



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Xavier Emanuel Correia da Silva

**A EDUCAÇÃO SEGUNDO A PERSPETIVA DA  
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE  
HANS-GEORG GADAMER**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,  
orientado pelo Professor Doutor Alexandre Sá e pela Professora Doutora Elsa  
Rodrigues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de  
Letras da Universidade de Coimbra

setembro de 2023

# FACULDADE DE LETRAS

## A EDUCAÇÃO SEGUNDO A PERSPETIVA DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A educação segundo a perspetiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Xavier Emanuel Correia da Silva</b>
<b>Orientador</b>	<b>Doutor Alexandre Barroso Matos Franco de Sá</b>
<b>Co-orientadora</b>	<b>Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Carlota Maria Lopes de Miranda Urbano</b> <b>1. Doutora Maria Luísa Portocarrero Ferreira da Silva</b> <b>2. Doutor Alexandre Barroso Matos Franco de Sá</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo – Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Filosofia</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>20/10/2023</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>16 Valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 Valores</b>
<b>Ano</b>	<b>2023</b>



## Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, possibilitaram-me ser quem sou hoje.

O importante é a lembrança dos erros, que nos permite não cometer sempre os mesmos.

O verdadeiro tesouro do homem é o tesouro dos seus erros, a larga experiência vital  
decantada por milênios, gota a gota.

- *José Ortega y Gasset*

## RESUMO

### **A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer**

O presente documento relata a prática de ensino supervisionada realizada na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, entre setembro de 2022 e junho de 2023, referente ao curso de 2º ciclo de formação de professores de Filosofia no Ensino Secundário. Partindo do enquadramento no qual foi realizado este estágio, este documento comporta a caracterização dos elementos educativos referentes à leção efetivada, contendo neste as estratégias didáticas desenvolvidas, como também as aprendizagens e dificuldades envolvidas no contexto da prática de ensino supervisionada. São apresentadas reflexões pessoais dentro desta mesma esfera, encarando a realidade da profissão docente com pensamento crítico e espaço para aperfeiçoamento contínuo. O título, *A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, dignifica o ensaio filosófico contido no presente documento; este tem como objetivo esclarecer o leitor dos pressupostos educativos que derivam do viés teórico-prático da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer enquanto filosofia que se ocupa com o fenómeno ontológico da compreensão, fundamental à orientação da experiência humana no mundo. H-G. Gadamer resgata e configura o conceito de formação humana, definindo-o como um conceito-guia de propósito humanístico essencial às ciências humanas, historicamente situado na cultura ocidental e intimamente ligado à educação pública e civil. Através da hermenêutica filosófica é possível conceber elementos fundamentais da formação humana, como a importância do diálogo humano e o contacto com a cultura e tradição, essenciais para a ação educativa contemporânea.

**Palavras-chave:** formação humana, educação, hermenêutica, diálogo, compreensão.

## ABSTRACT

### **Education according to Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics perspective**

This document reports the practice of supervised teaching carried out at Avelar Brotero High School, in Coimbra, between September 2022 and June 2023, referring to the course of master's degree in Education on High School Philosophy. Starting from the framework in which this internship was carried out, this document includes the characterization of the education elements that took place during the teaching act, containing the didactic strategies developed, but also the learning and difficulties involved in the context of supervised teaching practice. Personal thoughts are presented within this same sphere, facing the reality of the professional teaching with critical thinking and space for continuous improvement. The title, *Education according to Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics perspective*, dignifies the philosophical essay contained in this document; It aims to clarify the reader of the educational assumptions that derive from the theoretical-practical bias of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics as a philosophy that deals with the ontological phenomenon of comprehension, fundamental to the orientation of human experience in the world. H-G. Gadamer rescues and configures the concept of human formation, defining it as a guiding concept of humanistic purpose essential to the human sciences, historically situated in Western culture and closely linked to public and civil education. Through philosophical hermeneutics it's possible to conceive fundamental elements of human formation, such as the importance of human dialogue and contact with culture and tradition, essential for contemporary educational action.

**Keywords:** human formation, education, hermeneutics, dialogue, comprehension.

# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I: A prática de Ensino Supervisionada (PES)</b>	
<b>1. Enquadramento geral da prática de ensino supervisionada</b> .....	<b>2</b>
1.1. Enquadramento Legal da PES .....	4
1.2. Os documentos orientadores da prática pedagógica .....	4
1.2.1. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) .....	5
1.2.2. Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º ano.....	8
<b>2. A Escola Secundária de Avelar Brotero</b> .....	<b>9</b>
2.1. Primeiras impressões e receção pela comunidade escolar .....	9
2.2. Caracterização da turma – 11º 1G .....	10
<b>3. Componente letiva</b> .....	<b>11</b>
3.1. Aulas assistidas .....	11
3.2. Aulas lecionadas da temática da Filosofia do Conhecimento.....	12
3.3. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Ciência.....	14
3.4. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Arte .....	16
3.5. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Religião.....	18
<b>4. Componente Não-Letiva</b> .....	<b>19</b>
4.1. Reuniões de orientação da PES.....	20
4.2. Reuniões do grupo disciplinar.....	20
4.3. Conselhos de turma .....	21
4.3.1. Conselhos de turma disciplinares .....	22
4.3.2. Conselhos de turma de final de período.....	22
4.4. Elaboração e correção de elementos de avaliação.....	23
<b>5. Plano Anual de Atividades</b> .....	<b>24</b>
5.1. PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA I – Guerra ou Paz: escolhemos o que fazemos? .....	25
5.2. PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima.....	25
5.3. Teatro Lafontana – A Apologia de Sócrates.....	26
5.4. Sexualidade e Afetos – Reflexão sobre ética sexual .....	27

## **Capítulo II: A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer**

Introdução .....	28
<b>1. O conceito de formação humana na hermenêutica filosófica .....</b>	<b>29</b>
<b>2. Noções gerais de hermenêutica .....</b>	<b>32</b>
2.1. A hermenêutica romântica de Friedrich Schleiermacher .....	34
2.2. A hermenêutica histórica de Wilhelm Dilthey .....	36
2.3. A hermenêutica ontológica de Martin Heidegger .....	37
<b>3. A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer .....</b>	<b>40</b>
3.1. A aplicação da <i>praxis</i> na hermenêutica filosófica .....	43
<b>4. A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-George Gadamer .....</b>	<b>47</b>

## **Capítulo III: Reflexões sobre o percurso realizado**

<b>1. A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-George Gadamer: O cruzamento teórico-prático .....</b>	<b>51</b>
<b>2. Reflexão Crítica das aulas lecionadas .....</b>	<b>52</b>
2.1. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia do Conhecimento .....	53
2.2. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Ciência .....	54
2.3. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Arte .....	55
2.4. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Religião .....	55
<b>3. Breve reflexão sobre o currículo escolar .....</b>	<b>56</b>
<b>4. Desafios da carreira docente .....</b>	<b>57</b>
4.1. O desafio das colocações .....	57
4.2. O desafio do progresso na carreira .....	58
<b>5. Conclusão do presente documento .....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo I.</b> Dispositivos didático face ao conteúdo «Princípio da cópia» da temática da Filosofia do Conhecimento .....	63
<b>Anexo II.</b> Dispositivo didático face ao conteúdo «Relações de ideias e Questões de facto» da temática da Filosofia do Conhecimento – Ficha de trabalho .....	64
<b>Anexo III.</b> Dispositivo de avaliação sumativa da temática da Filosofia do Conhecimento .....	65



<b>Anexo IV.</b> Dispositivos didático face ao conteúdo «Revolução científica» da temática da Filosofia da Ciência .....	66
<b>Anexo V.</b> Dispositivo didático elaborado para realização do trabalho de grupo da temática da Filosofia da Ciência – Ficha de trabalho .....	68
<b>Anexo VI.</b> Dispositivos face ao conteúdo «O problema da definição de arte» da temática da Filosofia da Arte.....	70
<b>Anexo VII.</b> Dispositivos face ao conteúdo «Introdução à filosofia da religião» da temática da Filosofia da Religião.....	73
<b>Anexo VIII.</b> Cartaz e Convites da atividade extraletiva: «PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima». ....	76

# Introdução

O presente relatório, intitulado “*A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*” constitui um texto respetivo às aprendizagens adquiridas no contexto de estágio pedagógico exercido no segundo ano do segundo ciclo de estudos do curso de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pela Instituição de Ensino Superior, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O leitor pode esperar deste documento uma contextualização, um relato e uma reflexão da minha atividade docente posta em prática pedagógica supervisionada, em situação de estágio, realizada na Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo 2022/2023, e acompanhada e orientada pelo Dr. João Carlos Lopes, docente de Filosofia na referida instituição.

Para além de um relato da minha atividade docente realizada, são descritos fatores pertinentes no enquadramento profissional de um professor na escola; tratando-se de uma profissão que se insere de forma inevitável numa dinâmica social ocupada por desafios de ordem teórica e prática.

Composto por três distintos capítulos, que são em última análise simultaneamente complementares em termos de formação profissional, o presente documento começa pelo foco na estrutura e contexto em que se insere a prática pedagógica realizada, expondo, para o efeito, os regulamentos do estágio e as principais leis que competem ao conhecimento de qualquer docente do ensino secundário. As atividades profissionais não-letivas também se encontram relatadas.

No segundo capítulo apresenta-se um ensaio filosófico que visa expor ao leitor os pressupostos educativos que derivam do viés teórico e prático da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. A obra do filósofo alemão permite-nos pensar a educação no sentido amplo de formação, concebendo uma perspectiva filosófica da formação humana como um conceito-guia humanístico fundamental às ciências humanas, principalmente aos estudos pedagógicos e educacionais. É neste sentido que o ensaio filosófico apresentado no segundo capítulo fornece orientações e estudos na área da hermenêutica, que não só servem de argumentação às posições teóricas sustentadas pelo filósofo, como também orientam o leitor na área filosófica da hermenêutica, possibilitando a compreensão do conteúdo essencial da hermenêutica filosófica e das considerações educativas que dela derivam.

O terceiro e último capítulo ocupa-se das reflexões críticas pertinentes, efetuadas no âmbito da prática de ensino supervisionada: é neste setor que se encontra uma autoavaliação crítica de cada uma das temáticas lecionadas, numa identificação das falhas e erros pedagógicos cometidos, como também dos progressos realizados e objetivos superados. Este terceiro capítulo, para além de trazer reflexão crítica da prestação docente efetuada, também traz uma breve reflexão pessoal sobre o currículo escolar e os desafios a enfrentar no futuro. Contudo, o fundamental neste capítulo são as considerações pessoais derivadas do cruzamento entre o trabalho teórico e investigativo realizado, com as aprendizagens efetuadas no contexto da prática de ensino supervisionada, resumindo, assim, importantes considerações das aprendizagens pedagógicas desenvolvidas.

# Capítulo I.

## A prática de ensino supervisionada

### 1. Enquadramento geral da prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada (PES), abordada no presente relatório, inscreve-se no plano curricular do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, segundo ciclo do Ensino Superior pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, enquadrado Legalmente no Decreto-Lei nº. 74/2006<sup>1</sup>.

Ao valer 48 ETCS do respetivo curso, a prática de ensino supervisionada encontra-se como requisito obrigatório para conferir a qualificação de grau Mestre, tal como, a aprovação em ato público – ao Conselho de Formação de Professores<sup>2</sup> – do relatório da unidade curricular correspondente à PES, cujas normas para sua apresentação encontram-se no Despacho Nº15/DIR/2021.<sup>3</sup>

A Faculdade de Letras dispõe de dois documentos fundamentais de regulamentação da especificidade formativa do ato prático-pedagógico em questão. O primeiro, designado por *Plano Anual Geral de Formação (2022-2023)*<sup>4</sup>, documento desenvolvido pelo CFP da Instituição, tem como objetivo fixar o conjunto de atividades através das quais se concretizará a prática de ensino supervisionada.

Destaco alguns elementos significativos:

- Participação em atividades letivas e extralectivas supervisionadas pelo orientador de Escola, elencadas no Plano Individual de Formação, atribuído pelo mesmo.
- Elaboração e/ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazo – assim como também de recursos didáticos e instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio.
- Participação em, pelo menos, 75% dos seminários pedagógicos dirigidos pelo orientador de Escola.
- Participação nas sessões de auto e hetero avaliação de atividades letivas e avaliação formativa e sumativa.
- Preparação e concretização de atividades letivas.
- Assegurar, como número mínimo, 28 a 32 aulas lecionadas, de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos.
- Observação de todas as aulas lecionadas pelos Estagiários do núcleo de estágio.
- Observação de, pelo menos, 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Escola, na(s) turmas(s) a que estão afetos os Estagiários.
- A observação de um mínimo de duas aulas a cada estagiário pelo Orientador da FLUC.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei disponível para consulta em: [Decreto-Lei nº.74/2006, de 24 de março.](#)

<sup>2</sup> O Conselho de Formação de Professores é denominado pela sigla «CFP», é, na FLUC, a estrutura responsável pela gestão dos cursos de 2º ciclo em Ensino.

<sup>3</sup> Documento regulamentar da FLUC (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) relativo às «Normas para apresentação de dissertação, relatórios de estágio e trabalhos de Mestrado (2º ciclo) – 30 de julho de 2021.

<sup>4</sup> Documento disponível na seguinte hiperligação: [Plano Anual Geral de Formação.](#)

- Participação em atividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola.
- Observação e debate de atividades extralectivas realizadas pelo Orientador de Escola e/ou pelos outros Estagiários do núcleo de estágio.
- Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar.

São também referidas as faltas de assiduidade, o dossiê do Estagiário, o dossiê do Orientador de Escola, e os momentos de avaliação.

O documento intitulado como “*Regulamento da Formação Inicial de Professores*”<sup>5</sup>, declara a regulamentação geral que abrange todas as áreas científicas-pedagógicas da formação inicial de professores asseguradas pela FLUC (Português, Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Latim, História, Geografia e Filosofia).

Além de definir a constituição do CFP e suas funções, estabelece o regulamento dos Orientadores de Estágio da FLUC, como também o regulamento dos Orientadores de Escola.

É determinado o âmbito<sup>6</sup> e a duração<sup>7</sup> do estágio pedagógico, bem como igualmente é regulamentado o seu funcionamento e avaliação.

O Artigo n.º 11 do referido documento, prescreve as normas do Relatório final de estágio.

Exalto as seguintes indicações:

- A orientação ficará a cargo de um/a dos/as docentes responsáveis pelos Seminários do 2º ano, fornecendo a orientação necessária das metodologias e das temáticas escolhidas para a concretização do Relatório.
- O Relatório deve corresponder a um projeto a definir de acordo com o/a orientador/a ou coorientadores/as e compreender um ou vários objetivos concretos.
- O trabalho é de teor pessoal, constituindo um contributo para atingir novos conhecimentos ou pistas metodológicas inovadoras, devendo o/a mestrando/a demonstrar a sua capacidade de trabalho e autonomia.
- O relatório deve incluir, quer uma caracterização e uma análise fundamentadas das atividades concretizadas durante o Estágio, quer o estudo de uma temática de natureza científico-didática.
- O relatório deverá ter a dimensão aproximada de 60 a 100 mil caracteres de texto e notas, sem contagem de espaços, excluindo anexos e bibliografia.
- Na orientação do Relatório dos Estagiários, o/a(s) docentes(s) a quem compete a orientação deve(m) assegurar uma boa articulação com os demais intervenientes na orientação da

---

<sup>5</sup> Documento disponível na seguinte hiperligação: [Regulamento da Formação Inicial de Professores](#).

<sup>6</sup> «O Estágio Pedagógico constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências dos/as Estagiários/as no âmbito da prática letiva e na participação nas atividades da escola, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional permanente, nos domínios científico, didático, pedagógico e relacional.» [Idem](#). pp. 5.

<sup>7</sup> «O Estágio Pedagógico tem a duração de um ano letivo e realiza-se nos grupos de docência a que a unidade curricular frequentada pelo estagiário na UC dá acesso (no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), tendo lugar na Escola Cooperante e ao abrigo dos Protocolos estabelecidos entre a Escola Cooperante e a FLUC» [Idem](#). pp. 5.

Prática Pedagógica Supervisionada, em particular, com os/as Orientadores(as) da FLUC, e assegurar, se entender(em) conveniente, uma articulação com os/as docentes das Didáticas Específicas.

Este documento regulamentar<sup>8</sup> tem como lei habitante o Decreto-Lei n.º 74/2006<sup>9</sup>, de 24 de março e indica a aprovação em Regime Jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, de acordo com o disposto nos Artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86<sup>10</sup>, de 14 de outubro, bem como com o disposto no n.º 4 do Artigo 16.º da Lei n.º 37/2003<sup>11</sup>, de 22 de agosto.

## 1.1. Enquadramento legal da PES

Quanto ao enquadramento legal da PES, o Artigo 33.º<sup>12</sup> da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – estabelece os *Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores*; já o Artigo 34.º<sup>13</sup> da mesma Lei, clarifica os modos Legais da *Formação inicial de educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário*.

No que se refere ao *Estatuto da Carreira Docente*, é convocado o Decreto-Lei n.º 41/2012<sup>14</sup>. Nomeadamente, importa aqui o Capítulo III – Formação, do referido Decreto-Lei. O Artigo 13.º, onde em *Formação inicial* estabelece-se a norma de organização do estatuto do professor em formação inicial, referindo as competências necessárias que o candidato à profissão tem de adotar para desempenho da prática docente.

Por último, indico o Decreto-Lei n.º 79/2014<sup>15</sup>; que aprova o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, onde prescreve que a habilitação profissional para a docência é condição imprescindível para o desempenho da atividade docente. Habilitação que é concedida no enquadramento legal aqui exposto.

## 1.2. Documentos curriculares orientadores da prática pedagógica

Existe uma série de documentos curriculares em vigor que podem e devem ser consultados previamente à prática profissional docente, bem como para consulta sempre que necessário. Entre documentos curriculares macro curriculares a nível nacional destacam-se a “*Estratégia Nacional de*

---

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> Decreto-Lei disponível para consulta em: [Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março](#).

<sup>10</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei disponível para consulta em: [Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/84, Diário da República n.º 237/1987, Série I de 1986-10-14](#).

<sup>11</sup> Lei disponível para consulta em: [Estabelece as Bases do Financiamento do Educativo Superior, Lei n.º 37/2003, Diário da República n.º 193/2003, Série I-A de 2003-08-22](#).

<sup>12</sup> Artigo disponível para consulta em: [Artigo 33.º da Lei n.º 46/86](#).

<sup>13</sup> Artigo disponível para consulta em: [Artigo 34.º da Lei n.º 46/86](#).

<sup>14</sup> Decreto-Lei disponível para consulta em: [Decreto-Lei n.º 41/2012](#).

<sup>15</sup> Decreto-Lei disponível para consulta em: [Decreto-Lei n.º 79/2014](#).

*Educação para a Cidadania*<sup>16</sup>; *Referencial de Educação para a Saúde*<sup>17</sup>; e o *Referencial de Educação Financeira*<sup>18</sup>.

A nível internacional é importante deter atenção sobre o projeto curricular da OCDE<sup>19</sup> que tem vindo a criar debate sobre o ensino a alcançar para os próximos anos. O documento curricular intitulado *The Future of Education and Skills 2030*<sup>20</sup> influencia nos dias de hoje as decisões quanto aos importantes documentos curriculares a nível nacional essenciais para a prática pedagógica. Entre esses documentos curriculares está o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>21</sup> e o documento curricular que orienta os conteúdos temáticos da disciplina de filosofia, as *Aprendizagens Essenciais*<sup>22</sup>.

Estes dois últimos documentos curriculares, devido à sua importância na prática pedagógica supervisionada, serão seguidamente abordados de forma a oferecer uma perspetiva teórica da estrutura que vigorou durante a PES.

### 1.2.1. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) constitui um documento macro-curricular nacional, relativamente recente, que premeia a orientação pedagógica docente tendo como objetivo definir o perfil dos jovens alunos, após completarem o 12º ano de escolaridade obrigatória.

Surgindo de uma nova reforma educativa, o PASEO é ainda hoje um assunto de debate, incitado pela Assembleia da República (2016)<sup>23</sup>, com vista à definição de objetivos para uma real e profunda reforma curricular. Segundo a ótica do Parlamento<sup>24</sup>, o currículo anterior<sup>25</sup> não permitia o seguinte: a articulação interdisciplinar, o aprofundamento e a consolidação dos conteúdos essenciais, a flexibilização e gestão curriculares, o uso de métodos ativos de diferenciação pedagógica.<sup>26</sup>

A confluência resultante do plano macro-curricular desenvolvido pela OCDE, *The Future of Education and Skills 2030*, com o avanço do projeto, em regime experimental, de autonomia e

<sup>16</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#).

<sup>17</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Referencial de Educação para a Saúde](#).

<sup>18</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Referencial de Educação Financeira](#).

<sup>19</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

<sup>20</sup> O futuro da Educação e Competências 2030; Documento curricular disponível para consulta em: [The Future of Education and Skills 2030](#).

<sup>21</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#).

<sup>22</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º ano](#).

<sup>23</sup> Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016, de 26 de janeiro, disponível para consulta em: [Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016](#).

<sup>24</sup> Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, disponível para consulta em: [Despacho n.º 17169/2011](#).

<sup>25</sup> Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001.

<sup>26</sup> Segundo o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, o documento revogado insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais: «Em primeiro lugar, erigindo a categoria de “competências” como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismo e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem.»

flexibilidade curricular, autorizado no Despacho n.º 5908/2017<sup>27</sup> – deu luz ao documento intitulado de “*Perfil do Aluno para o Século XXI*”<sup>28</sup>, que se consubstancializou no “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (PASEO), com a homologação efetuada pelo Despacho 6478/2017<sup>29</sup>, de 26 de junho.

O PASEO foi um dos três principais documentos que deram lugar a uma nova política educativa do ensino público português. A “*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*”<sup>30</sup>, foi um desses documentos, emergente de um plano programático a implementar nas escolas públicas com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania<sup>31</sup>. O documento intitulado “*Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*”<sup>32</sup>, foi um outro importante documento que nasceu pós-reforma educativa<sup>33</sup>.

A nova política educativa entra na premissa da “*educação para todos*”<sup>34</sup> lançada pela UNESCO, consagrando coerência com o descrito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português<sup>35</sup>, defendendo a diversidade e a complexidade como fatores determinantes de um currículo que pretende «criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, e a criatividade e o sentido crítico»<sup>36</sup>.

Com o objetivo de um perfil de base humanista, o PASEO é um documento de referência para todo o sistema educativo. Facilmente o documento orienta a tomada de decisões dos organismos educativos responsáveis, já que este denota uma abertura e flexibilidade isenta de ideal. A natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva do documento, respeita o caráter inclusivo e multifacetado da realidade escolar. Em cada área curricular pode e deve estar assente o desenvolvimento nas áreas de competências consideradas no PASEO, nisto estabelecendo a dimensão transversal desta matriz.

O documento encontra-se estruturado segundo quatro elementos fundamentais: *Os Princípios*<sup>37</sup>; *A Visão do Aluno*<sup>38</sup>; *Os Valores*<sup>39</sup>; *As Áreas de Competência*<sup>40</sup>; articulando-se entre si em

<sup>27</sup> Decreto-Lei disponível para consulta em: [Despacho n.º 5908/2017](#).

<sup>28</sup> Documento resultante do Grupo de Trabalho criado para definição de perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória; resultante do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Despacho disponível para consulta em: [Despacho n.º 9311/2016](#).

<sup>29</sup> Despacho disponível para consulta em: [Despacho n.º 6478/2017](#).

<sup>30</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#).

<sup>31</sup> Cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Despacho disponível para consulta em: [Despacho n.º 6173/2016](#).

<sup>32</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos](#).

<sup>33</sup> «A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macrorreforma curricular no tempo atual.» *In “Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos”*.

<sup>34</sup> *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos – UNESCO*.

<sup>35</sup> *Idem*.

<sup>36</sup> Cf. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). pp. 5.

<sup>37</sup> «Os princípios, que justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão no currículo na escola, em todas as áreas disciplinares.» [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(2017\)](#). pp. 10.

<sup>38</sup> «A visão do aluno, decorrente dos princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.» *Idem*. pp. 9.

um todo homogêneo coerente, os elementos estruturantes clarificam o sentido de base humanista do ensino democrático português, onde as crianças e os jovens são levadas a adquirir as competências indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade em que estamos inseridos<sup>41</sup>.

O documento curricular esclarece as dez *Áreas de Competências* que se pretendem atingir no perfil para o aluno à saída do ensino secundário. São competências que se complementam entre si, sem hierarquia interna, sem correspondência direta a uma área curricular específica, estas são as seguintes:

- (a) Linguagem e textos.
- (b) Informação e comunicação.
- (c) Raciocínio e resolução de problemas.
- (d) Pensamento crítico e pensamento criativo.
- (e) Relacionamento interpessoal.
- (f) Desenvolvimento pessoal e autonomia.
- (g) Bem-estar, saúde e ambiente.
- (h) Sensibilidade estética e artística.
- (j) Saber científico e tecnológico.
- (i) Consciência e domínio do corpo.

Cada uma das áreas de competência dispõe de descritores operativos correspondentes, que facilitam a adequação específica da lecionação em sala de aula.

É concretizada a articulação dos vários operadores descritivos disciplinares, já em plano de aula, em consideração com as *Aprendizagens Essenciais* de cada área curricular; portanto cada operador descritivo insere-se num conjunto de descritores que convergem para o desenvolvimento de uma ou várias competências.

O PASEO explicita as suas implicações à prática pedagógica, isto é, ações relacionadas com a prática docente<sup>42</sup> determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos. O documento

---

<sup>39</sup> «Os valores, são entendidos como orientações segundo os quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequadas e desejáveis. São os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto (...)» *Idem*. pp. 9.

<sup>40</sup> «As áreas de competência agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam uma efetiva ação humana em contextos diferenciados. São de natureza diversa: cognitiva e meta-cognitiva, social e emocional, física e prática. Envolver conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.» *Idem*. pp. 9.

<sup>41</sup> *Idem*. pp. 10.

<sup>42</sup> (I.) «Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...); (II.) Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo (...) na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; (III.) Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio (...); (IV.) Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; (V.) Promover de modo sistemático e intencional (...) atividades que permitam ao aluno fazer escolas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; (VI.) Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; (VII.) Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.» *Idem*. pp. 31.



compreende-se como orientador de uma ação educativa especializada que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens.

### 1.2.2. As Aprendizagens Essenciais.

As *Aprendizagens Essenciais* fazem parte do corpo curricular que orienta a base das planificações e avaliações do ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências descritas no PASEO.

Trata-se de um denominador curricular comum que nunca esgota o que o aluno tem de aprender. A par com o PASEO, constitui o referencial para a avaliação externa, com o foco nos conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do processo curricular enquadrado e integrado no ciclo e área respetiva onde se encontra o aluno.

As *Aprendizagens Essenciais* declaram as seguintes orientações:

- O que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articuladas conceitualmente, relevantes e significativas);
- Os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações, ações necessárias para aprender);
- O saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina – a sua especificidade e articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas num dado ano de escolaridade.

Norteadas pelo documento “*Currículo do ensino básico e do ensino secundário – para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*” e no PASEO, as *Aprendizagens Essenciais* obtiveram a sua homologação pelo Despacho n.º 8476 – A/2018, de 31 de agosto. No entanto, apenas em 2021, pelo Despacho n.º 6605 – A/2021, de 6 de julho, se procedeu à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a revogação do antigo programa de filosofia (2001), documento que se encontra longe de orientações satisfatórias do âmbito pedagógico-didático e de difícil articulação com o PASEO, já que o antigo programa apenas se preocupava com os efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens da própria disciplina.

Com o asserto afirmativo às *Aprendizagens Essenciais*, a disciplina de filosofia encontra a sua única e preciosa mobilizadora orientação específica do ato pedagógico-didático estabelecido no atual período de ensino democrático.

As *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11º ano*<sup>43</sup>, categorizam-se em dois anos letivos (10º e 11º anos) presentes na formação geral de todos os cursos científicos-humanísticos do ensino secundário.

---

<sup>43</sup> «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 o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos.» In [Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º ano](#).

Este documento curricular foi o principal documento orientador das práticas letivas realizadas, tanto ao nível da planificação como na articulação de conteúdos filosóficos propostos para o alcance dos objetivos do PASEO.

## 2. A Escola Secundária de Avelar Brotero

A Escola Secundária de Avelar Brotero foi a escola onde a prática de ensino supervisionada, correspondente a este documento, foi efetuada.

Fundada por António Augusto de Aguiar no séc. XIX, a Escola Secundária de Avelar Brotero possui uma ampla história<sup>44</sup> que marcou imensas gerações ao longo dos anos. A escola nem sempre teve este nome, iniciou-se primeiramente pelo nome de Escola de Desenho Industrial, apenas mais tarde no final da década de 70 do séc. XX, a escola passou a denominar-se oficialmente de Escola Secundária de Avelar Brotero. Apesar das transformações e mudanças que inevitavelmente surgiram ao longo do tempo, a Escola Avelar de Brotero manteve sempre, até aos dias de hoje, o seu cariz de Escola Profissional. Abrangeu, ao longo da sua história, um imenso leque de cursos profissionais, apenas incluindo o ensino regular mais tarde devido à necessidade dessa oferta curricular.

O nome dado à escola faz homenagem ao importante botânico português, Félix da Silva Avelar Brotero, cujos trabalhos tiveram grande importância no desenvolvimento da botânica em Portugal e posteriormente em toda a Europa. Uma das suas principais obras intitula-se de *Princípios de Agricultura Philosophica*, obra de 1793, que se encontra atualmente na Biblioteca da Faculdade de Medicina Universidade de Lisboa.

### 2.1. Primeiras impressões e receção pela comunidade escolar

Após a candidatura ao núcleo de estágio, como previsto no regulamento, fui colocado na Escola Secundária Avelar Brotero, localizada em Coimbra, correspondente à minha primeira opção. Desde a primeira vez que me cruzei com a escola, apesar de nunca a ter frequentado ou até mesmo entrado em seus edifícios, imaginava como seria especial a vivência dos alunos em tal comunidade escolar. A escola, ao encontrar-se no centro da cidade de Coimbra, privilegia das condições socioculturais que a sua periferia lhe oferece e, sendo vizinha próxima de uma outra escola secundária de renome<sup>45</sup>, a Escola de Avelar Brotero cativa ainda hoje imensos estudantes para exercer o ensino secundário durante a sua adolescência.

As salas de aula encontram-se cheias, chegando a haver turmas de 30 alunos que efetivam as várias ofertas curriculares fornecidas pela escola. Com as três modalidades dos cursos regulares de científico-humanísticos (artes, ciências socioeconómicas, ciências e tecnologias) e cursos profissionais, a Brotero comporta 1414 alunos<sup>46</sup>, número significativo que apela à expansão da comunidade escolar.

---

<sup>44</sup> Um resumo da história da Escola Secundária Avelar de Brotero pode ser consultado no site da própria escola: [História da Escola Avelar de Brotero](#).

<sup>45</sup> Escola Secundária Infanta Dona Maria, de Coimbra.

<sup>46</sup> Dados fornecidos pelos serviços administrativos da escola, referente ao número de matrículas realizadas no ano letivo 2022/2023. A escola conta com 878 alunos do ensino regular, 449 alunos do ensino profissional, 44 alunos do ensino recorrente e 43 alunos de “educação para adultos”.

O meu primeiro contacto com a comunidade escolar da Escola de Avelar Brotero aconteceu no início no mês de outubro de 2022; as aulas já tinham começado há mais de meio mês, no entanto fui muito bem acolhido, tal como também os meus colegas de estágio, pelo orientador de estágio Prof. João Carlos Lopes, que no primeiro dia nos mostrou o edifício esclarecendo pequenas subtilezas do funcionamento da mesma. A biblioteca, o auditório, a sala de professores, o pequeno instituto de filosofia compartilhado com economia – enfim, lugares onde senti um espírito de pertença para a atividade profissional docente, talvez porque não faltou hospitalidade por parte dos outros professores e também dos funcionários pertencentes à comunidade escolar.

## 2.2. Caracterização da turma atribuída – 11<sup>o</sup> 1G

A Turma 1G do 11<sup>o</sup> ano<sup>47</sup> da Escola Avelar Brotero, de Coimbra, respetiva ao ano Letivo 2022/2023, é constituída por 28 alunos, 21 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, contando assim com a média de idade de 15,7. Trata-se de turma inscrita no curso Científico-Humanístico com escolha curricular na disciplina de geometria descritiva, derivada da oferta curricular da escola para este curso de ensino regular.

A primeira impressão que obtive da turma foi peculiar: senti que é uma turma caricata a nível afetivo, tanto entre os alunos como entre os alunos e docentes. Mostraram simpatia e entusiasmo principalmente comigo, mas também com os outros professores estagiários. Verificou-se que ao nível do comportamento em sala de aula, poderia suscitar desafios à lecionação e aos objetivos visados a alcançar durante o ano letivo.

Cada turma tem uma dinâmica específica, uma particularidade no todo conjunto de relações que se estabelece entre os alunos, os professores e até mesmo a relação que os alunos têm com o conteúdo da disciplina, entre outros fatores impossíveis de indicar. No entanto, do mesmo modo se verifica, tais como nas outras turmas assistidas, grupos formados entre os alunos, possivelmente pela amizade que conquistaram com o tempo que interagiram juntos. Destaco quatro tipos de grupos diferentes: o grupo perturbador, o grupo dos atentos, o grupo dos equilibrados e por último, o grupo dos neutros. Esta categorização pessoal que estabeleci, ajudou-me a exercer uma orientação mais especificada da minha relação pedagógica com um aluno específico ou um grupo de alunos. Certamente a forma adequada de estabelecer uma aprendizagem fluída, passa por uma relação didática apropriada à realidade percetiva do(s) aluno(s), tendo em consideração que cada um faz parte de uma turma, inserida numa comunidade escolar pública onde a atitude de imparcialidade do docente tem de ser exercida.

Conforme as informações reunidas em contexto de Conselho de Turma, existem três alunos com NEE<sup>48</sup>; um dos alunos tem dificuldades ao nível da linguagem devido a questões ambientais e

---

<sup>47</sup> Não houve critério específico para a escolha da turma, exceto pela preferência pela preferência ao conteúdo programático do 11<sup>o</sup> ano de filosofia. As turmas foram atribuídas em consenso com os meus colegas do núcleo de estágio, após a primeira semana de aulas assistidas que permitiu a observação das turmas selecionadas pelo Professor orientador para a prática pedagógica supervisionada.

<sup>48</sup> Necessidades Educativas Especiais. Conceito que abrange o acompanhamento pedagógico especial a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais que tenham dificuldades de aprendizagem relacionadas com fatores orgânicos ou ambientais.

culturais; outro apresenta os sintomas de dislexia<sup>49</sup>, por estes motivos, estes alunos beneficiavam de testes de avaliação adequados à sua condição; um outro aluno apresenta défice de atenção<sup>50</sup>, condição que exige que o aluno realize os testes de avaliação acompanhado com a docente especializada em NEE.

### 3. Componente Letiva

A minha componente letiva do estágio pedagógico iniciou-se a sete em novembro de 2022, já após ter assistido a várias aulas lecionadas pelo Prof. João Carlos Lopes. Houve um preparo prévio a vários níveis, em primeiro lugar, a planificação das aulas que exigiu orientação e controlo inicial para que houvesse correspondência com o conteúdo filosófico a ensinar, tal como a presença da otimização exigida pelas *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11º ano*. As competências profissionais que um professor tem de exercer na sala de aula foram lembradas, essencialmente a competência docente do respeito, aceitação e imparcialidade perante todos os alunos, bem como a promoção de valores cívicos como a tolerância e a interajuda. O profissional de educação tem o dever de ser um exemplo a seguir.

#### 3.1. Aulas assistidas

Uma das componentes do estágio pedagógico foi a aprendizagem profissional através da observação da leção realizada pelo Prof. João Carlos Lopes e pelos meus colegas de estágio quando efetivamente realizavam a sua leção.

A observação das aulas por parte dos estagiários foi a primeira e contínua tarefa do estágio pedagógico aqui relatado. Assistir às aulas do prof. João Carlos Lopes, foi sem dúvida determinante para a criação de uma própria expectativa quanto à minha leção por vir, principalmente no que respeita à relação com a(s) turma(s). Tirei os devidos apontamentos que achei úteis para a possibilidade de uma futura aplicação; tanto em termos didáticos como em termos de conteúdo - admitindo efetivamente que se aprende bastante com as aulas assistidas, não porque se carece do conteúdo científico, mas pela diferença do que é saber para ensinar e saber para entendimento próprio.

Foi atribuído a cada estagiário do núcleo da Escola Secundária de Avelar Brotero uma turma para respetiva leção, contando assim no total de três turmas que contavam com a presença obrigatória de todos os estagiários do núcleo. As aulas lecionadas pelos colegas foram observadas por cada um, possibilitando uma aprendizagem para a prática profissional mais completa, visto que, é mais fácil prestar atenção aos pormenores e até criticá-los – e ser criticado; mas não se pode deixar de ter em consideração do próprio estilo de lecionar do professor e a turma com que está a lidar. Há

---

<sup>49</sup> A dislexia é uma disfunção neurológica que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Quem sofre de dislexia apresenta um esforço acrescido para distinguir letras, formar palavras e compreender o seu significado.

<sup>50</sup> O défice de atenção corresponde a uma desordem do neuro desenvolvimento que implica a ocorrência de períodos de atenção escassos ou breves por parte do indivíduo, muitas vezes acompanhada por uma impulsividade exagerada para a idade do indivíduo.

uma relação dinâmica presente que faz com que não haja fórmulas científicas para uma prática docente perfeita em sala de aula.

Em geral, assistir à leção do professor orientador e dos meus colegas, foi fundamental para exercer uma perspectiva ampla da prática pedagógica; também permitiu o diálogo crítico saudável nos tempos não-letivos, proporcionando-se assim uma rápida evolução da minha prática profissional.

### 3.2. Aulas lecionadas da temática da Filosofia do Conhecimento

Ficou decidido, após diálogo com o professor orientador, que iniciaria a leção na segunda e última parte da temática I do conteúdo programático do 11º ano – iniciando assim uma série de onze aulas seguidas lançadas à minha responsabilidade, mas sempre com a supervisão, orientação e crítica do professor orientador de escola, realizadas no final das aulas lecionadas e nas reuniões de orientação da prática pedagógica.

Correspondente à filosofia do conhecimento de David Hume, o conteúdo temático insere-se na problematização da definição, origem e possibilidade do conhecimento, no qual a operacionalização das aprendizagens é levada à análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento, nomeadamente da teoria racionalista de René Descartes – previamente lecionada pelo professor orientador – com a teoria empirista de David Hume, conteúdo temático que lecionei a partir de sete de novembro de 2022, como já foi referido.

Pela minha ausência de experiência em leção, apostei por começar por aulas mais expositivas. Fiz uso de um suporte didático em *powerpoint* que me ajudou a manter o foco e acompanhamento da aula, tanto para mim enquanto professor como também para os meus alunos. O comportamento da turma foi positivo, os alunos permaneceram toda a aula com a devida atenção, no entanto creio que tal fenómeno deveu-se, sobretudo, a dois principais fatores: a novidade para os alunos de um novo professor, e de um novo filósofo a ser estudado inserido na temática corrente.

A preparação para a aula não foi apenas ao nível de elaboração de materiais, mas sobretudo ao nível da confiança psicológica; visto que detinha o objetivo de me apresentar à turma com a devida disposição para cumprimento das minhas próprias expectativas.

Foi aplicada uma estratégia direcionada a facilitar as aprendizagens dos conteúdos planeados. O conteúdo temático, introdução à filosofia do conhecimento de David Hume, passa inevitavelmente pelo entendimento das perceções: conteúdos da mente humana, que se distinguem em dois tipos fundamentais: as impressões e as ideias. Como as perceções são advindas dos sentidos, tornou-se possível a aplicação de uma estratégia didática específica com recurso ao *powerpoint*: a apreensão pelo aluno de novas impressões pelo sentido visual levando-o, assim, a conceber diretamente as ideias correspondentes e articular estas de forma a conceber uma nova ideia complexa.

As imagens utilizadas para esta estratégia didática foram imagens de animais, nomeadamente de um Axolote e de um Ocapí. Animais pouco comuns e pouco referidos no quotidiano; a maior parte das pessoas não está sequer a par das suas existências. Ao conceber a perceção destes animais por estímulo visual, concebe-se também a ideia correspondente – como

cópia da impressão<sup>51</sup>. Assim que são apreendidas as ideias correspondentes, é possível cada aluno articular, através da imaginação, uma ideia complexa de um animal fictício que concebe as características físicas de ambos os animais (Axolote e Ocapí); tal como da mesma maneira se concebe a ideia complexa de sereia.

O objetivo centrou-se em cada um dos alunos apreender diretamente pela sua experiência mental, elementos fundamentais da filosofia de David Hume, como *a posteriori*, impressões, ideias e ideias complexas. Esta estratégia realizou-se com sucesso, não só na sua aplicação, mas por ter cumprido o seu papel – Encontram-se em Anexo (*cf. Anexo I.*) os dispositivos correspondentes a este exercício didático de carácter interativo.

As duas aulas seguintes centraram-se no conteúdo relativo à formalização do conhecimento em David Hume. Foi desenvolvida e aplicada uma estratégia didática que consistia em preencher uma ficha quanto aos respetivos conceitos que surgiam durante a leção; processo didático que exigiu o meu apoio e orientação para acertadamente conciliarem o conteúdo numa ficha que serviria eventualmente como um recurso ao estudo por parte do aluno. Esta estratégia foi um sucesso, certamente esclarecedora do conteúdo quanto à categorização necessária dos elementos presentes nas *relações de ideias*<sup>52</sup> e *questões de facto*<sup>53</sup>. Em Anexo (*cf. Anexo II.*) encontra-se o respetivo dispositivo didático.

A formulação do conhecimento em David Hume pela via de questões de facto foi o conteúdo lecionado nas aulas que se seguiram, adequando-se a uma gestão de tempo de três blocos de 50 minutos. Este conteúdo foi essencialmente lecionado de forma expositiva com recurso ao *powerpoint*, mas pela primeira vez consegui sustentar uma interação sobre as problemáticas do conhecimento invocadas pelo David Hume, tendo já em consideração a temática da filosofia da ciência que se segue a esta. O exemplo do «cisne negro»<sup>54</sup> para desenvolvimento do problema da indução<sup>55</sup> foi um recurso que funcionou muito bem em toda a explicação sobre as *questões de facto*.

A penúltima aula da temática, que antecedeu a aula sobre o estudo comparativo entre as duas posições<sup>56</sup> lecionadas, consistiu numa aula de avaliação sumativa, por outras palavras, os alunos tiveram de realizar uma prova que eu mesmo desenvolvi e avaliei, após o desafio proposto pelo Prof. João Carlos Lopes. Esta prova, denominada por *Questão de Aula*, consistiu em apenas duas perguntas de desenvolvimento, mas que abrangia os elementos essenciais do conteúdo temático. Este dispositivo de avaliação sumativa fez parte de um dos elementos de avaliação para o lançamento de notas finais relativas ao 1º período letivo. Os alunos receberam uma correção, elaborada por mim,

---

<sup>51</sup> O “princípio da cópia” de David Hume, define que todas as ideias são de alguma forma, cópia das impressões. Não é possível formular ideias sem que se tenha apreendido através dos sentidos as impressões correspondentes.

<sup>52</sup> As “relações de ideias”, na filosofia do conhecimento de David Hume enquadra-se ao tipo de conhecimento realizado por raciocínio demonstrativo.

<sup>53</sup> As “questões de facto”, na filosofia do conhecimento de David Hume diz respeito ao conhecimento realizado por via do raciocínio indutivo, fornecendo verdades contingentes sobre o mundo empírico.

<sup>54</sup> O exemplo do “cisne negro” sugere-nos que é possível existir um cisne negro por mais que tenhamos observado apenas cisnes brancos.

<sup>55</sup> O problema da indução identificado por David Hume afirma que os raciocínios indutivos só conseguem gerar verdades contingentes; as suas verdades são probabilísticas. Por mais provável que seja a conclusão não temos conhecimento justificado da sua certeza.

<sup>56</sup> As duas posições são aquelas que fazem parte do respeito conteúdo: o fundacionalismo cartesiano e o empirismo humeniano.

que iria servir de recurso para estudo posterior dos mesmos. O dispositivo de avaliação sumativa encontra-se em Anexo (*cf. Anexo III.*).

### 3.3. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Ciência

A primeira parte do seguimento de aulas lecionadas sobre o conteúdo temático da filosofia da ciência não se iniciou com a leção do conteúdo específico, mas sim com uma aula de 50 minutos aproveitada para relembrar as competências filosóficas que os alunos devem adquirir para atingir os objetivos propostos nas avaliações, tal como também exercitar estas competências filosóficas de modo a cumprir o que se pretende segundo as *Aprendizagens Essenciais*.

Verificou-se previamente em avaliações que os alunos não estavam a exercer corretamente tais competências e capacidades, usando-as de forma desarticulada e levando-os a errar o alvo proposto.

As competências essenciais da filosofia; problematização, conceitualização e argumentação, foram explicadas uma a uma com recurso a analogias de competências necessárias em outras áreas – tendo sido invocadas práticas de interesse dos alunos, e assim permitindo uma compreensão prática da filosofia. Esta aula também serviu de experiência pedagógica: pela primeira vez usei apenas o discurso e o diálogo com os alunos, sem me servir de qualquer recurso que tornasse seguro o seguimento da aula.

Iniciei o conteúdo temático na próxima aula, que conta com dois blocos de 50 minutos. Foi aproveitado o conteúdo da aula anterior para iniciar a aula numa chamada de atenção para a importância da conceitualização na filosofia da ciência de Thomas Kuhn; os conceitos são uma parte essencial ao entendimento do seu conteúdo geral; exige-se que os alunos apreendam cognitivamente o processo de uma *revolução científica*, o que se torna impossível sem a articulação efetivada pelos conceitos correspondentes como partes de um todo homogêneo. Aqui surgiu a minha dificuldade: são imensos conceitos que se interligam entre si dificultando a explicação metódica de cada um deles sem invocar o todo que se pretende dar a entender.

O desafio emergente já se tinha identificado durante a elaboração do plano de aula, contudo, em reflexão, concluí que cometi dois erros didáticos significativos para a introdução deste tema em específico: 1. Partir da tentativa de explicação do todo a entender sem nenhuma conceitualização prévia – tal como já foi referido, a filosofia da ciência de Thomas Kuhn é rica em conceitos essenciais, e na ausência de definições correspondentes, um explicação geral torna-se confusa e dificilmente inteligível, a não ser que se aposte em exemplos mundanos do conceito de “revolução” apelando desta maneira à curiosidade dos alunos acerca dos conceitos a aprender. 2. A ausência de suporte textual que pudesse dar orientação ao meu discurso<sup>57</sup>, como também um suporte auxiliar à aprendizagem por parte do aluno – apostei num discurso sem “âncoras<sup>58</sup>”, saindo da zona de conforto desenvolvida por um tipo de aula expositiva. Mesmo com um guião de aula desenvolvido previamente, o meu discurso perdeu o rumo levando o discurso explicativo a carecer de coerência não chegando assim a atingir o objetivo planeado.

---

<sup>57</sup> Esteve presente o dispositivo didático de powerpoint, no entanto apenas foi planeado o seu uso para a apresentação de esquema e abordagem conceitual específica após o discurso de abordagem global.

<sup>58</sup> Por “âncoras”, quero dizer todos os suportes e dispositivos didáticos que permitem um controlo seguro de toda a dinâmica presente em contexto de sala de aula.

Sem dúvida que os erros trazem aprendizagens. Foi por me aventurar para fora da zona de conforto exigindo de mim um discurso de caráter mais improvisado – mas arriscado –, que tomei consciência das competências profissionais a desenvolver e de como cada temática traz desafios didáticos diferentes ao professor.

Na aula seguinte, que conta com um bloco de 50 minutos, foram analisados cada um dos conceitos essenciais em Thomas Kuhn, sendo que procurei esclarecer os alunos do contexto global da *revolução científica*, apresentando, para o efeito, esquemas simples, mas de acessível compreensão, juntamente com a explicação fornecida através dos esquemas expostos. Estes esquemas foram de enorme importância para o sucesso da leção da temática e encontra-se em Anexo (cf. Anexo IV.) neste mesmo documento.

Os dispositivos didáticos foram melhorados durante o tempo não letivo, tendo como objetivo apresentar um seguimento linear e coerente na apresentação da definição dos conceitos e um novo esquema mais completo da *revolução científica*.

Tal como proposto, discutido e otimizado em reunião de orientação, foi realizada uma atividade de grupo no dia 1 de fevereiro de 2023, iniciada no segundo bloco de 50 minutos, pelas 9h30. No seguimento do primeiro bloco, que consistiu na realização coletiva de uma ficha de trabalho para consolidação da matéria dada – nomeadamente exercícios de conceitualização – e de preparo para a atividade de grupo com leitura e análise de texto<sup>59</sup> e perguntas de escolha múltipla, iniciou-se, tal como já foi mencionado, a atividade de grupo. Esta atividade didática com vista em representar a atividade científica e o conceito de *revolução científica* em Thomas Kuhn, desenvolveu-se na resolução de um puzzle por cada um dos grupos formados<sup>60</sup>, sendo que cada grupo correspondia de forma análoga ao conceito de *comunidade científica*, comprometida a resolver o puzzle – análogo ao conceito de *ciência normal* –, com os pressupostos e regras dados por mim, enquanto professor, para orientação da resolução do puzzle – análogo ao conceito de *paradigma*. Até mesmo o conceito de *anomalia* estava presente na atividade prática dos alunos, sob a dificuldade de colocação das peças correspondentes à resolução coerente do puzzle, gerando consequentemente o conceito de *crise científica*.

Posteriormente, na mesma aula, introduzi a matéria a ser estudada na aula seguinte: Os critérios objetivos e fatores subjetivos na escolha de uma teoria entre várias outras rivais, para o nascimento de um novo paradigma a adotar pela comunidade científica. Em toda esta atividade de grupo desenvolveram-se todas as competências previstas no documento curricular *Aprendizagens Essenciais*, e ainda se consolidou a aprendizagem conceitual necessária à temática em causa, com a atividade prática de grupo. A ficha mencionada e as imagens utilizadas no desenvolvimento desta atividade de grupo encontram-se em Anexo (cf. Anexo V.)

---

<sup>59</sup> O texto lido e analisado em aula «Javier Echevarría (2003). Introdução à Metodologia da Ciência. Almedina, pp. 122.» foi introdutório à atividade de grupo realizada no segundo bloco de aula. O objetivo foi levar o aluno a associar a resolução de puzzles (analogia que o próprio Kuhn nos fornece como atividade científica normal) com a atividade a realizar que se representa a atividade científica normal e suas dificuldades e expectativas: a resolução de puzzles são problemas difíceis de enfrentar, mas que em princípio podem ter solução, segundo os critérios de plausibilidade que um paradigma estabelece. O texto encontra-se em Anexo (cf. Anexo V.), integrado na ficha de trabalho correspondente.

<sup>60</sup> Os grupos de trabalho foram formados aleatoriamente, utilizando uma aplicação online que permite efetuar tal formação de grupos aleatórios. Os grupos ficaram efetivados na segunda ronda de “aleatoriedade”, já que foi necessário remover da lista da primeira ronda os nomes dos alunos que faltaram nessa aula.



A atividade exigiu que se tratasse cada grupo como comunidade científica, já que se pretendia a mimese da mesma; circulei por cada grupo com imparcialidade para corresponder às necessidades de cada grupo na orientação da atividade, sempre os lembrando os alunos das correspondências da atividade científica com a processo que ocorre durante a revolução científica e os seus conceitos-chave. O comportamento da turma foi positivo, dedicaram-se bastante à resolução do puzzle, no entanto muitos dos alunos não resistiram à tentação da utilização imprópria do telemóvel, pelo que foi necessário pedir respeitosamente que guardassem o respetivo aparelho.

Esta foi a minha primeira experiência na elaboração e realização de um trabalho de grupo como estratégia didático-pedagógica. Consegui lidar de forma eficiente com este desafio conseguindo gerir o tempo de aula com a devida atenção que me foi solicitada por cada um dos grupos de trabalho, cumprindo assim o meu dever face às competências profissionais exigentes numa atividade pedagógico-didática deste tipo no contexto de sala de aula. Por ser a minha experiência na realização de uma atividade letiva deste tipo, tornou-se difícil uma autoavaliação, no entanto, enquanto crítica do professor orientador só foi apontado que poderia ser mais explícito sobre as analogias presentes no trabalho de grupo antes e depois da sua realização, em vez da explicação apenas durante a concretização da atividade didática.

Esta aula foi supervisionada pelo Dr. Professor Alexandre Sá, com o objetivo de avaliação externa ao núcleo de estágio – avaliador por parte da FLUC como consta no *Regulamento da Formação Inicial de Professores* -, tendo concretizado assim a primeira aula avaliada das duas necessárias para possibilidade de avaliação final de estágio.

### 3.4. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Arte

A filosofia da arte enquanto terceira temática do programa em vigor, foi um novo inovador desafio que ultrapassei sem grandes dificuldades; foi o momento de exercer as aprendizagens que adquiri ao lecionar os temas anteriores, colocando efetivamente em prática as lições e soluções já encontradas no passado.

Pela primeira vez lecionei toda uma temática, desde o início ao fim; creio que beneficiei do voto de confiança do Prof. Orientador João Carlos Lopes, deixando-me à responsabilidade do respetivo cargo.

A minha investigação e estudo pessoal da temática começou já antes de finalizar a temática da filosofia da ciência; o estudo passou em grande parte pela leitura integral da obra «*Filosofia da Arte*» do filósofo Noel Carroll – um dos grandes nomes da filosofia da arte do nosso tempo. Nesta obra está desenvolvido o conteúdo a lecionar desta temática de acordo com as Aprendizagens Essenciais, e além dele – como os pormenores das teorias e suas críticas que não devem, na minha opinião, escapar à leção, ou pelo menos ao conhecimento que o professor deve ter sobre o tema para uma leção eficaz e clara.

Vários manuais foram consultados como fontes de pesquisa, nomeadamente para adquirir diversas perspetivas de possibilidade de introdução ao tema. Produzi uma estrutura primária, como plano, para a leção dos conteúdos formais do programa, mas não deixei de lado usufruir da possibilidade de conceber uma leção com conteúdos mais específicos que, a meu ver, vieram a enriquecer a aprendizagem filosófica como um todo. Exemplo disto foi a distinção teórica entre

*Filosofia da Arte e Estética*, tal como um pouco da própria *teoria estética da arte* e o conceito de *belo*.

A leção da temática começou a 13 de março de 2023, com uma aula de introdução que teve como duração 50 minutos. Nesta aula, grande parte da estratégia didática consistiu em materiais audiovisuais – já que o conteúdo passou pelo levantamento da questão introdutória ao tema: «o que é a arte?». Ao mostrar por via digital<sup>61</sup> exemplos<sup>62</sup> de várias “artes” que facilmente podem ser questionadas quanto à sua classificação, exaltei o debate e o diálogo que posteriormente me ajudou a passar para o conteúdo que se refere à importância da definição de arte nos dias de hoje, mostrando exemplos como o de Constantin Brancusi<sup>63</sup>. Em Anexo (*cf. Anexo VI.*) apresenta-se os exemplos utilizados estrategicamente para abordar o problema da definição de arte, através do dispositivo *powerpoint*.

A aula seguinte que contou com dois tempos de 50 minutos, teve um destaque fundamental em dois conteúdos fundamentais: a importância da definição de arte – que veio a ser trabalhada e desenvolvida; e o método da filosofia analítica das condições necessárias e suficientes para definir uma conceitualização – neste caso trata-se de encontrar o conceito de «arte». Com isto, desenvolvi as bases introdutórias do tema, mas não fiquei por aí; o critério classificativo e avaliativo para a arte também foi exposto, tal como faz a maioria dos manuais. O segundo tempo de aula foi dedicado à demarcação entre Filosofia da Arte e Estética, tendo assim facilmente dinamizado uma estratégia didática que abordava a relação da arte com a beleza; refiro-me ao documentário: *Why Beauty Matters (Porque a Beleza Importa?)* do filósofo inglês Roger Scruton, recurso audiovisual do qual selecionei as partes mais importantes, e que não só foi relevante para a matéria dada na aula como também para a matéria a abordar nas aulas seguintes.

Após expor de forma resumida a história da arte e os seus movimentos artísticos, as teorias essencialistas da arte foram o conteúdo das duas consecutivas aulas que lecionei, mas antes de entrar nas teorias essencialistas propriamente ditas, ainda demarquei a categorização entre essencialistas e não essencialistas; referindo o conceito de essência, tendo assinalado como este no contexto da arte é ligado às propriedades intrínsecas do objeto que pode ou não ser classificado como artístico. Fiz uso de estratégias audiovisuais para clarificar a teoria das artes que se estudavam, sendo que algumas destas foram: teatro grego (representação); a música de Vivaldi, as quatro estações (representação as estações do ano por música); quadros que imitam a natureza (como o realismo de Paul Cézanne); o quadro de Edvard Munch, *O Grito* (que expressa a sensação daquele momento). Os recursos digitais permitiram recorrer facilmente às estratégias audiovisuais, o que é uma mais-valia nesta temática da filosofia da arte. Sem recurso ao digital, houve uma performance de leitura poética feita por mim, sendo que esta pretendia mostrar os elementos da teoria expressivista da arte – a leitura foi de um dos poemas da obra “O medo” de Al Berto.

A teoria da forma significativa, ou teoria formalista da arte, foi a última aula antes da pausa letiva do segundo para o terceiro período letivo; fiz questão de acabar a leção das teorias

---

<sup>61</sup> Neste caso, projeção de imagens e vídeos através do computador e projetor da sala.

<sup>62</sup> Alguns dos exemplos passaram pelas obras controversas do artista anónimo Banksy, pela composição da “música” 4’33 de John Cage, e obras de arte conceitual contemporânea.

<sup>63</sup> Constantin Brancusi (1876-1957), escultor, foi obrigado a pagar uma taxa aduaneira aquando da importação de uma das suas esculturas para os EUA, pois a sua escultura terá sido definida como lixo industrial e não como arte, que lhe dispensaria de qualquer taxa a pagar. O caso foi levado a tribunal e só 6 anos mais tarde o artista foi indemnizado.

essencialistas antes desta pausa, tendo em vista manter o plano e a coerência do conteúdo lecionado. Esta aula foi a segunda e última das aulas supervisionadas pelo Professor Dr. Alexandre Sá (avaliação externa ao núcleo de estágio).

Esta aula foi rica em conteúdo: enquadramento histórico da teoria formalista da arte, e emergência da importância desta nova teoria na história, caracterização da forma significativa e a experiência emocional na teoria formalista e a sua relação com a chamada “experiência estética”; e como não poderia faltar, foram apresentadas as principais críticas à respetiva teoria. A aula teve abertura ao diálogo interativo com os alunos, tendo-se abordado a noção de “forma” e “significação”, o que fez com que a aula tivesse um dinamismo cativante. Esta aula foi certamente uma das quais à qual mais me dediquei e não me foram apontadas críticas, mesmo pelo Professor Dr. Alexandre Sá.

As teorias não essencialistas da arte foram o último conteúdo lecionado respetivo a esta temática. A teoria institucional da arte usufruiu de vários pormenores didáticos para uma leção, que no meu ponto de vista, foi adequada e de qualidade. O conteúdo começou com a noção pensada de «mundo da arte» com Arthur Danto, passou pelas “Caixas de Brillo” de Andy Warhol, contando até com a sugestão do documentário sobre o artista, «*Os diários de Andy Warhol*» – e melhor que tudo, uma réplica da famosa obra de arte, “*Comedian*” de Maurizio Cattelan, em plena sala de aula.

A teoria histórica da arte, como uma das cinco teorias da arte pertencentes ao conteúdo programático, deteve pormenores no seu conteúdo como a noção de “visões de arte” e a pluralidade de justificações de intenções histórico-culturais. As críticas a esta teoria da arte também foram desenvolvidas de forma que os alunos facilmente chegassem por si mesmos ao seu entendimento, algo que a meu ver, muitos manuais não explicavam claramente. Tratando-se de uma teoria contemporânea, foi importante refletir sobre as críticas que lhe são apontadas.

### 3.5. Aulas lecionadas da temática da Filosofia da Religião

Quanto às aulas lecionadas da temática da filosofia da religião, apenas foi dada uma única aula que contou com a duração de dois tempos de 50 minutos, finalizando assim as aulas obrigatórias a lecionar no contexto da prática pedagógica supervisionada.

A elaboração de materiais didáticos começou, tal como a pesquisa necessária, no início do mês de abril, com a previsão de leção da primeira e única aula da minha parte para o dia 26 de abril de 2023; a aula acabou por decorrer como previsto, tendo um caráter essencialmente expositivo por via da utilização do dispositivo didático *powerpoint*, mas nunca foi deixado de lado a aplicação de estratégias e metodologias adequadas do âmbito relacional e interpessoal.

Apesar de toda a experiência adquirida com a leção das temáticas anteriores, introduzir a filosofia da religião não foi tarefa propriamente fácil: há várias formas possíveis de introduzir o tema, até porque não está definido como fazê-lo por parte dos documentos curriculares e manuais escolares. Sendo que a leção posterior a esta minha introdução à filosofia da religião ficaria encarregue ao prof. João Carlos Lopes, foi importante seguir a sua orientação quanto à minha leção à introdução da temática, para que esta fosse coerente com a leção posterior dada pelo mesmo.

Nesta aula, foram lecionados os seguintes subtópicos: a diferença entre religião e filosofia; a religião e o sentido da existência humana; a diferença entre filosofia da religião e teologia; as três principais concepções de Deus (panteísta, deísta, teísta). Ao dar ênfase à concepção teísta de Deus e suas características, orientei a leção no sentido da problemática da existência de Deus que acabou por ser conteúdo da leção das aulas posteriores. Em Anexo (*cf. Anexo VII.*), encontram-se os elementos didáticos utilizados, através do dispositivo *powerpoint*.

O *powerpoint* guia, elaborado e utilizado para esta aula introdutória, deteve o conteúdo essencial para que pudesse lecionar com a abertura ideal para o diálogo e debate com os alunos. Comecei por mostrar um quadro que representava o importante filósofo e teólogo Santo Agostinho; introduzi este tópico de maneira a mostrar como a fé pode ser objeto de estudo da própria filosofia, tanto dentro como fora de uma religião; esta breve introdução deu lugar a uma exposição dos objetivos da temática. A diferença entre filosofia e religião – conteúdo proposto pelo orientador de estágio – foi crucial para entender o próprio conceito de religião e os problemas que a filosofia da religião aborda. Todas estas delimitações conceituais são importantes para conseguir refletir eficazmente sobre a problemática central do tema: o problema da existência de Deus.

Apesar da aula introdutória ter sido maioritariamente expositiva, teve espaço para um pequeno diálogo sobre os atributos do Deus teísta e se esses atributos implicam necessariamente a sua existência. Outras concepções pertinentes de Deus também foram lecionadas: a panteísta e a deísta – referindo filósofos que defenderam estas posições, nomeadamente Espinosa como defensor da posição panteísta e Voltaire como defensor da posição deísta.

A aula finalizou com o documentário «Quem é Deus?», da série documental «A história de Deus» com o famoso Ator Morgan Freeman. Apenas foram visualizadas partes selecionadas por mim, não só para uma gestão do tempo restante de aula, mas para enfatizar a perspetiva da pluralidade das religiões ao redor do mundo e o diálogo científico que ainda hoje acontece com as diferentes perspetivas religiosas.

## 4. Componente Não-Letiva

Existe uma grande componente não-letiva na profissão docente. Qualquer professor com ou sem o horário completo na sua colocação tem horas não letivas que são contabilizadas, sendo estas na maior parte horas para reuniões dentro da comunidade escolar. Reuniões de conselhos de turma, reuniões de grupo disciplinar 410 – Filosofia, e reuniões de direção escolar, reuniões de departamento, são as mais importantes e formais horas da componente não-letiva da profissão docente. Existe outras reuniões para estabelecer e concretizar projetos de atividade extrativas, como também reuniões particulares e extraordinárias que eventualmente acontecem.

O trabalho não-letivo da profissão docente também exige o preparo para as aulas, realizações de materiais, matrizes e planos. Avaliação e correção dos elementos de avaliação também é uma atividade não-letiva do docente; no entanto será no relato das reuniões assistidas que invisto maior atenção.

## 4.1. Reuniões de orientação da PES

As reuniões de orientação da prática pedagógica supervisionada, só fizeram parte durante o período de estágio; nestas, concretizam-se reuniões semanais entre os estagiários de um determinado núcleo de estágio e o Prof. Orientador do núcleo competente. No caso do núcleo de estágio da Escola Secundária de Avelar Brotero, abrangeu no total três estagiários e o Prof. João Carlos Lopes, como nosso orientador.

As reuniões beneficiavam de flexibilidade horária, cabendo sempre à quinta-feira ou sexta-feira à tarde, com o horário a combinar durante a semana que decorria. Em alguns casos, houve a marcação das reuniões pelo e-mail, de forma a todos estarem informados.

O local variava entre o instituto de filosofia da escola, e entre reuniões concebidas on-line, através da plataforma *google meets*; esta segunda opção sempre foi a favorita dos participantes, já que rentabilizava o tempo e energia de cada um.

Tal como o nome indica, a reunião teve como propósito a orientação dos aspirantes à profissão docente; as principais e mais comuns notas de orientação eram dúvidas do conteúdo científico, sugestões e propostas didáticas, tendo ainda havido lugar para debate sobre a prestação individual de um dos estagiários. Outros assuntos foram abordados nas reuniões, como especificidades da prática docente, a partilha de histórias relacionadas à carreira docente, e até debate sobre assuntos filósofos não pertencentes ao programa.

Estas reuniões de orientação, com média de 5 horas de duração semanais, foram extremamente necessárias para uma prática de ensino supervisionada de qualidade, visto que nos permitiu receber a informação necessária quanto à profissão docente, permitindo o esclarecimento de dúvidas e feedback do trabalho desenvolvido. Algumas destas reuniões tiveram um caráter de formação docente; tendo o Prof. João Carlos Lopes ensinado a bem utilizar a plataforma *Excel* da Microsoft e o programa *Inovar+*, ambos recursos indispensáveis na carreira docente.

## 4.1. Reuniões do grupo disciplinar

O Ministério da Educação Português categorizou as áreas de lecionação em diferentes grupos disciplinares; aquele que aqui nos interessa é o Grupo Disciplinar nº 410 – Filosofia. Os docentes representantes deste grupo disciplinar podem lecionar Filosofia, Área de Integração, Psicologia B, Sociologia – entre outras lecionações possíveis decorrentes das necessidades da escola e que tenham afinidade com a disciplina de filosofia. Cada escola tem vários grupos disciplinares, sendo que os docentes pertencentes ao mesmo grupo, lecionam as mesmas áreas (correspondentes).

As reuniões de cada grupo disciplinar são obrigatórias e permitem que a escola obtenha as informações necessárias quanto ao trabalho realizado e por realizar do grupo disciplinar; mantém ainda, cada um dos docentes do grupo informado dos vários pontos a retratar em cada reunião. Nestas reuniões o processo de lecionação é revisado, tanto nos critérios comuns que o grupo deve sustentar como também o padrão de ritmo de lecionação. Assuntos de direção escolar são transmitidos aos docentes do grupo disciplinar através do delegado do respetivo grupo, que é nomeado no início do ano letivo.

A minha presença foi efetivada em duas destas reuniões que se realizam entre cada dois meses. Devido ao meu estatuto de estagiário, apenas me foi concebido uma das atas de reunião que estive presente: reunião realizada a 15 de fevereiro de 2023, na sala A20 às 16h30.

Todas estas reuniões começam e seguem metodologicamente pelo primeiro ponto da ordem de trabalhos da reunião, no caso desta foi informar, por parte do delegado de grupo, a situação documental dos projetos de grupo. O “Plano de Desenvolvimento Europeu”, foi aprovado pelo Conselho Geral. Tal plano, coordenado por uma docente, âncora projetos de mobilidade europeia de alunos(as) e de professores(as) para os próximos anos letivos. Outra informação prestada ao grupo disciplinar foi a aprovação de novos cursos profissionais. Uma última notícia prestada foi o facto de ter sido atribuída à escola o selo nacional de qualidade da plataforma *eTwinning* – plataforma de educação da Comissão Europeia.

Quanto a atividades escolares que foram anunciadas aos docentes do grupo, foi apontado a creditação do projeto ERASMUS+, no setor do ensino profissional; com creditação válida entre 1 de fevereiro de 2023 e 31 de dezembro de 2027. Foi também mencionada a iniciativa escolar de um festival videoarte, denominado por iFIVE, em parceria com a associação Videolab.

O segundo ponto da ordem de trabalhos da reunião foi sobre a estrutura dos Critérios de Avaliação de Filosofia, comuns aos docentes do grupo disciplinar. Face ao fim do primeiro período, o levantamento das notas dadas e suas especificações, pretendeu-se dar início à recolha da informação necessária, onde a partir do trabalho desenvolvido se procurará uma uniformização ao nível de domínios gerais e critérios de avaliação.

Na finalização de reunião, e fazendo jus ao terceiro ponto da ordem de trabalhos, foi concebida uma resposta do grupo disciplinar ao Diretor da Escola, na definição de preferência, em termos de grupo de recrutamento, para a lecionação da disciplina de Área de Integração. Ficou decidido, por unanimidade do grupo disciplinar que o modelo que funcionou até ao presente deve ser mantido; concebendo a lecionação aos professores do grupo de recrutamento de Filosofia, História e Economia.

### 4.3. Conselhos de turma

Os Conselhos de Turma são reuniões essenciais na atividade não letiva docente. Almejam assuntos sempre relativos a uma turma, numa convocatória iniciada por o Diretor(a) de Turma a todos os docentes a cargo de lecionação. Também poderá participar na mesma o representante dos encarregados de educação dos alunos e até o delegado ou subdelegado de turma.

O estágio pedagógico permitia que fosse assistir, ao abrigo das regras impostas pela direção da própria escola, aos Conselhos de Turma da turma que me foi atribuída. Com este estatuto de observador, formalmente não fui convocado para intervir nas questões pedagógicas gerais, mas o Prof. João Carlos Lopes fez questão que opinasse nas reuniões no que se concerne aos aspetos da turma durante a minha lecionação.

As reuniões de Conselho de Turma, e o trabalho por este gerado, fazem grande parte das funções não letivas do Diretor de Turma; funções estas que terei de aprender apenas quando exercer o cargo, mas fiquei orientado com os objetivos que se pretende alcançar. Os Conselhos de Turma são realizados obrigatoriamente no início e no final de cada período letivo, durante o período de pausa letiva; no entanto podem surgir Conselhos de Turma convocados a meio do período, por motivos excepcionais e emergentes, como um Conselho de Turma Disciplinar que surge devido à falta

de comportamento dos alunos em várias aulas. Este foi o caso de uma das reuniões de Conselho de tudo que fui assistir.

### 4.3.1. Conselhos de turma disciplinares

Tal como qualquer outro Conselho de Turma, um Conselho de Turma disciplinar resulta da convocatória por parte do Diretor(a) de Turma a todos os docentes em relação laboral com determinada turma. Mas desta vez, surge por motivos de disciplina/comportamento por parte de um ou mais alunos que ultrapassa os limites estabelecidos de acordo com as regras dos estatutos da comunidade escolar. Todo o Diretor de Turma é informado aquando de uma falta disciplinar é imposta a um aluno – ou grupo de alunos, como o caso de falta disciplinar coletiva – apelando assim para uma decisão que possa corrigir o problema: poderá ir de apenas falar com o aluno, ou com os pais do aluno. Se o(s) caso(s) de falta disciplinar estiver a decorrer em várias aulas de diferentes disciplinas, com dificuldade de controlo por parte do respetivo professor, o caso será decorrer a um conselho de turma disciplinar onde o ponto em questão será debater sobre o comportamento e disciplina da turma e projetar possíveis soluções a serem implementadas. Este foi o caso do Conselho de Turma que ocorreu no dia 4 de novembro de 2022, ao qual fui assistir.

Em menos de três meses de atividade letiva, realizou-se um total de cinco faltas disciplinares, e inúmeras faltas de assiduidade sem justificação dos encarregados de educação. As cinco faltas disciplinares abrangeram quatro alunos diferentes e foram marcadas pela docente da disciplina de Inglês que relatava a presença de comportamentos desadequados por parte dos respetivos alunos e face aos quais a docente tinha esgotado as estratégias de controlo do comportamento.

O comportamento irregular também foi apontado por outros docentes e pretendeu-se encontrar uma solução coletiva para o problema: notificação imediata ao encarregado de educação em caso de indisciplina, e mudança de lugar na sala de aula.

### 4.3.2. Conselhos de turma de final de período

É efetivado obrigatoriamente um Conselho de Turma em cada final de período. O ponto principal deste é o lançamento de notas, o que exige diálogo entre os docentes sobre a prestação de cada um dos alunos da turma. É preciso que haja conformidade entre as notas que os docentes pretendem atribuir a cada um dos alunos para que não haja discrepância significativa das notas entre disciplinas; esta atenção deve-se ao facto de proteger os alunos e os professores quanto a um possível conflito referente à avaliação geral.

Aos Conselhos de Turma deste tipo, assisti apenas ao do final do segundo período, sendo em muitos aspetos idênticos aos demais referidos, contando também com a presença do representante dos pais e do delegado de turma na primeira hora da reunião. O foco apenas foi o lançamento das notas, mas não se deixou de ser debatido o comportamento dos alunos e as possíveis soluções para melhores estes e outros aspetos.

#### 4.4. Elaboração e correção de elementos de avaliação

Uma das componentes não letivas que exige bastante tempo por parte do docente é a avaliação que deve ser feita a cada um dos alunos. Assumindo que cada docente numa escola está encarregue de pelo menos 4 turmas, o trabalho que daí deriva é difícil de acreditar para um estagiário que apenas tem uma turma e que não é da sua responsabilidade total, nem maioritariamente, a avaliação a ser realizada efetivamente.

O Prof. João Carlos Lopes, não permitiu que interferíssemos com os critérios de avaliação já estabelecidos, que ele previamente nos mostrou e justificou, mas deixou que as nossas fichas formativas e trabalhos que viemos a atribuir classificação fossem objeto de desempate para atribuição de nota final. O nosso parecer sobre o comportamento e participação sobre determinado também foi posto em consideração nesta chamada de avaliação final desenvolvida no final do período, com a perspetiva da avaliação contínua feita ao longo do período.

Cada professor tem um método avaliativo diferente; isto não quer dizer que os critérios sejam subjetivos ao estilo do professor, já que este tem de ter em consideração vários fatores: ser fiel às percentagens definidas dos critérios apresentados aos alunos e ao Conselho de Turma no início do primeiro período; ter em consideração a uniformização pretendida pelo Grupo Disciplinar de Filosofia<sup>64</sup>; atribuir notas que sejam coerentes com as das demais disciplinas, fator importante para o lançamento final em Conselho de Turma.

Não se pode esquecer que há sempre a tentativa de ser o mais justo possível com o aluno, e muitas das vezes é difícil tal concretização quando os únicos elementos comparativos que se possuem é a divergência de classificação de aluno para aluno. É necessário o professor saber avaliar dentro de critérios (um conteúdo de dificuldade) adaptado à turma, porque cada turma tem as suas especificidades: comportamentais, de dificuldades, de atenção, de relação com o professor.

O Prof. Orientador João Carlos Lopes progride o conteúdo de lecionação com a previsão de um plano de médio prazo que prevê a celebração de uma temática e meia lecionada por período; desenvolvendo e realizando apenas um teste de avaliação por período, mas contabilizando os trabalhos desenvolvidos durante o mesmo. Os trabalhos contam com questionários na plataforma Google, e com fichas formativas ou questões de aula – que são efetuadas em aulas pelos alunos. Um outro elemento de avaliação, foi o caderno diário de cada aluno, contabilizando para uma possível subida de nota para os alunos que mostram esforços efetivos na organização dos seus apontamentos e no acompanhamento das aulas.

Os elementos de avaliação devem ser sempre adaptados à realidade factual da escola, e por estes devem ser criados e articulados conforme as necessidades da dinâmica de avaliação. É nesta perspetiva que devem ser elaborados os elementos de avaliação, os dispositivos e os critérios por parte do docente, e nunca se resumir a uma vontade que não seja imparcial, já que se trata, de alguma forma, de conceber uma avaliação justa.

---

<sup>64</sup> Tal como mencionado na alínea 4.2. *Reuniões do Grupo Disciplinar*, pretendia-se criar critérios de avaliação comuns entre docentes na disciplina de filosofia.



## 5. Plano Anual de Atividades

O Plano de Anual de Atividades da Escola Secundária Avelar Brotero tem como objetivo a realização de atividades escolares definidas em *Projeto Educativo da Escola*<sup>65</sup> para os anos letivos que vão desde 2021 a 2024. Contendo um calendário anual de atividades da escola, o Plano Anual de Atividades da Escola Secundária Avelar Brotero, expõe as variadíssimas atividades dadas à comunidade escolar, passado por palestras, visitas de estudo e atividades desportivas.

Interessa-nos aqui as atividades realizadas no contexto do âmbito da filosofia para este ano letivo de 2022/2023. Foi realizada uma reunião do Grupo Disciplinar de Filosofia e História, reunião plenária n.º 02 que se realizou no dia 27 de outubro de 2022 por videoconferência. Esta reunião teve como ponto único o planeamento e operacionalização de atividades do ano letivo referido. A primeira atividade abordada na reunião foi a realização do teatro «*A Apologia de Sócrates*», pela companhia de Teatro LaFontana, agendada para dia 12 de dezembro de 2022<sup>66</sup>, contando com a participação das turmas do 10º ano dos cursos científico-humanísticos com inscrições de 4 euros por aluno.

Previu-se dar início à atividade “*Pharmácia Filosófica*”, no dia da Filosofia, quinta-feira, dia 17 de novembro de 2023, com o debate “Sãs ou doentes, o que são as mentes?”. Este tema articula-se com o tema do Parlamento dos Jovens, “Saúde Mental nos Jovens, que desafios, que respostas” que é dinamizado na presente escola. No entanto o convidado especial desta palestra, psiquiatra e investigador de saúde mental José Luís Pio de Abreu, manifestou indisponibilidade para a data marcada devido a outro compromisso. Ponderou-se a abordagem de um tema de filosofia política com Dr. Professor Alexandre Franco de Sá – convidado que mostrou disponibilidade, vindo a concretizar-se a atividade «Pharmácia Filosófica I – Guerra ou Paz: escolhemos o que fazemos?» no dia 24 de novembro de 2022. A “*Pharmácia Filosófica*” consta também no projeto “*Be zen, be cool*”<sup>67</sup>, integrado na ideia “*Happy School – Escolas Felizes*” da UNESCO, de que a Escola Avelar Brotero é associada.

Foi proposto pelo Professor João Carlos Lopes, que as atividades no contexto do projeto da “*Pharmácia Filosófica*” se tornassem regulares ou periódicas, sempre com um tema diferente, um pouco ao jeito dos chamados “cafés filosóficos”. Foi neste contexto que foi desenvolvida uma atividade extraletiva pelos estagiários aspirantes a docentes do grupo 410, pertencentes ao núcleo de estágio da Escola de Avelar Brotero. A “*Pharmácia Filosófica*” teve uma segunda edição neste ano letivo intitulada «Beleza mínima, arte máxima», que veio a encaixar na temática de filosofia da arte, e que usufruiu da presença de uma artista convidada.

---

<sup>65</sup> No Projeto Educativo da Escola, consta os objetivos do mesmo: «Melhorar a qualidade do serviço educativo, promovendo a formação de pessoas qualificadas e eticamente responsáveis. Promover um código de conduta que assente numa cidadania ativa, responsável, sustentável e eticamente coerente.» Documento micro-curricular disponível para consulta em: [Projeto Educativo da Escola Secundária Avelar Brotero](#).

<sup>66</sup> A atividade acabou por ser posteriormente reagendada para dia 8 de dezembro.

<sup>67</sup> Encontra-se em fase de implementação na Escola, o projeto “*Be zen, be cool*”. Este Projeto, que tem a coordenação da docente Maria João Correia, é um Projeto Brotero | Unesco | eTwinning. Tem subjacente o conceito de “*Happy School*” e pretende criar, através de atividades diferenciadas, um ambiente de tranquilidade, mediação e gestão de stress para toda a comunidade escolar.

## 5.1. PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA I – Guerra ou Paz: escolhemos o que fazemos?

A atividade «PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA I – Guerra ou Paz: escolhemos o que fazemos?» realizou-se no dia 24 de novembro de 2022 das 18h45 às 20h00 no auditório da Escola Secundária Avelar Brotero. Esta atividade contou com a participação especial do Dr. Professor Alexandre Franco de Sá, professor de Filosofia da Universidade de Coimbra. Esta atividade aberta a docentes e não-docentes, visou a criação de um diálogo acerca de questões filosóficas pertinentes numa contemporaneidade onde decorre uma guerra<sup>68</sup> que afeta, de um ou outro modo, a vida de todos nós.

O professor João Carlos Lopes, organizador da atividade, iniciou com um discurso que levantou as seguintes pertinentes questões: 1. Quanto vale a vida humana? 2. Será que a política ou a economia tem legitimidade para sacrificar vidas a favor dos seus interesses? As respostas estão longe de serem simples e diretas; podemos fazer toda uma investigação sobre a dignidade humana ou estudar profundamente as razões e motivos políticos de uma dada nação, com o objetivo de entender os interesses dos conflitos e guerras.

Decerto que para poder dar uma opinião pertinente é mais que preciso saber o que a guerra é, quais as suas origens e pressupostos culturais de uma dada sociedade. O Dr. Professor Alexandre Franco de Sá, devidamente informado e conhecedor do tema em questão, começou por posicionar um início de investigação que remete à filosofia política platónica: há um caráter de insaciabilidade presente na Polis<sup>69</sup> – a Polis quer sempre mais, já que os seus cidadãos são difíceis de saciar.

## 5.2. PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima

Esta atividade não-letiva teve uma importância acrescida neste leque de atividades planeadas segundo o plano anual de atividades; isto se deve por o seu planeamento não ter sido desenvolvido com a mesma antecedência do que as demais já planeadas. Esta atividade, desenvolvida pelos três estagiários começou a ser levada avante no segundo período com uma reunião com o orientador João Carlos Lopes. O objetivo era fazer jus à atividade extraletiva que nós, estagiários, teríamos de desenvolver para a escola, segundo o que consta no *Regulamento da Formação Inicial de Professores*. Saber tomar iniciativa e desenvolver tais atividades não apenas é bom para o valor que podemos trazer à comunidade escolar como também ao desenvolvimento da própria carreira docente, já que é necessário o desenvolvimento de atividades extraletivas para tal efeito.

Após a divisão de tarefas na iniciativa de desenvolvimento desta atividade, o primeiro passo foi encontrar a convidada para a atividade, a artista que iria falar do seu projeto e dialogar conosco - e com o público - sobre a pertinência filosófica do conteúdo. Após a marcação de uma data, o resto do processo foi fácil: pedir à direção da escola a disponibilização do auditório na data acordada;

---

<sup>68</sup> Guerra russo-ucraniana, iniciada no final do mês de fevereiro de 2022.

<sup>69</sup> *Pólis* (Πόλις) – antigo modelo das cidades gregas, desde o final do período arcaico até ao período Clássico.

desenvolver o cartaz e os convites<sup>70</sup> que serviram de material de divulgação nos dias que antecederam a realização do evento.

Esta atividade teve início no dia 4 de maio de 2023 das 18h30 às 20h00 no auditório da Escola Secundária Avelar de Brotero; intitulada «PHARMÁCIA PHILOSÓFICA II – Beleza mínima arte máxima». Integrou-se assim no contexto do projeto da “*Pharmácia Filosófica*” e o seu título *Beleza mínima arte máxima* enalteceu o trabalho da convidada Lu Lessa Ventarola, já que este título sugerido pelo Prof. João Carlos teve inspiração no trabalho artístico da autora: «O caderninho de belezas mínimas».

Lu Lessa Ventarola, artista plástica de origem brasileira, é fundadora do Movimento Armado de Poesia, que por ela realiza oficinas em escola públicas e intervenções urbanas. A sua formação académica foi em Direito e desde cedo se interessou pela filosofia, principalmente a filosofia que se dedica à comunicação, linguagem e expressão humanas. Os seus trabalhos artísticos recentes envolvem a técnica de bordado para criação de poemas e também envolvem elementos da natureza, como flores, para as suas criações artísticas.

A atividade correu sem qualquer inconveniente; foi uma atividade com bastante diálogo, o que é importante para uma atividade da área da filosofia. O conteúdo passou bastante pela noção de criatividade, uso das palavras em outras línguas, e pensar a “arte urbana” de uma forma diferente. O público, de cerca de 15 pessoas, pareceu satisfeito com a experiência, muito mais do que com qualquer ensinamento, já que se procurou mais uma troca de ideias do que uma intenção centrada em ensino-aprendizagem.

### 5.3. Teatro Lafontana – A Apologia de Sócrates

A Escola Secundária Avelar Brotero, contou com a presença, a 8 de dezembro de 2022, de uma companhia de teatro vilacondence<sup>71</sup> que se dedica à criação e apresentação de espetáculos teatrais e espetáculos de formas animadas<sup>72</sup>. A peça teatral «Apologia de Sócrates» contou apenas com um único ator, Marcelo Lafontana, que representou Sócrates, o famoso filósofo da antiguidade conhecido sobretudo pela sua famosa frase “só sei que nada sei”, por Platão ter sido seu discípulo, e por ter sido condenado à morte pela sua própria cidade de Atenas. Acusado de renunciar os deuses da cidade e de corromper a juventude, os seus discípulos tentaram defendê-lo apresentando-o como um cidadão honesto e crente.

O teatro visou as turmas do 10<sup>o</sup> de escolaridade do ensino regular, no contexto da disciplina de filosofia. Entrando em contexto com inúmeras questões de ordem social, como a justiça, a religião, a argumentação e até mesmo sobre a ordem moral de determinada cultura, o teatro indagou a curiosidade dos alunos através desta representação teatral de um momento histórico na filosofia.

---

<sup>70</sup> Encontra-se em Anexo o cartaz elaborado por mim e os convites utilizados, desenvolvidos por uma das colegas de estágio. Cf. Anexo VIII. - Cartão de convite da atividade «PHARMÁCIA PHILOSÓFICA II – Beleza mínima, arte máxima».

<sup>71</sup> Natural de Vila do Conde, Portugal.

<sup>72</sup> Espetáculos de marionetas, máscaras, animação de sombras, etc.

## 5.4. Sexualidade e Afetos – Reflexão sobre ética sexual

Desenvolvido no âmbito de atividades disciplinares da componente de cidadania e desenvolvimento (área da cidadania) pelo Professor João Carlos Lopes, a atividade programada no *Plano Anual de Atividades* intitulada «Sexualidade e Afetos – Reflexão Sobre Ética Sexual», realizou-se no dia 15 de dezembro de 2022, pelas 9 horas da manhã. Tratou-se de uma palestra que pretendeu estimular a reflexão crítica e informar os alunos de algumas questões filosóficas pertinentes dentro da área de Ética Sexual.

António Damásio, Freud, Erich Fromm, Immanuel Kant, Michael Sandel, Fernando Savater, Albert Jacquard e Francesco Alberoni, foram apenas alguns dos autores referidos por toda uma abordagem que passou pela teoria da intimidade – cujo princípio categórico Kantiano de tratar o outro como um fim em si mesmo e não como meio, é de significativa importância. A questão da reciprocidade e consentimento – a reciprocidade por si só não chega: tem de haver um compromisso deontológico? -; também foi falado da questão do preservativo e planeamento familiar; estes temas foram abordados a partir de um suporte visual, tais como, bandas desenhadas de Zep e alguns cartunes de Guillermo Mordillo.

## Capítulo II.

# A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

### Introdução.

A educação é uma construção humana; dela precisamos porque faz parte da necessidade da condição humana atual, como espécie que se compreende a si mesma como inacabada e marcada pela finitude. Precisamos ser educados e educarmo-nos na medida em que nascemos acolhidos num determinado modelo civilizacional, rica em tradições já desenvolvidas pelos nossos semelhantes. A educação é um processo sociocultural que implica uma responsabilidade de transmissão de crenças, valores e concepções às novas gerações. É um “contar o mundo” aos jovens, sensibilizando-os para as questões que dizem respeito à vida humana, principalmente na relação ética de cada um com a natureza, consigo mesmo e com os demais. Permeado por uma inclinação natural à aprendizagem, o ser humano encontra-se em constante formação enquanto ser inserido na sua cultura, por este motivo a questão da formação humana é um constante tema de interesse de toda e qualquer sociedade.

Todo o profissional da educação é confrontado com o questionamento da formação humana da sua sociedade contemporânea. Vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, plural e transitória que enfrenta desafios que só a educação poderá encarregar-se. Assim, é da responsabilidade do educador esclarecer-se quanto à formação e educação da sua cultura e tradição, não para meramente reproduzir os pressupostos do passado histórico, mas para adaptá-los às condições da sociedade presente com o objetivo de fornecer a devida resposta aos desafios contemporâneos. É neste sentido que a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer poderá ajudar-nos a encontrar respostas às questões relativas à educação e formação humana da atualidade.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão do séc. XX, representante da corrente hermenêutica do filosofar, possibilita-nos uma perspectiva humanística da educação, derivada da tese que a compreensão linguística humana constitui o cerne da condição do *Ser*-humano. A obra mestra do filósofo alemão, “*Verdade e Método - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*”, publicada em 1960, revela uma crítica constante à tentativa de implementação de métodos que objetifiquem cientificamente o conteúdo das ciências humanas, que desconsideram o *efeito histórico* do original ato compreensivo que antecede a apreensão objetivamente. Em “*Verdade e Método*”, Gadamer não pretende descrever ou desenvolver o procedimento metodológico das ciências humanas, ou até guiá-lo; também não tem como fim transformar os fundamentos teóricos das ciências humanas em conhecimento prático e muito menos, em uma teoria ou método de interpretação de textos. No prefácio da obra, o filósofo alemão esclarece que tem «uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece»<sup>73</sup>. A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer continua a trilha da hermenêutica ontológica de Martin Heidegger (1889-1976)

---

<sup>73</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 14.

e sua analítica temporal da existência, que traça a compreensão hermenêutica como o elemento fundamental próprio do modo de ser da existência humana. É neste sentido que Gadamer emprega o conceito de "hermenêutica" em toda a sua obra, em vias de mostrar a abrangência universal do movimento de compreensão, não como um instrumento ao dispor do uso humano, mas como constituinte da condição humana enquanto ser de linguagem.

A hermenêutica filosófica de Gadamer dá-nos a pensar e a repensar a educação pelo viés teórico-prático que esta nos fornece, já que a hermenêutica filosófica oferece esclarecimento do caráter linguístico, histórico, cultural e, até mesmo, ético-moral do ser humano enquanto ser temporal e finito. Apesar das suas obras não apresentarem diretamente uma filosofia da educação, o conceito de *formação humana* insere-se na hermenêutica filosófica como um conceito-guia humanístico presente na tradição ocidental, fundamental às ciências humanas, e principalmente à pedagogia e aos estudos filosóficos sobre a educação.

No primeiro momento deste ensaio procuro tornar compreensível o conceito de *formação humana* presente na obra "*Verdade e Método*", e de como este se insere na hermenêutica filosófica. Num segundo momento é apresentado ao leitor elementos gerais de hermenêutica, com a adição de um resumo das filosofias hermenêuticas modernas de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Martin Heidegger (1889-1976), que influenciaram significativamente a hermenêutica filosófica de Gadamer, e importantes para a compreensão desta. Por último, após o esclarecimento dos principais pressupostos de Gadamer em sua hermenêutica filosófica e a exposição da dimensão *praxiológica* que esta nos fornece, é desenvolvida a perspectiva gadameriana sobre a educação, onde recorro a comentadores contemporâneos da obra de Gadamer, e ao texto "*Educar é Educar-se*", respetivo à conferência do âmbito educacional realizada por Hans-Georg em 1999.

## 1. O conceito de *formação humana* na hermenêutica filosófica

É inquestionável o valor do conceito de *formação humana* no âmbito da filosofia da educação; através dele é possível conceber um sentido para uma educação que faça justiça ao humano que se encontra no mundo sob suas dadas condições e circunstâncias. Como conceito polissémico, a *formação humana* adquire várias formas ao longo da história da cultura ocidental, principalmente pela forma de *Paideia* grega enquanto conceito de *formação humana* da antiguidade clássica, e o conceito de *Bildung* alemã presente desde o iluminismo moderno. Estes dois projetos de *formação humana* presentes da história da nossa cultura testemunham a íntima relação entre filosofia e educação, não apenas como orientação filosófica do educar, mas também como exercício sempre atual de repensar filosoficamente a educação. Pelas palavras de Nadja Hermann,

(...) [Estes projetos de formação humana] tão distantes no tempo e tão próximos no conteúdo daquilo que propõem, indicam que o pensamento, num crescente processo de secularização, produz um conceito de educação que é sempre reinterpretado, impulsionado pela cultura de seu tempo, trazendo novas perguntas e novas visibilidades para os problemas já anunciados.<sup>74</sup>

Entrar em diálogo com a tradição, com a história, possibilita pensar e repensar filosoficamente o sentido atual da *formação humana* e conseqüentemente o sentido da educação

<sup>74</sup> Cf. Hermann, Nadja. (2010). *Formação e experiência*. In *Diferença, Cultura e Educação*. Editora Sulina, pp. 82.

em geral - esta tarefa está presente na obra “*Verdade e Método*” de Hans-Georg Gadamer, integrando o conceito de *formação* como um conceito-guia humanístico fundamental à sua filosofia hermenêutica e às ciências humanas. Para fins de facilitar a compreensão do sentido da *formação humana* empregue por Gadamer, é importante recordar a noção de *Paideia* enquanto conceito formação humana da antiguidade clássica grega: com a *Paideia*, a formação humana alcançou um projeto de formação integral do homem em sociedade -, esta não se restringia à aquisição de capacidades intelectuais e de conhecimentos teóricos, mas sobretudo ao exercício intelectual e prático para o aperfeiçoamento moral. A *Paideia* inaugurou, pela primeira vez na história da nossa cultura, um formato racional de projeto educativo, dirigida para o desenvolvimento do homem como ser ético e político, onde cada um se insere na coletividade social com valores e tradição cultural partilhada. Sem esquecer os projetos ideias que visavam a excelência humana, o objetivo deste modelo de formação centra-se na educação ética do homem para a contribuição da ordem e política da *pólis*. A educação tornou-se o único meio para efetivação de tal projeto, que envolve necessariamente a convergência entre ética e política na forma cívica de *praxis*<sup>75</sup>.

É imprescindível ao conceito de *formação humana* se apresentar conectada às noções de cultura, política e ética; deste modo a *formação humana* terá sempre de ser compreendida fundamentalmente como *formação cultural*, intimamente ligada à história e tradição. É neste sentido que surge no séc. XVIII, no auge do iluminismo europeu, o conceito de *Bildung* (formação cultural), favorável à política liberal, visando preparar o ser humano para a vida autêntica numa sociedade de homens livres. Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão expoente do período iluminista, contribuiu para a evolução do conceito formativo de *Bildung*, apresentando na sua obra “*Sobre a Pedagogia*” (publicada originalmente em 1803) a ideia de que somente a educação pode elevar o ser humano da sua condição animal, isto é, extraí-lo da sua condição inferior de selvageria para alçá-lo à condição superior de civilidade. Isto significa para Kant, uma ascensão do ser humano à universalidade da razão e ao seu uso autónomo da mesma.

O conceito de formação da *Bildung* surge assim como a constituição do sujeito racional que se elevou para além de seus instintos e paixões racionais, condição da sua humanidade. Insere-se na tradição humanística da cultura ocidental, orientando o homem ao seu autodesenvolvimento e à conquista de sua liberdade. A importância da *Bildung* poderá se refletir nas palavras de Hans-Georg Gadamer, no qual afirma que a *Bildung* constitui «o mais alto pensamento do séc. XVIII».<sup>76</sup>

A fim de resolver o problema do método das ciências humanas, Hans-Georg Gadamer, em “*Verdade e Método*”, fala-nos do conceito de *Bildung* como um conceito-guia humanístico essencial às ciências humanas e, assim, digno de especial atenção para o encontro do sentido da sua hermenêutica filosófica. Na sua obra, Gadamer recorre a Georg Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo expoente do idealismo alemão que em várias das suas obras se ocupa com o conceito de *Bildung*.

(...) somos levados à história da palavra "formação", no âmbito dos conceitos históricos, tal como fez Hegel naturalmente, em primeiro lugar no terreno da "primeira filosofia" ("erste Philosophie"). De facto, Hegel elaborou, da maneira mais nítida, o que é formação. Nós seguimos a ele imediatamente. Foi ele também que viu que a filosofia «tem na formação, a condição de sua existência», e nós acrescentamos: com ela, também as ciências do

<sup>75</sup> *Praxis* (do grego πράξις) poderá ser entendida como a atividade humana proveniente da união teórico-prática do indivíduo.

<sup>76</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 44.

espírito/humanas. Porque o ser da compreensão está vinculado essencialmente com a ideia de formação.<sup>77</sup>

Segundo Gadamer, G.F. Hegel afirma que a *Bildung* assinala a ruptura do homem com o imediato e o natural - seus instintos -, pela imposição do lado espiritual e racional de sua natureza. O lado espiritual e racional da natureza humana impõe o *dever-ser* além do que por mera natureza ele não o é.<sup>78</sup> Por esta razão, Hegel afirma que a formação humana da *Bildung* aspira realizar-se plenamente após o movimento do espírito humano em direção à universalidade.

O que Hegel denomina de natureza formal da formação, repousa na sua universalidade. Do conceito de uma elevação à universalidade, Hegel consegue entender numa unidade o que sua época compreendia por formação. Elevação à universalidade não é, p. ex., ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal.<sup>79</sup>

O conceito de *Bildung* em F. Hegel encontra-se inserido no seu sistema filosófico, ao qual determina a formação como o processo histórico do desenvolvimento humano em sociedade, inerente à existência humana, e não como um mero *dever-ser* do humano. Segundo Hegel, todos os indivíduos aspiram - através do processo formativo -, à universalidade, como movimento formal do espírito singular humano. Este movimento estrutura-se num movimento dialético de auto-conscientização, que necessita da exteriorização de si (primariamente natural e imediato), como abertura à tradição e ao outro, e do subsequente retorno para uma consciência de si, *para-si*, que internaliza o universal compreendido. H-G. Gadamer, salienta a abertura ao diferente quanto característica universal da formação:

(...) seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Nela existe um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, e, por isso, uma elevação por sobre si mesmo, para a universalidade.<sup>80</sup>

Hans-Georg Gadamer concorda com F. Hegel sobre a necessidade de abertura de espírito para diferente de si, como condição de possibilidade para a formação cultural do indivíduo (*Bildung*), porém, a diferença entre os dois filósofos apresenta-se quanto à realização do processo formativo humano: Gadamer questiona a posição de F. Hegel sobre a possibilidade de realização total e plena da formação humana:

A resposta de Hegel não poderá nos satisfazer. Isto porque, para Hegel, a formação se completa como o movimento de alheamento e aquisição num total apoderamento da substância, na dissolução de toda essência objetiva, o que se alcança somente no saber absoluto da filosofia. Mas reconhecer que a formação seja algo como um elemento do espírito, isso não está vinculado à filosofia de Hegel do espírito absoluto (...).<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> *Ibidem*, pp. 51.

<sup>78</sup> *Ibidem*, pp. 51.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pp. 51.

<sup>80</sup> *Ibidem*, pp. 58.

<sup>81</sup> *Ibidem*, pp. 55.



A posição de Gadamer sobre a *Bildung* aponta, contrariamente a F. Hegel, à constante e nunca acabada formação do ser humano. A formação, visa assim, mais um estado de amadurecimento do que uma formação plena e absoluta. Para o filósofo da hermenêutica filosófica, a aspiração do formando à universalidade não é o objetivo nem objeto de apreensão do espírito humano, mas sentido ao qual se está aberto a compreender e a alargar o seu horizonte de compreensão. O filósofo declara que,

Os pontos de vista universais, a que se mantém aberto o formado, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros. É assim que, de facto, a consciência formada tem mais o carácter de um sentido. (...) Ela mesma ocupa-se em todas as direções. É um sentido universal. (...) Um sentido universal e comunitário - esta é, de facto, uma formulação para a essência da formação, em que se percebe ressoado uma ampla conexão histórica.<sup>82</sup>

O carácter essencial da *formação humana* está contido na abertura compreensiva aos outros pontos de vista possíveis. Não se trata, segundo Gadamer, de reduzir a universalidade da compreensão à unilateralidade de conteúdo, como se a *formação cultural* tivesse sua finalidade na coletânea de factos históricos e científicos através de um método. H-G. Gadamer ao afirmar que a *formação* seja mais como um elemento do espírito humano<sup>83</sup>, indica que a aspiração à universalidade não é mais do que a aplicação da natureza linguística do ser humano. É a linguagem que é universal enquanto *medium* de comunicação com os outros, e esta tem carácter de sentido onde o ser humano não apenas conhece, mas reconhece a si mesmo com os outros -, o sentido da linguagem é sempre comunitário: dialogar com os outros, com a tradição, com a história, é fundamental à essência da *formação humana* segundo o filósofo alemão do séc. XX.

O percurso histórico hermenêutico, permite o esclarecimento da linguisticidade humana e, portanto, também do carácter da compreensão e interpretação que subjaz nela. Neste sentido, com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer podemos obter respostas possíveis às questões relativas à formação e educação humana.

## 2. Noções gerais de hermenêutica

A hermenêutica pode-se definir como o estudo da compreensão das obras humanas, e para que tal seja possível é necessário interpretar tais obras; por esta razão o termo “hermenêutica” e “interpretação” são consideradas sinónimas se ficarmos pelo seu sentido comum. A hermenêutica tem uma longa história e seu próprio sentido nem sempre foi claro, ou usado de uma forma unívoca de significado – é necessário esclarecer o sentido e origem clássica do termo para que se possa tornar compreensível o percurso histórico do próprio significado da palavra “hermenêutica”.

As raízes da palavra “hermenêutica” residem no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por “interpretar”, e pelo seu substantivo *hermeneia*, “interpretação”.<sup>84</sup> Para os gregos, a interpretação era a forma como se pode elucidar e explicar as mensagens e sinais sagrados dos mitos pertencentes à sua cultura, e assim, pela primeira vez, a humanidade colocou o problema da compreensão e da interpretação; personagens e funções mitológicas tornaram-se a fonte de

---

<sup>82</sup> *Ibidem*, pp. 58.

<sup>83</sup> *Ibidem*, pp. 55.

<sup>84</sup> Cf. Richard, Palmer. (2018). *Hermenêutica*. Edições 70, pp. 23.

conceitos e discussões filosóficas da época. Etimologicamente, a palavra “hermenêutica” remete-nos à divindade clássica conhecida por Hermes, uma divindade complexa e imprevisível, um deus-mensageiro que anuncia o destino, a personificação da própria linguagem que, ao mesmo tempo comunica e apela à interpretação. Hermes pode ser associado, assim, a uma função de transmutação: transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência possa compreender.<sup>85</sup>

A palavra “hermenêutica” sugere o processo de “tornar compreensível” através da linguagem, já que este é o seu meio por excelência deste processo. O significado clássico de *hermeneuein* e *hermeneia* fornece-nos três orientações: 1) Expressão, ou dizer em voz alta; 2) Explicar, ou explicitar uma situação; 3) Traduzir, ou mediar entre linguagens.

Interpretar tem assim pelo menos três usos diferentes do termo, mas seja qual for o(s) caso(s) a experiência interpretativa remete para a compreensão que se efetiva por uma interpretação capaz de tornar presente e familiar a mensagem de Hermes.

A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica. Trata-se, segundo as palavras de Gadamer, de uma velha questão. Na aceção corrente, refere-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Nos dicionários, encontramos o significado de hermenêutica como interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana.<sup>86</sup>

Já desde os tempos da antiguidade clássica que a hermenêutica se inseria em vários níveis da reflexão humana com o foco de tornar inteligível elementos da experiência humana no mundo –, interpretamos e apropriamos o sentido dos grandes textos ou histórias contadas, ricos em sua dimensão simbólica e normativa da tradição que fundam a cada momento a comunidade humana. Interpretava-se, como ainda hoje o fazemos, os textos clássicos, bíblicos e jurídicos por motivos de orientação humana num mundo estruturado pela linguagem e vivido em comunidade.<sup>87</sup> A hermenêutica é parte da tradição humanística pois faz parte do lugar-comum da formação do homem; já desde o mundo greco-romano e medieval que a hermenêutica representava uma forma de compreensão ou experiência humana do seu sentido dizendo respeito à praxis como orientação no mundo, por outras palavras, à formação humana enquanto desenvolvimento da nossa capacidade de deliberação perante o conjunto de valores, de costumes, de usos, de crenças transmitidas pela tradição.

Até ao séc. XVIII e XIX, a hermenêutica esteve comprometida mais como uma arte do que como ciência. Pertencia ao âmbito da “*scientia practica*”, que tornava possível uma orientação virtuosa no mundo social da vida humana através da compreensão da palavra. Assim, vale referir que a hermenêutica nem sempre foi teórica, ou com pretensão metodológica do interpretar, mas sentiu

---

<sup>85</sup> *Ibidem*, pp. 24.

<sup>86</sup> Cf. Hermann, Nadja. (2002) *Hermenêutica e Educação*. Editora DP8A, pp. 15.

<sup>87</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 22.

necessidade, com a defesa da Reforma Protestante pelo primado do texto, explicitar a efetividade da palavra por quem nela crê, já que esta pode originar um efeito *praxiológico*<sup>88</sup> na vida do intérprete.<sup>89</sup>

A hermenêutica integrou, a partir deste período, um contexto humanista mais amplo que reagia contra o ensino exclusivo da escolástica. A descoberta do efeito *praxiológico* e da partida da possibilidade de compreensão por uma pré-compreensão que a antecede, permitiu com que o homem se compreendesse a si mesmo como um ser capaz de tocar e ser tocado pelo poder e efeito da palavra originando assim um humanismo onde o conceito de *verdade* antecede a metodologia: uma verdade não implica certeza nem verificação pois é, antes de mais, linguagem, abertura à compreensão, uma proposta fundamental de sentido que só chega realmente a acontecer se apropriada por alguém que na sua leitura interpretativa saiba fazer sentido.

A partir do séc. XIX, com Friedrich Schleiermacher (1769-1834), a hermenêutica adquiriu uma dimensão filosófica e epistemológica que visou a compreensão de si mesma, fundando o que hoje se chama de hermenêutica moderna. Autores como F. Schleiermacher, W. Dilthey e M. Heidegger foram centrais no desenvolvimento dos estudos hermenêuticos modernos e tiveram enorme influência para a chamada *hermenêutica filosófica* de H-G. Gadamer (1900-2002) que contemporaneamente nos dá a repensar, através de uma perspetiva hermenêutica ampla, elementos fundamentais da vida humana em sociedade, desde a tradição e cultura, à ética, formação e educação.

## 2.1. A hermenêutica romântica de Friedrich Schleiermacher

Friedrich Schleiermacher (1768-1834), filósofo e teólogo alemão, é hoje conhecido como o fundador da hermenêutica moderna. Pensador romântico que inaugura pela primeira vez na história uma hermenêutica de cariz filosófico, introduzindo no âmbito da tradição hermenêutica a receção da tradição como base sólida de toda a necessidade de interpretação<sup>90</sup>; base consolidada na tradição de uma linguagem comum pelo qual o pensamento singular se expressa possibilitando a compreensão ao intérprete.

Nas palavras de Gadamer, Schleiermacher destaca-se por «desenvolver uma verdadeira doutrina da arte do compreender, em vez de uma agregação de observações»<sup>91</sup>. Schleiermacher não só se distancia como rompe com o modelo explicativo próprio da apreensão metódica das ciências da natureza, modelo que é para a hermenêutica inadequado, já que a objetividade do modelo explicativo «se baseia numa estrutura de representação onde compreende realidades inerentes (coisas), por meio da aplicação a tais realidades das categorias mentais que nelas permitem estabelecer relações causais»<sup>92</sup> – a hermenêutica a partir e com Schleiermacher, atribui o carácter da singularidade humana em jogo no compreender, como ser anímico que se encontra em determinada

---

<sup>88</sup> Efeito praxiológico, relativo à praxiologia (do grego antigo πρᾶξις, praxis, ação, prática + -λογία, -logia, estudo), poderá ser entendido com a denotação dos efeitos na atividade humana por compreensão de *theoria* por parte do indivíduo.

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 23.

<sup>90</sup> *Ibidem*, pp. 7.

<sup>91</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 255.

<sup>92</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2007). *Hermenêutica: Questão de Método ou Filosofia Prática*. In: *Método e métodos do Pensamento Filosófico*, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 182.

situação e que através da linguagem comum esforça-se para compreender e se tornar compreensível.

Segundo Schleiermacher, toda a possibilidade de entendimento demanda a combinação de dois momentos: 1. A compreensão das regras da linguagem e discurso implicado no texto; 2. A compreensão do dizer do autor que é a expressão viva que se manifesta durante o ato de compreender. Tal como refere F. Schleiermacher,

Como todo o discurso tem uma dupla relação, com a totalidade da linguagem e com o pensar geral do seu ator: assim também toda a compreensão consiste em dois momentos, compreender o discurso enquanto extraído da linguagem e compreendê-lo enquanto *facto* naquele que pensa.<sup>93</sup>

Há evidentemente uma preocupação em Schleiermacher em sustentar a universalidade da hermenêutica com a dupla vertente da objetividade [linguagem comum] e a subjetividade [vida anímica do autor], apesar de que há sempre lugar para o mal-entendido. Esclarece-nos Gadamer sobre a universalidade da hermenêutica do pensador romântico: «de que a experiência da estranheza e a possibilidade do mal-entendido são universais»<sup>94</sup>. Schleiermacher não só problematiza o mal-entendido como é esta a possibilidade sempre presente e mais comum. Quanto a esta questão, o filósofo distinguiu entre duas atitudes do intérprete para compreender: uma “*stregere praxis*” e uma “*laxere praxis*” – que aponta já para a necessidade de uma prática/atitude envolvente na hermenêutica – A primeira pressupõe que o mal-entendido é o resultado natural da interpretação, e muito mais comum, atribuindo a tentativa de entendimento como aquilo que deve ser almejado. Por outro lado, a “*laxere praxis*” que enfrenta o texto de forma otimista, pressupõe que o entendimento é o resultado natural da interpretação, e que o mal-entendido deve ser evitado.

Estas duas formas de *praxis* e a reafirmação da necessidade de uma *praxis* aplicada à hermenêutica filosófica, abriu uma nova perspectiva da compreensão e interpretação: se o resultado normal é a má compreensão, então a hermenêutica é necessária em todos os casos em que o discurso está presente.

O filósofo alemão resgata a ideia de *círculo hermenêutico*, que de acordo com Gadamer é uma ideia que remota à retórica e que se insere na hermenêutica moderna através do problema da legibilidade e inteligibilidade do texto bíblico.<sup>95</sup> Partindo do princípio da retórica clássica de que todo o discurso tem princípio meio e fim, o intérprete em atitude de compreender um discurso/texto abre mão dos seus pressupostos ou pré-compreensão em vista de ser por ele interpelado; interpretar parte sempre de pré-compreensões que envolve uma relação constante com o texto que se visa compreender. O processo de compreensão procede de acordo com um movimento circular que vai da prévia compreensão, difusa de um todo de sentido, à compreensão das partes e da compreensão explícita de um todo até a um novo sentido do todo.<sup>96</sup> A ideia do *círculo hermenêutico* enfatiza a compreensão sobre o todo – e uma compreensão do todo modifica a compreensão parcial das suas partes que o constituem. Vale destacar que os significados compreendidos estão sempre abertos à

<sup>93</sup> Cf. Schleiermacher, Friedrich. (2005). *Hermenêutica e Crítica*; Vol. 1. Editora Unijuí, pp. 95.

<sup>94</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 248.

<sup>95</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 7.

<sup>96</sup> *Ibidem*, pp. 7.

redefinição em virtude do contexto que o texto se apresenta ao intérprete; a circularidade não é viciosa, mas inesgotável quanto aos novos sentidos que pode manifestar.

Assim, na hermenêutica romântica de Schleiermacher, o círculo da parte e do todo adquire a dupla vertente da subjetividade e objetividade, isto é, da psicologia do momento criativo da vida anímica do autor e a objetividade da linguagem comum enquanto *medium*. A fragilidade da hermenêutica de Schleiermacher recai na centralidade que este dá ao autor no momento de interpretação, como total primado que se visa compreender cada vez melhor. Gadamer, na sua obra “*Verdade e Método*”, esclarece-nos sobre esta limitação, afirmando que Schleiermacher encara a interpretação como uma reconstrução do estado da mente do autor no momento da criação de sua obra, deixando de lado outros sentidos possíveis para o fenómeno da compreensão.<sup>97</sup>

## 2.2. A hermenêutica histórica de Wilhelm Dilthey

Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo e pensador social alemão, foi precursor da hermenêutica de Schleiermacher e uma forte influência no desenvolvimento das hermenêuticas posteriores, especialmente às de Martin Heidegger e H-G. Gadamer. A célebre afirmação do filósofo “compreende-se o homem, explica-se a natureza”, denuncia desde logo o sentido do seu pensamento que consistiu em desdobrar em duas categorias distintas o conhecimento científico: as ciências naturais e as ciências do espírito ou humanas.

De acordo com Dilthey, a justificação de tal oposição entre conhecimentos consiste que, em essência, os objetos de estudo das ciências da natureza são distintos das ciências humanas, por essa razão os objetivos e as vias para alcançar o conhecimento são igualmente distintos entre elas.<sup>98</sup> É neste sentido que Dilthey afirma a oposição entre compreender e explicar. Para o filósofo, explicar é reduzir – através da linguagem – factos e acontecimentos a leis universais; sendo que a explicação implica objetividade, métodos específicos, critérios lógicos de verdade e erro. Há uma redução da ideia filosófica de verdade ao primado da certeza e da verificação.<sup>99</sup> No âmbito das ciências humanas vale a verdade compreendida pelo sentido interior do que é humano, no mundo humano: ações, obras, instituições, etc. E para tal compreensão/conhecimento dos fenómenos da vida humana, necessitamos de voltar-nos para a historicidade para que se torne inteligível seu sentido. Isto significa que a abordagem das ciências humanas ao conhecimento que lhe é próprio não é pelo modelo explicativo das ciências da natureza, mas sim por um modelo que só poderá ser compreensivo ou hermenêutico.<sup>100</sup> Dilthey buscou assim estabelecer as bases epistemológicas e metódicas para as ciências humanas, numa paridade com as ciências da natureza.

A demarcação de Dilthey entre compreensão e explicação criou questões filosóficas de carácter ontológico e epistemológico com as quais, posteriormente, filósofos hermeneutas se depararam. Entre eles, H-G. Gadamer afirma que a compreensão hermenêutica se estende além do modelo explicativo, sendo o primeiro mais originário e condição de possibilidade para a explicação. Na sua obra “*O Problema da Consciência Histórica*”, Gadamer expõe a dificuldade filosófica em

<sup>97</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 291.

<sup>98</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 16.

<sup>99</sup> *Ibidem*, pp. 16.

<sup>100</sup> *Ibidem*, pp. 16.

definir e apontar as bases de matriz ontológica e epistemológica para as ciências humanas; segundo Gadamer: «As ciências humanas não se limitam a pôr um problema *para* a filosofia. Ao contrário põem um problema *de* filosofia.»<sup>101</sup>

A questão das ciências humanas não se trata de simplesmente definir um método científico, mas de fazer justiça a uma ideia completamente diferente de verdade e conhecimento do que a tradição tem vindo a desenvolver. Wilhelm Dilthey pretendeu refutar a tese que somente as ciências da natureza podem dar acesso à verdade:

Desse modo, a filosofia, que se impõe tal exigência [de pensar o método], possui outras pretensões que não aquelas motivadas pelo conceito de verdade encontrado nas ciências da natureza- Por uma necessidade intrínseca às causas, assegurar um genuíno fundamento às ciências humanas, tal como W.Dilthey se propôs há muito tempo, é assegurar um fundamento à filosofia, ou seja, é pensar o fundamento da natureza e da história, bem como a verdade possível de uma e de outra.<sup>102</sup>

Através da ideia de “*vida humana*”, desenvolvida por Dilthey, as ciências humanas ganharam assim a orientação para os seus objetos de estudos; revelou-se tardiamente a descoberta da “*vida humana*” na área da epistemologia e a sua relação com a historicidade. Com Dilthey a filosofia é obrigada a assumir que o ser humano não tem natureza, mas sim história. Não se consegue apreender a essência do ser humano pelos métodos da filosofia moderna – como é exemplo do cogito cartesiano, que afirma o ser humano a partir do pensamento como substancialidade do seu ser. A ideia de “*vida humana*” fez repensar a epistemologia, pois tal ideia contrasta com a epistemologia moderna que pretendeu conhecer somente o mundo físico, a *res extensa* de René Descartes.

A partir do momento em que a própria vida humana é tomada como sentido de conhecimento científico, dá-se conta que a “*vida humana*” constitui uma realidade peculiar: ela é necessariamente histórica – e a vida humana só poderá ser entendida se a compreensão hermenêutica vencer a distância entre passado e presente; para tal, segundo Dilthey, só é possível através de um método que assegure a reconstrução objetiva do fenómeno humano. O modelo histórico da hermenêutica de Dilthey continuou dominado pelos ideais do objetivismo metódico; não reconheceu o desempenho do trabalho da história no próprio modo de ser histórico da compreensão do intérprete<sup>103</sup>, como o fez Gadamer, possivelmente graças à influência filosófica do seu Professor e Mestre, Martin Heidegger.

### 2.3. A hermenêutica ontológica de Martin Heidegger

No ano de 1927 foi publicado a obra “*Ser e Tempo*” escrita pelo filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976); uma obra de referência na história da filosofia e claramente uma importante contribuição para o rumo da hermenêutica filosófica. Nesta obra, Heidegger preocupa-se por declarar a estrutura ontológica em que se encontra o ser humano na sua existência; tal investigação de cunho hermenêutico-ontológico visa ultrapassar as dificuldades ontológicas e epistemológicas no

<sup>101</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2003) *O Problema da Consciência Histórica*. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2ª Edição, pp. 20.

<sup>102</sup> *Ibidem*, pp. 21.

<sup>103</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 12.

que se refere à questão filosófica sobre a *vida humana*, como aquilo que visa a ser compreendido.<sup>104</sup> Deste modo, Heidegger elaborou uma ontologia fundamental distinta da ontologia como metafísica, sendo que tal ontologia compreende a relação originária que o humano, na sua existencialidade, tem com o seu próprio *Ser* através do questionamento deste, como condição fundamental do seu *modo-de-ser* ôntico no mundo. Em “*Ser e Tempo*”, o filósofo esclarece:

Ora, visualizar, compreender, escolher, aceder a, são atitudes constitutivas do questionamento e, ao mesmo tempo, modos de ser de um determinado ente, *daquele* ente que nós mesmos, os que questionam, sempre somos. Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *ser-aí*.<sup>105</sup>

Segundo Martin Heidegger, cada um de nós é, fundamentalmente um *ser-aí* no tempo, inserido numa determinada situação existencial – há uma compreensão do seu ser através de uma relação estabelecida com o *Ser*. Pelas palavras do autor: «(...) explicitamente e de alguma maneira, que o *ser-aí* se compreende em seu ser, isto é, sendo. (...) A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser do *ser-aí*.»<sup>106</sup>

Heidegger aponta que o *ser-aí*, como um sendo, não deve ser categorizável como se tratasse de algo possuidor de substancialidade que o determinasse, como tentou a epistemologia moderna. A hermenêutica ontológica de M. Heidegger refere-se assim a uma pré-ontologia que designa o questionamento teórico explícito do sentido do *Ser*. Como esclarece Nadja Hermann:

A originalidade de Heidegger consiste, então, em mostrar como a solução de um problema depende da forma de colocá-lo. Isto leva o filósofo a refazer a pergunta sobre o ser, que não tem um sentido unívoco, fixo e muito menos de acordo com o que a modernidade reconheceu ao encerrá-lo na técnica.<sup>107</sup>

Interpelado pela questão do *Ser*, o *ser-aí* descobre-se mundano e temporal, aberto à compreensão de sentido e às suas possibilidades futuras; é projeto que se projeta para além de si mesmo, constantemente confrontado com significações do passado e aberto ao futuro por vir.

A partir de Heidegger esclarece-se que a questão hermenêutica não é um problema de metodologia das ciências humanas, mas constitui o traço existencial do *ser-aí*<sup>108</sup>, que compreende a facticidade da sua condição finita. Jean Grondin, refere a este propósito que:

<sup>104</sup> No parágrafo 10 da Obra “*Ser e Tempo*”, Martin Heidegger delimita a sua analítica do *ser-aí* à antropologia, psicologia e biologia. Segundo o autor: «As delimitações da analítica existencial face à antropologia, psicologia e biologia referem-se somente à questão ontológica de princípio. “Do ponto de vista epistemológico”, essas investigações são necessariamente insuficientes já pelo simples facto da estrutura de ciência destas disciplinas – o que nada tem a ver com a “cientificidade” daqueles que trabalham para o seu desenvolvimento – ter-se tornado cada vez mais questionável. Por isso, são necessários novos impulsos, oriundos de uma problemática ontológica.» In: Heidegger, Martin. (2005). *Ser e Tempo – parte I*. Editora Vozes, 15ª Edição. pp. 81-82. Parágrafo 10.

<sup>105</sup> Cf. Heidegger, Martin. (2005). *Ser e Tempo – parte I*. Editora Vozes, 15ª Edição. pp.33. Parágrafo 2.

<sup>106</sup> *Ibidem*, Parágrafo 4, pp. 38.

<sup>107</sup> Cf. Hermann, Nadja. (2002). *Hermenêutica e Educação*. Edições: DP8A, pp. 62.

<sup>108</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2007). *Hermenêutica: Questão de Método ou Filosofia Prática*. In: *Método e métodos do Pensamento Filosófico*, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 186.

(...) a concepção de que existe uma verdade absoluta brotaria, pois, de uma repressão ou esquecimento da própria temporalidade. Em vez de perseguir um fantasma de um último fundamento, Heidegger recomenda estabelecer-nos radicalmente na ideia de finitude, elaborando a própria estrutura preconceituosa como estrutura positiva e ontológica da própria compreensão, para percebermos as nossas próprias possibilidades, a partir da nossa situação existencial.<sup>109</sup>

É ultrapassada, assim, a orientação epistemológica de Dilthey que consistia numa teoria universal da compreensão e interpretação das objetificações significativas da vida histórica pelo registo psicológico e epistemológico moderno. Com Martin Heidegger, a compreensão hermenêutica está intrinsecamente contida no *modo-de-ser* originário do *ser-aí*, que é humano. Esta nova concepção de hermenêutica cuja compreensão é, antes de mais própria do ser humano, define a própria historicidade que lhe é subjacente como questão de hermenêutica já que, todo o humano se questiona sobre o sentido do seu ser na facticidade da sua finitude. Segundo o filósofo alemão,

Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser do *ser-aí* de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra *a quantas anda* seu próprio ser.<sup>110</sup>

A compreensão não é, deste modo, uma postura metodológica que possamos adotar, é algo que nos excede por *medium* da linguagem. Ela é o modo de ser do *ser-aí* como nos explica M. Heidegger no parágrafo 31 de “*Ser e Tempo*”. Através da ideia de possibilidade, transparece o sentido de exercer uma *praxis* – um projeto de existência no cuidado que o *ser-aí* se ocupa com o próprio ser.<sup>111</sup>

O *Ser-aí*, porque é temporal, é também *hermeneia* originária. A compreensão passa a ser identificada com a base de toda a possibilidade de inteleção pela estrutura do círculo hermenêutico que, com Heidegger em “*Ser e Tempo*”, retorna com um novo e importante significado: enquanto a teoria hermenêutica do séc. XIX concebia o círculo como uma relação formal de interpretação para a compreensão histórica e literária, onde a parte e o todo do texto se refletem entre si para uma compreensão cada vez mais integral na autoria, para Heidegger o círculo hermenêutico não permite nem pretende como fim chegar à compreensão integral e direta do autor. O intérprete, diz-nos o filósofo alemão, está marcado pelo próprio ser que é compreensão originária que a acompanha sempre e em qualquer compreensão que realize; aqui reside a sua novidade – o círculo não descreve apenas a estrutura metodológica da compreensão hermenêutica mas também a própria natureza da inteligibilidade humana.<sup>112</sup> Por outras palavras, o círculo hermenêutico heideggeriano aponta para a ideia que o intérprete entra em relação com o texto sempre com a sua compreensão que lhe é própria enquanto ser de sentido – *ser-aí* – inserido temporalmente no mundo.

Deste modo, a compreensão é muito mais um acontecer do que um processo metódico. H-G. Gadamer, auxiliado pela herança de Heidegger, liberta na sua hermenêutica filosófica os pressupostos epistemológicos da hermenêutica histórica – Dilthey afirmava uma distância abissal entre passado e presente que o intérprete teria de enfrentar em ordem de reconstruir as circunstâncias originais do autor. Gadamer reconhecendo a defesa da temporalidade do *ser-aí* por

<sup>109</sup> Cf. Grondin, Jean. (1999). *Introdução à hermenêutica filosófica*. Edições Unisinos, pp. 180.

<sup>110</sup> Cf. Heidegger, Martin. (2005). *Ser e Tempo – parte I*. Editora Vozes, 15ª Edição. pp. 200. Parágrafo 31.

<sup>111</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2007). *Hermenêutica: Questão de Método ou Filosofia Prática*. In: *Método e métodos do Pensamento Filosófico*, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 186.

<sup>112</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 8.



Martin Heidegger, declara que a hermenêutica filosófica dá-se através de um *efeito histórico* onde a própria história desempenha um influente papel no modo próprio de ser compreensivo que é constitutivo do *ser-aí*.<sup>113</sup> Assim se deu uma viragem na hermenêutica, através da tomada de consciência da influência histórica das obras passadas na compreensão efetiva do presente – de acordo com Gadamer as ciências humanas têm uma outra missão além de qualquer apreensão de saber da ordem da objetividade científica: a transmissão de uma forma de saber que através da tradição nos configura mediante a receção de valores humanos que não podem ser verificadas ou provadas objetivamente. Existem verdades que resistem à metodologia científica, essenciais para a *praxis* humana e para a formação da própria humanidade presente.<sup>114</sup>

### 3. A hermenêutica filosófica de Hans-George Gadamer

Filósofo alemão do séc. XX, marcante na história da filosofia e expoente na hermenêutica contemporânea, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) atribui a expressão *hermenêutica filosófica* à sua filosofia sobre hermenêutica, opondo-se à ideia estabelecida pela maior parte da história da filosofia que pressuponha a própria filosofia como antecedente à hermenêutica, levando esta última a uma questão técnica de interpretação de textos ou a configurar-se numa arte de compreender. A hermenêutica filosófica de H-G. Gadamer afirma a presença intrínseca da hermenêutica no horizonte do mundo humano; interpretar, compreender, dialogar fazem parte do cerne constitutivo do ser humano como um ser cujo pensar é principalmente linguagem.

Interessado no fundamento das ciências humanas, o filósofo alemão investigou os modos de compreender destas, descobrindo as suas implicações às dimensões linguísticas, culturais e históricas. É na sua obra mestra “*Verdade e Método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica*”, que tais investigações transparecem centradas em resolver o problema da compreensão hermenêutica. De acordo com o autor, a *hermenêutica filosófica*:

(...) não é uma doutrina de métodos das ciências do espírito (humanas), mas a tentativa de um acordo sobre o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua autoconsciência metódica, e o que as vincula ao conjunto da nossa experiência do mundo. Se fizermos da compreensão o objeto de nossa reflexão, o objetivo não será uma doutrina artificial da compreensão, como o queria a hermenêutica tradicional (...). Uma tal doutrina artificial ignoraria que, em face da verdade do que a tradição nos diz, o formalismo do saber artificial faz uma falsa reivindicação de superioridade.<sup>115</sup>

O objetivo da sua obra “*Verdade e Método*” é mostrar que à hermenêutica não interessam tanto os métodos ou os princípios de interpretação, mas fundamentalmente o esclarecimento do fenómeno ontológico da compreensão que caracteriza, desde a obra “*Ser e Tempo*” de Martin Heidegger, o modo de ser do existir humano.<sup>116</sup>

Por meio da crítica à consciência estética e à consciência histórica, tal como a todo o método de apreensão objetiva da realidade, H-G. Gadamer aponta para a verdade da compreensão como

---

<sup>113</sup> *Ibidem*, pp. 12.

<sup>114</sup> *Ibidem*, pp. 12.

<sup>115</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 34.

<sup>116</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 26.

contida na própria linguagem. Ao examinar a linguagem hermenêuticamente pode-se chegar mais perto das condições em que acontece o fenómeno da compreensão. No entanto a linguagem apresenta-se como uma temática de difícil abordagem. De acordo com o filósofo,

O certo é que, o que é linguagem é uma das coisas mais obscuras que há para a reflexão humana. O carácter linguístico está tão extraordinariamente próximo ao nosso pensar e na sua realização é tão pouco objetivo, que ele esconde, a partir de si próprio, o seu verdadeiro ser.<sup>117</sup>

Não é possível aproximar da compreensão da própria linguagem se tal investigação insistir na tecnicidade do uso da linguagem. A hermenêutica filosófica, não tendo um método como as ciências naturais, capta uma compreensão através do *círculo hermenêutico*, do *diálogo*, do *jogo*<sup>118</sup>; assim Gadamer compreende elementos próprios da linguagem onde ela mesma se realiza como diálogo: a linguagem tem sempre uma abertura ou alteridade à compreensão de um outro, e por isso ela mesmo é também distância, um *medium* comunicativo.

Neste sentido, a linguagem é sempre um “nós” no qual estamos em relação – H-G. Gadamer relembra-nos que «não pode haver uma linguagem privada. Linguagem é diálogo. Uma palavra que não chega ao outro, é morta, pois, o diálogo é com um outro, e cada palavra necessita no momento concreto o tom correto e irrepitível, para que supere a outra grade, a grade do ser diferente e que chegue efetivamente ao outro».<sup>119</sup>

Assim, a linguagem e o diálogo constituem o contexto e fundamentação da sua hermenêutica filosófica, inserindo-se na própria problemática universal da filosofia, já que, a linguagem carrega o estudo da arte e das ciências humanas e, portanto, constitui o tema diretor de uma “ontologia”.<sup>120</sup> Embora pareça ser uma questão recente, o problema filosófico em torno da origem e essência da linguagem é tão antigo como o da essência e origem do Ser.<sup>121</sup>

Em “*Verdade e Método*”, H-G. Gadamer resgata aspetos relevantes da filosofia clássica, nomeadamente de Aristóteles. O autor esclarece-nos que os gregos não possuíam uma palavra que significasse o que nós entendemos hoje por linguagem – o mais parecido era *logos*. A definição aristotélica de homem como um ser vivo dotado de *logos*, foi conservada da seguinte maneira: «o homem é o animal racional, o ser vivo racional, isto é, que se difere do resto dos animais por sua capacidade de pensar».<sup>122</sup> A palavra grega foi traduzida por razão ou pensamento, mas significa preferencialmente linguagem, diálogo. Pelas palavras de Luiz Rohden:

Gadamer expressou-se assim: “quando aprendi a ler Aristóteles através de Heidegger, vi, para meu desconcerto, que a definição clássica de pessoa não é «o ente vivo que possui razão» (*animal rationale*), mas «o ente que possui linguagem». Para Gadamer tudo isto está contido na expressão: o homem é o ser vivo dotado de *logos* que o ocidente reduziu à razão. Neste sentido, «o *logos*, a linguagem, não é só um mero instrumento de comunicação, senão que cresce e encoraja entre as estruturas da sociedade, na convivência do homem com o mundo

<sup>117</sup> Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 555.

<sup>118</sup> Cf. Rohden, Luiz. (2002). *Hermenêutica e Linguagem*. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 170.

<sup>119</sup> *Ibidem*. pp. 174.

<sup>120</sup> *Ibidem*. pp. 154.

<sup>121</sup> *Ibidem*. pp. 154-155.

<sup>122</sup> *Ibidem*. pp. 157.

criado por ele, e com os outros homens». (...) a relação entre conhecer e atuar, ou melhor, saber e agir, é ontológica.<sup>123</sup>

Com isto podemos afirmar que só podemos pensar dentro de uma língua. Linguagem e pensamento formam o núcleo do ser humano num *para e com* o mundo que se reflete em *modos-de-ser* relacionais. Neste sentido, a linguagem e pensamento apelam à ação, já que faz parte da existência humana a necessidade de resposta continuada e abertura à compreensão.

É importante mencionar que, na sua hermenêutica filosófica, Gadamer refere-se à linguagem como toda a forma de compreensão: «linguagem não é, aliás, somente a linguagem de palavra. Há a linguagem dos olhos, a linguagem das mãos, mostrar e nomear, tudo isto é linguagem e confirma que a linguagem é sempre relação de um-com-o-outro».<sup>124</sup> Ampliou-se assim a conceção de linguagem relativa à hermenêutica; esta pode ser mais do que um mero signo escrito e passível de compreensão. Toda a comunicação é realizada pelo *medium* que é a linguagem – o seu modo de ser linguagem, em sua expressão, é constituição do mundo da vida, é mais dialógica-compreensiva do que a apreensão indutiva ou dedutiva da realidade.

Todo o compreender é linguagem, e para compreender o outro é necessária uma postura de abertura à diferença do que o próprio intérprete não é – está implicado uma postura ética pela aceitação da diferença e da distância em relação ao outro que possibilita e configura sentido enquanto resultado do diálogo.<sup>125</sup>

Compreender não é, em todo o caso, estar de acordo com o que ou quem compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão no que diz e no que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo.<sup>126</sup>

O *medium* universal que é a linguagem faz com que a própria compreensão se realize. Não só se parte de uma linguagem comum para se poder compreender, como também se entra sempre num diálogo com uma pré-compreensão carregada de *preconceitos*<sup>127</sup> que um determinado intérprete pressupõe em todo o ato comunicativo. Enquanto intérpretes, somos sempre possuidores de um *horizonte hermenêutico*, ou seja, estamos situados numa situação de compreensão do nosso próprio ser; a abertura à compreensão do outro, constituinte na natureza da linguagem, exige abrir mão aos nossos preconceitos presentes para fazer frente à alteridade própria do que é estranho à pré-compreensão, ao nosso horizonte hermenêutico. Este é o impulso ético da filosofia gadameriana, intrínseca ao processo de saber. Segundo o filósofo:

<sup>123</sup> *Ibidem*. pp. 157-158.

<sup>124</sup> *Ibidem*. pp. 162.

<sup>125</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Homem e Linguagem*. Texto original: *Mensch und Sprache*. In: *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1993, vol.2, pp. 146-154. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 117.

<sup>126</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Da Palavra ao Conceito – A Tarefa da Hermenêutica Enquanto Filosofia*. Texto original: *Die Moderne und die Grenze der Vergegenständlichung*. München: Bernd Klüser, 1996. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 23.

<sup>127</sup> «Se quisermos fazer justiça ao caráter histórico e finito do ser humano, devemos efetuar uma reabilitação fundamental do conceito de preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos. (...) Só eles permitem, de facto, enquanto categorias dialéticas do pensar, o acesso sempre hermenêutico, sempre narrativo ou implicado do homem à verdade.» in Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 45.

Nós o descrevemos acima como o pôr em jogo os preconceitos. Partíamos então do facto de que uma situação hermenêutica está determinada pelos pré-conceitos que trazemos connosco. Estes formam assim o horizonte de um presente, pois representam aquilo mais além do qual já não se consegue ver. No entanto, importa que nos mantenhamos longe do erro de que o que determina e limita o horizonte do presente é um acervo fixo de opiniões e valorizações, e que face a isso a alteridade do passado se destaca como um fundamento sólido.<sup>128</sup>

Recordemos com Heidegger a temporalidade do nosso ser cuja natureza temporal e linguística do pensamento humano está inserida numa condição narrativa e relacional do exercício da razão humana. Interpretamos por via do *efeito histórico* que emerge com a pré-compreensão presente com a transmissão do histórico passado – assim afirma-se que o horizonte do presente está num processo de constante formação. O horizonte presente abre-se na medida em que nos obriga a pôr à prova todos os nossos preconceitos; parte dessa prova é o encontro com o passado e a compreensão da tradição da qual nós mesmos precedemos.<sup>129</sup> Segundo as palavras do autor em “*Verdade e Método*”,

O horizonte do presente não se forma, pois, à margem do passado. Nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem ganhos. Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. (...) A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos.<sup>130</sup>

O horizonte de compreender, o saber humano, alarga-se pela fusão de horizontes que se consolida pelo ato da compreensão que constitui também uma tradução ao presente do intérprete. Não há, de todo uma objetificação do passado transmitido como se um fundamento sólido de saber se tratasse. Tradição significa justamente transmissão de algo, uma partilha de um acontecer de sentido que implica uma receção não puramente passiva.<sup>131</sup> A hermenêutica filosófica tem consciência de como a tradição atua sempre no modo próprio de entender de cada um de nós, atuando através do *efeito histórico* e assim, possibilitando uma *fusão de horizontes* que alarguem a auto-compreensão do ser humano e do mundo que o rodeia. Trata-se de um processo contínuo de formação, que segundo o ponto de vista da hermenêutica filosófica de H-G. Gadamer, reabre um caminho para a reflexão acerca da relação entre saber e agir, entre conhecimento e ética.

### 3.1. A aplicação da *práxis* na hermenêutica filosófica

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer alcança a sua mais significativa importância na recuperação do elemento praxiológico<sup>132</sup> presente no ato de compreensão humana. Isto significa que a hermenêutica não tem apenas um sentido cognitivo ou histórico, mas também

<sup>128</sup> Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 457.

<sup>129</sup> *Ibidem*, pp. 457.

<sup>130</sup> *Ibidem*, pp. 457.

<sup>131</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 19.

<sup>132</sup> *Praxiológico*, relativo à praxiologia (do grego antigo πράξις, *praxis*, ação, prática + -λογία, -logia, estudo), poderá ser entendido com a denotação dos efeitos na atividade humana por compreensão da *theoria* por parte do indivíduo.

prático. Este sentido prático da hermenêutica foi negligenciado desde a hermenêutica romântica de F. Schleiermacher, ao qual este, com o propósito de apreender o universal da hermenêutica enquanto teoria do conteúdo cognitivo do discurso, afastando assim a hermenêutica do seu local originário em objetivo de descobrir a operação comum a toda a atividade de compreensão. Deste modo, a hermenêutica moderna esteve desligada de todos os momentos praxiológicos e normativos que implicados no ato interpretativo humano. Assim, Gadamer reconhece o problema fundamental da hermenêutica moderna (problema da *aplicação*), apontando a desconsideração do caráter praxiológico inerente à compreensão. De acordo com o autor: «Na tradição da hermenêutica, que se perdeu completamente na autoconsciência histórica da teoria pós-romântica da ciência, este problema [hermenêutico da aplicação] ainda ocupava um lugar sistemático».<sup>133</sup>

Em sua principal obra, “*Verdade e Método*”, Gadamer resgata o conteúdo praxiológico da hermenêutica e defende-o enquanto momento inserido em todo o ato compreensivo do ser humano. O filósofo recorre à história da hermenêutica para justificar e esclarecer o sentido da *aplicação* na hermenêutica. Pelas palavras do filósofo,

A história da hermenêutica nos ensina que junto à hermenêutica filológica existiram também uma teológica e outra jurídica, e que somente as três juntas comportam o conceito pleno de hermenêutica. É uma consequência do desenvolvimento da consciência histórica nos séculos XVIII e XIX o facto de que as hermenêuticas filológicas e historiográficas se desfizessem de seu vínculo com as outras disciplinas hermenêuticas e se estabelecesse automaticamente como metodologia investigativa das ciências do espírito. A estreita pertença que unia na sua origem a hermenêutica filológica com a jurídica repousava sobre o reconhecimento da aplicação como momento integrante de toda a compreensão. Tanto a hermenêutica jurídica como para a teológica, é imprescindível a tensão que se constitui entre texto da lei ou da revelação (...) e o sentido que alcança sua aplicação (...). Uma lei não quer ser entendida historicamente. A interpretação deve concretizá-la em sua validade jurídica.<sup>134</sup>

Desse modo, textos jurídicos e de revelação não podem ser reduzidos a objetos de interpretação histórica. Para serem compreendidos adequadamente, conforme as pretensões que eles mesmos apresentam, eles devem ser compreendidos «em cada momento e em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Compreender significa sempre, necessariamente, aplicar».<sup>135</sup> A *aplicação*, enquanto conceito pertencente à hermenêutica filosófica encontra a sua problemática no que se deve à *aplicação* na hermenêutica em todo o ato de compreensão humana, enquanto ser cuja linguagem determina seu pensar e relação com o mundo.

A noção de *aplicação* introduziu-se no séc. XVIII com a hermenêutica pietista<sup>136</sup>, com a obra “*Institutiones hermeneuticae sacrae*” (1732), do teólogo Johann Rambach (1693-1735), ao qual Gadamer faz referência em “*Verdade e Método*”. Segundo o filósofo, Rambach pretendeu explicar a atividade aplicada do intérprete aos textos religiosos; identificando o componente da *aplicação* (*subtilitas applicandi*) como o terceiro componente em falta ao conjunto constituinte da compreensão (*subtilitas intelligendi*) e interpretação (*subtilitas explicandi*). Ao resgatar o componente da *aplicação*, Gadamer afirma a necessidade dos três componentes para a realização do

<sup>133</sup> Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 459.

<sup>134</sup> *Ibidem*, pp. 460-461.

<sup>135</sup> *Ibidem*, pp. 461.

<sup>136</sup> O pietismo é um movimento religioso proveniente do Luterano dos séculos XVII, XVIII e XIX. Enfatizava a importância das experiências do crente em oposição à ortodoxia luterana.

ato compreensivo. Estes componentes devem ser compreendidos «menos como métodos sobre os quais se dispõe, mas sim como uma faculdade que exige finura de espírito».<sup>137</sup>

Segundo Hans-Georg Gadamer, todo o ato interpretativo humano requer *aplicação* como um dos momentos determinantes para a compreensão; trata-se da atitude que o intérprete dispõe na sua relação com o conteúdo linguístico a compreender, e, também, *aplicação* que deriva de um novo sentido integrado ao horizonte de compreensão do intérprete, no reconhecimento da validade do sentido enquanto orientação essencial ao seu modo humano de habitar o mundo. Por outras palavras, a *aplicação* na hermenêutica está intimamente relacionada à *praxis* humana, tanto na prática perante do que se visa compreender, como pela afetação humana que emerge na compreensão. Maria Luísa Portocarrero, esclarece,

A aplicação, eixo fundamental da Hermenêutica para Gadamer, não designa mais um modelo de apreensão teórica, por exemplo, o método das ciências do espírito; ela exprime, pelo contrário, o modo como se processa a compreensão humana finita, na sua dialética essencial entre um primeiro momento, o de ser afetado pela significação já transmitida e considerada essencial ao agir, e um segundo, o da sua apropriação crítica e reflexiva. A aplicação representa o ato existencial de ser si próprio do ser humano, enquanto este é no tempo e por isso, orientado no mundo a partir de uma antecipação da perfeição e de um horizonte de significações.<sup>138</sup>

A compreensão surge como um acontecimento onde a *aplicação* se insere como realizar em ato o compreendido, na tradução que o intérprete faz do universal patente no texto (ou outra forma de comunicação) para a linguagem do intérprete e seu mundo particular. A relação entre universal e particular no ato compreensivo está patente na necessidade de aplicação na hermenêutica - este problema da aplicação é solucionado por Gadamer, identificando a ética aristotélica como o modelo de eleição da hermenêutica filosófica. Em “*Verdade e Método*”,

Se o próprio núcleo do problema hermenêutico é que a tradição como tal tem de ser entendida cada vez de uma maneira diferente, então - visto sob o ponto de vista lógico - trata-se da relação entre o geral e o particular. Compreender é então um caso especial da aplicação de algo geral a uma situação concreta e particular. Com isso ganha especial relevância para nós a ética aristotélica.<sup>139</sup>

Ao referir a atualidade da ética aristotélica, o filósofo alemão defende o enquadramento do modelo ético aristotélico à *aplicação* hermenêutica, encontrando a analogia entre a tarefa ética da decisão prudente e a aplicação que a hermenêutica requisita: se na ética aristotélica o agente moral deve aplicar os fins éticos universais a uma situação particular de ação, de modo análogo, o intérprete deve aplicar a um texto, o universal, a uma situação específica de compreensão. Em ambos os casos, a tarefa é a mesma: a aplicação de um universal a uma situação particular; é nessa

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, pp. 459.

<sup>138</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 2.

<sup>139</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 465.

coincidência de atividade que torna possível a Gadamer tomar a *phronesis* como modelo para a hermenêutica.<sup>140</sup>

O termo grego *phronesis*, proveniente da ética aristotélica, encontra-se assim na base do pensamento gadameriano. Este conceito, traduzido habitualmente por *sabedoria prática*, distingue-se do saber epistémico (*episteme*) pelo seu caráter prático. A *phronesis* designa a capacidade intelectual da decisão prudente pelo viés do saber compreendido, e por esta razão, o conceito determina a natureza prática da hermenêutica filosófica de Gadamer.

A analogia entre a *phronesis* aristotélica e hermenêutica fornece um sentido coeso enquanto solução ao problema da *aplicação*: o intérprete, assim como agente moral, participa em um acontecimento: seus pré-conceitos atuam no processo de compreensão de um texto, da mesma forma que os fins do agente moral atuam no processo de decisão para uma situação particular de ação. Por isso, o intérprete não pode abster-se de si mesmo e de seus pré-conceitos sobre o assunto. Se tentar fazê-lo, ele sucumbe à ilusão de uma compreensão supostamente científica, isto é, objetiva. Com a aplicação da *phronesis* à hermenêutica, a aplicação não se reduz à técnica e ao método científico. Segundo Gadamer, a hermenêutica «se aparta evidentemente do saber puro, separado do ser».<sup>141</sup>

Ao recorrer à noção aristotélica de *phronesis* para explicar a sua compreensão hermenêutica, Gadamer encontra-se a designar um certo tipo de saber pertencente a esta. A natureza desse saber - da *phronesis* -, delimita-se quanto aos outros tipo de saber, como exposto por Aristóteles no livro VI<sup>142</sup> da obra “*Ética a Nicómaco*” e, retomado parcialmente por Gadamer em “*Verdade e Método*”. O saber da *phronesis* se diferencia, por um lado, do saber técnico (*techné*) e, por outro lado, do saber científico (*episteme*) e do saber filosófico (*sophia*). O saber da *phronesis*, como sabedoria prática da decisão prudente, é de fundamental importância para Gadamer à crítica patente na hermenêutica filosófica à objetificação científica moderna, apresentando a diferença da aplicação meramente técnico-metodológica da aplicação pelo saber ético da *phronesis*. O filósofo alemão esclarece que, «aquele que sabe não está frente a uma multiplicidade de fatos, que ele se limita a constatar objetivamente, mas está envolvido e interessado naquilo que conhece. É algo que ele tem de fazer».<sup>143</sup>

Com a aplicação hermenêutica da *phronesis*, a hermenêutica filosófica de Gadamer liberta-se da pretensão única de reconstrução objetiva do que se visa compreender, não tendo como objetivo a

---

<sup>140</sup> «O atual problema é o de saber como pode se dar um saber filosófico sobre o ser moral do homem. Se o que é bom só aparece na concreção da situação prática em que ele se encontra, então o saber ético deve oferecer, para se haver com a situação concreta, o que é que esta exige dele ou, dito de outro modo, aquele que atua deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral. Negativamente isto significa que um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação.» In: Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes, 3ª Edição, pp. 466.

<sup>141</sup> *Ibidem*, pp. 468.

<sup>142</sup> Aristóteles na sua ética declara que o pensamento teórico (científico) é distinto do pensamento prático, afirmando a impossibilidade de um derivar de outro. «A forma do pensamento aqui em causa é, assim, prática, e esta verdade diz respeito à ação. O pensamento teórico, que não visa a ação nem à produção, é executado de uma forma correta ou de uma forma incorreta, respetivamente, conforme deteta a verdade ou se envolve em falsidade. Porque esta é, em geral, a função de todo o pensamento. Contudo a função do pensamento prático é mais propriamente a de obter a verdade que corresponde à intenção correta.» In: Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Quetzal Editores, 2015, pp. 147. (1139a25).

<sup>143</sup> *Ibidem*, pp. 468.

posse de conhecimentos ou a dominação do outro pela técnica. A compreensão hermenêutica é originária e anterior à epistemologia científica moderna, sem esta a limitar, já que a hermenêutica permite um nível de explicação mais amplo que o paradigma científico-objetivo.<sup>144</sup>

O saber da hermenêutica filosófica está comprometido com as implicações do conhecimento científico na sociedade. Por isso, dizemos que a hermenêutica filosófica consiste numa postura, que não se reduz à epistemologia - um saber instrumentalizado -, mas pretende erigir-se em ontologia, enquanto um saber atento, sensível e responsável do agir humano, sem pretender desvencilhar-se deste. A hermenêutica ontológica alimenta-se do saber prático - enquanto filosofia prática - desenvolvido por Aristóteles na *Ética a Nicómaco*. Não há ciência desligada da prática.<sup>145</sup>

O conceito aristotélico de *phronesis*, enquanto forma prática de aplicação na hermenêutica filosófica traz consigo a atitude virtuosa da prudência ao intérprete como condição de possibilidade para bem compreender, colocando em jogo os seus pré-conceitos e abrindo-se ao diálogo com os outros e com a sua tradição. Ao relacionar o compreendido com a sua situação particular, o intérprete expande o horizonte do seu Ser, enquanto ser de sentido apelado à ação mundana. Assim, a hermenêutica filosófica representa uma forma de sabedoria prática que, muito antes de expressar o desempenho subjetivo de uma tarefa, traduz a recetividade originária da competência política e comunicativa que é constituinte do existir em comum.<sup>146</sup>

A hermenêutica filosófica encontra-se vinculada à *praxis* humana, sendo a compreensão mais do que a aplicação artificial de uma capacidade: ela significa uma modificação interior no todo da nossa experiência humana. Compreender é concretizar em situação um sentido de índole existencial e ético que pressupõe orientar paradigmaticamente a ação. Isto significa que a hermenêutica de Gadamer é filosofia e, enquanto filosofia, é filosofia prática.<sup>147</sup>

#### 4. A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

Com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer percebemos a importância do fenómeno da compreensão enquanto cerne do pensamento e agir humano. Somos seres de sentido cuja linguagem integra o mais importante papel no nosso modo humano de ser-no-mundo. Consciente da própria finitude, o ser humano não se orienta mais pelo instinto de segurança que a natureza concebeu aos animais, precisamos de cultura e formação que faça justiça à nossa condição humana.<sup>148</sup>

Pensar filosoficamente *formação humana* requer o (re)encontro compreensivo com a vida e condições humanas, algo que a hermenêutica filosófica nos fornece: o ser humano é primeiramente *hermeneia*, isto é, ser interpretativo e de compreensão de sentidos possíveis -, o seu *logos* é

<sup>144</sup> Cf. Rohden, Luiz. (2002). *Hermenêutica e Linguagem*. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 193.

<sup>145</sup> *Ibidem*, pp. 189.

<sup>146</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 3.

<sup>147</sup> *Ibidem*, pp. 4-5.

<sup>148</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (1997). *Filosofia, praxis e hermenêutica*. Revista Filosófica de Coimbra 11, pp. 67.



linguagem, discurso, e não razão. É neste sentido que Gadamer, em “*Verdade e Método*”, afasta o conceito de *formação cultural* humana (*Bildung*) das ciências positivas, cujo método e a técnica orientam o espírito humano para o *poder-fazer*, para o domínio seguro da natureza<sup>149</sup>, negligenciando a *formação humana* que privilegia a abertura da compreensão ao outro e ao saber cultural. Os pressupostos teórico-práticos da hermenêutica filosófica possibilitam-nos, assim, uma perspectiva capaz de repensar a *formação humana* e de conceber novos sentidos para a ação educativa. A hermenêutica filosófica enfatiza o diálogo intersubjetivo como o principal meio da educação, pois este é o meio por excelência do movimento formativo humano. Sobre o diálogo, H-G. Gadamer esclarece que,

Certamente pensamos em um processo entre seres humanos, o que apesar de toda a extensão e infinitude potencial possui uma unidade e harmonia próprias. Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o facto de que nós experimentamos algo de novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. (...) O diálogo possui uma força transformadora.<sup>150</sup>

Em uma conferência intitulada “*Educar é Educar-se*”, realizada em 1999, na Alemanha, H-G. Gadamer afirmou que «só através do diálogo é possível aprender».<sup>151</sup> O autor refere-se ao diálogo entre humanos, épocas e obras, isto é, à relação comunicativa que se estabelece pela partilha de saber pertencente à experiência humana de cada um. Trata-se aqui de um saber que não é necessariamente científico, mas antes de mais um saber derivado das experiências da vida humana -, a formação e educação humanas não podem passar sem esse saber. O diálogo permite que a *formação cultural* humana (*Bildung*) se realize no constante movimento do espírito humano em reconhecer no estranho o que lhe é próprio, condição necessária para que o indivíduo em sociedade adquira sua autonomia e liberdade. É neste sentido formativo que Gadamer afirmou que «educar é educar-se, formar é formar-se»<sup>152</sup>, cada indivíduo é conduzido no ato educativo/formativo à autonomia e liberdade, adquirindo gradualmente responsabilidade pelo seu processo formativo, nunca implicando o encerramento do diálogo intersubjetivo, pelo contrário, incitando à abertura deste, fornecendo uma atitude interessada na sua própria educação.

Para Gadamer, o diálogo envolve a formação mútua e, portanto, uma autoformação: ao educador voltar-se para a educação do outro, ele próprio participa na sua autoformação. Como explica Clenio Lago,

(...) a educação, antes de ser um processo meramente reprodutivo, no horizonte do encontro com o outro, efetiva-se como acontecimento constitutivo autoformativo, em que a consciência se efetiva como finitude infinita, como acontecer originário em principiar em nascimento.<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> *Ibidem*, pp. 71.

<sup>150</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2002). *A Incapacidade para o Diálogo*. Texto original: *Die Unfähigkeit zum Gespräch*. In: *Wahrheit und Methode II, Band II*. Tübingen: Mohr, 1993, pp.207-215. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 134.

<sup>151</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2014). *La educación es educarse*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.

<sup>152</sup> *Ibidem*.

<sup>153</sup> Cf. Lago, Clenio. (2014). *Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer*. Edições Edipucrs, pp. 309.

Ao educar, não se está meramente a reproduzir conhecimentos historicamente construídos, mas a adequar o seu sentido de acordo com o tempo e espaço ao qual estamos inseridos, a partir de nossas próprias visões de mundo. De acordo com H-G. Gadamer, estamos sempre sujeitos ao *efeito histórico* quando nos confrontamos com os conhecimentos humanísticos da tradição, isto significa que o saber respeitante à formação humana não pode ser verificado ou previamente provado de modo objetivo. O saber cultural, essencial à formação e educação, tem o caráter de sentido, que nos configura mediante a receção compreensiva de valores humanos. A hermenêutica filosófica afirma assim que existem verdades resistentes à metodologia científica e que são, no entanto, essenciais para a *praxis* humana e para a formação da própria humanidade.<sup>154</sup>

A educação, segundo a hermenêutica filosófica, deve privilegiar a formação cultural, dando-se conta do primado da compreensão humana no projeto formativo frente à educação meramente tecnológica e imediata pela memorização de conhecimentos científicos. O saber formativo que deriva do ato interpretativo e compreensivo para com o outro, também mete em pauta a aplicação hermenêutica que dela resulta: o educando forma-se no sentido ético-moral, adquirindo sabedoria prática (*phronesis*) e, por conseguinte, capaz de decidir prudentemente.

No processo de formação, o diálogo é imprescindível, pois é através da linguagem que os sujeitos compreendem, interpretam, e produzem sentidos nas relações pedagógicas e do conteúdo temático envolvente. O diálogo não é, assim, um procedimento metodológico, mas se promove a partir do educador, possibilitando a abertura dos horizontes de compreensão entre os envolvidos no ato de ensino-aprendizagem. Hans-Georg Flickinger, sobre o diálogo explicita que,

A pedagogia terá de levá-lo [o diálogo] a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade de o educando e o educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso, ético-moral.<sup>155</sup>

A presença do diálogo na educação integra importantes significações para o processo educativo: além de favorecer a criação de vínculos afetivos entre os humanos, também implica a capacidade de cada um dos participantes em abrir jogo aos seus preconceitos cedendo espaço para transformação do horizonte compreensivo. O diálogo possibilita, assim, gerar sentidos com o saber do outro, criando novas compreensões, uma  *fusão de horizontes* onde se contribui mutuamente para a ampliação do horizonte de compreensão de cada um dos sujeitos, beneficiando a formação e educação humanas.

Hans-Georg Gadamer alerta-nos para o problema da incapacidade para o diálogo<sup>156</sup>, já presente no séc. XX e que se arrasta até aos tempos contemporâneos do séc. XXI. O autor destaca

---

<sup>154</sup> Cf. Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. Universidade de Coimbra, pp. 12.

<sup>155</sup> Cf. Flickinger, Hans-Georg. *Da Experiência da Arte à Hermenêutica Filosófica*. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp..30.

<sup>156</sup> «Está desaparecendo a arte do Diálogo? Não observamos na vida social de nosso tempo uma crescente monologização do comportamento humano? Isto é um fenômeno geral de nossa civilização que está relacionado com o modo de pensar científico-técnico da mesma? Ou são certas experiências de autoalienação e solidão no mundo moderno que calam a boca aos mais jovens? Ou é até uma decidida rejeição de toda a vontade de entendimento e uma rebelião obstinada contra o entendimento fictício reinante na vida pública que lamentada pelos outros como incapacidade para o diálogo?» Gadamer, Hans-Georg. *A Incapacidade para o Diálogo*. Texto original: *Die unfähigkeit zum Gespräch*. In: *Wahrheit und Methode II, Band II*. Tübingen: Mohr,

que este problema foi gerado pelo predomínio da razão instrumental para a qual as interações humanas são desconsideradas em favor do conhecimento e modo de pensar científico-técnico. Com as revoluções tecnológicas dos meios de comunicação e informação, o conhecimento passou a estar acessível de diversas formas, no entanto, esses meios não conseguem substituir o diálogo autêntico proveniente das interações humanas, que são, segundo o ponto de vista da hermenêutica filosófica, fundamentais à formação humana. O fenómeno da incapacidade para o diálogo não se restringe ao âmbito educativo, encontra-se presente na sociedade; e por esta razão torna-se importante o resgate do diálogo para a ação educativa, a fim de promover o desenvolvimento formativo da sociedade. É justamente a capacidade dialógica que deve ser estimulada, sobretudo por via de quem se encontra na profissão docente, já que a educação necessita de espaço para o diálogo intersubjetivo.

O filósofo alemão indica-nos que a formação humana decorre ao longo de toda a vida, e esta encontra-se necessariamente vinculada ao viver com os outros: o *Ser* do humano é linguagem, compreensão, e por isso reconhece a sua humanidade na relação de sentido que dispõe com os seus semelhantes. É por este motivo que o diálogo está patente na dimensão formativa, favorecendo a dimensão humana de *ser-com* os outros, atualmente requisitada nos projetos educacionais. A abertura e revisão dos preconceitos do sujeito envolvido no ato dialógico constitui um movimento autoformativo que promove o pensamento e agir autónomos, a justiça social e a dignidade humana; isto só poderá ocorrer com o processo dialético onde o educando é guiado a questionar, argumentar e a refletir sobre o compreendido. É a oportunidade pedagógica de ensinar o educando a *aprender a aprender*, deste modo, o professor é indispensável no ato educativo, já que este se ocupa por tematizar, organizar, transmitir e intermediar saberes inseridos em relações pedagógicas determinadas pela linguagem e comunicação.

Em suma, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer fornece-nos uma perspetiva filosófica fundamental para pensar e repensar os processos educativos, como também conduz à reflexão sobre sentidos possíveis acerca do que consiste educar e ser educador num mundo que solicita compreensão mútua entre indivíduos, culturas e nações. Pelas palavras de H-G. Gadamer, «a educação é, assim, um processo natural que na minha opinião, todos procuram cordialmente compreenderem-se mutuamente».<sup>157</sup>

---

1993, pp.207-215. In: *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. (2000). Edições Edipucrs, pp. 134.

<sup>157</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2014). *La educación es educarse*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.

## Capítulo III.

### Reflexões sobre o percurso realizado.

#### 1. A educação segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer: o cruzamento teórico-prático

A hermenêutica filosófica possibilita pensar e repensar a educação no sentido amplo de formação para fins de autoeducação sobre a prática educativa. A prática profissional docente exige uma adaptação e flexibilidade face às circunstâncias que cada profissional encontra na sua comunidade escolar, inserida em um determinado espaço e tempo, com tradição e história cultural subjacente. É neste sentido que a investigação realizada estabeleceu um processo de autoformação profissional, realizando-se em um ensaio capaz de promover a partilha dos pressupostos educativos e formativos que derivam da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Através do viés teórico-prático lançado por Gadamer em sua hermenêutica filosófica, percebemos a pertinência da hermenêutica para a educação e para o mundo pedagógico em geral: a hermenêutica produz sentidos sobre o ato de educar associado à tradição cultural, além do domínio da cientificidade que muitas vezes desligada da tradição, visou tutelar o agir pedagógico desde que a pedagogia se tornou ciência. É pertinente a crítica que Gadamer aponta à epistemologia e técnica científica nas questões que são próprias do mundo da vida humana, isto é, das questões particulares das ciências humanas cujo conceito de formação se encontra envolvido como o primeiro conceito-guia humanístico. O processo educativo não deve ser reduzido à "tecnificação", tal significa, segundo os referidos comentadores, acreditar que só há um caminho educativo a ser seguido, uma verdade [dita científica] a ser alcançada no mundo complexo e plural humano. A hermenêutica filosófica de Gadamer aponta para a linguagem como meio, que por excelência, é o modo de criação de sentidos e expansão do horizonte de cada humano.

Desta forma, a abertura à experiência educativa através da linguagem, ou melhor, através do diálogo, converge para uma aprendizagem significativa onde cada um é levado à ampliação do seu horizonte de compreensão sobre si mesmo e o mundo em que se insere. A prática de ensino supervisionada ofereceu-me a experiência de encontro com a importância da comunicação; toda a linguagem, desde à expressão singular de cada um ao diálogo filosófico, são momentos de formação humana em que cada um, incluindo o professor, enriquece o seu horizonte. Refiro-me a momentos que devem ser aproveitados como fruidores de uma educação que se concretiza socialmente, com os outros. Nas palavras de Hans-Georg Gadamer:

(...) estamos precisamente no meio do que considero um ponto de vista decisivo também no meu próprio mundo filosófico, a saber, que a educação só é plenamente realizada no diálogo: mesmo para o professor é apenas uma possibilidade limitada. É completamente claro que certas unidades curriculares devem ser respeitadas, mas o decisivo é a capacidade do jovem aprendiz em corrigir suas próprias limitações por meio da sua atividade própria. Educar-se deve consistir sobretudo em romper os seus limites e não em deixá-los nas mãos da escola ou, muito menos, confiá-los às notas que aparecem em certificados escolares.<sup>158</sup>

<sup>158</sup> Cf. Gadamer, Hans-Georg. (2014). *La educación es educarse*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.

O filósofo alemão, ao apontar que o caráter da educação como "educar-se" implica uma corroboração da noção de autonomia já desenvolvida pela *Bilbung*, no entanto, visada para o processo de criação de si mesmo enquanto indivíduo social que expande os seus horizontes de compreensão por meio do diálogo intersubjetivo. A responsabilidade sobre a educação recai não só no educador/docente, mas no educando/aluno enquanto indivíduo capaz de compreender e produzir sentidos de aprendizagem à sua experiência singular. As aprendizagens profissionais desenvolvidas no contexto de estágio pedagógico atestaram o parecer de Gadamer e sua hermenêutica filosófica quanto à formação e educação, que afirma esta como um processo que não é meramente reprodutivo, mas um sempre novo de aprendizagem que se efetiva como acontecimento autoformativo. Educar-se deriva de uma educação partilhada por vias da linguagem como um movimento constantemente operativo de nós mesmos como seres-no-mundo-com-os-outros, imersos no diálogo fundamental sobre a vida humana.

A ação educativa é sempre um desafio, mas podemos assegurar através da hermenêutica filosófica elementos fundamentais da formação humana, como a importância da linguagem e compreensão como inteligibilidade fundamental, a historicidade humana, a importância do ato interpretativo, e por fim a sabedoria prática da *phronesis* que pertence igualmente ao cerne da compreensão hermenêutica, referenciando a praticidade da ordem da moral virtuosa, além do agir técnico-científico da modernidade. Em verdade, a hermenêutica filosófica de Gadamer, tem sua origem na dimensão prática; segundo o texto de sua "*Autoapresentação*"<sup>159</sup>, publicado em 1977, Gadamer declara que: «A gênese de minha 'filosofia hermenêutica' não é, no fundo, outra coisa que a tentativa de explicar teoricamente o estilo de meus estudos e de meu ensino. A *praxis* veio primeiro». O Ensino, nomeadamente o ensino da filosofia, é em Gadamer marcado por uma postura ativa onde o educador, primeiramente insere-se no mundo da experiência mundana, evitando partir da abstração, dando sentido ao caráter formativo latente em sua hermenêutica filosófica: «uma *praxis*, a arte de compreender e de tornar compreensível. Ela é alma de todo ensino que quer ensinar a filosofia».

## 2. Reflexão crítica das aulas lecionadas

A reflexão crítica que aqui apresento visa corresponder ao que me é pedido pelo *Regulamento da Formação Inicial de Professores*<sup>160</sup>, por parte da FLUC<sup>161</sup>, enquanto estatuto de estagiário na prática pedagógica supervisionada decorrido no ano letivo 2022/2023.

Trata-se de um relato síntese que abrange a autoavaliação e elementos de heteroavaliação que serviram de reflexões para a aprendizagem da prática pedagógica do ensino da filosofia e da atividade docente como um todo.

Estruturei este documento segundo as temáticas lecionadas, ou melhor, segundo os filósofos lecionados dentro das respetivas temáticas segundo o conteúdo das *Aprendizagens Essenciais*. Lecionei a uma turma do 11º ano; o filósofo David Hume (na temática da filosofia do conhecimento); o filósofo Thomas Kuhn (na temática da filosofia da ciência); as teorias essencialistas e não

<sup>159</sup> Gadamer, Hans-Georg. (2004). *Auto-apresentação de Hans-Georg Gadamer*. In: Gadamer, Hans-Georg. *Verdade e Método II - traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes.

<sup>160</sup> Documento regulamentar da prática pedagógica supervisionada. Lançada pelo Conselho de Formação de Professores, estrutura responsável pela gestão dos Cursos de 2º Ciclo em Ensino, na FLUC.

<sup>161</sup> Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

essencialistas da arte (todos os tópicos que integram o tem da filosofia da arte); e a introdução à filosofia da religião.

Irei expor quais foram as minhas dificuldades e desafios, tal como também a perspectiva que tive para os enfrentar, sempre tendo em conta a função efetiva que estava a desempenhar: a de lecionar, e de lecionar de forma eficiente, adequada e disposta.

## 2.1. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia do Conhecimento

A leção das aulas sobre o filósofo David Hume, correspondente à última parte da temática I do conteúdo programático do 11º ano de filosofia, foram as minhas primeiras aulas lecionadas desde sempre, o que fez com que o desafio fosse a nível fundamental: não tinha qualquer experiência em lidar com a turma, ou em saber se estava eficientemente a passar a “mensagem” – conteúdo pedagógico - ou se até o estava a fazer de forma adequada.

Foi necessário, como é óbvio, estudar a conteúdo com antecedência, no entanto o maior desafio foi ganhar a confiança necessária que um professor deve ter para que as aulas fluem como previsto/planeado.

A planificação desta e das temáticas seguintes foram feitas aula por aula, estratégia que decidi adotar para possibilitar a flexibilidade necessária ao meu regime de aprendizagem profissional. Tendo sempre em consideração a posição responsável de professor, a turma em questão, e o meu próprio estilo de lecionar ainda por descobrir.

Devido à ausência de experiência, apostei por começar por aulas expositivas<sup>162</sup>. Fiz uso de um suporte didático em *powerpoint* que me ajudou a manter o foco e acompanhamento da aula, tanto para mim enquanto professor, como também para que os alunos facilmente seguissem o conteúdo. A falta de confiança sentida levou-me a optar por começar a leção por uma estratégia mais segura. Tal estratégia facilitou a leção; em termos didáticos, as imagens de animais (como o Ocapí e o Axolote) foram estratégias que creio terem fornecido bons resultados, contudo, decerto que muito precisava de melhorar: o *powerpoint* poderia estar mais formal, a letra mais perceptível. A interação com os alunos ficou aquém por me focar demais no trabalho previsto para cada aula; a minha falta de experiência não me permitiu prestar atenção à maior parte dos fatores em sala de aula. O meu foco esteve limitado.

O desafio de leção do conteúdo temático sobre o filósofo David Hume não foi propriamente uma tarefa fácil. Para além das dificuldades já mencionadas, o comportamento da turma nem sempre foi favorável, foi-me exigido que aprendesse em lidar com tais situações, claro, não escapando à congruência relacional que estava a desenvolver com a turma em geral. Penso que consegui lidar com as situações; não só para resolver o momento imediato da indisciplina, mas também de maneira a guiar o comportamento da turma para o futuro por vir. Da minha parte posso dizer que estive muito longe de ser perfeito, no entanto me realizei-me enquanto aprendiz.

A leção de David Hume decorreu em *onze aulas* da minha inteira responsabilidade. Foi um desafio que me fez crescer imenso enquanto professor – Entre as muitas capacidades que se desenvolveram, certamente as mais importantes foram a confiança na leção, o controlo da

---

<sup>162</sup> Estilo/estratégia ao qual investi mais tempo e esforço ao longo de todo o ano letivo; sempre me deu segurança para realizar a performance prevista.

turma como um todo<sup>163</sup>, a apresentação dos materiais didáticos com melhor rigor e formalidade, e a importância da dinamização das aulas e interação com os alunos.

## 2.2. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Ciência

Correspondendo à temática II do respetivo programa de filosofia do 11º ano, as aulas lecionadas sobre o filósofo Thomas Kuhn deram início no mês de fevereiro, após a conclusão das aulas sobre Karl Popper lecionadas pelo Prof. João Carlos Lopes.

Lecionei um total de oito aulas (8 tempos de 50 minutos), tendo optado, no qual optei, em algumas das aulas, por experimentar sair da zona de conforto ao elaborar aulas com estratégias variadas. Aproveitei a primeira aula, de cinquenta minutos, para relembrar as competências filosóficas e de como a conceitualização – uma destas competências – é importante para o ensino-aprendizagem da filosofia da ciência de Thomas Kuhn. Esta aula não teve um caráter expositivo, e permitiu-me expandir a confiança a exercer aulas mais interativas; pelo menos eu assim esperava.

A primeira aula com conteúdo efetivo de Thomas Kuhn foi de dois tempos de 50 minutos; fez parte do meu plano escapar a uma aula expositiva e abrir um diálogo e expressão fluida do conteúdo, porém não foi boa ideia: não tinha a experiência necessária para explicar verbalmente o conteúdo, metodologicamente, e senti que perdi o controlo da aula. Foi clara a diferença entre o saber o conteúdo científico e de facto o saber ensinar. Poderia ter iniciado a leção de Thomas Kuhn sem pressa e expectativas, algo que infelizmente não aconteceu.

Foi precisamente por esta aula ter sido falha que obtive matéria para perceber as minhas limitações e conseguir aprender com os erros; creio que precisei cometer estes erros para que pudesse evoluir. Tentar explicar o todo sem explicar primeiro as partes, é uma estratégia arriscada que compromete muita experiência; pela primeira vez reparei o quanto diferente é lecionar um filósofo distinto de outro.

O conhecimento prático-pedagógico que adquiri durante o período que lecionei esta temática foi de aprendizagem com os erros, num melhoramento que surgiu em resolver as dificuldades onde de facto era emergente corrigir. E para tal, tive de me arriscar, podendo errar ou não no processo.

Em uma das aulas foi desenvolvido um trabalho de grupo onde cada grupo aleatoriamente selecionado representava uma comunidade científica que se esforçava para resolver um puzzle como se fosse o processo científico da fase normal da ciência num determinado paradigma. Esta aula foi importante para variação e experimentação de uma nova estratégia e deu os seus frutos em termos pedagógicos e didáticos. Foi uma das aulas avaliadas pelo orientador FLUC estando este presente; não houve críticas apresentadas apesar de saber que poderia ter realizado as fichas de trabalho com melhor rigor.

Aprendi bastante com os desafios que deste grupo de aulas que me foi responsabilizado para leção. Certamente adquiri a capacidade de corrigir os erros com melhor sensibilidade tornando-me mais eficiente na realização dos trabalhos propostos.

---

<sup>163</sup> Ficou claro, pelas aulas assistidas a outras turmas, que cada turma é diferente e o professor deverá ter a capacidade de adaptar a forma como lida/controla cada uma das turmas.

### 2.3. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Arte

A temática da filosofia da arte passou pela leção de vários filósofos que suportaram o conteúdo específico do tema. Tratou-se principalmente de abordar o problema da definição de arte, tal como as principais teorias da arte: as teorias essencialistas e não essencialistas da arte.

Dediquei-me a lecionar toda a temática, contando assim um total de nove tempos de cinquenta minutos. Creio que a introdução ao tema foi bem realizada, aproveitando de várias artes visuais e até de áudio (músicas) para tal efeito. Certamente apliquei o conhecimento que desenvolvi nas temáticas anteriormente lecionadas e eficazmente adquiri o conhecimento científico que necessitava com a leitura do livro «*Filosofia da Arte*», do filósofo contemporâneo Noel Carroll.

Os conteúdos foram dados de forma estrategicamente cativantes para os alunos, recebendo feedback positivo destes; nunca esquecendo da parte pedagógica e didática para que os conteúdos ficassem bem esclarecidos. Felizmente não tive nenhuma crítica apontada que fosse significativa, mas se tivesse de mudar alguma coisa, certamente teria sido o investimento na resolução de exercícios, que neste conjunto de aulas lecionadas veio a faltar. De resto creio que a minha leção desta temática foi completa em termos de conteúdos; apresentando perspectivas contemporâneas e tocando em várias obras e artistas que influenciaram a história da arte.

Em oposição à experimentação desenvolvida durante as aulas de filosofia da ciência para descoberta de erros e limitações na leção, as aulas de filosofia da arte usufruíram do melhor das aprendizagens adquiridas até agora, fazendo uso do meu tempo e dedicação para fornecer a melhor performance possível de leção.

A aula sobre a teoria da arte de Clive Bell, respetiva à teoria essencialista da arte foi a segunda aula avaliada pelo professor da FLUC; segundo este não houve nenhuma crítica a apontar tirando que poderia ter feito melhor uso da questão colocada por uma aluna.

### 2.4. Reflexão das aulas lecionadas da temática da Filosofia da Religião

Apenas houve uma aula lecionada da minha parte correspondente à introdução à filosofia da religião. Aula com a duração de dois tempos de 50 minutos e cujo conteúdo envolveu principalmente a caracterização do que é a religião e como esta se demarca da filosofia. A distinção entre teologia e filosofia também foi abordada, e as três principais concepções de Deus: panteísta, deísta e teísta.

A aula foi bem preparada e com a devida antecedência, no entanto foi precisamente no planeamento que houve dificuldades. “Como posso fazer uma boa introdução ao tema?” A questão foi pertinente já que por cada manual de filosofia do 11º ano a temática é introduzida de forma distinta. O mais razoável a fazer foi ter em conta a leção do resto da temática que o Prof. João Carlos iria realizar. Com a devida orientação superei as dificuldades e aprendi que devo ter em consideração o projeto da temática a realizar como um todo, e não só, aula a aula ou para um pequeno grupo de aulas planeadas.

A leção da aula envolveu a participação dos alunos, apesar de um dos dispositivos didáticos essenciais ter sido o *powerpoint*, como se tornou usual. A aula fluiu com o controlo desejado, tanto no comportamento dos alunos como na gestão de tempo pretendida. Não houve críticas apontadas.



### 3. Breve reflexão sobre o currículo escolar

É indispensável que um professor nos dias de hoje tenha voz no que se refere ao currículo escolar, documento orientador dos conteúdos, didática e até na interação com os alunos. Por este motivo deixo um breve comentário ao leitor sobre os dois documentos essenciais mais utilizados neste ano de experiência letiva: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; e as *Aprendizagens Essenciais*, nomeadamente as do 11º ano de Filosofia.

O *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO)<sup>164</sup>, encontra-se a efetuar uma boa orientação para os objetivos do desenvolvimento escolar do aluno quando acaba o ensino secundário; no entanto há que notar que os objetivos a alcançar, ainda que em sentido correto, raramente são completados: muitos dos alunos não alcançam, por exemplo, um nível de autonomia ou raciocínio crítico que são necessários no início da idade adulta e no final da escolaridade obrigatória. Mas compreendo a vantagem de exigir mais do que o esperado, por várias razões que certamente foram pensadas na concretização do documento curricular; o que vale é a orientação pedagógica, os níveis de competências dos alunos irão sempre variar, até porque uns desenvolvem mais umas competências do que outros, não se tratando de algo que se possa medir.

O PASEO é um documento que uniformiza as aprendizagens dos vários docentes para um mesmo sentido de efetuação pedagógica; é um documento conciso e público, o que o torna coerente com o seu objetivo de formar cidadãos num mundo cada vez mais globalizado e a enfrentar desafios de um caráter nunca visto em outros tempos: questões relacionadas com a identidade e segurança, a sustentabilidade do planeta, a interculturalidade, entre outros. A minha avaliação é positiva quanto a este documento curricular, certamente é coesivo com a democracia contemporânea que se pretende manter.

As *Aprendizagens Essenciais do 11º ano*<sup>165</sup>, foram bastante usados para desenvolver os planos de aula durante a PES<sup>166</sup>. É de elogiar a articulação que foi feita com o PASEO ao nível das *Áreas de Competência*<sup>167</sup> a desenvolver em cada um dos conteúdos, facilitando ao docente a articulação que se pode realizar efetivamente nas aulas. As *Aprendizagens Essenciais*, fornecem ao professor uma abertura aos conteúdos lecionados abrindo espaço para leção de conteúdo não-essenciais, mas, obviamente, sempre orientado para o desenvolvimento das competências. Apesar desta abertura, não se pode deixar de lado o questionamento que o professor deve fazer quanto ao seu conteúdo dado como «essencial». Apercebi-me ao longo do ano letivo, ao dialogar com os meus colegas de estágio e outros docentes da mesma área, que existem sempre pormenores a resolver quanto ao conteúdo essencial das *Aprendizagens Essenciais*, embora uns mais críticos em uns aspetos do que outros, é certo que o conteúdo pode e deve ser questionado pois apenas aberto à crítica, principalmente por parte dos docentes, é que podemos aperfeiçoar o conteúdo de maneira a que sirva melhor a vida pessoal dos alunos, a sociedade e os desafios globais.

Os currículos escolares, sejam aqueles em vigor ou apenas propostos, nunca esgotam o questionamento que é exigido na avaliação do seu sentido, intenção e consequências. Só a partir das questões curriculares contemporâneas é que podemos minimamente projetar um futuro. Uma

---

<sup>164</sup> Documento macro curricular, a nível nacional, datado de 2017, com a homologação lançada pelo [Despacho n.º 6478/2017](#).

<sup>165</sup> Documento curricular disponível para consulta em: [Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º ano](#).

<sup>166</sup> Prática de ensino supervisionada – Estágio pedagógico.

<sup>167</sup> As Áreas de Competência são as competências a desenvolver segundo o PASEO. Esta informação apresenta-se exposta no ponto 1.2.1. no presente documento.

educação de qualidade deve estar adaptada às necessidades da humanidade e ao bem-estar do planeta. Um professor não pode esgotar as perguntas: “o que ensinar?” e “como ensinar?”, numa sociedade que está rapidamente em transformação; evidenciando um futuro em que os professores têm de rapidamente se adaptar às constantes mudanças no ensino.

## 4. Desafios a enfrentar

Ser docente comporta imensos desafios, é preciso uma enorme capacidade de adaptação para conseguir efetivamente desempenhar as funções exigidas desta profissão.

Não só a realidade do ensino está constantemente a mudar, como é o caso da implementação das novas tecnologias nas escolas, a dinâmica exigente entre as novas gerações de alunos por parte dos professores, e até mesmo a regulamentação e legislação em termos curriculares, mas também é necessário que o professor se saiba adequar à comunidade escolar em que se encontra, já que toda uma dinâmica por parte da pessoa que se encontra a desempenhar funções docentes para uma escola.

As funções letivas e todas aquelas que suportam a lecionação<sup>168</sup> poderão ser desgastantes a vários níveis, como psicológico e emocional. Ao ter de lidar constantemente com vários alunos de idade adolescente, a maioria dos professores sente o desgaste; testemunho este que facilmente se encontra entre os professores nos dias de hoje. Trata-se de uma profissão que exige uma constante aplicação de energia cognitiva para conseguir lidar com as situações que surgem no dia a dia da prática docente. Este desafio reivindica a necessidade de um constante autocuidado pessoal e uma capacidade de aplicar uma organização eficaz nas tarefas a desempenhar.

### 4.1. O desafio das colocações

Um dos desafios principais do início da carreira docente surge face às colocações numa escola para exercer a atividade profissional. Apenas perceber como se processa a burocracia para uma colocação pretendida é um desafio por si mesmo. A plataforma<sup>169</sup> em vigor para efetuar as candidaturas às respetivas colocações é designada de *Sigrhe*<sup>170</sup> e é da responsabilidade da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE). Através desta plataforma efetua-se anualmente o concurso Interno<sup>171</sup> e Externo<sup>172</sup>, tal como as candidaturas às contratações de escola<sup>173</sup> que são anunciadas na presente plataforma. Os concursos internos e externos decorrem uma vez por ano e detêm de uma

---

<sup>168</sup> Como o caso de elaboração de materiais didáticos, planificações de aulas e correção de elementos de avaliação.

<sup>169</sup> A plataforma está presente on-line; na seguinte página: [sigrhe.dgae.medu.pt](http://sigrhe.dgae.medu.pt).

<sup>170</sup> Sigrhe – Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos.

<sup>171</sup> O concurso Interno, para a carreira docente destinam-se a todos os docentes de carreira (presente nos quadros de carreira) e aos docentes em situação de licença sem vencimento de longa duração que pretendem transferência para outro lugar no quadro de carreira, ou que simplesmente pretendem transitar de grupo de recrutamento.

<sup>172</sup> O concurso Externo, para a carreira docente destina-se a todos os docentes a via de contrato, colocados e não colocados, desde que qualificados profissionalmente para a docência, e a docente em situação de licença sem vencimento de longa duração.

<sup>173</sup> A contratação de escola é a modalidade de contratação disponível por parte da Escola ou Agrupamento de Escolas, visando o recrutamento do docente das horas e funções que são precisas fornecer às necessidades da Escola ou Agrupamento de Escolas.

data-limite para a candidatura. A entrada na carreira apenas acontece com a efetivação da colocação numa Escola. Desafio será corresponder a uma candidatura de caráter externo que me permite estabelecer um horário completo numa Escola, já que com a entrada na carreira, a Escola é obrigada a fornecer o horário completo nem que serviços não-letivos sejam prestados. As 22 horas semanais de horário completo permitem que no final no ano se adquira um ponto para o quadro de carreira em que se está inserido.

Os processos de colocação vieram a melhorar minimamente ao longo dos últimos anos, mas ainda se trata de uma luta ao combate do chamado fenómeno “professores de casa às costas”. Dependente do quadro de colocação (QA/QE<sup>174</sup> e QZP<sup>175</sup>) o processo é distinto; no presente ano de 2023 uma nova proposta surgiu para um novo modelo<sup>176</sup> de recrutamento e gestão dos professores, visando que o número de *Quadros de Zona Pedagógica* seja aumentado, de forma que deixem de serem apenas 10 e passem a ser 63, para que se concretize uma distância máxima que ronda os 50km na respetiva colocação facilitando assim a fixação dos professores em quadro de escola. A colocação, poderá ser um dos primeiros desafios da carreira docente.

## 4.2. O desafio do progresso na carreira docente

O progresso na carreira docente é sempre um desafio constante na profissão. Existe um total de 10 escalões que comprometem o nível de progresso na carreira de um professor do ensino secundário, e pela informação que me foi fornecida ao longo de todo este ano letivo de formação profissional, a progressão não é fácil de se realizar. Não se trata de ser difícil ao nível de exigência que poderia constituir a barreira de progresso de um escalão para outro, mas de uma dificuldade a nível estrutural e burocrático: é necessária uma avaliação do professor que se apresenta em situação de possibilidade de progressão na carreira<sup>177</sup> quanto ao serviço prestado. A situação que incomoda muitos dos docentes ocorre devido à ausência de avaliação necessária para a progressão de carreira, conforme o estipulado pela Lei. E quando esta acontece, segundo os relatos dos professores na presente situação, não existem critérios de avaliação anunciados a público, isto é, ao avaliado. Esta é uma situação que faz com que muitos professores se revoltem, na maior parte das vezes por via de greves.

A carreira docente é um assunto que envolve uma extensa gama de questões e que apenas e inevitavelmente só poderei compreender aprofundadamente exercendo a atividade profissional docente. Mas sem dúvida que este é o mais complexo e duradouro desafio a enfrentar por qualquer pessoa que ingresse na carreira docente.

---

<sup>174</sup> Refere-se às colocações de carreira do quadro de agrupamento de escola ou escola não agrupada.

<sup>175</sup> Refere-se às colocações efetuadas pelo quadro de zona pedagógica; o docente candidata-se a uma zona ao qual posteriormente é colocado numa das escolas da respetiva zona.

<sup>176</sup> A proposta foi um notícia anunciada pelo site Portugal.gov.pt: [Proposta de novo modelo de recrutamento e gestão de professores -Perguntas e Respostas](#).

<sup>177</sup> É necessário, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente, é necessário tempo contabilizado de serviço, em média de 4 anos.

## 5. Conclusão do presente documento

O presente relatório comportou um importante acréscimo à prática profissional realizada no contexto de estágio pedagógico pela FLUC, não apenas o relato da experiência profissional mas sobretudo o conteúdo teórico efetivado, podem fornecer ao possível leitor pistas importantes para o início da carreira profissional decente: o conceito de formação humana está presente em todo e qualquer instituição de ensino público, por esta razão, é sempre uma mais valia os estudos realizados quanto a este importante e difícil conceito.

Todo o percurso realizado no que concerne à formação profissional realizada, desde a participação assídua aos seminários, aos trabalhos teóricos desenvolvidos e à prática de ensino supervisionada, foram-me importantes para a aquisição de competências chaves para uma prática profissional docente de qualidade, todavia, estou ciente das áreas de competência profissionais ainda por desenvolver, uma vez que, ser docente implica uma multiplicidade de tarefas a abordar de maneira diversa.

Por último, é imprescindível que destaque a importância do uso da linguagem em toda a dimensão profissional docente; o professor para bem ensinar deve expressar-se adequadamente e o melhor possível, de modo que o outro compreenda, e até mesmo responda de volta se assim necessário. Não se trata apenas do uso da linguagem na sala de aula, isto é, na relação de ensino-aprendizagem que o professor desenvolve com os seus alunos - engloba a comunidade educativa como um todo e diz respeito à dimensão ética e cívica de todos os indivíduos em sociedade. Em particular, o ensino da filosofia tem como seu essencial sentido o desenvolvimento das capacidades racionais que estão marcadas pelo uso bom uso da linguagem, expandindo as capacidades de problematização, argumentação, conceitualização; sem nunca esquecer o desenvolvimento de capacidades interpretativas para a compreensão da vida humana, que influencia o aluno ao agir correto e à decisão prudente fazendo jus ao conceito-guia de *formação humana* subjacente na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

## BIBLIOGRAFIA

### ***Obras Consultadas***

- ALMEIDA, Custódio., FLICKINGER, Hans-Georg., & ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica - nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Edições Edipucrs, 2000.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Quetzal Editores, Lisboa, 2015.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & A Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- GADAMER, Hans-Georg, *La educación es educarse*. Tradução: Francesc Pereña Blasi, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. *O Problema da Consciência Histórica*. Tradução: Paulo César Duque Estrada. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2º Edição, 2003.
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Tradução: Benno Dischinger. São Leopoldo. Edições Unisinos, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e o Tempo – parte I*. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Editora Vozes, 15ª Edição, 2005.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Editora DP8A, 2002.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Edições 70, 2012.
- LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre, Edições Edipucrs, 2014.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Hermenêutica e Crítica*; Vol. 1. Editora Unijuí, 2005.
- PALMER, Richard. *Hermenêutica*, Edições 70, Lisboa, 2018.
- TREVISAN, Amarildo., TOMAZETTI, Elisete., ROSSATTO, Noeli (orgs.). *Diferença, Cultura e Educação*. Editora Sulina, 2010.

### **Artigos Consultados**

- Anthony, A. F. T. S., Rodrigo, R. A. C., & Marcos, M. V. P. (2022). O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e suas implicações para a formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), pp. 208-225.  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18881>
- Mota, Barbosa., Silva, Fernanda., & Aparecido, Heraldo. (2017). Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geografia da educação, *EccoS Revista Científica*, nr. 43, pp. 53-68, 2017.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71552463004>
- Silva, Maria Luísa Portocarrero. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica*. pp. 1-43. LIF-TEXTOS online, Universidade de Coimbra, Portugal. 2010.  
[https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_publicacoes/conceitos\\_de\\_hermeneutica](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica)
- Silva, Maria Luísa Portocarrero. (1997). *Filosofia, praxis e hermenêutica*. pp. 63-84. *Revista Filosófica de Coimbra* 11, 1997.
- Silva, Maria Luísa Portocarrero & Ferrer, Diogo. (2007). *Hermenêutica: questão de método ou filosofia prática*. In *Método e métodos do Pensamento Filosófico*, pp. 181-199. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.
- Testa, Edimarcio. (2021). A Phonesis como forma de hermenêutica, *Revista de Filosofia, Amargosa - BA*, v1, n.2, pp. 148-160. 2021.  
<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/2289>

### **Documentos Legais**

- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República* n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, páginas 2242 – 2257.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.
- Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lei n.º 37/2003. *Diário da República* n.º 193/2003, Série I-A de 2003-08-22.
- Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário. Decreto-Lei n.º 41/2012. *Diário da República* n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República* n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, páginas 2819 – 2828. Emissor: Ministério da Educação e Ciência.

- Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016 de 29 de janeiro. Diário da República n.º 20/2016, Série I de 2016-01-29, página 310.
- Despacho n.º 17169/2011 de 24 de setembro. Diário da República n.º 245/2011, Série II de 2011-12-23, página 50080. Emissor: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, páginas 13881 - 13890. Emissor: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21, página 22564. Emissor: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, página 15484. Emissor: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, página 14676. Emissor: Presidência do Conselho de Ministros e Educação – Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.

### ***Documentos Regulamentares***

- Regulamento da Formação Inicial de Professores – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Aprovado em 2018.
- Plano Anual Geral de Formação – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Aprovado em 2018.

### ***Documentos Curriculares a nível de Escola***

- Projeto Educativo da Escola Secundária Avelar Brotero (2021-2024). Aprovado em Conselho Geral a 19 de julho de 2021.  
[http://www.brotero.pt/documentos/doc\\_2021\\_22/Documentos/ProjetoEducativo\\_2021\\_2024.pdf](http://www.brotero.pt/documentos/doc_2021_22/Documentos/ProjetoEducativo_2021_2024.pdf)

## ANEXOS

### Anexo I.

Dispositivos elaborados para realização da estratégia didática do conteúdo «Princípio da cópia» da temática da Filosofia do Conhecimento – Dispositivo didático *Powerpoint*.

#### O princípio da cópia.

- ▶ Todas as ideias são cópias menos vívidas das impressões, não podemos formar uma ideia do que quer que seja sem que tenhamos previamente as impressões externas ou internas correspondentes.
- ▶ Sendo as impressões necessárias para que haja alguma ideia, é impossível conceber a ideia de axolote sem alguma vez o ter observado um (ou ver alguma foto), ou seja, ter a impressão do mesmo.



Axolote.

#### O princípio da cópia.

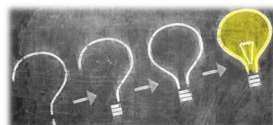
- ▶ Para Hume, todas as ideias da mente, incluindo as mais complexas, derivam direta ou indiretamente das impressões. Nisto consiste o princípio da cópia, que explica, segundo o filósofo, a semelhança entre tantas das nossas ideias e impressões.



Ocapi.

#### O princípio da cópia.


*Agora que obtemos impressões visuais de um Axolote e de um ocapi, é possível formularmos na nossa mente (por associação de ideias) um animal imaginário com características de ambos, tal como conseguimos conceber a ideia de sereia ou de centauro.*






### Anexo II.

Dispositivo elaborado para realização da estratégia didática do conteúdo «Relações de ideias e Questões de facto» da temática da Filosofia do Conhecimento – Ficha de trabalho de preenchimento conceitual.




**REPÚBLICA PORTUGUESA**

EDUCAÇÃO



direção-geral  
educação



**Avelar Brotero**  
ESCOLA SECUNDÁRIA - LISBOA

Ficha 1. Mapa conceitual - David Hume.  
Relações de Ideias e Questões de facto.

Professor: Xavier Silva

<p style="text-align: center;"><b>Relações de Ideias</b></p> <p>Tipo de conhecimento:</p>  <p>Tipo de raciocínio:</p>  <p>Tipo de Verdade:</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>Bifurcação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Existem apenas duas espécies, mutuamente exclusivas de conhecimento proposicional.</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>Leitura e Análise de Texto:</b></p> <p>Todos os objetos da razão ou investigação humana podem ser naturalmente divididos em dois tipos, a saber, as relações de ideias e as questões de facto. Da primeira espécie são as ciências da geometria, da álgebra e da aritmética e, em resumo, toda e qualquer afirmação que seja intuitiva ou demonstrativamente certa. [...]</p> <p>As questões de facto, que são os segundos objetos da razão humana, não são determinadas da mesma maneira, e tampouco a evidência que temos da sua verdade, por maior que seja, é da mesma natureza que a dos anteriores. O contrário de toda e qualquer questão de facto permanece sendo possível, porque não pode jamais implicar contradição, e a mente concebe-o com a mesma facilidade e nitidez. Que o sol não vai nascer amanhã não é uma proposição menos inteligível nem implica maior contradição do que a afirmação de que ele vai nascer.</p> <p style="font-size: small;">Hume, D. (1748) <i>Investigação Sobre o Entendimento Humano</i>. Trad. João Monteiro. Lisboa: INCM, 2002, pp 41-42</p> </div>	<p style="text-align: center;"><b>Questões de Facto</b></p> <p>Tipo de conhecimento:</p>  <p>Tipo de raciocínio:</p>  <p>Tipo de Verdade:</p>
--	--	---

### Anexo III.

Dispositivo elaborado para realização de avaliação sumativa da temática da Filosofia do Conhecimento – Ficha de avaliação sumativa «Questão de Aula».



Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Filosofia.

#### Questão de aula.

«Suponhamos que uma pessoa, embora dotada das mais fortes faculdades de razão e reflexão, é trazida subitamente para este mundo (...). E, numa palavra, tal pessoa, sem mais experiência, nunca poderia utilizar a sua conjectura ou raciocínio acerca de qualquer questão de facto ou certificar-se de alguma coisa para além do que está imediatamente presente à memória e aos seus sentidos.»

David Hume (2014). *Investigação sobre o entendimento humano*. Edições 70, p. 35-51.

1. Elabora um comentário ao excerto de texto de que acabou de ler, tendo em conta os seguintes aspetos da filosofia do conhecimento de David Hume:
  - Origem do conhecimento.
  - Tipos de perceções.
  - Tipos de formulação de conhecimento.

«Não se pode utilizar o facto de a assunção da regularidade na natureza ter resultado no passado como justificação para efetuar um raciocínio indutivo acerca do futuro: usar a indução para justificar a indução constituiria um argumento circular vicioso. A verdade é que se trata apenas de um hábito dos seres humanos, não obstante o facto de se tratar de um hábito que, em geral, tem bons resultados. Os seres humanos são guiados na vida pelo costume e pelo hábito e não pelos poderes da razão.»

Nigel Warburton (2001). *Grandes Livros de Filosofia*, Edições 70, p. 101.

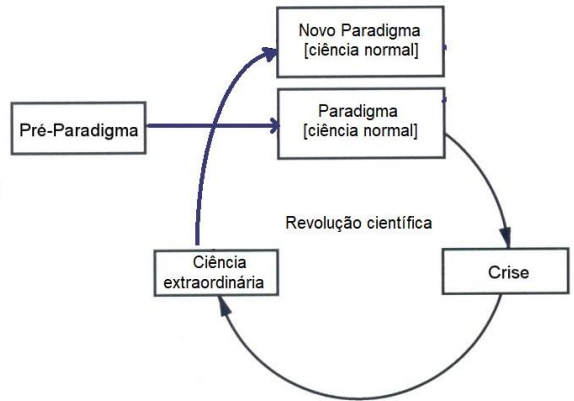
2. Explícite o problema da indução levantado por David Hume e a sua impossibilidade de justificação racional. Exponha também o embasamento necessário que segundo Hume é preciso para conceber raciocínios indutivos explicando no que consiste este embasamento.

**Anexo IV.**

Dispositivos elaborados para realização da estratégia didática do conteúdo «Revolução científica» da temática da Filosofia da Ciência – Dispositivo didático *Powerpoint*.

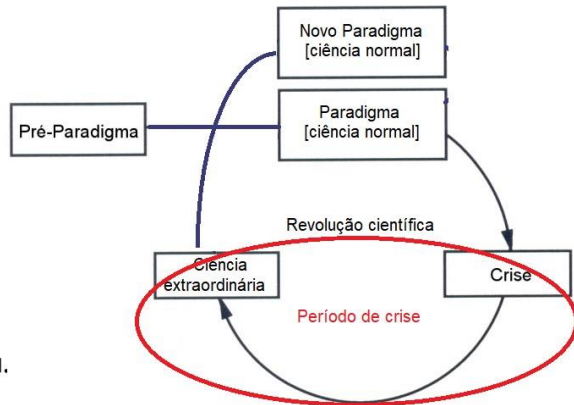
## A Revolução Científica

- A filosofia da ciência de Thomas Kuhn mostra-nos o processo de revolução na ciência.
- É portanto uma perspectiva historicista.

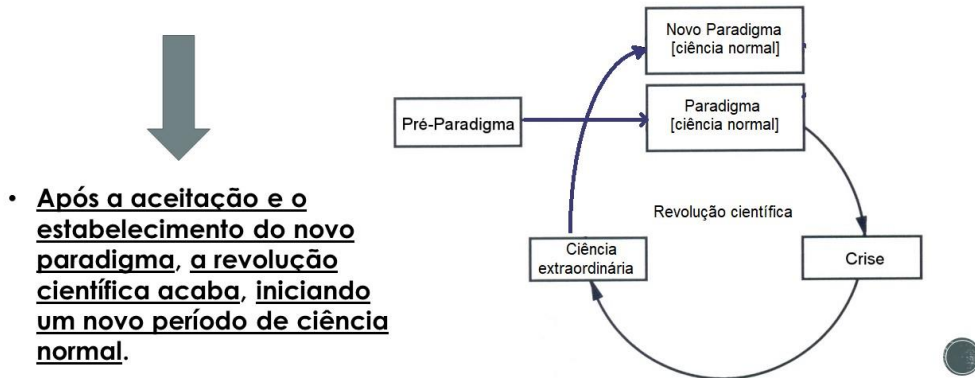


## Período de Crise e Ciência Extraordinária

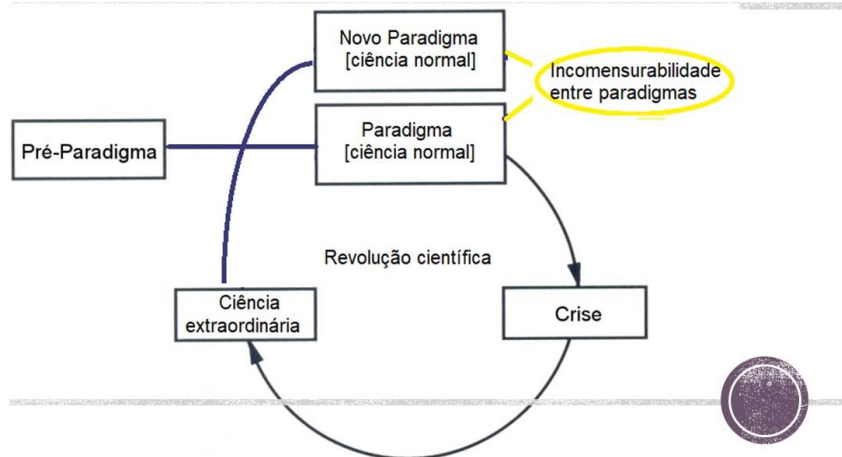
- A Ciência Extraordinária é a atividade científica pertencente ao período de Crise da Revolução Científica.
- Esta atividade de Ciência Extraordinária intensifica-se com a emergência de postular um novo paradigma.



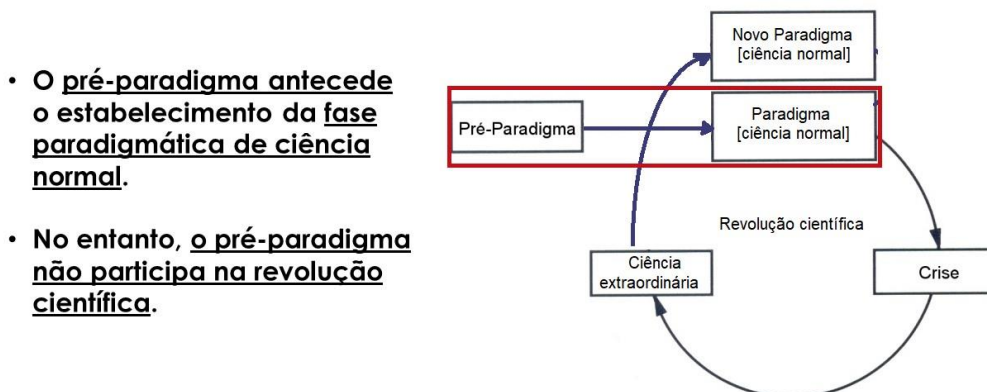
## A Revolução Científica



## Incomensurabilidade



## Pré-paradigma ou Pré-ciência



## Anexo V.

Dispositivo elaborado para realização de trabalho de grupo da temática da Filosofia da Ciência  
– Ficha introdutória à atividade de grupo.



Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Disciplina de Filosofia

### 1. Considera o texto e responde às questões que se apresentam de seguida.

«Do mesmo modo, a ciência normal consagra uma boa parte dos seus esforços à resolução de puzzles, quer dizer, problemas difíceis de enfrentar, mas que em princípio podem ter solução, segundo os critérios de plausibilidade que um paradigma estabelece sempre. (...) As etapas de ciência normal caracterizam-se precisamente pelo facto de nelas se dedicar muitíssimo tempo e esforço à tentativa de solucionar problemas de pouca relevância, mas que têm sentido profundo no interior do paradigma. Seja como for, em qualquer etapa de ciência normal existem numerosas anomalias, quer dizer, factos que de maneira alguma são explicáveis no quadro conceptual do paradigma e que até mesmo o contradizem.»

Javier Echeverría (2003). Introdução à Metodologia da Ciência. Almedina, pp. 122.

#### 1.1. Os puzzles que o cientista resolve em ciência normal são:

- (A) Problemas fáceis de enfrentar, mas que não têm solução.
- (B) Problemas difíceis de enfrentar, mas que têm solução.
- (C) Problemas fáceis de enfrentar, mas que podem ter solução.
- (D) Problemas difíceis de enfrentar, mas que podem ter solução.

#### 1.2. O paradigma estabelece sempre:

- (A) Os critérios plausíveis para a solução dos puzzles.
- (B) As regras aceitáveis para desenvolver as anomalias.
- (C) Os critérios aceitáveis para evitar os puzzles.
- (D) As regras plausíveis para a conceção das anomalias.

#### 1.3. A procura da solução dos puzzles em ciência normal:

- (A) Não tem sentido no interior do paradigma.
- (B) Tem sentido no interior do paradigma.
- (C) Não tem importância no interior do paradigma.
- (D) Tem importância no exterior do paradigma.

#### 1.4. As anomalias que surgem são:

- (A) Factos explicáveis pelo paradigma, mas que o contradizem.
- (B) Factos inexplicáveis pelo paradigma e que o contradizem.
- (C) Factos provados pelo paradigma e que o explicam.
- (D) Factos estranhos ao paradigma, mas que o afirmam.

**2. Seleciona a opção certa em cada uma das questões sobre os conceitos essenciais em Thomas Kuhn.**

**2.1. A comunidade científica designa-se como:**

- (A) Conjunto de cientistas que procuram estabelecer um paradigma.
- (B) Conjunto de cientistas cujas investigações num período de ciência normal se realizam dentro de um paradigma compartilhado.
- (C) Não existem comunidades científicas, cada cientista investiga por si mesmo.
- (D) Conjunto de cientistas que procuram descobrir anomalias.

**2.2. Ciência normal é uma expressão que, em Kuhn, designa os momentos da história da ciência em que não há revoluções ou mudanças de paradigma. Esta afirmação é:**

- (A) Verdadeira: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- (B) Falsa: no período de ciência normal, o paradigma não é questionado.
- (C) Falsa: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- (D) Verdadeira: no período de ciência normal, o paradigma não é questionado.

**2.3. As anomalias são factos polémicos que:**

- (A) Conduzem diretamente ao abandono do paradigma.
- (B) Podem abalar a confiança no paradigma.
- (C) São sempre resolúveis no âmbito do paradigma.
- (D) Apenas estão presentes nos momentos de crise.

**2.4. O período de crise científica:**

- (A) Período que marca a acumulação de anomalias, ao ponto da perda de confiança no poder explicativo e preditivo da teoria em vigor.
- (B) Período que marca a acumulação de anomalias, ao ponto de finalmente a comunidade científica se dar ao trabalho de resolvê-las.
- (C) Período que marca a ascensão de um novo paradigma.
- (D) Período que marca a acumulação de soluções encontradas pela ciência normal.

**2.5. A ciência extraordinária é um período de:**

- (A) É um período extraordinário onde todas as soluções foram encontradas.
- (B) Tentativa de encontrar soluções para as anomalias, à margem do paradigma em vigor.
- (C) Tentativa de recusa do paradigma que está em crise.
- (D) Ciência feita em um novo paradigma.

**2.6. A incomensurabilidade entre paradigmas significa:**

- (A) Que a substituição de um paradigma por outro implica avanço em relação ao anterior.
- (B) Que o novo paradigma é de longe melhor e mais verdadeiro que o anterior.
- (C) Não ser possível comparar objetivamente dois paradigmas.
- (D) Que a mudança de paradigmas dá lugar a uma imagem mais objetiva da realidade.

## Anexo VI.

Dispositivos elaborados para realização da estratégia didática do conteúdo «O problema da definição de arte» da temática da Filosofia da Arte – Dispositivo didático *Powerpoint*.

### O Problema da Definição de Arte

«Conseguir identificar se uma coisa deve ser ou não classificada como arte é crucial para apurar como devemos a ela reagir. Devemos interpretá-la? Devemos procurar nela propriedades estéticas? Devemos tentar compreender a sua configuração? Este tipo de questões começam a ter respostas quando sabemos quando uma coisa é considerada arte. (...) Identificar algo como arte é, então, indispensável para todas as nossas práticas artísticas. O facto de uma coisa ser arte assinala como e quando devemos reagir a ela de forma interpretativa, estética e apreciativa.»

Noel Carroll (2015). *Filosofia da Arte. Texto & Grafia*, pp. 232-233.



*Bird in Space, Pássaro no espaço, 1923*

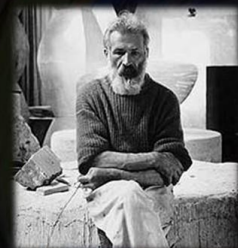
#### O Problema da Definição de Arte: Exemplo 1.

- Da década de 1920 até à década de 1940, o *Voo de um pássaro* foi um tema frequente para o escultor Brancusi.
- Focou-se no movimento das aves em vez de seus atributos físicos. Em *Bird in Space*, o escultor eliminou as asas e as penas, alongou a ondulação do corpo e reduziu a cabeça e o bico a um plano oval inclinado. Esta escultura faz parte de uma série que inclui sete esculturas de mármore e nove moldes de bronze.
- Esta escultura pode ser vista em Nova Iorque, no Metropolitan Museum of Art.

#### O Problema da Definição de Arte: Exemplo 1.

«Surgiu uma questão (...) aquando da importação para os Estados Unidos da escultura abstrata *Voo de um Pássaro*, de Brancusi, pois não se sabia se se tratava de uma obra de arte ou de uma pilha de metal industrial. Se fosse tubagem industrial, havia que pagar uma taxa aduaneira; se fosse arte, podia entrar livre de impostos.»

Noel Carroll (2015). *Filosofia da Arte. Texto & Grafia*, pp. 232-233.



Constantin Brancusi (1876-1957)

- O artista foi obrigado a pagar a taxa, no entanto levou o caso a tribunal e apenas 6 anos mais tarde o artista foi indemnizado.

- Brancusi é conhecido pelas suas formas simples e abstratas, considerado um dos fundadores da escultura moderna.

## O Problema da Definição de Arte: Exemplo 1.

«Saber se algo é ou não arte pode determinar se é ou não um candidato a um prémio de uma instituição governamental ligada às artes ou se a sua venda e importação deve ser objeto de imposto. (...) Determinar se algo é ou não arte, não é apenas importante para resolver questões práticas e o políticas deste tipo. Conseguir identificar se uma coisa deve ser ou não classificada como arte é crucial para apurar como devemos a ela reagir.»

Noel Carroll (2015). *Filosofia da Arte. Texto & Grafia*, pp. 232-233.

**Como poderia o taxador de impostos saber se se tratava de arte? Que critério poderia ele usar? E o que dá legitimidade ao artista para pagar menos taxa do que materiais industriais?**

### O Problema da Definição de Arte: Exemplo 1.

- Mais tarde um dos exemplares da obra foi colocado numa vitrine de um museu.

**Será que a obra é imediatamente considerada arte por estar num museu? Se sim, não será igualmente válido que o recetor da obra se encontre também dentro do museu?**







Jimmie Durham. As Frases,  
Figueira da Foz, 1995

## O Problema da Definição de Arte: Exemplo 2.

- Em dezembro de 2004, desapareceu do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz parte da obra *As Frases*, do artista americano Jimmie Durham. O caso era estranho, pois apenas uma parte da obra tinha desaparecido. O lavatório partido continuava lá, bem como o poema da obra fixado na parede. Apenas os fragmentos tinham desaparecido.

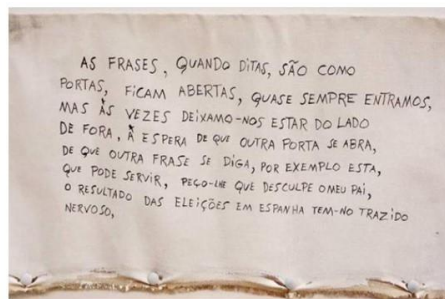
Quem roubaria apenas uma parte de uma obra de arte? Com que motivo?

## O Problema da Definição de Arte: Exemplo 2.

Foi descoberto que uma colaboradora do Centro confundiu "os cacos" com lixo e depositou-os no contentor do lixo.

### Segundo a colaboradora:

"Não foi por mal que coloquei os cacos no contentor. Foi um engano. Pensei que aquilo fosse lixo de obra que estivessem a decorrer. Vi os cacos no chão. Perguntei a uma colega se eram para deitar fora. Disse-me que sim, peguei na pá e na vassoura e deitei tudo no contentor."



Jimmie Durham. As Frases,  
Figueira da Foz, 1995

**Jornal de Notícias, 2005.**

## Anexo VII.

Dispositivos elaborados para realização da estratégia didática do conteúdo «Introdução à filosofia da religião» da temática da Filosofia da Religião – Dispositivo didático *Powerpoint*.

### A diferença entre filosofia e religião

A **filosofia** exige que encontremos respostas racionais às questões que nos deparamos. Fazendo uso da lógica e da dúvida para tentar chegar ao conhecimento.

A **religião** baseia-se na fé, como principal meio de encontro com as verdades da doutrina de determinada religião. Aderir a uma religião não exige racionalidade mas fé nos dogmas estabelecidos.



### A filosofia da religião

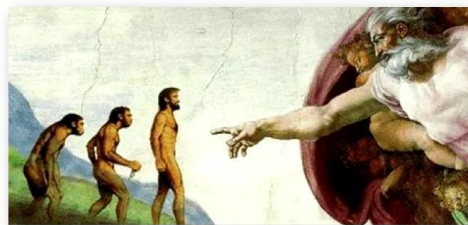
«Embora a filosofia da religião se interesse fundamentalmente por estudar a maneira como as pessoas que têm crenças religiosas as justificam, o seu interesse primário não é justificar ou refutar um conjunto particular de crenças religiosas, mas avaliar os géneros de razões que as pessoas dadas à reflexão têm apresentado a favor e contra as crenças religiosas.

A filosofia da religião examina criticamente as crenças religiosas fundamentais (...). Examinar criticamente uma crença religiosa envolve explicar a crença e examinar as razões que têm sido apresentadas a favor e contra a crença, tendo em vista determinar se há ou não qualquer justificação racional.»

William Rowe. *Introdução à Filosofia da Religião*, Lisboa. Verbo, 2011. pp. 17.

### A distinção entre Filosofia da Religião e Teologia

A **filosofia da religião** é a reflexão filosófica acerca de questões levantadas pela vivência religiosa do ser humano. Consiste na análise crítica das crenças mais básicas em que assentam as doutrinas religiosas, tais como a existência de uma divindade (ou divindades), as características da(s) divindade(s), o conceito de vida eterna e imortalidade da alma, etc.



## A distinção entre filosofia da religião e teologia

«A filosofia da religião, ao contrário da teologia, não é fundamentalmente uma disciplina interior à religião, mas uma disciplina que estuda a religião de um ponto de vista abrangente. Do mesmo modo que a filosofia da ciência e a filosofia da arte, a filosofia da religião não faz parte do objeto de estudo a que se dedica.»

William Rowe. *Introdução à Filosofia da Religião*, Lisboa. Verbo, 2011. pp. 17.

## A distinção entre Filosofia da Religião e Teologia

A **teologia** é a reflexão/estudo sobre as crenças religiosas a partir de uma certa vivência ou tradição religiosa. Um teólogo cristão, por exemplo, reflete sobre Deus a partir da sua experiência religiosa cristã. É muito comum os seus argumentos não serem eficazes junto das pessoas com outras mundivisões religiosas.



- Um filósofo, distintamente do teólogo, baseia as suas reflexões em argumentos racionalmente apelativos a qualquer ser humano, independentemente das suas convicções religiosas.

## A conceção de Deus Panteísta

### Panteísmo

**Para filósofos como Espinosa, Deus e a natureza (o universo) são a mesma realidade. Deus é imanente ou inteiro à natureza e não se distingue deste.**

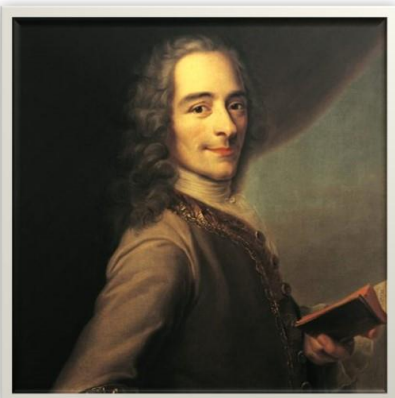
«Deus é um mecanismo imanente da natureza e do universo. Deus e natureza: dois nomes para a mesma coisa.»

- Baruch de Espinoza.



Baruch de Espinosa 1632 – 1677)

## A concepção de Deus Deísta



Voltaire (1694 – 1778)

### Deísmo

Para os deístas, como Voltaire, Deus foi a causa primeira do universo, gerando assim as leis deste. No entanto, segundo esta posição, Deus não intervém mais no mundo depois da sua criação.

«Eu acredito no Deus que criou os homens, e não no Deus que os homens criaram.»

- Voltaire.

## A concepção de Deus Teísta

### Teísmo

Para os seguidores da posição teísta, Deus é transcendente, perfeito, sumamente bom, criador e governador do universo (mas distinto e independente deste); é também onipotente, onisciente, eterno e necessariamente existente.

«Só um ser perfeito pode dar a um indivíduo imperfeito a ideia dele mesmo.»

- René Descartes.



René Descartes (1596 – 1650)

## O Deus que Descartes acredita é um Deus teísta

«Pelo nome Deus, compreendo uma certa substância infinita, sumamente inteligente, onipotente e pela qual foram criados quer eu mesmo, quer tudo o resto que existe, se é que alguma coisa existe. O que sem dúvida, é tão notável que quanto mais cuidadosamente atento nessa ideia, tanto menos parece que eu possa tirar só de mim a sua origem. E, por conseguinte, do atrás dito deve concluir-se que Deus existe necessariamente.»

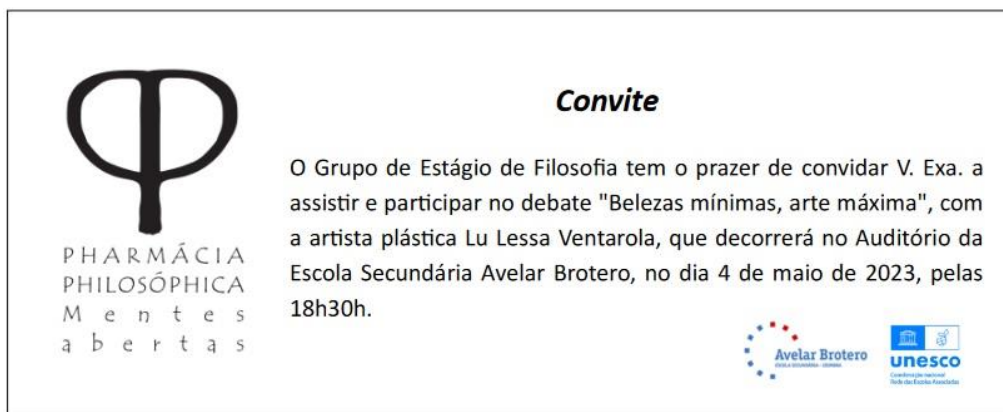
René Descartes. *Discurso do Método*. Lisboa: Sá da Costa, 1981, p. 31.

### Anexo VIII.

Cartaz e Convites da atividade extraletiva:

«PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima.»

*Cartão de convite da atividade «PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima.»*



*Cartaz da atividade «PHARMÁCIA PHILOSÓPHICA II – Beleza mínima, arte máxima.»*



PHARMÁCIA  
PHILOSÓPHICA  
Mentes  
abertas

**Debate**

**Belezas mínimas,  
arte máxima.**

**Com Lu Lessa Ventarola**  
Artista plástica

4 de maio de 2023  
Auditório da Escola  
Secundária Avelar Brotero  
**18h30**

**PARA TODOS.**

