



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Bruno Miguel Lopes Oliveira

ENSINO DE FILOSOFIA E A CRISE DAS HUMANIDADES

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor Alexandre Franco Sá, apresentado ao Conselho de
Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

ENSINO DE FILOSOFIA E A CRISE DAS HUMANIDADES

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Ensino de Filosofia e a Crise das Humanidades
Autor	Bruno Miguel Lopes Oliveira
Orientadores	Professor Doutor Alexandre Franco de Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Ano	2023
Data da Defesa	23-10-2023
Classificação do Relatório	14 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Agradecimentos

Ao meu pai e à minha mãe, por me permitirem desenhar o meu caminho.

Ao meu irmão e toda a família, por nunca me faltarem.

À Sofia, por ser o meu fio condutor.

Aos de sempre e àqueles que Coimbra me deu, pela amizade.

À Cabra, por muito que lhe dei não poderei nunca igualar o que meu deu em troco.

Ao Professor Doutor Alexandre Sá, à Professora Doutora Elsa Rodrigues e à Professora Doutora Isabel Gomes, por todas as aprendizagens e riqueza que trouxeram a este percurso.

A todos um sincero obrigado.

RESUMO

O presente relatório de estágio, com o título O Ensino da Filosofia e a Crise das Humanidades é um reflexo do trabalho realizado no Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O estágio em análise teve lugar na escola secundária D. Duarte e o trabalho aqui desenvolvido é em grande parte um reflexo da aprendizagem nesse contexto, desde o contacto com a turma a todo o ambiente escolar em que se inseriu. Por outro lado, é também o concluir de um caminho que começa no início do mestrado com um percurso curricular preparatório deste momento.

O relatório divide-se em três partes. Primeiro a descrição da prática pedagógica supervisionada. Num segundo momento podemos encontrar uma análise a documentos orientadores do ensino no secundário. Verificamos que esses documentos, por vezes, nos levam a traçar um percurso na disciplina de Filosofia que nos parece ser contraproducente. Embora que na sua globalidade permitam ao professor fazer uma gestão positiva da aula, pelo facto de serem abrangentes e permitirem o recurso a vários tipos de metodologias.

O último momento do relatório procura fazer uma reflexão sobre a posição que as Humanidades ocupam na sociedade contemporânea, verificando as consequências da limitação desse espaço, bem como as consequências da afirmação das Humanidades como alicerces civilizacionais. Ao reconhecermos que as Humanidades estão em crise a análise parte para as várias ramificações que surgem desse reconhecimento.

Palavras-chave: Educação, Humanidades, Crise, Ensino, Espaço.

ABSTRACT

The present internship report, titled "Teaching Philosophy and the Crisis of the Humanities," reflects the work carried out in the Master's program in Philosophy Teaching in Secondary Education at the Faculty of Arts of the University of Coimbra. The internship took place at D. Duarte Secondary School, and the work developed here is largely a reflection of the learning in that context, encompassing both the interaction with the class and the overall school environment. On the other hand, it is also the culmination of a journey that begins at the beginning of the master's program with a preparatory curriculum leading up to this moment.

The report is divided into three parts. Firstly, it describes the supervised pedagogical practice. In the second part, we find an analysis of guiding documents for secondary education. It becomes apparent that these documents sometimes lead us to trace a path in the discipline of philosophy that seems counterproductive. Although they generally enable teachers to manage the class positively due to their comprehensiveness and allowance for various methodologies.

The final section of the report seeks to reflect on the position occupied by the humanities in contemporary society. By examining the consequences of the limitation of the space given to the humanities, and the affirmation of the humanities as foundational to civilization, the analysis acknowledges the crisis faced by the humanities and delves into various ramifications stemming from this recognition.

Keywords: Education, Humanities, Crisis, Teaching, Space

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Descrição da prática pedagógica supervisionada	
1. Enquadramento Legal	4
2. Atividades realizadas no estágio	
2.1 Planificação Anual	6
2.2 Planificação Individual	7
2.3 Atividade Realizadas	
2.3.1. Atividade Curricular	8
2.3.2 Atividade Extracurricular	12
3. Reflexão geral relativamente à experiência de estágio	
3.1 Escola Secundária D. Duarte	15
3.2 A Turma do 10º A	18
Parte II – O ensino da Filosofia pela lente das Aprendizagens Essenciais	
1- As Aprendizagens Essenciais como documento orientador	21
2- O ensino da Filosofia pela lente das Aprendizagens Essenciais	24
Parte III – O ensino e a crise das Humanidades	
1-A relação com o texto e o que perdemos quando perdemos as Humanidades.	29
2- Tempo e memória	32
Conclusão	34
Bibliografia	35
Anexos	38

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi concebido no âmbito do Curso de 2º ciclo – Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O percurso aqui traçado divide-se em três partes. Na primeira podemos encontrar a análise da prática pedagógica supervisionada. Neste capítulo encontramos uma descrição das atividades realizadas na Escola Secundária D. Duarte assim como o enquadramento legal necessário para a realização destas atividades.

Na segunda parte deste relatório procuramos fazer uma reflexão sobre os documentos que orientam a atividade docente, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória. Tentamos compreender o percurso proposto pelas Aprendizagens Essenciais para o ensino da Filosofia e de que forma o estudo das Humanidades é constrangido por documentos como estes.

No último momento deste trabalho aquilo que encontramos é uma análise ao espaço que as Humanidades ocupam na sociedade. Neste sentido procuramos esclarecer as consequências da limitação desse espaço e os benefícios de uma educação que valoriza as Humanidades. Partindo de análises iniciadas por outros autores como Luís António Umbelino, Maria Luísa Portocarrero e João Maria André procuramos analisar o perfil da pessoa que dedica tempo às Humanidades.

Parte I – Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada

1. Enquadramento legal da prática pedagógica supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada, ou Estágio, tem como fundamento legal os seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações efetuadas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto); Lei que aprova o regime jurídico de atribuição de habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro); Lei que coloca em prática o Processo de Bolonha no que diz respeito à adoção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos (Lei nº 74/2006, de 24 de março, com as alterações propostas na Lei nº 107/2008, de 25 de junho), e, finalmente, no Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A Lei de Bases do Sistema Educativo¹ é o documento que forma o quadro geral do sistema educativo em Portugal. Por este motivo aplica-se a todas as disciplinas que integram a Escolaridade Obrigatória, desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

No contexto do presente relatório acredito que é importante salientar as seguintes alíneas do Artigo 9º:

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

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

No documento das Aprendizagens Essenciais do 10º Ano de Filosofia podemos verificar que ambas as alíneas anteriormente mencionadas estão de acordo com os objetivos das Aprendizagens Essenciais:

¹ Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202010270912/70486659/diploma/indice?p_p_state=maximized

“Enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia deve ser considerada como atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e fundamento sólido da ação individual e na sua relação com outros humanos e não humanos.”

Estes pontos de convergência revelam a importância da disciplina de Filosofia para a formação individual dos alunos, assim como a abrangência das competências adquiridas na formação filosófica. Competências estas que são essenciais na relação com o outro e consigo mesmo e que estão presentes desde a construção de um quadro de valores até à capacidade de adaptação necessária na vida profissional.

O segundo documento, a Lei nº43/2007², que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário procura superar os défices de qualificação dos portugueses, através da qualificação dos docentes para que estes possam dar uma resposta mais adequada aos desafios da profissão. Desta forma passa a ser necessário a habilitação profissional para os vários domínios. Através deste documento procura-se sustentar a prática docente em duas vertentes, o domínio do conhecimento científico e também de metodologias didáticas adequadas aos diferentes ciclos de ensino e áreas pedagógicas.

O terceiro documento, lei nº107/2008, de 25 de junho, é um documento que visa alterar os Decretos-Leis nº 74/2006, de 24 de março; nº 316/76, de 29 de abril; nº 42/200, de 22 de fevereiro; e 67/2005, de 15 de março e visa aprofundar o Processo de Bolonha no ensino superior e a introdução de medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior. Desta forma a atribuição do grau de Mestre destina-se apenas àqueles que terminem o segundo ciclo de estudos após a conclusão do primeiro (Licenciatura) e que cumpram o plano de estudos definido.

No presente Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário esse plano de estudos divide-se em dois momentos. O primeiro ano coloca o foco na investigação e preparação teórica (não colocando de parte a prática, que está presente nas cadeiras de Didática

² Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Específica da Filosofia), oferecendo ao mestrando um contacto próximo com autores e obras fundamentais. No segundo momento privilegia-se o processo de lecionação e o contacto com a escola.

Por último, o Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, esclarece as competências do Conselho de Formação de Professores da Faculdade e das Comissões de Área Científico-Pedagógica.

2. Atividades realizadas no estágio

2.1. Planificação Anual

A planificação anual³ para o 10º Ano elaborada pelo grupo de professores de Filosofia da Escola Secundária D. Duarte segue de perto o documento das Aprendizagens Essenciais previsto para o ensino secundário. Dividindo-se em seis partes a serem lecionadas ao longo do ano letivo e distribuídas por blocos de cinquenta minutos que compõem os horários das várias turmas. São essas partes Abordagem introdutória à Filosofia, Racionalidade argumentativa da Filosofia, a ação humana – análise e compreensão do agir, a dimensão ético-política da ação humana, o problema da organização de uma sociedade justa e tema/problemas do mundo contemporâneo. Esta planificação está sempre sujeita a alterações menores motivadas pelo dia-a-dia das turmas e da escola. No caso da turma afeta não foi diferente e não cumpriu todos os prazos previstos na planificação anual, uma vez que várias atividades coincidiram com as aulas e vários feriados também.

Entre 17 de setembro e 17 de dezembro a planificação previa a leção de dois módulos num total de 38 blocos: I – Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar; Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico.

O segundo período estava previsto começar a 3 de janeiro e terminar a 5 de abril, mas as datas alteraram-se devido às restrições sanitárias. A planificação anual previa para este período o módulo II – A ação humana e os valores.

Para o terceiro período, que começou a 19 de abril e terminou a 7 de junho, o previsto era o tema: Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade. Ainda a concretização de um ensaio relativo a um dos “Temas / problemas do mundo contemporâneo” previsto nas Aprendizagens Essenciais.

³ Anexo 1

2.2 Planificação Individual

No início do Estágio ficou estabelecido que iria lecionar parte do programa do 10º Ano, tendo em conta o número de aulas necessário para completar este percurso.

Ficou a meu encargo a lecionação de duas aulas no primeiro módulo – “O que é a Filosofia” onde procurei demonstrar de que forma a disciplina chega até aos nossos dias para daí extrair a importância que a mesma teve e continua a ter na sociedade. Nestas aulas procurei desenvolver competências previstas no documento das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente ao nível da problematização onde se tentou incutir um espírito crítico e que consiga compreender a pertinência dos problemas filosóficos. Um percurso guiado pelas estratégias e objetivos propostos pelas Aprendizagens Essenciais, como por exemplo: necessidade de rigor e uso consistente de conhecimentos, seleção de informação pertinente, organização sistematizada de leitura e estudo autónomo etc.

Outra parte deste percurso que ficou a meu encargo foi: “O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais”. Neste capítulo tive quatro aulas para introduzir o tema da lógica informal, dos argumentos não dedutivos e das falácias informais, procurando desenvolver competências ao nível da argumentação. Mais uma vez, guiámos o nosso trabalho pelos objetivos e estratégias propostos pelas Aprendizagens Essenciais: aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes, promover estratégias que induzam respeito por diferenças de crenças ou opiniões, confrontar ideias e perspetivas distintas sobre abordagem de um dado problema e ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspetivas culturais, sejam de incidência local, nacional ou global;

Como existe um número mínimo de aulas necessário para concluir o estágio ficou em aberto a possibilidade de no terceiro período lecionar aulas no capítulo da justiça, no entanto este percurso ficou finalizado ao dar o módulo: “A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial”, que contém a ética deontológica de Kant e utilitarista de Mill. Este último capítulo fica marcado pela análise comparativa entre as éticas de Kant e Mill, mas ainda pela lecionação do subdomínio “a necessidade de fundamentação da moral”, onde se procurou revelar a importância do problema em questão fazendo várias ligações com o quotidiano e questões que dizem respeito à convivência em sociedade.

2.3.1 Atividade Curricular

As aulas lecionadas no contexto deste percurso de estágio podem ser divididas em três momentos diferentes, que desde logo se distinguem pelos conteúdos lecionados, mas sobretudo pelo que os alunos podem reter, pelas competências e mestrias que recebem de cada um destes momentos. De acordo com o que já foi mencionado, a atividade curricular passou por três domínios: Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar; As principais falácias informais e o discurso argumentativo; A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas (Kant e Mill) sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação.

Em relação à abordagem introdutória à Filosofia devo realçar que foi um voto de confiança depositado em mim pela Doutora Isabel Gomes, sendo que nesta fase inicial do ano letivo a minha experiência era muito limitada. No entanto, depois de uma discussão sobre o módulo e uma partilha sincera de ideias sobre qual deveria ser o foco deste primeiro momento letivo concluímos que seria positivo a minha intervenção no mesmo.

O facto de este ser o primeiro contacto dos alunos com a Filosofia foi tido em conta em todos os momentos de preparação e leção das aulas. Devo ainda acrescentar que a este momento introdutório que o programa visa, e o facto de este ser o primeiro contacto da turma com a disciplina, foi também o meu primeiro contacto com a experiência docente. A opção foi de começar com uma contextualização histórica sobre a origem da Filosofia, um pouco mais aprofundada que aquela proposta nas Aprendizagens Essenciais e inserir a disciplina naquilo que é a herança grega do mundo ocidental. Num primeiro momento enquadrando a Filosofia junto de outros contributos dessa civilização, para daí extrair a importância da compreensão e conhecimento das suas origens. A segunda parte desta aula⁴ dediquei à análise das circunstâncias específicas da origem da racionalidade filosófica, revelando a transição para um mundo baseado na razão, como caracterizado pela dicotomia: *mythos-logos*. Este segundo momento serve sobretudo para esclarecer conceitos e revelar a necessidade da disciplina aos alunos, de acordo com o previsto nas Aprendizagens Essenciais: “caracterizar a Filosofia como uma atividade conceptual crítica”⁵.

⁴ Anexo 2

⁵ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) pp.6

No sumário da aula escrevemos “O contributo da Civilização Grega para o mundo ocidental. A origem da Filosofia na Grécia Antiga e a transição para um mundo baseado na razão.”. Tivemos ainda oportunidade de explorar outros temas nesta abordagem introdutória, desta forma na segunda aula no sumário lia-se: “O que estuda a Filosofia. A natureza das questões filosóficas: básicas, conceptuais e controversas”. O percurso da aula seguiu de perto o manual⁶ da turma e procurei situar a área de estudo da Filosofia. Procurei demonstrar o que distingue as questões da Filosofia de outro tipo de questões, utilizando como ponto de partida a comparação entre duas perguntas: “Será que Deus existe?” e “Quantos seres humanos são religiosos?”. Através de questões como esta o percurso proposto pelo manual leva-nos a compreender que as questões filosóficas são básicas, conceptuais e problemáticas.

A estratégia adotada para estas aulas passou por tentar demonstrar como este tipo de questões tem implicações para cada indivíduo, mas acima de tudo mostrar como a Filosofia tem a sua história e chega até nós por força dessa mesma história. Através do exemplo da Grécia Antiga e do surgimento da Filosofia procurou-se afirmar que o contexto social tem implicações na Filosofia e vice-versa. A questão da transição do mundo do mito para o mundo da racionalidade é reveladora disto mesmo, podendo-se até colocar a questão de uma forma literária, ou seja, foi a Filosofia que impulsionou essa transição ou foi a transição que definiu aquilo que é a Filosofia?

No entanto, é ao pensar a Filosofia como disciplina estruturante das Humanidades, e por essa razão estruturante da civilização em que se insere, que compreendemos que a civilização ocidental nasceu, também, por via de um pensamento crítico capaz de questionar dogmas e narrativas mitológicas. Concluímos então que a Filosofia é esse pensamento crítico e as ferramentas desse pensamento, enquanto é estruturante e estruturada por um percurso histórico. O objetivo de revelar esse percurso e usá-lo como base para atingir outras metas foi fundamental não só neste momento, mas em todos os momentos letivos ao longo do estágio.

Em “O papel das Humanidades na Sociedade Contemporânea” de João Maria André encontramos esta ideia de uma forma clara:

⁶ Raposo, S., & Pires, C. (2021). *Dúvida Metódica*. Leya.

“A civilização europeia nasceu da capacidade de interrogar e criticar o real e os discursos que o pretendem dizer e esgotar em linearidades de evidência primária que escondem a sua profunda complexidade. No berço da antiga Grécia nasceu, com os filósofos, os poetas, os trágicos e os políticos a razão crítica e vigilante. E, ao longo de mais de vinte séculos de história, os momentos em que a humanidade sucumbiu foram os momentos em que a razão crítica enfraqueceu, constituindo os maiores expoentes da nossa história os momentos em que ousámos libertar a razão das cadeias do obscurantismo, sendo capazes de uma maioria intelectual que Kant proclamou com a sua célebre máxima “sapere aude”. Ousa saber, ou seja, pensa por ti próprio e pela tua própria cabeça, assume a postura crítica como marca da tua humanidade.”⁷

O segundo momento letivo chegou numa fase mais avançada do estágio, em janeiro no segundo período. Os conteúdos abordados foram “as principais falácias informais e o discurso argumentativo”, o que levou a um registo e uma abordagem letiva diferente. Enquanto no primeiro momento se optou por uma aula mais expositiva aliada a textos⁸, neste segundo o trabalho passou em grande parte pela realização de um trabalho de grupo e discussão aberta entre alunos e professor. O trabalho de grupo culminou numa apresentação oral onde os alunos expuseram uma das falácias informais estudadas e criaram exemplos originais de argumentos onde se verificava a mesma falácia.

Estabelecemos como objetivo familiarizar os alunos com o tipo de discurso que utilizamos na lógica informal e relativo aos argumentos não dedutivos. No documento das Aprendizagens Essenciais um dos descritores do perfil dos alunos é “conhecedor”⁹, relativamente a este módulo, neste momento procurou-se cumprir este ponto, assim como os restantes descritores, “criativo, comunicativo e colaborador”¹⁰. Desta forma aquilo que se realizou foi um exercício de grupo que apela à mobilização do conhecimento adquirido por parte dos alunos ao mesmo tempo que visa desenvolver competências de cooperação.

A articulação destes domínios com os objetivos do primeiro momento de lecionação (introdução à Filosofia) foi difícil de concretizar pela falta de ligação a autores que servissem

⁷ André, J. M. (2011). O Papel das Humanidades na sociedade contemporânea. Biblos: Revista Da FLUC, 9, 287–304.

⁸ Anexo 3

⁹ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018)

¹⁰ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018)

de guia. Mas recorrendo a exemplos como o peru indutivista de Bertrand Russel foi possível recuperar alguma ligação com a história da Filosofia.

O terceiro e último momento circunscreve a grande parte da atividade letiva que realizei neste percurso. As aulas, dedicadas ao domínio da ética tiveram início no fim de fevereiro e terminam perto do fim de abril, no término do segundo período. Aqui tive a oportunidade de implementar várias estratégias e experimentar vários momentos da relação com a turma, desde análise de textos mais exigentes ao recurso a música e conteúdo multimédia. Este trajeto passou pela introdução ao problema do critério da moralidade, ética deontológica de Kant e terminou no utilitarismo de Stuart Mill.

Ao consultar as Aprendizagens Essenciais encontramos, nos descritores do perfil dos alunos (páginas 9 e 10) os seguintes termos: questionador, crítico, analítico, informado e culto; isto em relação a este conjunto de conteúdos. Com estes descritores em mente partimos para a planificação das aulas. Notando que no documento das Aprendizagens Essenciais não encontramos de forma clara a necessidade de colocar no centro da aprendizagem os autores, neste caso Kant e Mill. Invés disso, as “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos”, que indicam, ao longo de todo o documento, iniciativas para realizar com a turma, orbitam em torno dos filósofos e das suas obras, incidindo sobretudo nas implicações das várias posições éticas estudadas. Embora a reflexão aprofundada sobre as Aprendizagens Essenciais venha adiante, deixo de seguida um exemplo destas ações estratégicas como ilustração.

Aprendizagens Essenciais, página 9 - ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos¹¹

“Colocação dos alunos perante um dos problemas das sociedades multiculturais e solicitar-lhes que o resolvam assumindo uma das posições.

Identificação pelos alunos, a partir de uma situação quotidiana ou em relevo no momento, de razões morais de aceitação ou repúdio de uma ação.”

A atividade docente que ocorreu neste domínio começou pela questão da necessidade de fundamentação da moral, as primeiras aulas passaram por uma introdução a esta questão com

¹¹ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018)

o objetivo de provocar a turma a refletir sobre esta matéria. Concluí que a melhor opção para começar seria a de variar os recursos utilizados e tentar transpor a questão da moral para um plano familiar aos alunos, primeiro recorremos a uma música¹² que de uma forma descontraída coloca questões que serviram de base ao nosso trabalho. A partir daí com vários dilemas éticos¹³ foi pedido aos alunos que refletissem e assumissem opções de forma a compreender as implicações reais dos critérios morais que escolhemos aplicar.

Estas primeiras estratégias pareceram resultar e o grupo mostrou-se entusiasmado para continuar o processo de aprendizagem. De seguida veio o contacto com os autores, a introdução para este segundo plano surgiu a partir de alguns dos dilemas utilizados anteriormente. Partimos da ideia inicial de que perante um determinado dilema podemos pensar que a deontologia de Kant sugere uma determinada resposta, enquanto o utilitarismo leva-nos para outra resposta.

Ao longo deste percurso, em Mill e em Kant, procurei recorrer aos textos originais dos autores de modo a familiarizar os alunos com a linguagem utilizada e para aprofundar a sua capacidade de análise. Aqui o recurso ao manual mostrou-se fulcral, pois estava munido de várias passagens das obras dos autores¹⁴. Neste sentido julgo ter cumprido os objetivos propostos no início, tanto aqueles impostos pelas Aprendizagens Essenciais como os discutidos no início deste capítulo e isso devo em grande parte à turma do 10º A, cujo interesse e atenção foram exemplares.

2.3.2. Atividade Extracurricular

Durante o percurso na Escola Secundária D. Duarte fui encorajado por várias pessoas a envolver-me em atividades fora da sala de aula, em particular pela Dra. Isabel Gomes, a quem agradeço todos esses incentivos e ajuda. Neste contexto fui procurando formas de colaborar que enriquecessem o meu Estágio. Comecei por demonstrar interesse em aderir ao Cine AECO, grupo de cinema do agrupamento de escolas Coimbra Oeste, com vista a ligar a

¹² Anexo 4

¹³ Anexo 5

¹⁴Raposo, S., & Pires, C. (2021). *Dúvida Metódica*. Leya.

paixão pelo cinema e o ensino de Filosofia. Fui bem recebido pelos colegas que coordenam o projeto e integrei a equipa do Plano Nacional de Cinema. Como consequência surgiu a oportunidade de participar na organização da mostragem do filme, muito utilizado no âmbito do ensino da Filosofia, “O Nome da Rosa”, a quatro turmas do secundário. Para além de apoio logístico a minha colaboração passou por contextualizar o filme aos alunos antes da sessão, assim como fazer uma breve apresentação sobre Umberto Eco no fim da mesma.

No Dia Mundial da Filosofia, 18 de novembro, tive oportunidade de organizar uma conferência com o Dr. Luís António Umbelino sobre a importância da Filosofia, a quem agradeço de uma forma sincera a disponibilidade e o trabalho que desempenhou neste dia. No seu discurso Luís António Umbelino procurou expor a sua visão sobre o tema partindo de situações com as quais os alunos se identificam. Revelando assim como funciona a atitude filosófica e como a sua importância é transversal. Em relação à organização do evento destaco a autonomia que me foi concedida pela Orientadora e pela escola. Autonomia essa que passou pela delimitação do tipo de evento, pela escolha do convidado e coordenação de forma geral.

De todas as atividades em que tive o privilégio de participar destaca-se a colaboração com a rádio TSF no programa “Democracia para que te quero”¹⁵. A escola secundária D. Duarte foi convidada a participar neste programa que visa criar momentos de debate em várias escolas do país sobre política, convite que a direção da escola aceitou prontamente. Depois de algumas reuniões entre o grupo de Filosofia da escola, o grupo de história e membros da TSF, ficou delineado os moldes e os temas do programa. Por sugestão da Doutora Isabel Gomes a turma do 10ºA foi selecionada para debater em palco em conjunto com os locutores da rádio. Embora o debate tenha acontecido num espaço de duas horas toda a preparação até se chegar aquele momento decorreu ao longo de duas semanas. Os tópicos em análise foram abrangentes, iam desde questões ligadas a representatividade dos sistemas políticos, à questão sobre o voto obrigatório ser positivo ou negativo e a especificidades do sistema político português. O objetivo maior da atividade era envolver os jovens neste tipo de questões políticas e mostrar que a participação democrática é uma parte importante da vida em sociedade.

¹⁵ Disponível em <https://www.tsf.pt/programa/democracia-para-que-te-quiero/voto-obrigatorio-representatividade-o-sistema-politico-portugues-14903704.html>

Sendo que a preparação do evento ficou ao meu encargo e da Doutora Isabel Gomes, foi possível enquadrá-la com as aulas de Filosofia. Procurámos escolher textos e temas de forma a promover uma reflexão sobre a relação com a história da Filosofia política, criar momentos de debate prévios onde os alunos cruzaram opiniões não fundamentadas com visões estruturadas do real e esclarecer conceitos chave. Os resultados não podiam ter sido mais positivos, mais uma vez graças ao interesse e participação do 10º A.

3. Reflexão geral relativamente à experiência de estágio

3.1. A Escola Secundária D. Duarte

A Escola Secundária D. Duarte é a base do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste e situa-se na margem esquerda do rio Mondego. Embora o seu Projeto Educativo¹⁶ (PE) se encontre desatualizado (a versão que tive acesso data de 2016) podemos encontrar nele dados que permanecem relevantes quando tentamos descrever a escola. No mesmo sentido outro documento relevante é o Projeto Intervenção no Agrupamento¹⁷ (2021-2025) que em vários pontos se identifica com aquilo que seria um novo projeto educativo.

Esta base de agrupamento encontra-se num meio urbano e suburbano, como explica o PE, e é um espaço de fácil acesso. Alguns dos espaços que compõem o agrupamento, como o caso da Escola Secundária D. Duarte, são considerados de grande valor patrimonial, pela sua relevância para a comunidade e história da cidade de Coimbra. Um dado que rapidamente me despertou grande curiosidade, ao consultar o PE, foi a data de fundação da Escola Secundária D. Duarte: 17 de abril de 1969. Uma data que pertence à memória coletiva da cidade de Coimbra e dos seus, atuais e antigos, estudantes. A data é a da Crise Académica que começa justamente nesse dia, no célebre momento da inauguração do edifício das matemáticas pelo Ministro da Educação (José Hermano Saraiva), onde António Martins pede a palavra. Ou seja, a visita da comitiva nesse dia não foi apenas ao largo do D. Dinis, mas também à Escola D. Duarte. Tive oportunidade de verificar que a escola tem uma relação profunda com esta data, visto que assinalou o 17 de abril como o dia da Escola e que manteve ao longo dos anos uma forte intervenção cultural e cívica¹⁸.

¹⁶ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste disponível em:
https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf

¹⁷ Projeto Intervenção no Agrupamento (2021-2025), disponível em:
https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/regulamentos/PIA_AECO.pdf

¹⁸ Rodrigues, M. G. (n.d.). Origens e História. aecoimbraoeste. Consultado a 23 de janeiro, 2022, em
<https://www.aecoimbraoeste.pt/index.php/escola/origens-e-historia>

Certamente como consequência deste passado, no mesmo PE a escola identifica-se como humanista e atenta aos alunos, acrescentando ainda como um dos seus pontos fortes a dimensão humanista do pessoal docente e não docente. Será certamente algo difícil de avaliar, mas a minha experiência confirma esta afirmação, desde a forma como fui recebido por professores e pessoal não docente até ao convívio que mantive durante estes meses com estas pessoas.

Outro ponto forte que o PE assinala é a oferta educativa, sobretudo na via profissionalizante. A escola dispõe de vários cursos, para além dos cursos científicos de Ciências e Tecnologia e Línguas e Humanidades, nesta vertente: Animador Sociocultural; Técnico Auxiliar de Farmácia; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Recursos Florestais e Ambientais; Técnico de Restaurante-Bar. É comum vermos a caminhar pelos corredores ou no exterior alunos vestidos com os diferentes trajes dos cursos. De acordo com o Projeto Intervenção no Agrupamento a integração destes alunos na escola é positiva, salientando ainda que a escola é procurada por estes alunos e as suas famílias pelo número elevado de parcerias com entidades exteriores. Este dado é de extrema importância para os alunos que procuram a via profissional no ensino secundário.

Embora algumas partes da escola façam notar que esta foi construída nos anos sessenta, regra geral, as instalações estão bem conservadas e são adequadas, no entanto desconheço o nível de intervenção que a escola teve ao longo das décadas. Tive oportunidade de estar no novo auditório (construído em 2020) que tem condições excelentes e situa-se dentro do recinto da escola, mas num edifício diferente do edifício principal. Este auditório é casa de inúmeras atividades ao longo do ano, filmes, teatro, conferências etc. A atividade organizada no dia da Filosofia decorreu neste local. Devido à pandemia este espaço viu a sua inauguração formal adiada até este ano letivo, por essa razão tive o privilégio de participar na mesma. Uma cerimónia onde se batizou o espaço de Auditório José Manuel Melo.

A biblioteca escolar é também um espaço agradável e pelo que tive oportunidade de explorar bem munida de livros, com uma vasta coleção de títulos de Filosofia.

Embora não tenha acesso ao número total de alunos atualizado, em 2016 este era de 1997 espalhados por todo o agrupamento, que é composto por 17 escolas e que abrange desde a educação pré-escolar até ao Ensino Secundário.

(Projeto Educativo pp. 6)

Pré – escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário
Jl Ameal Jl S. Bento Jl Vila Pouca do Campo	EB1 Ameal EB1 Casais EB1 Cruz de Morouços EB1 Espírito Sto das Touregas EB1 Fala EB1 S. Martinho	EB 2,3 Inês de Castro EB 2,3 de Taveiro	ES D. Duarte
Pré – escolar e 1º Ciclo			
EB1 + Jl de Almas de Freire EB1 + Jl de Arzila EB1 + Jl de Póvoa de S. Martinho EB1 + Jl de Ribeira de Frades EB1 + Jl de Taveiro			

Esta abrangência de níveis de ensino está espelhada no espaço de influência que o agrupamento ocupa, uma área vasta que abarca desde algumas freguesias da cidade até outras da periferia urbana e rurais. Desta forma o contexto socioeconómico marca-se por grandes contrastes e é apontado como um constrangimento no PE. A Escola D. Duarte não é exceção, também pela sua localização engloba alunos dos mais variados contextos, e por ser a única escola secundária pública nessa margem do rio.

3.2 A Turma do 10º A

A turma que acompanhei desde o início do estágio é uma turma de 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologias. Originalmente a turma contava com trinta alunos, mas ainda antes do início do estágio alguns saíram por diferentes razões, desta forma quando comecei a prática pedagógica supervisionada o 10º A tinha vinte e seis alunos. No entanto, ao longo do primeiro período este número foi variando, o que representou grandes dificuldades para a estabilidade do ensino-aprendizagem dos alunos, não apenas na disciplina de Filosofia, mas de forma transversal às outras disciplinas. Primeiro, dois alunos decidiram, juntamente com a diretora de turma e os encarregados de educação, mudar para um curso profissional mais adequado aos seus objetivos pessoais (ambos eram alunos estrangeiros que frequentavam o ensino em Portugal há pouco tempo e a sua adaptação não foi fácil revelando várias dificuldades ao longo do período). Mais tarde outras duas alunas optaram por trocar o curso de Ciências e Tecnologias pelo de Humanidades, embora a sua integração na turma fosse muito boa (continuaram a visitar regularmente a aula de Filosofia apenas para rever os Professores) bem como o seu aproveitamento. Resta ainda o caso de uma aluna que também trocou o curso de Ciências e Tecnologia pelo ensino profissional. Não tivemos apenas perdas de alunos, o 10º A recebeu dois alunos que se mudaram para Portugal em 2021, um aluno e uma aluna, fixando o número de estudantes em vinte e dois, dez do género masculino e doze do género feminino.

Consegui verificar que esta oscilação de alunos representa um desafio para a prática docente, principalmente em relação aos alunos recém-chegados, por razões óbvias relacionadas com o ponto do programa em que nos encontramos (no caso do aluno recém-chegado nunca tinha tido nenhuma aula de Filosofia). Outro desafio em tudo diferente deste último é a questão da multiculturalidade que existe no 10º A, a turma teve quatro alunos naturais do Brasil, uma aluna natural de Angola e outra proveniente da Rússia. Apesar das dificuldades que a língua impõe este contacto foi enriquecedor, espero que para eles tanto como foi para mim.

A média da turma, na disciplina de Filosofia, foi de 15 valores, sendo que não houve nenhuma negativa (embora alguns alunos que saíram tivessem uma avaliação menor que 10 valores) e a nota mais baixa foi 12 valores. Nas restantes disciplinas os valores não são muito diferentes, exceto Física e Química e Matemática A, disciplinas em que descem

consideravelmente. No que diz respeito às atitudes e forma de estar da turma, existe muito pouco que possa apontar pela negativa. É de sublinhar o interesse que demonstram ao longo das aulas e o conforto que sinto na comunicação. Por esta razão considerei um privilégio realizar este trabalho junto do 10º A. Acredito que conseguimos criar um bom ambiente de trabalho.

Parte II – O Ensino da Filosofia Pela Lente das Aprendizagens Essenciais

1. As Aprendizagens Essenciais como documento orientador

O documento das Aprendizagens Essenciais em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é o documento que estrutura o ensino da Filosofia no secundário. Em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), ambos os documentos procuram orientar as decisões tomadas em contexto de sala de aula e de construção de programas, currículos e materiais como manuais e exames. O documento das Aprendizagens Essenciais divide-se em dois, um relativo ao 10º ano e outro ao 11º ano. Visto que a prática pedagógica que realizei no estágio decorreu junto de uma turma do 10º ano, neste capítulo optamos por utilizar como exemplo o documento relativo a esse ano de escolaridade.

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* assume uma conceção do ensino focada em desenvolver determinadas competências¹⁹, competências essas que decorrem de um determinado conjunto de valores e princípios também eles descritos no documento. Além disso, existe também uma “visão de aluno” que se articula com todos os outros pontos.

Os “princípios” justificam as ações relacionadas com a gestão do currículo e a “visão de aluno” deixa claro aquilo que se pretende para os jovens, desta forma decorre dos princípios. Os valores descritos expõem que tipo de “crenças, comportamentos e ações” são “adequados e desejáveis”. As competências por sua vez, são “entendidas como combinações complexas de conhecimento, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”.²⁰

O objetivo a que este documento se propõe é de grande dimensão, ou seja, pretende configurar aquilo que os jovens devem alcançar quando terminam a escolaridade obrigatória. Através deste conjunto de competências o documento cria determinadas metas que as escolas, os professores e os currículos devem comprometer-se em alcançar.

O papel das Aprendizagens Essenciais será o de atualizar esta intenção. Usando o exemplo da Filosofia, aquilo que se pretende é que a disciplina sirva este documento e ajude o aluno a

¹⁹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pp.7)

²⁰ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pp.9)

alcançar estas metas. Que se procure na disciplina aquilo que pode servir este objetivo, que é concretizar o perfil descrito. Ao analisar o documento das Aprendizagens Essenciais isto é verificável, aquilo que encontramos são um conjunto de conteúdos seguidos de “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos”²¹.

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória considera dez áreas de competências. Será em prol destas dez áreas²² que os professores devem trabalhar ao longo da lecionação. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais assinalam que tipo de competências estamos a desenvolver quando trabalhamos determinado conteúdo, de acordo com as estratégias dispostas.

Vejamos o seguinte exemplo, que pode ser encontrado entre as páginas nove e onze do documento das Aprendizagens Essenciais, e diz respeito ao capítulo que compara a deontologia de Kant com o utilitarismo de Stuart Mill. Primeiro podemos ler que o aluno deve ser capaz de “clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill”. Uma das ações estratégicas sugerida para concretizar este ponto é a seguinte: “Redução, pelos alunos, da argumentação dos autores a formas de inferência válida e analisar a sua validade e solidez.”

De seguida, vemos que o aluno ao seguir este plano deverá desenvolver a competência denominada “Raciocínio e resolução de problemas” (descrita no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória²³). De acordo com o documento, ao desenvolverem estas competências, os alunos deveram ser capazes de:

- “- Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;*
- Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas*
- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento usando recursos diversificados”²⁴*

²¹ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018)

²² Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pp. 19)

²³ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pp.23)

²⁴ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pp.23)

Este exemplo, que nos leva desde a comparação das éticas de Kant e Mill até ao desenvolvimento das capacidades descritas em cima, apenas serve para demonstrar a intenção destes documentos. Como já mencionados neste capítulo, o objetivo será que as Aprendizagens Essenciais resgatem das disciplinas aquilo que pode servir à concretização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Perante esta análise podemos verificar que existe uma insistência em utilizar linguagem técnica e científica, que por vezes choca com aquilo a que estamos habituados na Filosofia. Podemos também verificar que existe uma necessidade premente de empregar alguma utilidade prática e imediata a matérias com características reflexivas e, naturalmente, filosóficas. Parece-nos ser possível argumentar, ao ler o excerto em baixo, que a Filosofia só terá utilidade para um jovem aluno se o munir de um determinado conjunto de competências, caso contrário trata-se apenas de “letra-morta”.

*“Não sendo um programa de autores, os tópicos a explorar no pensamento de cada autor são os que respondem aos problemas elencados e devem ser sujeitos a uma análise crítica (validade, justificação e verdade), tendo em conta o desenvolvimento das competências operatórias da disciplina. (...) é necessário que os alunos exercitem por escrito e oralmente as várias competências filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação (...)”*²⁵

Afirmar que devemos procurar desenvolver no aluno “competências de conceptualização e problematização” ao mesmo tempo que confirmamos uma distância dos autores parece-nos ser contraproducente. Como poderemos ensinar um determinado conceito ou a “competência” da conceptualização sem abordar os grandes autores que escreveram e pensaram sobre o mesmo problema. Pensando na Filosofia como disciplina inserida no corpo das Humanidades, vemos que estamos a medir o sucesso do ensino de uma humanidade utilizando critérios estranhos às mesmas. Até por valores contrários aqueles que extraímos da aprendizagem das Humanidades.

²⁵ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) (pp.4)

2. O ensino da Filosofia pela lente das Aprendizagens Essenciais.

Os objetivos propostos pelos dois documentos em análise parecem-nos ser legítimos e sensatos. Ao analisar aquilo que as Aprendizagens Essenciais propõem no que diz respeito ao trabalho filosófico, essa proposta aparenta ser razoável. Também será certamente desejável que o aluno adquira o perfil descrito, seria difícil argumentar de forma contrária. Até pelo facto de que este documento é suficientemente abrangente para englobar uma variedade ampla de abordagens, podendo cada docente escolher a que melhor se adequa ao seu contexto. Podemos verificar esta ideia no seguinte excerto.

“O trabalho filosófico desenvolvido visa (...) um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecno-científicos que se colocam nas sociedades contemporâneas (...)”²⁶

No entanto, parece existir em certos momentos uma relutância em admitir o facto de que o ensino das Humanidades (como é o caso da Filosofia) será muito diferente do ensino de outras áreas, porventura mais técnicas e científicas.

Vemos que esta questão começa desde o momento em que as disciplinas (qualquer uma neste caso) devem servir um determinado propósito. Ou seja, supomos que existem um determinado número de competências que cada aluno deve atingir e que o ensino deve caminhar nesse sentido. Parece-nos razoável argumentar que o ensino das Humanidades não estará de acordo com esta ideia. Seja a História, a Literatura ou a Filosofia, todas elas se pautam por encontrar o seu valor em si mesmas e não em possíveis dividendos que os alunos possam extrair do estudo das mesmas. No caso da Filosofia isso é evidente, nenhum leitor procura aplicar o que leu num texto de Filosofia da mesma forma que o fará com um manual de Matemática ou Geometria.

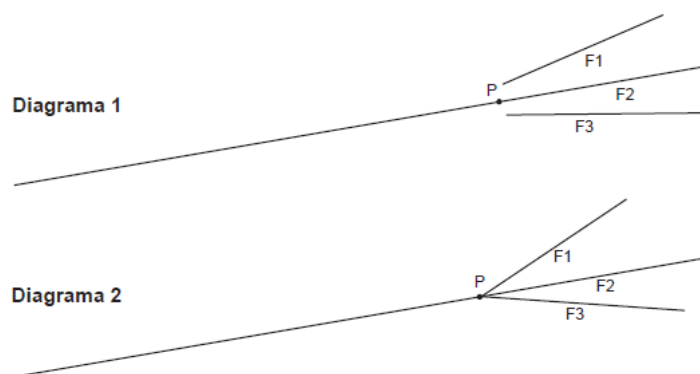
Esta forma de ver a Filosofia é visível ao longo de todo o documento, seja por alguma linguagem que utiliza ou por sugestões de estratégias que oferece. Como consequência disso verificamos essa mesma linguagem e esse olhar técnico a transparecer para outros polos do ensino, como os exames nacionais e os manuais escolares.

²⁶ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) (pp.2)

Esta problemática é verificável quando o documento declara o seu distanciamento dos autores, como já mencionamos neste trabalho. Ainda quando afirma que os instrumentos lógicos devem servir de apoio permanente ao trabalho realizado pelo aluno²⁷, procurando recorrer a esse carácter técnico da lógica de forma a sustentar os conteúdos filosóficos. Relembramos novamente a estratégia proposta relativamente à comparação entre a ética deontológica e a ética utilitarista: “*Redução, pelos alunos, da argumentação dos autores a formas de inferência válida e analisar a sua validade e solidez*”²⁸.

Neste sentido, analisemos o seguinte exemplo retirado do exame nacional de Filosofia de 2022.

* 11. Considere os dois diagramas seguintes, que representam diferentes posições sobre o livre-arbitrio.



O Diagrama 1 representa a circunstância em que o futuro F2 é a única continuação possível do presente estado de coisas, P, ainda que pareça aos agentes que os futuros F1 e F3 podem igualmente ocorrer. O Diagrama 2 representa a circunstância em que, dependendo das escolhas dos agentes, três futuros alternativos, F1, F2 e F3, podem ser a continuação do presente estado de coisas, P.

Qual dos diagramas representa adequadamente a ideia de que o determinismo é verdadeiro?

Explique a sua escolha.

Parece claro que na construção deste exercício se optou por uma apresentação Científica e Matemática, recorrendo a linguagem que não é própria da Filosofia. Parece haver uma intenção de mascarar a Filosofia atrás de noções matemáticas, procurando assim uma validação que apenas encontramos nessas áreas do saber. Com esta redução da Filosofia a

²⁷ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) (pp.4)

²⁸ Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) (pp.11)

categorias científicas perdemos certamente muito daquilo que as Humanidades têm para oferecer a quem lhes dedica tempo, veremos esta questão com mais detalhe nas páginas seguintes. No entanto, importa deixar claro que não se trata de apresentar a Filosofia em detrimento do saber científico, apenas de reconhecer que habitam espaços diferentes e que se orientaram por metodologias distintas.

Parte III - O Ensino e a Crise das Humanidades

1- A relação com o texto e o que perdemos quando perdemos as Humanidades.

O tema que propomos abordar neste espaço dificilmente será estranho à comunidade académica. Como temos a intenção de assinalar que as Humanidades atravessam uma crise e expor algumas das consequências dessa problemática, devemos num primeiro momento assinalar que ano após ano surgem vozes que abordam a questão. Vozes essas que reconhecem que a crise das Humanidades surge de escolhas políticas realizadas ao longo das últimas décadas, e que as suas consequências têm ramificações que se estendem para além do ensino e se sentem na forma como o humano se relaciona com o mundo.

Nos jornais podemos encontrar vários exemplos de académicos que utilizam colunas de opinião para dar conta deste tema, relacioná-lo com diversas problemáticas e ponderar sobre as razões que nos trouxeram até aqui. Podemos ter como exemplo disto os textos de Carlos Reis (Jornal Público, outubro 2005²⁹), António Castro Caeiro³⁰ (Jornal Público, setembro 2020), José Pacheco Pereira³¹ (novembro 2020) e Irene Flunser Pimentel³² (maio 2019).

No entanto, estes textos partilham entre si uma característica, a de que analisam sobretudo as causas do estado de crise das Humanidades (com exceção do artigo de Carlos Reis que procura ser mais abrangente na sua análise). A nossa investigação, por outro lado, procurará debruçar-se sobretudo sobre as consequências do mesmo problema, inspirada por outros autores, como Maria Luísa Portocarrero, Luís António Umbelino e João Maria André, entre outros.

Num espaço em que as Humanidades são desvalorizadas por força de uma economia de mercado e descartadas por muitos iludidos por uma narrativa da utilidade³³, é necessário lembrar o que se perde quando se perdem as Humanidades. Seja a nível pessoal ou em relação ao peso que estas têm na vida em sociedade.

²⁹ Disponível em, <https://www.publico.pt/2005/10/25/jornal/a-crise-das-Humanidades-45540>

³⁰ Disponível em, <https://www.publico.pt/2020/09/20/opiniao/noticia/estudar-Humanidades-tempo-crise-1929539>

³¹ Disponível em, <https://www.publico.pt/2020/11/21/opiniao/opiniao/recuo-cultura-Humanidades-democracia-1940066>

³² Disponível em, <https://www.publico.pt/2019/05/11/culturaipsilon/opiniao/elogio-historia-historiadores-esquecer-Filosofia-arte-cultura-1871274>

³³ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 192–202.

Como observa Luís António Umbelino o ensino das Humanidades, num contexto em que “predomina uma narrativa da utilidade e rentabilidade económica”³⁴, encontra-se numa posição fragilizada. Esta posição frágil do ensino das letras resulta da pressão que as sociedades contemporâneas, e consequentemente os sistemas de ensino, sentem face à necessidade de responder às exigências do mercado laboral, já que ao olhar para o ensino sob a perspetiva da rentabilidade económica, aquilo que procuramos é a capacidade de reproduzir um saber técnico.³⁵

Perante esta necessidade de reproduzir um saber técnico, e da pressão do mercado sob o ensino, as Humanidades parecem não responder ou não serem suficientes. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória também nos dá conta de que o aluno deve ser preparado para a imprevisibilidade que resulta da evolução tecnológica³⁶. Uma afirmação que nos parece sensata, e que encontra solução no perfil que emerge de alguém que dedica tempo às Humanidades.

Se por um lado, a formação em Humanidades reclama para si o inculcar da reflexão, da problematização, da diferença e da novidade, são facilmente compreensíveis as limitações de um saber técnico-profissional restrito. Como também refere Luís António Umbelino³⁷, alguns dos erros mais comuns no que diz respeito à gestão e decisões no mundo do trabalho, devem-se à ausência de pensamento crítico e, de forma geral, a uma capacidade de adaptação deficiente.

Segue-se que a perda que enfrentamos ao limitar o espaço das Humanidades aparece em dois momentos. Primeiro, do ponto de vista económico como vimos, e em segundo lugar estas capacidades esquecidas são fundamentais para a vida em sociedade³⁸. A complexidade de conceitos como Bem, Justiça, Política etc. depende do estudo profundo das Humanidades, e o que ganhamos em conhecê-los é justamente os alicerces da sociedade que nos rodeia.

³⁴ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.195)

³⁵ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp. 195-195)

³⁶ Introdução Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória página 7

³⁷ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.196)

³⁸ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.197)

Se o “contacto crítico e aprofundado”³⁹ com as obras clássicas do pensamento político ocidental for perdido, aquilo que resta são os “lugares-comuns”⁴⁰ e a propaganda partidária. Esta dimensão representativa daquilo que os textos (ou seja, as Humanidades) nos oferecem é pensada por Paul Ricoeur. Para o célebre filósofo francês, a fecundidade do texto reside nas possibilidades que oferece ao leitor, a possibilidade de se compreender e de orientar a sua ação. É justamente na compreensão de si que a compreensão do texto se completa.⁴¹ De uma forma sucinta, o texto é a possibilidade de descentramento, mostrando novas possibilidades, mais mundo, seguido da reapropriação de si mesmo de uma forma mais autêntica.

Esta reapropriação de si, é também a compreensão de si no tempo. Esse tempo são as Humanidades que o enriquecem. A nossa ação, a partir do momento em que é orientada pela ação dos outros, permite-se ser enriquecida pelas Humanidades. Por esse núcleo de possibilidades que é a história, as línguas ou a arte e que “tocam a raiz do nosso existir”⁴². É com este movimento de contacto com o núcleo de possibilidades (os grandes textos) que escapamos à fugacidade do presente, e são também as Humanidades que dão estrutura à nossa relação com o futuro.

Vejamos com mais atenção a noção de texto em Paul Ricoeur, central para o tema, sendo que o carácter da relação do leitor com o texto simboliza o estudo das Humanidades. Este simbolizar acontece em vários níveis, naturalmente no ato da leitura, que requer tempo e reflexão, permite o descentramento e oferece mais mundo ao leitor. Ainda, a relação com a Filosofia, a História ou a Literatura cria também uma pré-disposição particular no sujeito, que está em relação contínua com elas. Uma constante consciência de que aquilo que se diz, os costumes que qualquer povo pratique, as cidades que visitamos etc. são uma herança cultural, que mesmo que seja desconhecida está ao nosso alcance.

Os alunos das faculdades de letras vivem muitas vezes nesta encruzilhada angustiante. Por um lado o seu percurso académico leva-os a compreender a importância e vitalidade da sua

³⁹ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.198)

⁴⁰ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.198)

⁴¹ Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.199)

⁴² Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167). (pp.200)

função, por outro a sociedade não corresponde com oportunidades e o reconhecimento devido.

Neste sentido, podemos pensar um autor que faz parte do currículo de todos os cursos de ensino da Universidade de Coimbra. Jerome Bruner, psicólogo estadunidense, que pensa a escola como uma instrução desligada das situações concretas da vida. Por via dessa abstração, a escola permite que o aluno se liberte da ação imediata e consiga refletir sobre as tarefas e aquilo que aprende⁴³. Esta perspetiva de pensar a escola em muito se assemelha à conceção de texto que temos vindo a analisar:

“o texto está, de certa forma, «no ar», fora do mundo ou sem mundo; graças a essa obliteração da relação com o mundo, cada texto é livre de entrar em relação com todos os outros textos que venham tomar o lugar da realidade circunstancial”⁴⁴

Ao aceitarmos a ideia de que a escola é esta preparação para o mundo, em todas as suas dimensões, e compreendendo esta noção de texto, concluímos que as grandes obras podem ser compreendidas como a mesma preparação para o mundo. Uma formação livre do concreto da vida, que nos educa em vários níveis. Deste ponto decorre a estranheza que sentimos ao ler, no documento que estrutura o ensino da Filosofia no secundário, que este não é “um programa de autores”.

⁴³ Bruner, J. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press

⁴⁴ Ricoeur, P. *Do texto à Ação*. Rés, Porto, s/d. (pp.145)

2- Tempo e Memória

Quando pensamos os problemas que a rapidez do mundo digital e o excesso de informação do mesmo carregam, é claro onde as Humanidades podem ajudar. Em primeiro lugar a velocidade deste mundo, à qual é impossível escapar, contrasta com o tempo da leitura, que é lento e paciente. Com todos os benefícios que transporta, a velocidade não anda de braço dado com o pensamento crítico e o tempo de reflexão. Essa rapidez dificulta a construção de referências, que por sua vez criam o tecido cultural necessário à vida em sociedade, como explica João Maria André:

“É este o mundo da WEB, um mundo onde se não mora, mas onde se viaja permanentemente à velocidade da luz. Um mundo caracterizado por um tempo e um espaço globais, que são, simultaneamente, um tempo e um espaço reticulares, em que referências e especificidades se desvanecem porque se dilui o chão que lhes dava algum sentido e que dava sentido e configuração ao mundo ou aos mundos em que se morava: o chão da cultura.”⁴⁵

Por outro lado, este “mundo da WEB” está repleto de informação, informação falsa e verdadeira, valiosa e insignificante. A necessidade de tratamento desta informação é notável para toda a comunidade que tem acesso à mesma. Uma das soluções que surgiu nos últimos anos é a “Literacia Mediática”⁴⁶, uma nova forma de literacia que pretende educar para os media, precisamente para distinguir e fazer o tratamento da informação. No entanto, uma sólida formação em Humanidades já oferece as ferramentas para encarar as diversas fontes de informação. Perante este excesso de informação e a velocidade deste mundo, aquele que está habituado à leitura tem já hábitos de reflexão enraizados, cruza fontes, não tem pressa em formar uma opinião, procura outros pontos de vista etc.

Existe ainda a necessidade de distinguir o espaço ocupado por esta informação daquilo que é a memória. A memória não é apenas arquivo e as Humanidades inscrevem na informação crua o humano. Essa relação liga “a história, os factos, o tempo e as pessoas que invoca”⁴⁷ e humaniza essa base de dados.

⁴⁵ André, J. M. (2011). O papel das Humanidades na sociedade contemporânea. *Biblos: Revista Da FLUC*, 9, (pp.292)

⁴⁶ Lopes, P. C. (2011). Literacia(s) e literacia mediática. *CIES E-Working Paper*. Published.

⁴⁷ André, J. M. (2011). O papel das Humanidades na sociedade contemporânea. *Biblos: Revista Da FLUC*, 9, (pp.292)

Ainda podemos acrescentar que o ensino das letras fomenta o humanismo e lembra o humano da existência do outro, algo cada vez mais importante de cultivar entre a impessoalidade do mundo online. Esta ideia de cultivo é representativa, pois a formação em Humanidades supõe um percurso em que o formando está também a trabalhar sobre si, e a caminhar para uma outra forma de estar no mundo. Neste ponto vejamos Maria Luísa Portocarrero.

“A formação, categoria central do Humanismo, (...) implicava o trabalho sobre a coisa e, ao mesmo tempo, o trabalho sobre si próprio do homem que assim evitava a pura impulsividade da satisfação imediata das suas necessidades. Desejo inibido, este trabalho implica simultaneamente o distanciamento do imediato da necessidade pessoal e do interesse privado. O que quer dizer que o ponto de vista do outro, que também deseja, é imediatamente reconhecido”⁴⁸

⁴⁸ Portocarrero, M. L. (2015). Serão as Humanidades incertas e inúteis? uma leitura filosófica da sua pertinência atual. *Revista Filosófica de Coimbra*, 24(48), (pp.391)

Conclusão

Como aqui coloco o ponto final em um longo percurso, começo por dizer que o caminho percorrido faz crescer a vontade de conviver de perto com as pessoas e os temas com que me cruzei. Todo o percurso do estágio e mestrado foram de uma profunda importância para mim. As oportunidades proporcionadas por este percurso revelam a excelência do mesmo. Aqui tive oportunidade cruzar conhecimentos teóricos com conhecimentos práticos, experimentar estratégias e metodologias diferentes e enriquecer conhecimentos. A oportunidade de contactar com a turma e o ambiente escolar revelou a importância de todo o percurso até esse momento.

De todas as aprendizagens que retiro da experiência concreta de professor estagiário, aqui destaco uma. Na escola secundária D. Duarte compreendi que a posição de um professor na escola ultrapassa, de uma forma assinalável, o momento da aula. A envolvimento que tive em outras atividades extra sala de aula, levou-me a compreender de forma inquestionável que enquanto professores devemos ser agentes ativos na promoção de boas práticas, valores e cultura. O acompanhamento do aluno não se pode cingir ao cumprimento de um programa e concretização de avaliação. Parece-me claro que devemos trabalhar para que a escola potencie o aluno nas suas diversas dimensões.

Termino assinalando que em momento algum poderemos desligar a crise das Humanidades, no sentido que temos vindo a analisar, de uma crise da educação, a primeira implicará a segunda. Aquilo que encontramos no estudo das Humanidades é, em primeiro lugar, a promoção do pensamento crítico. Um conceito continuamente repetido por vozes de todos os setores, mas que continuará a ser sempre uma condição para uma boa relação do humano com o mundo.

BIBLIOGRAFIA

- André, J. M. (2011). O papel das Humanidades na sociedade contemporânea. *Biblos: Revista Da FLUC*, 9, 287–304.
- Aprendizagens Essenciais - Secundário I Filosofia 10.º ano e 11.º ano de escolaridade (Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)
- Bruner, J. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Caeiro, A. de C. (2020, September 19). *Estudar Humanidades em tempo de crise*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2020/09/20/opiniaio/noticia/estudar-Humanidades-tempo-crise-1929539>
- Decreto-Lei n.o 43/2007. (2007). *Diário Da República: I Série*, n.o 38, 1320–1328
- Lei n.o 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro do Ministério da Educação e Investigação Científica. (1986). In *Diário da República: I Série*, Número 237. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lopes, P. C. (2011). Literacia(s) e literacia mediática. *CIES E-Working Paper*. Published.
- Pereira, J. P. (2020, November 21). *O Recuo da Cultura das Humanidades e a Democracia*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2020/11/21/opiniaio/opiniaio/recuo-cultura-Humanidades-democracia-1940066>
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Homologado pelo Despacho n.º6478/2017, 26 de julho.
- Pimentel, I. F. (2019, May 11). *O Elogio da História e Dos historiadores, Sem Esquecer a Filosofia, a arte e a cultura*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2019/05/11/culturaipsilon/opiniaio/elogio-historia-historiadores-esquecer-Filosofia-arte-cultura-1871274>
- Portocarrero, M. L. (2015). Serão as Humanidades incertas e inúteis?: uma leitura filosófica da sua pertinência atual. *Revista Filosófica de Coimbra*, 24(48), 389–408.
- Projeto Educativo 2013-2016. Agrupamento Escolas Coimbra Oeste. Disponível em, https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf

- Reis, C. (2005, October 24). *A crise das Humanidades*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2005/10/25/jornal/a-crise-das-Humanidades-45540>
- Ricoeur, P. *Do texto à Ação*. Rés, Porto, s/d
- Rodrigues, M. G. (n.d.). *Origens e História*. Aecoimbraoeste. Disponível em, <https://www.aecoimbraoeste.pt/index.php/escola/origens-e-historia>
- Umbelino, L. A. (2018). O Fim das Humanidades: Ensino e Aprendizagem em Época de Crise. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 192–202.

ANEXOS

ANEXO I – Planificação Longo Prazo

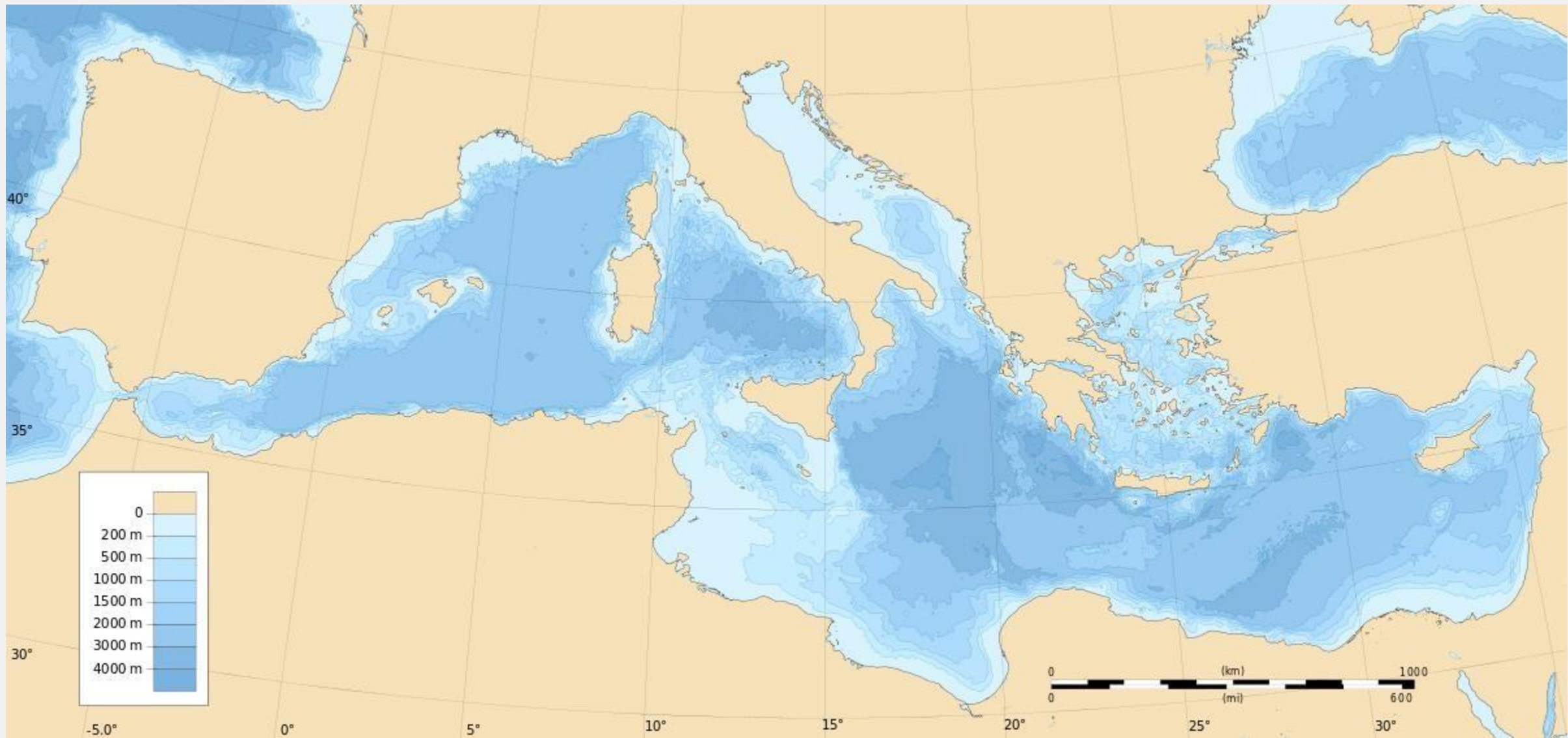
Período Letivo	Início	Fim	Domínios/Subdomínios	Número de Aulas			
				Conteúdos	Avaliação	Auto/Hetero Avaliação	Total
1º	17/09	17/12	I – Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar				
			O que é a filosofia?	4			
			As questões da Filosofia	4			
			Racionalidade argumentativa da Filosofia e a Dimensão discursiva do trabalho filosófico		5	1	38
			Tese, argumento, validade, verdade e solidez	5			
			Quadrado da oposição	4			
			Formas de inferência válida	5			
			Principais falácias formais	4			
			O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais	6			
			II – A Ação Humana e os Valores				
			Ação humana – análise e compreensão do agir				
			Determinismo e liberdade na ação humana (Metafísica)	10			
			2º	3/01	5/04	A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial (Ética)	5
			A dimensão pessoal e social da ética	5			
			A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação	2			
			A ética deontológica de Kant	8			
			A ética utilitarista de Mill	8			
			Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade (Filosofia Política)				
3º	19/04	7/06	O problema da organização de uma sociedade justa	8	3	1	23
			A teoria da justiça de John Rawls				
			As críticas comunitaristas (Michael Sandel) e libertarista (Robert Nozick) a Rawls	4			
			Temas/ Problemas do mundo contemporâneo				
			Desenvolvimento de um tema, tendo por horizonte a elaboração de um ensaio filosófico	7			
Totais				84	13	3	100

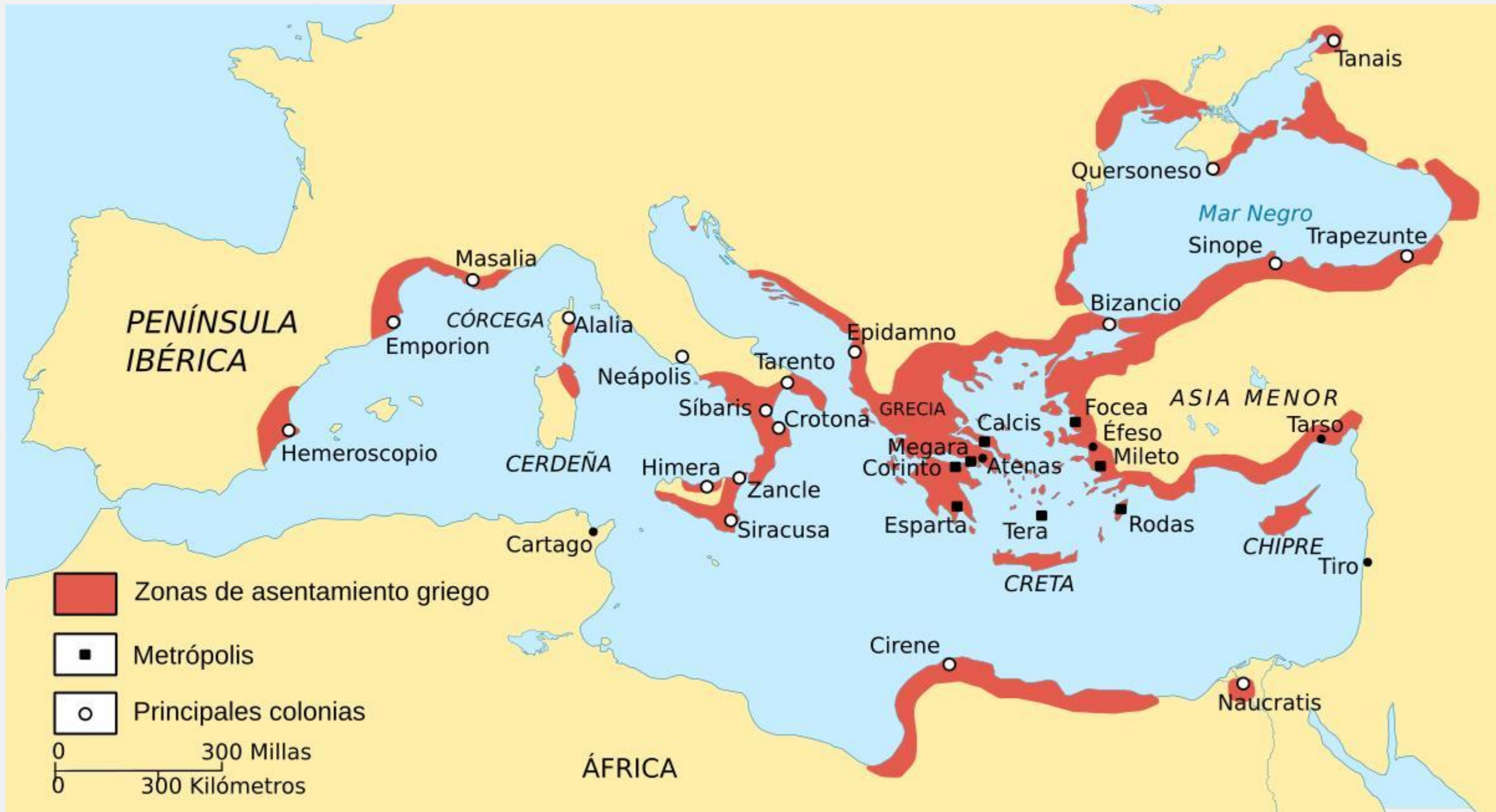
ANEXO II - Material Utilizado em Aula

Sumário:

O contributo da Civilização Grega para o mundo ocidental. A origem da filosofia na Grécia Antiga e a transição para um mundo baseado na razão.

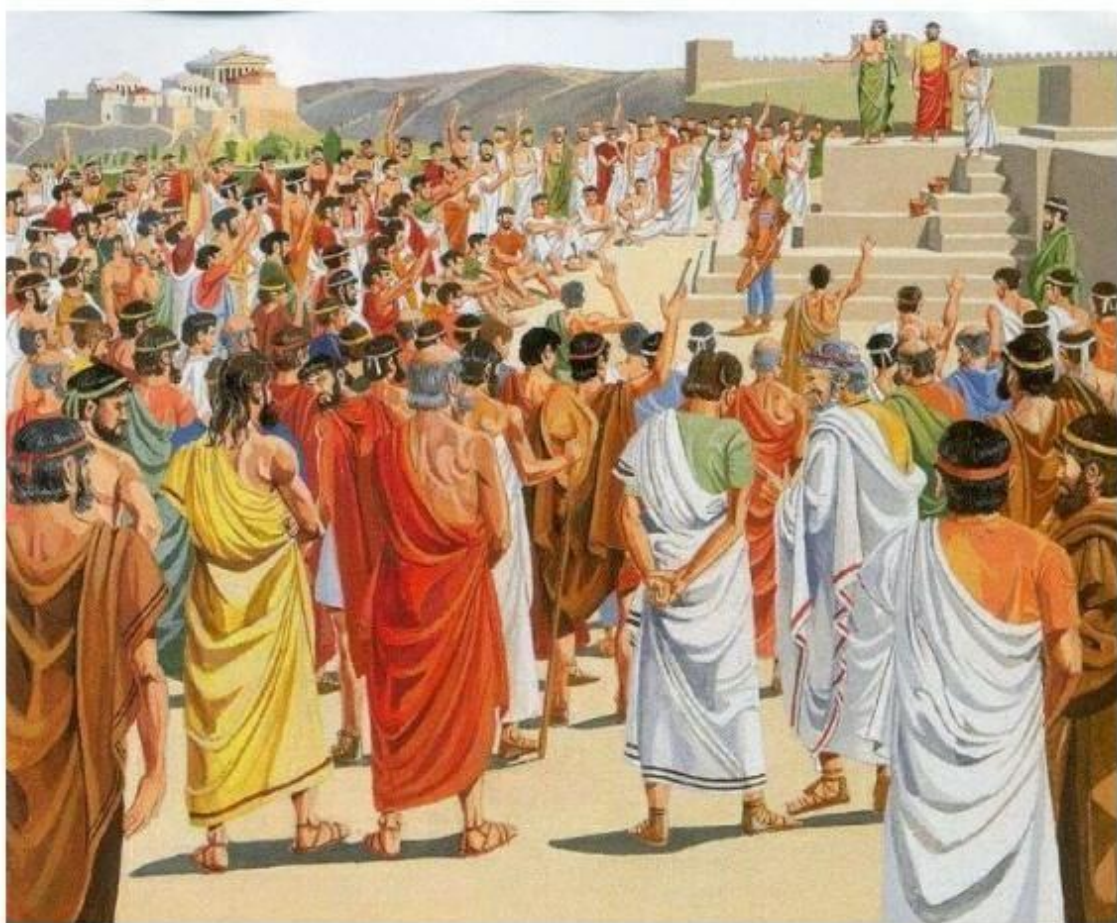






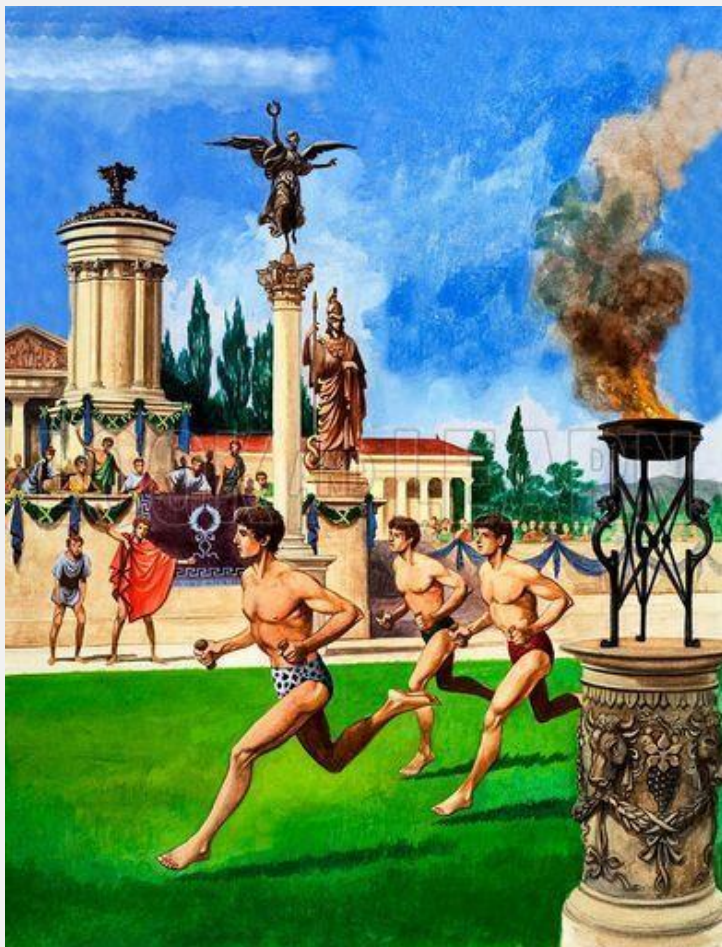
ALGUNS DOS CONTRIBUTOS DA GRÉCIA ANTIGA PARA O MUNDO OCIDENTAL

- Política



ALGUNS DOS CONTRIBUTOS DA GRÉCIA ANTIGA PARA O MUNDO OCIDENTAL

- Desporto



ALGUNS DOS CONTRIBUTOS DA GRÉCIA ANTIGA PARA O MUNDO OCIDENTAL

- **Arquitetura**



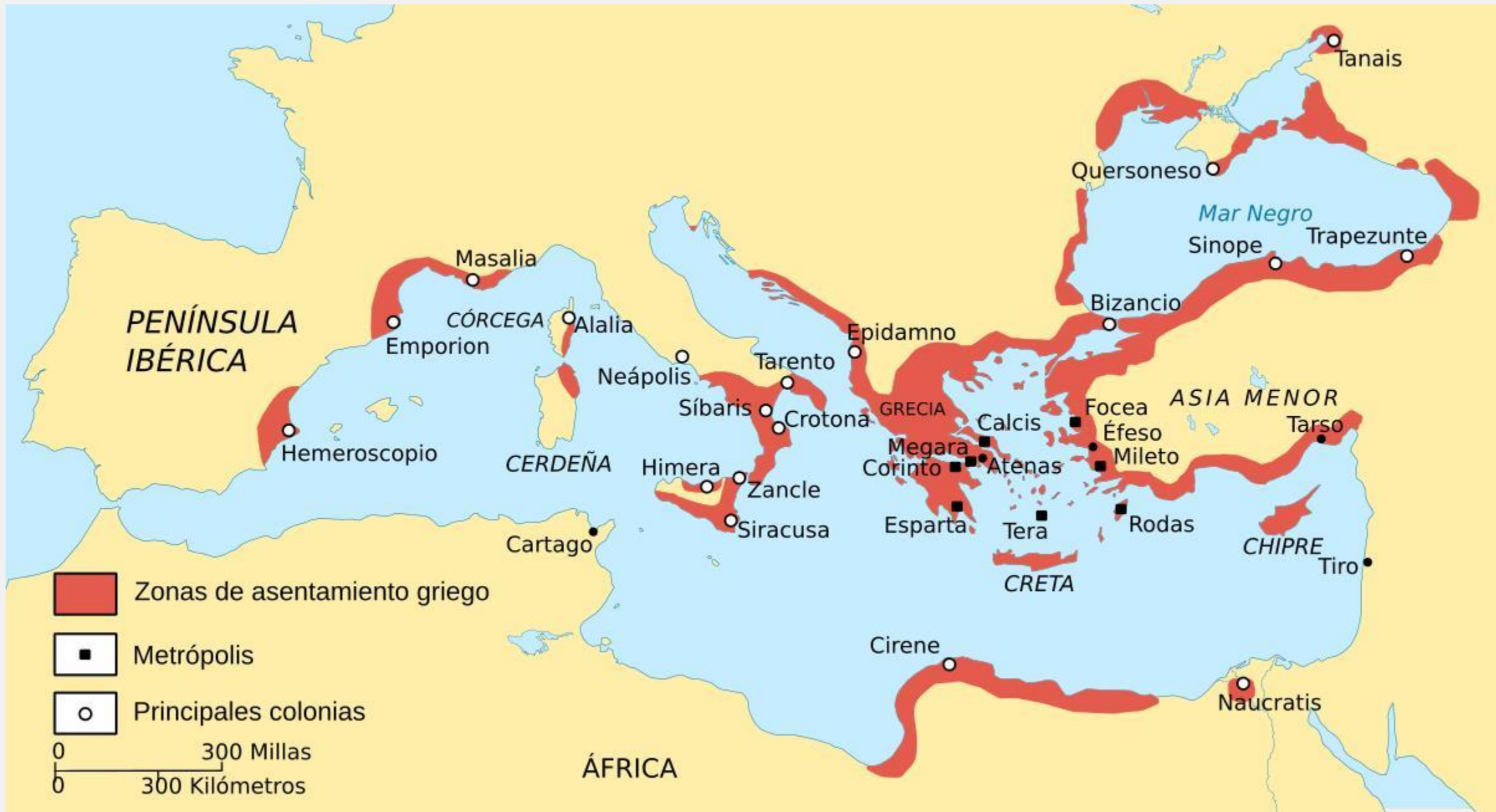


FILO | SOFIA

Philos + Sofia

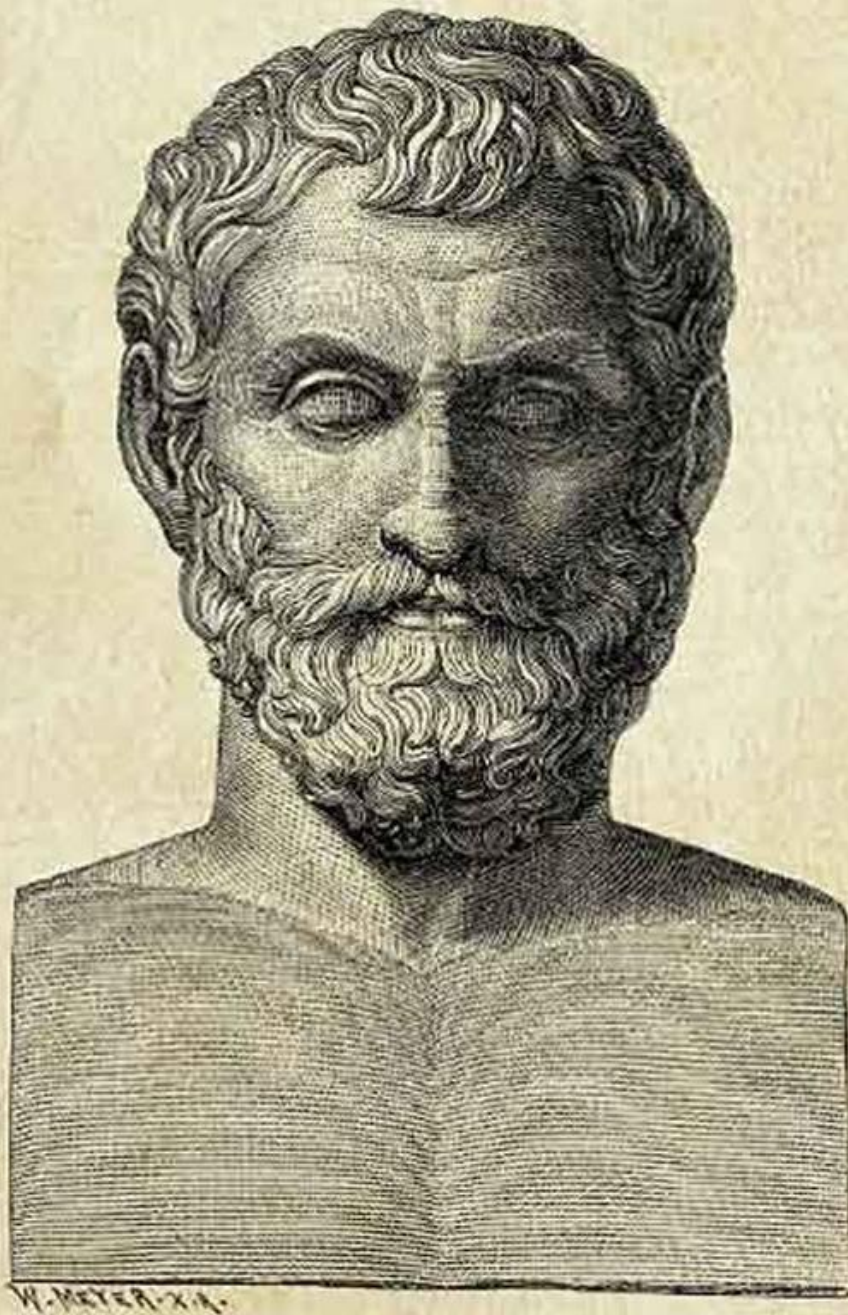
Amor ou Amizade

Sabedoria



A FILOSOFIA E A SOCIEDADE GREGA

- Imagem esq: Tales de Mileto





Mythos para Logos



Mito: Visão do mundo baseada numa narrativa mitológica

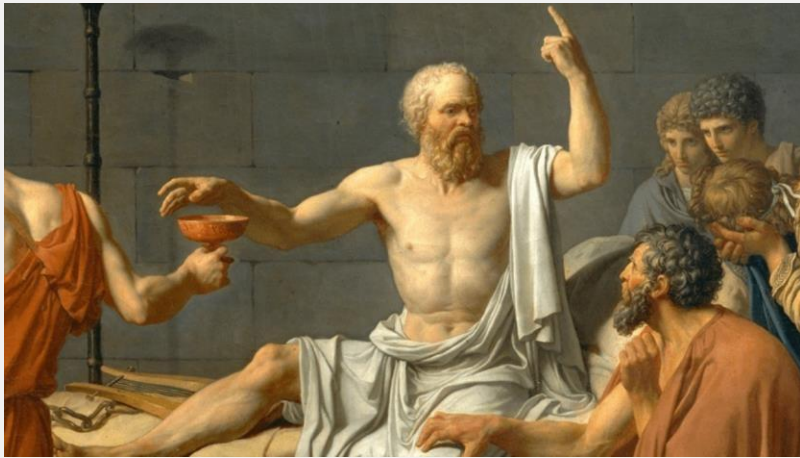
Razão: Visão do mundo baseada na racionalidade

A FILOSOFIA COMO PONTO DE RUTURA

- I. O saber deixou de ser sagrado e tornou-se objeto de discussão
- II. Esta mentalidade libertou as pessoas de ideias de predeterminação
- III. Os cidadãos são livre de traçar o seu próprio destino (política)



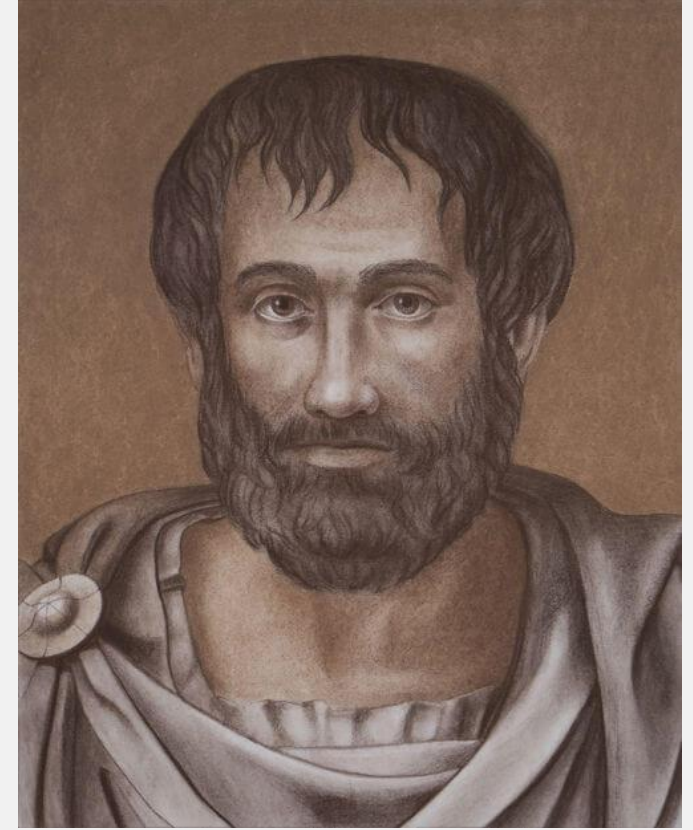
FILÓSOFOS GREGOS



Sócrates



Platão

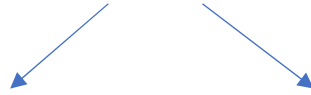


Aristóteles

ANEXO III - Ficha de trabalho

Documento 1

FILO | SOFIA



(Philos)_____ + (Sofia)_____

Texto 1

N, Warburton. Elementos básicos de Filosofia, Gradiva 1998

O que é a filosofia? Esta é uma questão notoriamente difícil. Uma das formas mais fáceis de responder é dizer que a filosofia é aquilo que os filósofos fazem, indicando de seguida os textos de Platão, Aristóteles, Kant etc. Contudo, é improvável que esta resposta possa ser realmente útil se o leitor está a começar agora o seu estudo da filosofia. Outra forma de abordar a questão é indicar que a palavra “filosofia” deriva da palavra grega que significa “amor pela sabedoria”. Contudo, isto é muito vago (...). **A filosofia é uma atividade**: é uma forma de pensar acerca de certas questões. A sua característica mais marcante é o uso de argumentos lógicos. A atividade dos filósofos é, tipicamente, argumentativa: ou inventam argumentos, ou criticam os argumentos de outras pessoas. Os filósofos também analisam e clarificam conceitos.

Texto 2

Com o crescimento económico da Grécia começa a aparecer um grupo de pessoas que se podiam dedicar à cultura e ao pensamento: os filósofos. São estas pessoas que trazem a razão para o centro da vida social. Quebrando assim com uma visão mitológica do mundo, pois até aí a religião e os mitos controlavam a vida. Esta mudança teve um grande impacto na forma como as pessoas se organizavam e pensavam sobre o mundo que as rodeava.

I. _____

II. _____

III. _____

Texto 3

Marilena Chauí, Convite à Filosofia, Ed. Ática, S. Paulo, 2000.

Quando se diz que a Filosofia é um facto grego, o que se quer dizer é que ela possui certas características, apresenta certas formas de pensar e de exprimir os pensamentos, estabelece certas conceções sobre o que é a realidade, o pensamento, a ação, as técnicas, que são completamente diferentes das características desenvolvidas por outros povos e outras culturas. [...].

A ideia de que as práticas humanas, isto é, a ação moral, a política, as técnicas e as artes dependem da vontade livre, da deliberação e da discussão, da nossa escolha, das nossas preferências, segundo certos valores e padrões, que foram estabelecidos pelos próprios seres humanos e não por imposições misteriosas e incompreensíveis, que lhes teriam sido feitas por forças secretas, invisíveis, sejam elas divinas ou naturais, e impossíveis de serem conhecidas.

A Filosofia surgiu, portanto, quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma.

Em suma, a Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse de ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, pelo contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão, que é a mesma em todos; quando se descobriu que tal conhecimento depende do uso correto da razão ou do pensamento e que, além da verdade poder ser conhecida por todos, podia, pelo mesmo motivo, ser ensinada ou transmitida a todos.

ANEXO IV – Música Utilizada como Recurso

Porque é que o Mal é pior que o Bem?

Porque é que é certo ser cara-de-pau, mas está mal ser filho-da-mãe?

ANEXO V – Dilema Moral

· “Diz-se que Winston Churchill tinha o conhecimento prévio de que a Luftwaffe se preparava para bombardear Coventry na Segunda Guerra Mundial. Este facto não foi revelado porque, se o tivesse sido, os alemães teriam ficado a saber que os britânicos tinham decifrado o código Enigma (o código secreto usado nas comunicações militares alemãs), o que lhes permitiria adquirir uma vantagem estratégica e possivelmente a vitória na Frente Ocidental.”*



*Dan O’Brien, Introdução à Teoria do Conhecimento, Gradiva, Lisboa, 2013, pp 327-328