Apesar de alguns não expressarem a sua opinião, a maior parte dos alunos consideraram as aulas interessantes, motivadoras e dinâmicas. Dou exemplo de alguns comentários tecidos pelos alunos: “preocupação constante e criatividade em arranjar métodos de ensino mais apelativos”; “gostei bastante de ter tido aulas com a professora estagiária, pois ela ensinava a matéria de uma forma que era fácil de interpretar e que não era cansativa devido ao facto de apresentar casos práticos onde era possível entender muito bem a matéria, gostei bastante dos debates que fizemos, penso que foram muito produtivos e essenciais para a compreensão da matéria, a professora estava sempre disposta a ouvir as nossas dúvidas e a esclarece-las”; “ajudou a formular argumentos críticos e reflexivos, as regras de diálogo que a professora ensinou foram de facto importantes pois penso que passamos a ouvir-nos uns aos outros”; “desenvolvimento do espírito crítico, reflexão acerca de assuntos do quotidiano e questões existenciais e universais, aceitação e divulgação das diferentes opiniões; “desenvolvimento da importância de ser um cidadão ativo e com “ voz”, “a professora estagiária conseguiu a criação de um bom ambiente em sala de aula, vontade

em ensinar, motivação e esforço para fazer com que os alunos percebam a matéria”; “foi muito positivo o facto de trabalhar uma abordagem mais inovadora com a turma”. Em relação aos pontos negativos a maior parte dos inquiridos respondeu na linha de: “não me lembro de nada que me tenha marcado de uma forma negativa”.

Tive verdadeiramente consciência de que o meu projeto estava a ter resultados quando comecei a ver a turma mais motivada, mais participativa (até mesmo aqueles que nunca participavam) e mais assertiva. Isto notou-se especialmente num dos primeiros trabalhos de grupo que fizemos em que eles teriam de defender um caso prático consoante as ideias do autor ou o tema que estávamos a trabalhar, notando que procuravam demonstrar o melhor de si e que se esforçaram verdadeiramente por conseguir realizar os objetivos propostos por mim. Nesta fase consegui constatar que, realmente, a turma começava a reconhecer mais importância à disciplina de Filosofia, o que não acontecia inicialmente, talvez por eles estarem mais ligados às ciências exatas.

4. CONCLUSÃO

Tendo descrito as bases conceituais, argumentativas, literárias e ideológicas segundo as quais a investigação e intervenção do projeto foram elaboradas, tendo apresentado o modo como essa intervenção foi realizada e seus resultados, nesta conclusão procurarei refletir sobre a experiência de estágio, seus desafios e seus incentivos, atores que intervieram na realização e resultados do projeto e que, como tal, exerceram influência sobre o modo como foi encarada toda a experiência deste trabalho.

Ao refletir sobre o projeto, o primeiro aspeto que devo salientar é o facto de como a minha perceção sobre o trabalho e papel do professor mudou. Ao longo da minha experiência de aluna sempre procurei estar atenta ao papel dos professores e aos métodos que utilizavam, mas, na realidade, nunca consegui perceber muitas das decisões tomadas e os intuitos de certas atividades e regras. Com o meu estágio consegui, finalmente, ter consciência da perspetiva e realidade que se percebe e procura alcançar como professor, ter consciência dos processos que estão por de trás de alguns momentos que presenciei enquanto aluna. Esta nova compreensão foi-me desvelando, aos poucos, o trabalho e passos a seguir no projeto, bem como me deu a confirmação de que lecionar, enquanto profissão, é o que procuro querer fazer na minha vida.

A minha formação advinda da Licenciatura em Filosofia, juntamente com a conjugação de disciplinas da área de Psicologia e Metodologias de Educação com que me deparei no Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, preparou-me adequadamente para o esforço e prática de lecionação das aulas e realização deste projeto, proporcionando-me um conhecimento geral da disciplina, novos conhecimentos e a consolidação de aprendizagens úteis.

Houve, no entanto, o problema com que me deparei aquando da investigação, isto é, a falta de investigação acerca da perspetiva dos alunos portugueses em relação às aulas de Filosofia no ensino secundário, sendo que a maioria da informação que consegui obter acerca deste ponto foi através dos momentos de observação, da leitura de outros relatórios de estágio anteriormente realizados e dos inquéritos realizados ao longo do projeto.

A inclusão e procura de estabelecer uma relação comunicativa e de partilha com o resto dos docentes de Filosofia da Escola Secundária Alberto Sampaio auxiliou-me para na integração, na discussão e na reflexão, bem como para a motivação para a

continuação da lecionação das aulas e, ainda, nas decisões tomadas, o que se tornou relevante aquando da realização do relatório e avaliação final do projeto. Para os professores referidos, segundo o *feedback* pessoal destes, revelou-se incentivante para a experimentação de novas técnicas e modos de expor conteúdos.

Torna-se importante, também, fazer referência ao papel da professora e orientadora cooperante do estágio, Dr.^a Maria das Dores Braga, pois sempre me apoiou, incentivou e sempre me elogiou pelo meu trabalho, pela minha organização e por ter sempre as aulas bem organizadas e sem erros científicos, levando-me, assim, a empenhar-me ainda mais no projeto e a procurar manter o nível de exigência que me tinha imposto a mim própria.

Não poderia deixar de referir mais uma vez, que foi muito satisfatório trabalhar com a turma, pois demonstraram-se muito interessados e sempre procuraram expressar dúvidas e questões pertinentes. Inicialmente, a falta de organização no modo de comunicação que entre eles se apresentava revelou-se incentivante para a realização prática do meu projeto, pois foi possível observar gradualmente as mudanças no comportamento dos alunos face às estratégias adotadas. Do mesmo modo, posso dizer que foi muito gratificante para mim receber, através do inquérito que realizei no final do ano letivo, um *feedback* tão positivo por parte dos alunos no tocante às minhas aulas. Considero, acima de tudo, um grande estímulo para mim perceber que realmente fui útil, que fiz um bom trabalho e que este foi reconhecido.

Perceber toda a evolução da turma a nível de organização, de interação, na forma de pensar e de trabalhar através da minha orientação é fantástico e extremamente gratificante, pois penso que este é um dos pontos mais importantes para quem tem este anseio de ser professor, principalmente no início de carreira pois comprova que é mesmo isto que queremos fazer.

5. BIBLIOGRAFIA

- ❖ ALVES, Mafalda; FERNANDES, Susana; OLIVEIRA, Inês *et al.* (2014), “Autonomia Profissional dos Professores: Verdade ou Utopia?”, artigo por publicar [no âmbito do Mestrado de Ensino em Filosofia no Secundário]
- ❖ AMENÁBAR, Alejandro (Dir.) (2004), *Mar Adentro* [filme], EUA: Fine Line Features
- ❖ BARROS, Maria; HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim (2001), “Programa de Filosofia 10º e 11º Anos” [online], URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf [consultado em: 24-10-2015]
- ❖ BAUER, Martin; GASKELL, George (2002), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*, Petrópolis: Editora Vozes
- ❖ BORUCHOVITCH, Evely; GUIMARÃES, Sueli (2004), “O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 17, Nº 2, pp. 143-150
- ❖ BRANDT, Ron (1988), “On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman”, *Educational Leadership*, Vol. 46, Nº 1, pp. 34-37
- ❖ ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA (2015), “Philosophy” [online], URL:<http://www.britannica.com/topic/philosophy> [consultado em: 29-09-2015]
- ❖ FREITAS, Cândido (2004), “Autonomia do Professor: A impossível renúncia”, *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 2, Nº 1, pp. 43-56
- ❖ FUENTE ARIAS, Jesus de la (2004), “Perpectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoria de la orientación de meta”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 2, Nº 1, pp. 35-62
- ❖ GORARD, Stephen; SEE, Beng; SIDDIQUI, Nadia (2015), *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*, Durham: Durham University
- ❖ HONDERICH, Ted (org.) (1995), “ The ethics of philosophical practice”, in *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford: Oxford University Press

- ❖ KANT IMMANUEL (1984), “ Kant e a «Resposta à pergunta O que são as Luzes», trad. José Esteves Pereira, Cultura, História e Filosofia vol. III, Lisboa, INIC/Centro de História da Cultura da UNL, pp.153-168)
- ❖ LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederick (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press
- ❖ MERLEAU-PONTY, Maurice (1999), *Fenomenologia da Percepção*, trad. Carlos Moua, São Paulo: Martins Fontes
- ❖ MARVASTI, Amir (2004), *Qualitative Research in Sociology: An Introduction*, Thousand Oaks: SAGE Publications
- ❖ PACHECO, José (org.) (2008), *Orgnização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora
- ❖ PIMENTEL, Anderson; MONTEIRO, Dawson (2010), “O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 36, Nº 1, pp. 325-338
- ❖ RACHELS, James (2004), *Elementos de Filosofia Moral*, Lisboa: Gradiva
- ❖ RIBEIRO, Filomena (2001), “Motivação e aprendizagem em contexto escolar” [online], *ProfForma*, URL: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm [consultado em: 24-01-2016]
- ❖ RODRIGUES, Marcus (s.d.), “Entenda como tem início o preconceito para com a atitude filosófica nos dias de hoje” [online], *Revista Filosofia*, URL:<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/37/artigo263420-2.asp> [consultado em: 19-11-2015]
- ❖ SÁ, Silvana de (2014), “O Despertar para a Filosofia”, artigo por publicar [no âmbito do Mestrado de Ensino em Filosofia no Secundário]
- ❖ _____ (2015), “Portefólio de Estágio”, artigo por publicar [no âmbito do Mestrado de Ensino em Filosofia no Secundário]
- ❖ UNESCO (2007), *Philosophy: A School of Freedom*, Paris: UNESCO Publishing

- ❖ WIKIPEDIA (s.d.) “Escola Secundária de Alberto Sampaio” [online], [URL:http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secund%C3%A1ria_de_Alberto_Sampaio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secund%C3%A1ria_de_Alberto_Sampaio) [consultado em: 26-11-2014]
- ❖ WOLFF, Kurt (org.) (1959), “ On the Nature of Philosophy”, in *Georg Simmel 1858-1918*, Columbus: Ohio State University Press

6. ANEXO

(registro fotográfico das aulas de 03-06-2015 e 04-06-2015)

Registo fotográfico das aulas de 03-06-2015 e 04-06-2015⁵



Fotografia 1. Preparação do debate da aula de 03-06-2015

Fotografia 2. Preparação do debate da aula de 03-06-2015

Fotografia 3. Preparação do debate da aula de 03-06-2015



Fotografia 4. Debate da aula de 04-06-2015

Fotografia 5. Debate da aula de 04-06-2015

⁵ Para efeitos de proteção de identidade dos sujeitos menores de idade registados nas fotografias, estas foram sujeitas a alteração.