

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Programa de  
**Filosofia**

**10.º e 11.º Anos**

Formação Geral

Cursos Científico-Humanísticos

**COORDENADORA**  
Maria Manuela Bastos de Almeida

**AUTORES**  
Fernanda Henriques  
Joaquim Neves Vicente  
Maria do Rosário Barros

**Homologação**  
22/02/2001

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

<b>1ª PARTE - Introdução</b>	3
<b>Natureza da disciplina de Filosofia e sua integração no currículo</b>	3
• Do Ensino Secundário	3
• Da Filosofia no Ensino Secundário	4
• Da presente reformulação do Programa de Filosofia	5
<b>2ª PARTE - Apresentação do Programa</b>	8
<b>1. Finalidades</b>	8
<b>2. Objectivos Gerais</b>	9
• No domínio cognitivo	9
• No domínio das atitudes e dos valores	9
• No domínio das competências, métodos e instrumentos	10
<b>3. Visão Geral dos Conteúdos/Temas</b>	11
• Conteúdos/Temas do 10º ano	12
• Conteúdos/Temas do 11º ano	13
• Quadro dos conceitos operatórios	14
<b>4. Metodologia: princípios, sugestões e recursos</b>	16
• Princípios metodológicos	16
• Sugestões metodológicas gerais	19
• Sugestões metodológicas para o módulo inicial	19
<b>5. Avaliação</b>	21
• Princípios reguladores da avaliação	21
• Fontes privilegiadas da avaliação	23
• Critérios de referência para a avaliação sumativa	24
<b>3ª PARTE - Desenvolvimento do Programa</b>	26
<b>4ª PARTE - Bibliografia</b>	36

### ***Viver juntos***

«Para que pode servir a Filosofia contemporânea? Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro, "trata-se de conquistar a paz (*pax, ataraxia*) e a *philia*, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro." Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo - que contém o eu, o outro, a Cidade... -, o que é sabedoria.

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

André Comte-Sponville \*

---

\* in Comte-Sponville, A. e Ferry, L. (2000). *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*. (pp. 456-457). Lisboa: Instituto Piaget.

## 1ª PARTE - Introdução

### Natureza da disciplina de Filosofia e sua integração no currículo

- **Do Ensino Secundário**

Os documentos de referência, nacionais e internacionais<sup>1</sup>, produzidos durante a década de 90, acerca do ensino secundário, convergem em dois aspectos:

- o momento presente exige uma redefinição do papel e do estatuto de tal nível de ensino, de maneira a que se clarifiquem as suas finalidades e objectivos e se identifique a sua função própria;
- é fundamental que este grau de ensino se expanda e generalize, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos.

Neste contexto, o *Relatório Delors*<sup>2</sup>, ao apresentar o que designava como **pilares da educação**, para além dos três princípios já clássicos - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser - enunciava um quarto princípio, de valor fulcral para a manutenção do desenvolvimento da vida humana, a saber: **aprender a viver juntos**. Para a Comissão responsável pelo referido *Relatório*, este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível.

Esta concepção investe o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas, o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.

---

<sup>1</sup> M E (1997). *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa.; M E (1998). *Ensino Secundário - Ajustar para Consolidar*. Lisboa.; OCDE (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI<sup>e</sup> siècle.*; Droit, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde - une enquête de l'UNESCO* Paris: UNESCO.

<sup>2</sup> Delors, J. (dir.). (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.

## • Da Filosofia no Ensino Secundário

O mesmo *Relatório Delors* reconhece a importância da disciplina de Filosofia - em conjunto com a História - na configuração deste novo imperativo educativo que o **aprender a viver juntos** consubstancia; ambas as disciplinas poderão assumir um importante papel na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum.

No que respeita à Filosofia, a UNESCO vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania<sup>3</sup>. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, directamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.

Este apelo à inserção sistemática da Filosofia no secundário releva de uma concepção desta disciplina de que decorrem três funções essenciais:

- "permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais";
- "aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros";
- "aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados".<sup>4</sup>

Inscrita na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário<sup>5</sup>, a disciplina de Filosofia é reconhecida em Portugal como componente imprescindível da formação geral da educação secundária, o mesmo é dizer da educação da grande maioria das jovens e dos jovens portugueses, e que num futuro próximo será desejavelmente a totalidade.

O documento oficial que estabelece entre nós a revisão curricular do ensino secundário<sup>6</sup>, ao definir a posição da disciplina de Filosofia no conjunto curricular, permite que Portugal, mantendo a sua posição destacada a nível internacional, responda favoravelmente às recomendações da UNESCO atrás referidas e, sobretudo, cabe salientar, consagra a velha tradição portuguesa de atribuir à Filosofia um papel constante no nosso plano de estudos. Na realidade, no contexto da Reforma Pombalina, começou a ensinar-se Filosofia, no que designaríamos hoje por educação secundária, desde 1791, ou seja, há mais de dois séculos, e, a despeito de alguns momentos de crise<sup>7</sup>, tal disciplina nunca deixou de figurar nos currículos daquele nível de ensino.

<sup>3</sup> Droit, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde - une enquête de l'UNESCO* (p. 105). Paris: UNESCO.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Dec.-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

<sup>6</sup> DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário - Cursos Gerais e Tecnológicos*. Lisboa: DES.

<sup>7</sup> Em 1903 e 1904, houve propostas de abolição do ensino da Filosofia. Cf. E. Fey (1978). *Ensino da Filosofia em Portugal*. *Brotéria. Cultura e Informação*, vol. 107, n.º 1, pp. 19-36; n.ºs 2-3, pp. 191-208; n.º 4, pp. 278-295; n.º 5, pp. 419-454.

Segundo o mesmo documento, no quadro da nova proposta de matriz curricular, a **componente de formação geral** tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento "de uma cultura geral mais ampla e aberta" que inclua "necessariamente uma **dimensão crítica e ética**, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências directas na nossa vida quotidiana", e, por outro, contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita **compreender** o mundo em que vivem, **integrar-se** nele e **participar criticamente** na sua construção e transformação."

No âmbito desta caracterização da **componente de formação geral**, a **Filosofia** aparece descrita como "uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a **reflectir**, a **problematizar** e a **relacionar** diferentes formas de interpretação do real."

Esta convergência de perspectivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. Tal paradigma supõe que "pensar por si mesmo" a vida obriga a uma discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate, e, simultaneamente, dimensiona-se numa vocação de universalidade da razão. Dito de outra maneira, esta redimensionação do papel da Filosofia no quadro dos novos desafios do ensino secundário, faz dela não só uma componente essencial da formação pessoal da juventude como também a caracteriza como um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática.

- **Da presente reformulação do Programa de Filosofia**

No horizonte do que atrás fica dito, a disciplina de Filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações. Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si - interpretação dos textos, das mensagens dos *media*, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s). Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de **dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela**, visando construir uma **palavra comum** e integradora.

Orientado por esta grande intencionalidade, o Programa de Filosofia, que agora se apresenta à comunidade docente, bem como às alunas e alunos a quem se destina, situa-se numa dupla relação com o Programa de *Introdução à Filosofia*, aprovado em 1991, pelo Despacho nº 24/ME/91, de 31 de Julho, querendo ser, a um tempo, uma **reformulação sem ruptura** e uma **reformulação com inovação**. Esta posição que o grupo de trabalho assumiu assenta em três ordens de razões:

1. inserção no quadro institucional que organiza a actual reestruturação dos Programas do ensino secundário e que a si mesmo se apresenta numa linha de continuidade em relação aos actuais parâmetros de tal nível de ensino, embora no contexto dos seus novos desafios e das novas significações deles emergentes;
2. respeito pelo que a investigação parece apontar como sendo a vontade do corpo docente de Filosofia que, embora apresentando críticas e manifestando insatisfações, se expressa, todavia, a favor da manutenção do actual programa de *Introdução à Filosofia*, no seu aspecto global<sup>8</sup>;
3. reconhecimento do valor que tem o capital de conhecimentos e de experiência adquirido ao longo dos dez anos de vigência do Programa de *Introdução à Filosofia* e que pode conferir hoje às professoras e aos professores alguma segurança científica em relação aos temas a fazer aprender.

Assim sendo, as reformulações que propomos expressam-se, fundamentalmente, pela procura de uma nova organização das temáticas em função dos cortes efectuados nos conteúdos, para dar ao Programa uma nova unidade, por um lado, e, por outro, pelo paradigma organizador do trabalho filosófico que preconiza e que se explicita, mais claramente, no quadro de finalidades e objectivos que define.

Deste modo, mantivemos a estrutura do anterior programa, limitando-nos a adaptá-la aos cortes programáticos que efectuámos e à importância que conferimos aos aspectos metodológicos, quer no ensino, quer na aprendizagem, da Filosofia.

É neste contexto que, no módulo inicial - cuja existência em todos os programas é de determinação superior - se propõe o desenvolvimento de um conjunto de actividades que, partindo de um diagnóstico centrado nas competências de análise, interpretação e expressão discursiva, promovam o seu aperfeiçoamento e as orientem, primeiro, no sentido de um pensar com clareza e rigor, e, na sequência, as conduzam para uma reflexão de carácter mais especificamente filosófico.

Procurámos manter a liberdade de movimentação dos docentes na gestão dos conteúdos, que o anterior programa proporcionava, por nos parecer um imperativo da própria Filosofia e, também, por isso corresponder à dimensão do referido programa mais favoravelmente destacada pelo corpo docente. Reforçámos mais esse aspecto pela criação de opções, nomeadamente, na rubrica final que possibilita a cada docente uma perspetivação pessoal do percurso a realizar ao longo dos dois anos.

Por todas estas razões, consideramos que o ensino da Filosofia se deve recortar de um conjunto de finalidades que proporcione um suporte de trabalho reflexivo a todos os níveis da vida e do viver. Neste contexto, e porque não há autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo, ou sem enraizamento sócio-político-cultural, e sem o domínio do discurso, da compreensão dos seus vários tipos e das suas possibilidades de verdade ou verosimilhança, preconizamos que a consumação da intencionalidade estruturante da Filosofia, no ensino secundário, obriga a equacionar com o mesmo

---

<sup>8</sup> Cf. Henriques, F. e Bastos, M. (org.). (1998). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*. Lisboa: CFUL/DES. E também os resultados da investigação em curso no âmbito do Projecto *A Filosofia no Secundário*, "Questionário Nacional sobre os Actuais Programas de Filosofia do Secundário".

grau de importância, objectivos dos domínios **cognitivo**, das **atitudes e valores** e das **competências**, **métodos e instrumentos**.

## 2ª PARTE - Apresentação do Programa

### 1. Finalidades

A disciplina de Filosofia,

- em co-responsabilidade com as demais disciplinas das áreas curriculares do ensino secundário,
- tendo presentes os objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o ensino secundário,
- tendo, também, em consideração as orientações fixadas nos documentos de revisão curricular,

assume, como suas, a partir da sua especificidade, as seguintes finalidades:

- Proporcionar instrumentos necessários para o **exercício pessoal da razão**, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida.
- Proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projecto de vida próprio**, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.
- Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político** crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.
- Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma **sensibilidade cultural e estética**, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.
- Proporcionar mediações conducentes a uma **tomada de posição sobre o sentido da existência**, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.

## 2. Objectivos Gerais

### **A - No domínio cognitivo**

1. Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia.
  - 1.1. Distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade.
  - 1.2. Reconhecer o trabalho filosófico como actividade interpretativa e argumentativa.
  - 1.3. Reconhecer o carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico.
  - 1.4. Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar.
  - 1.5. Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural.
  - 1.6. Identificar as principais áreas e problemas da Filosofia.
  
2. Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.
  - 2.1. Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.
  - 2.2. Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos valores, da ciência e da técnica.
  - 2.3. Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.
  - 2.4. Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.

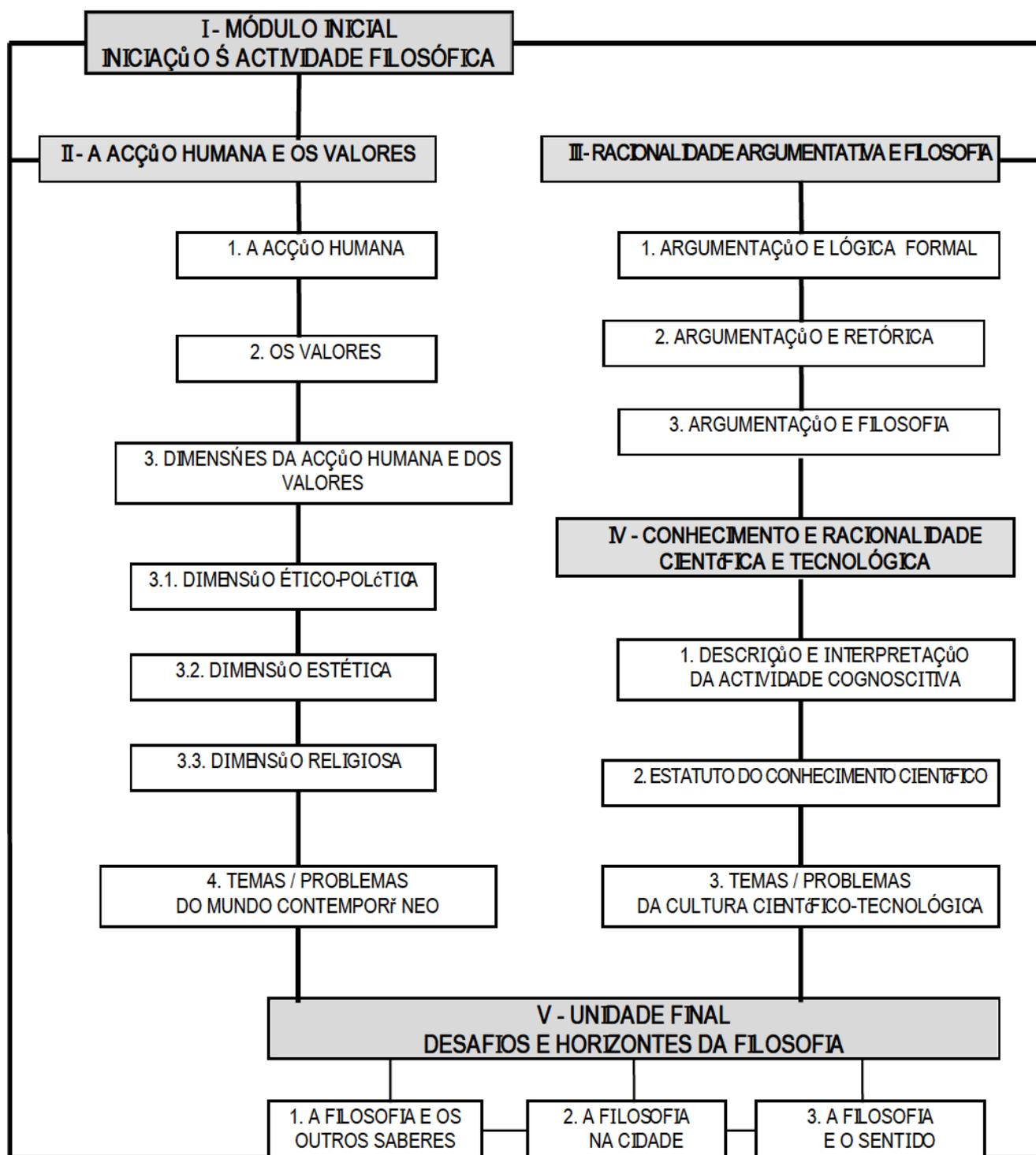
### **B - No domínio das atitudes e dos valores**

1. Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social.
  - 1.1. Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo.
  - 1.2. Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.
  - 1.3. Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais.
  - 1.4. Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
  - 1.5. Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.
  - 1.6. Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.
  
2. Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores.
  - 2.1. Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração.
  - 2.2. Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais.
  - 2.3. Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
  - 2.4. Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.
  - 2.5. Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.
  - 2.6. Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.
  - 2.7. Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.

## **C - No domínio das competências, métodos e instrumentos**

1. Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação.
  - 1.1. Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos.
  - 1.2. Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.
  - 1.3. Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias.
  - 1.4. Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise.
  - 1.5. Dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a auto-formação e a educação permanente.
  - 1.6. Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura.
  
2. Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.
  - 2.1. Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de filosofar.
  - 2.2. Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.
  - 2.3. Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.
  - 2.4. Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.
  - 2.5. Adquirir e utilizar de forma progressiva e correcta os conceitos operatórios - transversais da Filosofia (*vide Quadro de Conceitos*, pp.14-15).
  - 2.6. Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.
  - 2.7. Desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos.
  
3. Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.
  - 3.1. Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.
  - 3.2. Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.
  - 3.3. Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações.
  - 3.4. Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.
  - 3.5. Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.
  - 3.6. Redigir composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas/ /problemas do programa efectivamente desenvolvidos nas aulas.
  - 3.7. Desenvolver, seguindo planos/guiões ou modelos simples, temas/problemas programáticos, que tenham sido objecto de abordagem nas aulas.

### 3. Visão Geral dos Conteúdos / Temas



• **Conteúdos/Temas** **10º ano**

**I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA**

**1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar**

- 1.1. *O que é a Filosofia?* - uma resposta inicial
- 1.2. *Quais são as questões da Filosofia?* - alguns exemplos
- 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico

**II - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES**

**1. A Acção Humana - Análise e compreensão do agir**

- 1.1. A rede conceptual da acção
- 1.2. Determinismo e liberdade na acção humana

**2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa**

- 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos
- 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas

**3. Dimensões da acção humana e dos valores**

**3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial**

- 3.1.1. Intenção ética e norma moral
- 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições
- 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas
- 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade

*Opção por 3.2. ou 3.3.*

**3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética**

- 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte
- 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento

**3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa**

- 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência
- 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões
- 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância

**4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo**

*Opção por UM tema/problema.*

- Os direitos humanos e a globalização
- Os direitos das mulheres como direitos humanos
- A responsabilidade ecológica
- A manipulação e os meios de comunicação de massa
- O racismo e a xenofobia
- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
- A obra de arte na era das indústrias culturais
- A dessacralização do mundo e a perda do sentido
- A paz mundial e o diálogo inter-religioso
- Outros

• **Conteúdos/Temas - 11º ano**

**III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA**

**1. Argumentação e lógica formal**

*Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.*

- 1.1. Distinção validade - verdade
- 1.2. Formas de inferência válida
- 1.3. Principais falácias

**2. Argumentação e retórica**

- 2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório
- 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais

**3. Argumentação e Filosofia**

- 3.1. Filosofia, retórica e democracia
- 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica
- 3.3. Argumentação, verdade e ser

**IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

**1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva**

- 1.1. Estrutura do acto de conhecer
- 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

**2. Estatuto do conhecimento científico**

- 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
- 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
- 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade

**3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica**

*Opção por UM tema/problema.*

- A ciência, o poder e os riscos
- A construção histórico-social da ciência
- O trabalho e as novas tecnologias
- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana
- A industrialização e o impacto ambiental
- A investigação científica e os interesses económico-políticos
- A tecnociência e a ética
- A manipulação genética
- Outros

**V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA**

*Opção por 1., 2. ou 3.*

**1. A Filosofia e os outros saberes**

- 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade
- 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar

**2. A Filosofia na cidade**

- 2.1. Espaço público e espaço privado
- 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania

**3. A Filosofia e o sentido**

- 3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo
- 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro

- **Quadro de conceitos operatórios**

A prática filosófica distingue-se, talvez em primeiro lugar, pela especificidade e radicalidade dos *temas/problemas* que aborda, sejam eles metafísicos ou gnosiológicos, éticos ou estéticos, lógicos ou epistemológicos. Mas o trabalho filosófico distingue-se também pela especificidade da *linguagem* que utiliza, em particular pela especificidade dos *conceitos* que mobiliza. Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operatório ou instrumental.

De entre os conceitos operatórios com que trabalha a Filosofia, tomados como instrumentos intelectuais de análise e de reflexão, poder-se-ão distinguir três grupos maiores:

- **os conceitos gerais** ou **transversais**, aqueles que atravessam todas ou quase todas as abordagens temáticas;
- **os conceitos específicos** ou **regionais**, aqueles com os quais a Filosofia configura a abordagem de temas/problemas particulares (metafísicos, gnosiológicos, éticos, estéticos, lógicos ou epistemológicos);
- **os conceitos metodológicos ou instrumentais**, aqueles que dizem respeito às competências e à metodologia do trabalho filosófico.

Os **conceitos específicos** ou **regionais** propostos à aprendizagem pelo presente programa são aqueles que constam dos enunciados relativos aos **Conteúdos/Temas** programáticos, cuja explicitação mais pormenorizada se pode ver nos quadros de **Desenvolvimento do Programa** (pp. 27-35).

Relativamente aos **conceitos gerais** ou **transversais** e aos **conceitos metodológicos** ou **instrumentais**, que não-de informar, do princípio ao fim, o trabalho filosófico e a abordagem dos vários temas/problemas, entendeu-se por bem dar-lhes um lugar de destaque (*vide* quadros abaixo).

Pretendeu-se assim chamar a atenção para a importância da sua progressiva introdução e do seu uso sistemático no trabalho do dia-a-dia, consideradas as suas vantagens (filosóficas) sobre os termos mais vulgares da linguagem corrente.

Não se circunscrevem a nenhuma rubrica programática específica; eles não-de sim ser introduzidos à medida da sua oportunidade e conveniência. Deverão ser aprendidos como se aprende, naturalmente, uma língua. Cada docente fará um uso permanente e rigoroso deles, sempre que os temas ou as actividades o exigirem; os alunos e as alunas utilizá-los-ão, também, progressivamente: inicialmente de modo incerto, logo depois de forma mais segura e explícita.

Os quadros que se seguem incluem alguns dos que se julgaram mais frequentes, sem qualquer pretensão de esgotar a lista de outros que nela poderiam ter lugar.

CONCEITOS GERAIS OU TRANSVERSAIS	
absoluto / relativo	formal / material
abstracto / concreto	identidade / contradição
antecedente / conseqüente	imediatez / mediação
aparência / realidade	intuitivo / discursivo
<i>a priori / a posteriori</i>	particular / universal
causalidade / finalidade	saber / opinião
compreensão / explicação	sensível / inteligível
contingente / necessário	sentido / referência
dedução / indução	ser / devir
dogmático / crítico	subjectivo / objectivo
dúvida / certeza	substância / acidente
empírico / racional	verdade / validade
essência / existência	teoria / prática
finitude / infinitude	transcendente / imanente

CONCEITOS METODOLÓGICOS OU INSTRUMENTAIS
Conceptualizar / conceptualização
Aproximação linguística
Aproximação predicativa
Aproximação extensiva
Aproximação metafórica
Problematizar / problematização
Problema filosófico
Questionamento filosófico
Argumentar / argumentação
Tese
Argumento e contra-argumento
Defesa e refutação

## 4. Metodologia: princípios, sugestões e recursos

- **Princípios metodológicos**

Os princípios subjacentes às sugestões metodológicas que irão ser propostas implicam um tipo de aula centrado não só no **trabalho da turma**, mas também um papel activo da parte dos docentes. O trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos. O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica. Procura-se que, desde o início do trabalho, os jovens e as jovens possam tomar iniciativas de interpretação e compreensão dos temas e, assim, caminhar no sentido da configuração progressiva da sua autonomia, factor absolutamente imprescindível na aprendizagem da Filosofia.

A relevância dada a um documento de referência no contexto do desenvolvimento das aulas, corresponde à convicção, já referida na introdução, que o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é **pensar com** ou **pensar a partir de**.

Dito por outras palavras, tem-se como *ideia reguladora* a aula como espaço de trabalho que permita a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer. Ou seja, supõe-se um trabalho de síntese pessoal da parte das alunas e alunos, mas também a aquisição de dados informativos sobretudo no sentido da clarificação conceptual e de rigor argumentativo.

Transportada para o plano das aprendizagens, esta *ideia reguladora*, obriga à configuração de um processo sustentado por três princípios:

- princípio da progressividade das aprendizagens;
- princípio da diferenciação das estratégias;
- princípio da diversidade dos recursos.

### **Princípio da progressividade das aprendizagens**

Com este princípio pretende-se assinalar que, embora a dinâmica da realidade seja complexa e nunca linear, deve haver o cuidado pedagógico de definir precedências nas aprendizagens, não só em termos dos núcleos temáticos a abordar como das actividades a desenvolver nessa abordagem e dos recursos documentais a serem utilizados.

As implicações metodológicas desta opção na condução do processo de ensino e de aprendizagem são múltiplas, sendo de salientar as seguintes:

- a) na importância e no rigor da avaliação diagnóstica, sobretudo da inicial, especialmente, das competências discursivas e reflexivas;
- b) no papel dos docentes e de alunos e alunas, privilegiando uma lógica da aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino;

- c) na planificação de actividades que tenham em conta a progressividade das competências a desenvolver;
- d) na escolha de documentação de apoio adequada à consecução dessa progressividade.

### **Princípio da diferenciação de estratégias**

Este princípio decorre de duas exigências específicas:

- a) por um lado, o privilegiar de uma lógica de aprendizagem, que tenha em conta os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem, sendo imperioso que as professoras e os professores recorram a formas diversificadas de abordar e fundamentar as questões para que estudantes mais analíticos ou mais intuitivos, por exemplo, não sejam sempre beneficiados ou prejudicados;
- b) por outro lado, a diferenciação de estratégias é uma consequência directa da diversidade dos objectivos que o programa propõe.

### **Princípio da diversidade dos recursos**

Este princípio é, desde logo, um corolário dos anteriores. A sua suposição implica que as aulas devem assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar. Indicamos os que parecem ser mais relevantes:

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

- a) Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar.

A sua selecção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores. Nem sempre é fácil encontrar os textos que têm incidência nos temas/problemas em estudo, nem sempre é fácil encontrar os textos apropriados ao nível em que se encontram os jovens e as jovens, nem sempre é fácil encontrar diferentes textos que reflectam distintas posições/teses/respostas sobre um mesmo problema. A adequação aos temas e a adequação ao nível dos alunos e alunas, assim como a expressão de distintas posições sobre um mesmo tema são três dos mais relevantes critérios da sua selecção.

Um segundo e decisivo desafio para a experiência bem sucedida do trabalho com os textos filosóficos diz respeito às *orientações para a sua leitura, análise, interpretação e discussão*. Sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de actividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.

- b) Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados, as histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar.

Sendo a actividade filosófica uma actividade por excelência de investigação, a prática de consulta de diversificadas fontes de informação deverá ser implementada assiduamente, residindo aqui uma das dimensões formativas da Filosofia, contribuindo deste modo para o desenvolvimento de competências fundamentais. Esta prática é mais vantajosamente estimulável se for desencadeada em função de projectos específicos de intervenção por parte dos alunos e alunas: necessidade de preparar uma exposição na aula, necessidade de apresentar um pequeno trabalho monográfico, necessidade de elaborar uma nota de leitura.

- c) A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a actividade filosófica, como actividade interpretativa, se pode exercer. A obra literária ao configurar um mundo, onde padecem e agem seres humanos num quadro de relações complexas, explicita modos possíveis de ser, de agir e de habitar a realidade, podendo funcionar como indutor de conteúdos, levando alunas e alunos a sair de si e confrontar-se com essa perspectiva de viver, pensar e ser que lhes é proposta. Este processo, simultâneo, de descentração e alargamento da experiência pessoal, cria condições favoráveis ao exercício filosófico da crítica e compreensão.

2 - Também os meios audiovisuais podem ser objecto de múltiplas utilizações na aula de Filosofia e contribuir para o desenvolvimento de diversas competências.

O recurso a transparências, como apoio à apresentação de exposições, de esquemas integradores dos percursos conceptuais, ou para exhibir a estrutura argumentativa de textos, reveste-se de importância indispensável.

O visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios actuais. A exibição de *spots* publicitários, de excertos de intervenções políticas e de fragmentos fílmicos, poderá constituir oportunidade privilegiada para o exercício da crítica social e política.

Para que a exibição de documentos audiovisuais se torne mais formativa, parece necessário que seja acompanhada de critérios ou guiões de análise, evitando a recepção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura activa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica.

3 - Por fim, mas não em último lugar, o computador. O computador adquiriu definitivamente um lugar privilegiado entre os recursos de aprendizagem. Para além de meio instrumental para o processamento de texto e de outras informações e também para a comunicação inter-individual e em rede, ele abre portas às mais diferentes fontes de informação, com destaque para os *CD-ROMs* e a *Internet*. A elaboração de trabalhos escolares e a necessária pesquisa de informações têm no

computador um espaço e oportunidades cada vez mais potenciados, com possibilidades ilimitadas. Professores e professoras têm aqui um dos seus mais importantes desafios e alunos e alunas uma das mais profícuas possibilidades.

- **Sugestões metodológicas gerais**

Para além das notas já explicitadas a propósito dos princípios metodológicos e das sugestões mais específicas que aparecem no desdobramento do programa, pretende-se aqui realçar dois aspectos:

1 - Antes de mais, afirmar a necessidade de recorrer na abordagem dos temas a autores específicos da História da Filosofia que com eles mantenham relações privilegiadas. Esse recurso deve ser feito tendo também em conta, não só o gosto e a formação de cada docente, como também uma diferenciação temporal que dê visibilidade à riqueza e diversidade da produção filosófica.

2 - Em segundo lugar, sugere-se que, no decurso do processo das aulas, se dê relevo à importância da aquisição de um método próprio de trabalho que, embora integrando técnicas mais ou menos padronizadas, corresponda, contudo, ao modo específico de ser e de pensar de cada jovem. Nesse contexto, poder-se-á, por exemplo, apresentar e discutir diferentes modelos ou perspectivas de análise e interpretação de textos, mostrando as potencialidades de cada um.

Esta importância da metodologia poderá ainda ser evidenciada se se tiver o cuidado de propor actividades de leitura ou de escrita que sejam acompanhadas de guiões ou de planos adequados e se solicite que qualquer produção escrita contenha sempre o esquema que presidiu ao seu desenvolvimento.

- **Sugestões metodológicas para o módulo inicial**

O documento da Revisão Curricular introduz um módulo inicial cujos objectivos e actividades se podem explicitar nos seguintes termos:

1 - Proceder junto das alunas e alunos a uma avaliação diagnóstica das competências consideradas decisivas para a iniciação ao trabalho filosófico, designadamente nos domínios da leitura compreensiva, da reflexão, da expressão verbal, da expressão escrita, dos hábitos de trabalho.

2 - Desenvolver actividades de aperfeiçoamento e/ou recuperação das competências que a avaliação diagnóstica revelar insuficientemente desenvolvidas.

3 - Desenvolver actividades de iniciação à discursividade, tendo em vista a consciencialização da importância da competência discursiva para pensar correctamente e *a fortiori* para filosofar.

4 - Delinear e planificar a longo prazo estratégias de superação das dificuldades que eventualmente se venham a revelar e que não possam ser recuperadas durante a unidade inicial.

No quadro de tais preocupações, propõe-se um conjunto de aulas centrado num trabalho efectivo, a partir de actividades especificamente adequadas à situação diagnosticada em cada turma, procurando-se, ao mesmo tempo, fazer uma aproximação, ainda que intuitiva e incipiente, ao modo de

trabalhar filosófico. Assim, a grande finalidade deste módulo deve ser iniciar ao desenvolvimento de competências discursivas que viabilizem o trabalho na disciplina, fornecendo aos alunos e alunas condições para poderem, por um lado, começar a perceber situações e a ler textos com uma atitude de raiz filosófica, por outro, iniciar-se à prática sistemática de exposição de ideias próprias e debate de ideias.

## 5. Avaliação

A avaliação constitui para qualquer didáctica disciplinar um dos mais complexos problemas. Antes mesmo de se constituir como um problema estritamente pedagógico ou técnico, ela é um problema ideológico e político, ético e deontológico, de justiça e equidade, sobretudo.

Perspectivada por muitos como peça-chave dos sistemas educativos para o exercício sempre controverso do controlo e da selecção sociais, a avaliação transforma-se num campo de confrontação ideológica, a exigir dos professores e das professoras uma atitude institucional crítica.

Porque o processo da avaliação vai ter repercussões sobre seres humanos únicos e concretos, ainda por cima muito diferentes uns dos outros, com origens sociais e culturais muito díspares, a avaliação exige sensibilidade e, sobretudo, justiça e equidade.

Em Filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.

O problema maior reside seguramente na dificuldade em proceder a uma avaliação justa e equitativa. Segundo que máximas de justiça se deve avaliar: 1) a cada um a mesma coisa?; 2) a cada um segundo os seus méritos?; 3) a cada um segundo as suas obras?; 4) a cada um segundo o seu trabalho?; 5) a cada um segundo o seu esforço?; 6) a cada um segundo os resultados alcançados?; 7) de cada um segundo as suas possibilidades?; 8) de cada um segundo as suas condições?

Reconhecidos os desafios e as dificuldades apontadas, não pode o Programa, ainda por cima ignorando as situações e as circunstâncias concretas, propor orientações normativas rígidas. O que se propõe é apenas um conjunto de *Princípios* gerais, com indicação de uma pluralidade de *Fontes* a utilizar, a que se juntam alguns *Critérios* de avaliação sumativa. Esclarece-se que os critérios de avaliação sumativa adiante explicitados são propostos antes de mais como referenciais para guiar o processo de ensino e sobretudo de aprendizagem, uma vez que uma avaliação sumativa não pode exceder o que foi efectivamente objecto de actividades de ensino e de aprendizagem.

- **Princípios reguladores da Avaliação**

- Considerando que entre os diversos elementos que integram o processo de ensino e de aprendizagem (objectivos, conteúdos, competências, actividades, recursos e avaliação) deve existir correspondência e articulação;
- considerando que a avaliação tem por função prioritária regular e otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar (*vide* Doc. Revisão Curricular);

- considerando que as tarefas e as actividades de avaliação devem, sempre que possível, coincidir com as tarefas e actividades de ensino e aprendizagem (*vide* Doc. Revisão Curricular);
- considerando também a especificidade e complexidade dos processos cognitivos intrínsecos à aprendizagem do filosofar, assim como as características próprias do trabalho filosófico;

a avaliação em Filosofia deverá corresponder às exigências que a seguir se enunciam:

a) Predominantemente **formativa e qualitativa**

Deverá, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, *informar* e *regular* o curso das aquisições cognitivas e a realização bem sucedida das actividades e das produções (discursivas, sobretudo) em que se concretizam as competências a adquirir, tendo por referência instruções claras para a realização das tarefas e critérios precisos para apreciação dos resultados.

b) Tendencialmente **contínua**

Deverá acompanhar e articular-se com todos os momentos e actividades em que se concretiza o processo de ensino e de aprendizagem, evitando aquisições cognitivas erróneas ou realizações equivocadas que venham a prejudicar aquisições e realizações futuras.

c) Atenta às **competências** e às **actividades**

Deverá prestar atenção particular às competências e às actividades, tendo em consideração que a Filosofia se define de modo substantivo como exercício e actividade de pensamento e juízo, como saber-fazer racional crítico.

d) **Diagnóstica e prognóstica**

Deverá anteceder o próprio processo de iniciação ao filosofar propriamente dito, analisando as condições de possibilidade de trabalho filosófico: limites e potencialidades linguísticas, competências e deficiências discursivas, dificuldades e facilidades de comunicação, hábitos e métodos de estudo e trabalho intelectual.

e) **Democrática e participada**

Deverá ser realizada com os alunos e alunas, enquanto primeiros interessados em experiências cognitivas bem sucedidas, enquanto intérpretes privilegiados de reais dificuldades, enquanto únicos conhecedores de algumas dúvidas ou hesitações, enquanto únicos conhecedores de algumas potencialidades que passam despercebidas.

f) **Sumativa**

Em conformidade com o Documento da Revisão Curricular, a avaliação sumativa realizar-se-á em quatro momentos: dois de natureza qualitativa (no Natal e na Páscoa) e dois de natureza quantitativa (no fim do primeiro semestre e no final do ano lectivo). A estes momentos acrescenta o Documento a realização de Provas Globais, no final do 11º ano, elaboradas na escola e segundo critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico.

- **Fontes privilegiadas da Avaliação**

- Considerando a diversidade e heterogeneidade sócio-cultural da população escolar e os diferentes estilos individuais de aprendizagem (*vide* Doc. Rev. Curricular);
- considerando que o recurso privilegiado aos testes escritos não coincide com a natureza da maior parte das actividades de ensino e de aprendizagem, predominantemente orais, nem permite avaliar com autenticidade muitas das aquisições e competências cognitivas (*vide* Doc. Rev. Curricular);
- considerando também a especificidade e complexidade dos processos cognitivos, assim como as exigências particulares do trabalho filosófico;

a avaliação em Filosofia deverá diversificar as fontes e os instrumentos de avaliação, nomeadamente:

- a) A **observação**, tão sistemática quanto possível, tendo por finalidade recolher informações sobre hábitos de trabalho, atitudes, grau de participação e interesse e, em particular, sobre a evolução no processo de aprendizagem.
- b) As **intervenções orais**, em debates, em resposta a solicitações da professora ou do professor, possibilitarão apreciar a qualidade da precisão conceptual e da clareza discursiva, a capacidade da comunicação e o valor da argumentação.
- c) As **exposições orais**, a partir de leituras ou de pesquisas solicitadas, permitirão apreciar a pertinência da interpretação, a capacidade de trabalho autónomo, a aquisição de métodos de pesquisa, o conhecimento e o domínio das fontes de informação.
- d) As **produções escritas** - actas e relatórios, resumos e notas de leitura, apreciações e reflexões pessoais - possibilitarão avaliar a capacidade de escuta e compreensão oral, a qualidade de leitura compreensiva e sua expressão escrita, a capacidade de (se) questionar (sobre) matérias controversas.
- e) A **análise e interpretação de textos argumentativos** - análise metódica, com ou sem guião, interpretação, discussão - permitirá apreciar as capacidades de detectar elementos essenciais tais como: tema/problema, tese/posição do autor, argumentos/provas despendidos e também apreciar as capacidades de contrapor posições alternativas e explicitar argumentos/provas pertinentes.
- f) As **composições filosóficas** de desenvolvimento metódico (filosófico) de temas/problemas, efectivamente tratados nas aulas, possibilitarão apreciar as capacidades de interpretar, problematizar e argumentar um tema filosoficamente relevante.
- g) **Outras fontes** - cada docente, por sua iniciativa ou por acordo com o grupo de Filosofia, poderá obviamente socorrer-se de outras fontes: designadamente, algum pequeno trabalho monográfico, planificado de antemão, fichas de trabalho, organização de dossiers temáticos ou caderno de actividades. Os critérios de apreciação deverão ser previamente definidos e explicitados perante cada turma.

- **Critérios de referência para avaliação sumativa**

A responsabilidade pela fixação de objectivos, de conteúdos, de competências e de critérios da avaliação sumativa interna cabe por inteiro à Escola e em particular ao Conselho de Grupo.

Em conformidade com o documento de Revisão Curricular, “entre os elementos da avaliação sumativa interna a considerar para a classificação de cada disciplina incluem-se as Provas Globais”.

Ainda segundo aquele documento, os alunos realizarão Prova Global de Filosofia apenas no final do 11º ano. As Provas Globais serão elaboradas a nível de Escola pelo Conselho de Grupo, segundo critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico.

Considerando estas instruções, não pode o Programa fixar critérios rígidos, universais e obrigatórios de avaliação.

Entendeu-se, no entanto, que o Programa não poderia silenciar a questão concreta dos critérios de avaliação sumativa e final, não propondo quaisquer indicadores da consecução dos objectivos gerais fixados.

Partiu-se do princípio que um dos factores mais decisivos para garantir justiça na avaliação e evitar tateios por parte dos alunos e das alunas e arbitrariedades não desejadas pelos professores e pelas professoras é seguramente a transparência e a clareza dos critérios de avaliação.

Admitiu-se também, como condição da legitimidade da avaliação, a coerência e continuidade dos critérios de avaliação com os critérios de realização bem sucedida das actividades de aprendizagem: não é legítimo avaliar o que não foi intencionalmente ensinado e/ou não foi objecto de actividades de aprendizagem (de exercício) ao longo do processo.

Considerou-se, ainda, que importava clarificar que indicadores de sucesso deverão ser tomados como indícios seguros para o reconhecimento das aprendizagens previstas e das aquisições cognitivas desejadas. Por esta razão, se indicam não os conteúdos sobre que deve recair a avaliação de conhecimentos mas preferencialmente o tipo de actividades ou tarefas em que se hão-de revelar o nível e a qualidade das aquisições cognitivas e das competências alcançadas.

Sem sobreposição às orientações definidas pelo DES, no respeito pelas circunstâncias, possibilidades e limites de cada escola e sobretudo dos alunos e das alunas, os critérios que se explicitam adiante, como se referiu já, deverão, pois, ser tomados apenas como critérios de referência e como metas a alcançar no final do 11º ano, cabendo a cada escola a sua explicitação concreta, considerados os objectivos, os conteúdos, as competências e as actividades efectivamente planificados e trabalhados ao longo dos dois anos.

Sendo propostos tão-só como critérios de referência deverão, no entanto, ser tomados como marcos ou balizas para um acordo pedagógico-didáctico desejável, entre docentes e entre docentes e discentes, admitindo que as cláusulas específicas só podem ser estabelecidas localmente e localmente “assinadas”.

Eis, assim, os critérios que deverão mobilizar e direccionar as aprendizagens e que, conseqüentemente, deverão balizar também as actividades de avaliação sumativa.

**No final do 11º ano, os alunos e as alunas deverão ser capazes de:**

1. **Recolher informação** relevante sobre um tema concreto do programa e, utilizando fontes diversas - obras de referência, suportes electrónicos ou outros - **compará-la e utilizá-la criticamente** na análise dos problemas em apreço.
2. **Clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais**, relativos aos temas/problemas desenvolvidos ao longo do programa de Filosofia.
3. **Redigir textos** - sob a forma de acta, síntese de aula(s) ou relatório - que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos efectivamente tratados.
4. **Participar em debates** acerca de temas relacionados com os conteúdos programáticos, confrontando e valorando posições filosóficas pertinentes ainda que conflitantes e auscultando e dialogando com os intervenientes que sustentam outras interpretações.
5. **Analisar textos de carácter argumentativo** - oralmente ou por escrito -, atendendo:
  - à identificação do seu tema/problema;
  - à clarificação dos termos específicos ou conceitos que aparecem;
  - à explicitação da resposta dada ou da tese defendida;
  - à análise dos argumentos, razões ou provas avançados;
  - à relação de conteúdo com os conhecimentos adquiridos.
6. **Compor textos de carácter argumentativo** sobre algum tema/problema do programa efectivamente tratado e acerca do qual tenham sido discutidas distintas posições ou teses e os correspondentes argumentos:
  - formulando com precisão o problema em apreço;
  - expondo com imparcialidade as teses concorrentes;
  - confrontando as teses concorrentes entre si;
  - elaborando uma resposta reflectida à questão ou problema.
7. **Realizar um pequeno trabalho monográfico** acerca de algum problema filosófico de interesse para o estudante, relacionado com algum conteúdo programático efectivamente abordado e metodologicamente acompanhado pelo docente nas tarefas de planificação.

## 3ª Parte - Desenvolvimento do Programa

### Observações

1. As actividades sugeridas nos quadros que se seguem têm uma função meramente exemplificativa. Nem se apresenta uma lista exaustiva, nem se pretende, de modo algum, limitar a iniciativa dos docentes.
2. Os tempos lectivos previstos para a gestão de cada rubrica programática incluem os destinados a actividades de avaliação, dado que esta é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

# 10º ano

## I - Módulo Inicial - Iniciação à actividade filosófica

TEMAS / CONTEÚDOS		Gestão
<p><b>1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar</b></p> <p>1.1. <i>O que é a Filosofia?</i> - uma resposta inicial</p> <p>1.2. <i>Quais são as questões da Filosofia?</i> - alguns exemplos</p> <p>1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico</p>	<p>Todo o trabalho a realizar com a turma, neste módulo inicial, deve visar a iniciação à actividade filosófica e a mobilização das competências consideradas como pré-requisitos para a sua concretização.</p> <p>Propõe-se um percurso a realizar em quatro momentos: 1. Momento de contexto; 2. Momento de diagnóstico; 3. Momento de iniciação ao trabalho filosófico; 4. Momento reflexivo.</p> <p>1. Momento de <b>Contexto</b> - Dada a especificidade deste módulo (ver p. 19), recomenda-se que, neste primeiro momento, se proceda a uma informação simples e simplificada do conceito de Filosofia e das suas questões próprias, no sentido de satisfazer a curiosidade inevitável por uma disciplina nova e de criar um campo de referência mínimo.</p> <p>2. Momento de <b>Diagnóstico</b> - Detecção do "clima" da turma e das competências individuais relativas às capacidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ouvir e compreender globalmente uma informação;</li> <li>• expor uma ideia ou resumir uma situação;</li> <li>• capacidade de ler e compreender globalmente uma mensagem escrita.</li> </ul> <p>Propõe-se que este diagnóstico se faça, sobretudo, com base em situações de diálogo criadas na aula e não privilegiando o recurso a instrumentos formais de avaliação.</p> <p>3. Momento de <b>Iniciação ao trabalho filosófico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Momento da <b>oralidade</b> - Realização de trabalhos guiados, em pequeno grupo, de iniciação à problematização. Esses trabalhos podem ser feitos com base num conjunto de enunciados comuns ou ditados populares, de programas televisivos ou de jogos de computadores, solicitando-se a identificação dos problemas subjacentes. No colectivo turma e com base nas conclusões de cada grupo, far-se-á a articulação dos problemas identificados com as correspondentes questões filosóficas.</li> <li>- Momento da <b>leitura</b> - Realização de trabalhos sobre diferentes tipos de textos, relacionados com as questões anteriormente enunciadas, visando o desenvolvimento de competências de análise: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das teses que os textos defendem e dos argumentos que apresentam;</li> <li>• Discussão/apreciação da coerência dos argumentos.</li> </ul> </li> <li>- Momento da <b>Escrita</b> - Realização de pequenos trabalhos escritos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• de iniciação à clarificação conceptual - construção, por meio da consulta de um dicionário de Filosofia, de definições de conceitos previamente seleccionados;</li> <li>• de iniciação à argumentação - esboço de construção de argumentos a favor e contra uma resposta a uma questão anteriormente apresentada.</li> </ul> </li> </ul> <p>4. Momento <b>Reflexivo</b> - Para finalizar, propõe-se a apreciação pela turma do trabalho realizado, tendo por objectivo fundamental que cada jovem faça a avaliação do seu percurso.</p> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES - interpretação, problema/questão, tese, argumento, conceito, juízo e raciocínio, subjectivo e objectivo, concreto e abstracto.</i></p>	<p>8 aulas de 90 m</p>

## II - A acção humana e os valores

TEMAS / CONTEUDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p><b>1. A acção humana - análise e compreensão do agir</b></p> <p>1.1. A rede conceptual da acção</p> <p>1.2. Determinismo e liberdade na acção humana</p>	<p>Propõe-se que esta rubrica seja abordada em três momentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Análise da especificidade humana do agir: <ul style="list-style-type: none"> <li>distinguindo entre o que fazemos e o que (nos) acontece;</li> <li>reconhecendo a presença de <i>razões e fins, intenções e projectos</i> na base das acções.</li> </ul> </li> <li>Análise da complexidade do agir: <ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecendo o duplo carácter (voluntário e involuntário) dos <i>motivos</i> e dos <i>desejos</i>;</li> <li>dando conta da experiência (difícil) da <i>deliberação</i> e da <i>decisão</i>.</li> </ul> </li> <li>Reflexão sobre o problema mais abrangente do <i>determinismo e liberdade na acção</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecendo as <i>condicionantes físico - biológicas e histórico - culturais</i>;</li> <li>reconhecendo a acção como um campo de possibilidades - espaço para a <i>liberdade</i> do <i>agente</i>.</li> </ul> </li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</i> - os que se encontram destacados em itálico.</p>	<p><b>Competência(s)</b> especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>conceptualização</li> <li>problematização</li> </ul> <p><b>Actividades</b></p> <p>Dado o elevado número de conceitos que a abordagem da rubrica implica, parece oportuno introduzir algumas actividades de <i>conceptualização</i> que permitam superar a ambiguidade semântica de alguns conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Aproximação linguística</i> aos conceitos de <i>acção</i> e de <i>agente</i> mediante a análise dos seus vários significados correntes e da determinação dos que e só dos que convém aqui;</li> <li><i>Aproximação predicativa</i> ao conceito de <i>acto humano</i> através da explicitação dos atributos que fazem de uma acção um acto verdadeiramente humano.</li> </ul> <p>Análise de textos com posições diversificadas sobre determinismo e liberdade na acção, visando a formulação de problemas.</p>	<p>6 aulas de 90 m</p>
<p><b>2. Os valores - análise e compreensão da experiência valorativa</b></p> <p>2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos</p> <p>2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas</p>	<p>Pretende-se com esta rubrica desenvolver uma reflexão que poderia ter o seguinte percurso.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento de que: <ul style="list-style-type: none"> <li>a nossa relação ao mundo é antes de mais de natureza valorativa;</li> <li>todos os seres humanos agem em conformidade com as suas preferências e os seus valores;</li> <li>as preferências e valores variam em função da pessoa, do grupo social e, sobretudo, da cultura.</li> </ul> </li> <li>Análise da questão dos critérios valorativos.</li> <li>Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios trans-subjectivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</i> - <i>valor, preferência valorativa, critério valorativo, cultura.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p>A rubrica dos valores apresenta-se como uma das primeiras e mais importantes oportunidades para desenvolver as competências de <i>leitura crítica e compreensiva, comunicação, problematização</i> e <i>debate</i> e desenvolver a capacidade de <i>argumentação</i> (neste momento, sobretudo oral).</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Entre as múltiplas actividades possíveis podem incluir-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Análise de casos</i> e/ou de <i>dilemas</i> que mobilizem a sensibilidade e as preferências valorativas individuais.</li> <li>Procura de respostas para esses casos e/ou dilemas e formulação de <i>boas razões</i> ou <i>argumentos</i> para justificar as opiniões emitidas ou as soluções preconizadas.</li> </ul>	<p>6 aulas de 90 m</p>

## II - A acção humana e os valores

### 3 - Dimensões da acção humana e dos valores

TEMAS / CONTEÚDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p>3.1. A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial</p> <p>3.1.1. Intenção ética e norma moral</p> <p>3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - - o si mesmo, o outro e as instituições</p> <p>3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</p> <p>3.1.4. Ética, direito e política</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- liberdade e justiça social</li> <li>- igualdade e diferenças</li> <li>- justiça e equidade</li> </ul>	<p>Um percurso possível para esta rubrica poderá ter os seguintes momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinção conceptual entre <i>moral</i> e <i>ética</i>, <i>intenção</i> e <i>norma</i>.</li> <li>2. Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético.</li> <li>3. Questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos. Propõe-se a análise comparativa e o confronto de duas perspectivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma perspectiva clássica e uma contemporânea.</li> <li>4. Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- liberdade e justiça social;</li> <li>- universalidade da justiça e direito à igualdade;</li> <li>- universalidade da justiça e direito à diferença;</li> <li>- salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras.</li> </ul> </li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES ~ moral, ética, normas, valores, liberdade moral, responsabilidade, consciência moral, consciência cívica, direito, política, estado, sociedade civil, liberdade política, justiça social, equidade.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura crítica e compreensiva</li> <li>- pesquisa e selecção de informação</li> <li>- negociação de interpretações</li> <li>- competência argumentativa</li> </ul> <p><b>Actividades</b></p> <p>Pesquisa de conceitos, de teses e argumentos em textos veiculadores das perspectivas em confronto, sob orientação do docente;</p> <p>Construção de quadros sinópticos de teses e argumentos alternativos sobre os problemas equacionados;</p> <p>Debate orientado pelo docente a partir dos quadros elaborados.</p>	<p>14 aulas de 90 m</p>

### 3 - Dimensões da acção humana e dos valores (continuaçãoo)

Alternativa entre 3.2. e 3.3.

TEMAS / CONTEÚDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p><b>3.2. A dimensãoo estética - análise e compreensãoo da experiência estética</b></p> <p>3.2.1. A experiência e o juízo estéticos</p> <p>3.2.2. A criaçãoo artística e a obra de arte</p> <p>3.2.3. A Arte: produçãoo e consumo, comunicaçãoo e conhecimento</p>	<p>Momentos de um percurso possível para esta rubrica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento da especificidade da experiência estética no triplo registo de experiência da natureza, da criaçãoo artística e da contemplaçãoo da obra de arte. Questionamento sobre a possibilidade de comunicaçãoo da experiência estética - a natureza do juízo estético.</li> <li>2. Significado da arte e da criaçãoo artística - o ponto de vista do artista. Apresentaçãoo de alguns dos critérios ou parâmetros do conceito de arte ao longo dos tempos.</li> <li>3. Reflexãoo sobre a multidimensionalidade da obra de arte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- objecto produzido - valor no mercado;</li> <li>- a industrializaçãoo da estética na sociedade contemporânea;</li> <li>- pluralidade de sentidos (polissemia);</li> <li>- manifestaçãoo da identidade cultural dos povos;</li> <li>- revelaçãoo de novos modos de conhecer o sujeito e o mundo.</li> </ul> </li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES - estética, experiência estética, teoria estética, gosto, juízo estético, útil, agradável, belo, horrível, sublime, arte, obra de arte, artista, espectáculo, criaçãoo artística.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p>Dada a actual importância das artes da imagem, é aqui um momento oportuno para uma iniciaçãoo a um trabalho sistemático de <i>leitura crítica da linguagem icónica</i>, dando relevo, nomeadamente, à industrializaçãoo da estética.</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Visionamento e interpretaçãoo de slides, filmes ... Audiçãoo de obras musicais. Visitas de estudo orientadas a museus, exposiçães... Análise de testemunhos de artistas sobre a criaçãoo e o objecto artístico. Elaboraçãoo de <i>dossiers</i> temáticos.</p>	8 aulas de 90 m

TEMAS / CONTEÚDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p><b>3.3. A dimensãoo religiosa - análise e compreensãoo da experiência religiosa</b></p> <p>3.3.1. A religiãoo e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência</p> <p>3.3.2. As dimensães pessoal e social das religiães</p> <p>3.3.3. Religiãoo, razãoo e fé - tarefas e desafios da tolerância</p>	<p>Momentos de um percurso possível para esta rubrica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A religiãoo como resposta à questãoo sobre o sentido da existência humana.</li> <li>2. A vivência religiosa como relaçãoo pessoal com o divino. A vivência religiosa como manifestaçãoo colectiva.</li> <li>3. Relaçãoo entre razãoo e fé ~ aproximaçãoo e diferenciaçãoo: dimensãoo crítica <i>versus</i> exploraçãoo ideológica.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES - religiãoo, sentido da existência, transcendência, imanência, finitude, divino, deus, igreja, culto, doutrina, dogma, razãoo, fé, tolerância.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p>Dado que esta rubrica pode mobilizar convicçães pessoais, propõe-se que se dê especial atençãoo às competências fundamentais para <i>intervir</i> num <i>debate</i>: <i>pesquisar e seleccionar informaçãoo, saber ouvir, saber expor.</i></p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Organizaçãoo de um debate: pesquisa e selecçãoo de informaçãoo adequada; exposiçãoo de pontos de vista; confronto de pontos de vista.</p>	8 aulas de 90 m

**3 - Dimensões da acção humana e dos valores (continuação)**  
**- Temas / Problemas do mundo contemporâneo**

TEMAS / CONTEÚDOS	SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	Gestão
<p>4. Temas / Problemas do mundo contemporâneo</p> <p><i>Opção por um tema / problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os direitos humanos e a globalização</li> <li>• Os direitos das mulheres como direitos humanos</li> <li>• A responsabilidade ecológica</li> <li>• A manipulação e os meios de comunicação de massas</li> <li>• O racismo e a xenofobia</li> <li>• O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil</li> <li>• A obra de arte na era das indústrias culturais</li> <li>• A dessacralização do mundo e a perda do sentido</li> <li>• A paz mundial e o diálogo inter-religioso</li> <li>• Outros</li> </ul>	<p><b>Contexto das sugestões</b></p> <p>A abordagem de um tema / problema do mundo contemporâneo poderá ser feita de múltiplos modos. As propostas que aqui se sugerem são apenas algumas das possíveis. Pareceu oportuno propor actividades especialmente dirigidas para o desenvolvimento das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo;</li> <li>- utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologias;</li> <li>- promover a integração de saberes (perspectiva interdisciplinar);</li> <li>- desenvolver a capacidade de problematização.</li> </ul> <p><b>Metodologia</b></p> <p>De acordo com as competências referidas, sugere-se a seguinte metodologia para um trabalho, preferencialmente, de grupo e interdisciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comum acordo entre docentes e discentes;</li> <li>- organização e reelaboração dos materiais, redacção de curtos textos de enquadramento;</li> <li>- enquadramento da problemática: sentido e pertinência; quadro conceptual de suporte;</li> <li>- formulação de questões de dimensão filosófica no âmbito da temática escolhida;</li> <li>- pesquisa documental, por parte dos alunos e alunas, em fontes diversificadas de informação textual e icónica (obras de referência impressas, enciclopédias impressas ou electrónicas, sítios da Internet, filmes ou documentários, etc.);</li> <li>- selecção e tratamento dos materiais recolhidos em função dos objectivos traçados, de análise e de conclusões.</li> </ul> <p><b>Resultados ou produtos finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatório de pesquisa.</li> <li>- <i>Dossiers</i> temáticos elaborados por grupos.</li> <li>- Exposição temática na sala de aula, ou melhor, num espaço comum da escola, organizada pela turma.</li> <li>- Apresentação oral por grupos de trabalho, na turma ou perante outras turmas, dos resultados da investigação e das conclusões, com projecção de diapositivos, exibição de documentos audio ou vídeo, seguido de debate.</li> </ul>	<p>8 aulas de 90 m</p>

## 11º ano

## III - Racionalidade argumentativa e Filosofia

TEMAS / CONTEUDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p>1. Argumentação e lógica formal</p> <p><i>Obs.: Opção pela abordagem segundo os paradigmas da lógica aristotélica ou da lógica proposicional.</i></p> <p>1.1. Distinção validade - verdade</p> <p>1.2. Formas de inferência válida</p> <p>1.3. Principais falácias</p>	<p>Propõem-se três momentos para o percurso a seguir nesta rubrica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A clarificação das noções de <i>lógica, proposição / juízo e raciocínio</i>, a partir da distinção <i>validade / verdade - forma / conteúdo</i>.</li> <li>2. Modos de <i>inferência válida</i>: regras do silogismo ou, em alternativa, conectivas proposicionais e tabelas de verdade.</li> <li>3. Principais <i>falácias</i> formais: falácias relativas às regras do silogismo ou, em alternativa, falácias da negação do antecedente e da afirmação do consequente.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</i>: os destacados em itálico e, ainda, <i>dedução e indução</i>.</p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p>Pretende-se com esta rubrica contribuir para habilitar alunos e alunas a <i>pensar</i> e a <i>discorrer com coerência</i>, a <i>evitar erros</i> correntes de inferência abusiva, e, sobretudo a <i>argumentar</i> sem trair os princípios e as regras lógicas.</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Realização de exercícios que conduzam à identificação e compreensão dos conteúdos programáticos. Por exemplo - distinguir verdade e validade a partir de exemplos com raciocínios; usar as tabelas de verdade para provar a validade ou não- validade de uma inferência.</p>	6 aulas de 90 m
<p>2. Argumentação e retórica</p> <p>2.1. O domínio do discurso argumentativo ~ a procura de adesão do auditório</p> <p>2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e falácias informais</p>	<p>Esta rubrica poderá ter o seguinte percurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Racionalidade argumentativa: distinção entre <i>demonstração</i> (o domínio do constringente) e <i>argumentação</i> (o domínio do <i>verosímil</i> e preferível); a relação necessária ao <i>auditório</i> no discurso argumentativo.</li> <li>2. Discurso argumentativo: reconhecimento da sua estrutura e organização; identificação de alguns tipos de argumentos e de algumas falácias informais.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</i>: os destacados a itálico e <i>retórico / orador, ethos, pathos, logos, opinião pública</i>.</p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>avaliação dos argumentos</i> pela detecção de erros e ponderação do seu valor</li> </ul> <p><b>Actividades</b></p> <p>Exercícios de construção de argumentos. Análise de artigos de opinião, discursos políticos, publicitários e Redacção de um texto argumentativo.</p>	3 aulas de 90 m
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Propõe-se que se aborde esta rubrica em três momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uma breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores na disputa pela prioridade na educação e formação do cidadão na Grécia, evidenciando o vínculo substantivo que une a Filosofia à retórica e uma e outra à democracia.</li> <li>2. Crítica filosófica aos usos da retórica: distinção entre <i>persuasão</i> e <i>manipulação</i>; a necessidade de um uso ético da retórica.</li> <li>3. Reconhecimento de que toda a argumentação filosoficamente aceitável deve ser regulada pela procura da verdade, tendo por finalidade o efectivo conhecimento da realidade.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</i>: <i>sofista, filósofo, verdade, bem e ser</i>.</p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualização histórica de textos, problemas e respostas</li> <li>- leitura crítica de linguagem audiovisual</li> <li>- distinção da argumentação filosófica de outras modalidades de prova</li> <li>- reconhecimento da complexidade da verdade</li> </ul> <p><b>Actividades</b></p> <p>Simulação de um discurso na ágora ateniense, com recurso a textos da época. Análise de um debate televisivo. Encenação de excertos de diálogos de Platão.</p>	5 aulas de 90 m

## IV - O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

TEMAS / CONTEÚDOS	A - Percurso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p>1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</p> <p>1.1. Estrutura do acto de conhecer</p> <p>1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p>	<p>Um possível percurso para esta unidade será:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primeira abordagem do conhecimento pela descrição dos elementos constituintes do acto de conhecer, recorrendo à perspectiva de análise que parecer aos docentes mais adequada.</li> <li>2. Análise do conhecimento como problema, partindo do confronto de duas teorias filosóficas, de modo a integrar e fundamentar a descrição apresentada no 1º momento. A análise pode desenvolver-se a partir de núcleos temáticos clássicos (a origem, a natureza e a validade do conhecimento) ou, por exemplo, com base na relação entre conhecimento e linguagem, conhecimento e acção, conhecimento e ser.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS NUCLEARES: conhecimento, sujeito, objecto, linguagem, realidade.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise metódica de textos com apoio num guião</li> </ul> <p><b>Actividades</b></p> <p>Exercícios colectivos, ou em pequeno grupo, de análise, sob orientação do docente. Exercícios escritos de análise, com guião.</p>	<p>12 aulas de 90 m</p>
<p>2. Estatuto do conhecimento científico</p> <p>2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade</p>	<p>Esta rubrica poderá desenvolver-se de acordo com o seguinte percurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinção entre <i>conhecimento vulgar</i> e <i>científico</i> centrada na natureza metódica e crítica da ciência por oposição à espontaneidade e assistemática do conhecimento vulgar.</li> <li>2. <i>Método da ciência</i>: do problema à elaboração das <i>hipóteses</i>, <i>validade das hipóteses</i> - <i>verificabilidade</i> e <i>falsificabilidade</i>.</li> <li>3. A ciência como <i>teoria</i> acerca da realidade ou um dos modos humanos de interpretar o real - o significado da <i>objectividade</i> científica.</li> </ol> <p><i>CONCEITOS NUCLEARES: os destacados a itálico e, ainda, racionalidade científica.</i></p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p><i>Elaboração</i> de uma <i>composição filosófica</i> que problematize, conceptualize e construa uma argumentação sobre um tema tratado.</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Exercícios colectivos, ou em pequeno grupo, de trabalho preparatório e planificação. Exercícios de exposição oral. Exercícios individuais de redacção.</p>	<p>8 aulas de 90 m</p>

## IV - O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (continuação)

### Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica

TEMAS / CONTEUDOS	SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	Gestão
<p>3. Temas / problemas da cultura científico - tecnológica</p> <p><i>Opção por um tema / problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ciência, o poder e os riscos</li> <li>• A construção histórico-social da ciência</li> <li>• O trabalho e as novas tecnologias</li> <li>• O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana</li> <li>• A industrialização e o impacto ambiental</li> <li>• A investigação científica e os interesses económico-políticos</li> <li>• A tecnociência e a ética</li> <li>• A manipulação genética</li> <li>• Outros</li> </ul>	<p><b>Contexto das sugestões</b></p> <p>A abordagem de um tema / problema, tal como antes se referiu, poderá ser feita de múltiplos modos. As propostas que aqui se sugerem são apenas algumas das possíveis. Pareceu oportuno propor actividades especialmente dirigidas para o desenvolvimento das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consolidar hábitos de estudo e de trabalho autónomo;</li> <li>- utilizar criteriosamente fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias;</li> <li>- promover a integração dos saberes (perspectiva interdisciplinar);</li> <li>- desenvolver a capacidade de problematização e decisão;</li> <li>- elaborar um plano / guião para o desenvolvimento de um tema;</li> <li>- redigir um texto de desenvolvimento do tema (ou uma pequena monografia) de acordo com o guião previamente elaborado.</li> </ul> <p><b>Metodologia</b></p> <p>De acordo com as competências referidas, sugere-se a seguinte metodologia para um trabalho, preferencialmente, de grupo e interdisciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadramento da problemática: sentido e pertinência; quadro conceptual de suporte.</li> <li>- Elaboração das questões de dimensão filosófica no âmbito da temática escolhida.</li> <li>- Pesquisa documental, por parte dos alunos e alunas, em fontes diversificadas de informação textual e icónica (obras de referência impressas, enciclopédias impressas ou electrónicas, sítios da <i>Internet</i>, filmes ou documentários, etc.).</li> <li>- Selecção e tratamento dos materiais recolhidos em função dos objectivos traçados de comum acordo entre docentes e discentes.</li> <li>- Organização e reelaboração dos materiais, redacção de um texto, elaborado de acordo com o plano / guião de enquadramento, de análise e de conclusões.</li> </ul> <p><b>Resultados ou produtos finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho escrito de desenvolvimento de um tema ou trabalho monográfico.</li> <li>- Formas públicas de apresentação oral dos trabalhos que poderão ser acompanhadas de uma exposição temática organizada pela turma.</li> </ul>	<p>8 aulas de 90 m</p>

## V - Unidade final - Desafios e horizontes da Filosofia

TEMAS / CONTEÚDOS	A - Percorso de Aprendizagens	B - Competências / Actividades	Gestão
<p><i>Obs.: Opção pela abordagem segundo uma das perspectivas indicadas em 1., 2. ou 3.</i></p> <p><b>1. A Filosofia e os outros saberes</b></p> <p>1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar</p> <p><b>2. A Filosofia na cidade</b></p> <p>2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania</p> <p><b>3. A Filosofia e o sentido</b></p> <p>3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo 3.2. Pensamento e memória - a responsabilidade pelo futuro</p>	<p>O tratamento dos conteúdos desta unidade deve ser desenvolvido em termos de uma síntese final conclusiva. Nesse contexto, apenas se indicam as intencionalidades dos três percursos alternativos.</p> <p>1. Na 1ª hipótese, poder-se-á pôr em evidência a questão da verdade e da racionalidade nas suas várias configurações, incidindo numa reflexão que tematize filosoficamente o carácter limitado dos nossos saberes, a riqueza e a diversidade da realidade e questione uma racionalidade prática pluridisciplinarmente apoiada.</p> <p>2. Na 2ª hipótese, privilegiar-se-á a dimensão política da Filosofia e a sua contribuição para a construção da cidadania, recapitulando a ideia de que o vínculo que une Filosofia e cidade vem das origens. Filha da <i>polis</i>, bem cedo a Filosofia <i>na</i> cidade se assumiu como <i>Filosofia da cidade</i>.</p> <p>3. Na 3ª hipótese, deve incidir-se sobre a dimensão pessoal do <i>dar sentido à sua vida</i> e sobre a contextualização colectiva, histórica e ontológica dessa decisão.</p>	<p><b>Competências</b> especialmente visadas</p> <p>Produção de textos que integrem as competências de <i>problematização</i>, <i>conceptualização</i> e <i>argumentação</i>.</p> <p><b>Actividades</b></p> <p>Composição filosófica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- redacção de sínteses reflexivas;</li> <li>- desenvolvimento argumentado de um tema / problema.</li> </ul>	<p>8 aulas de 90 m</p>

## 4ª PARTE - Bibliografia

A presente bibliografia de apoio ao Programa de Filosofia (10º/11ºanos), que obedece quanto à sua extensão e quanto às normas de citação a orientações definidas pelo DES, está estruturada do seguinte modo:

- **Bibliografia Geral**, que reúne obras de referência: Histórias da Filosofia, Enciclopédias e Dicionários. Assinalam-se com um asterisco (\*) aquelas que parecem ser acessíveis aos alunos.
- **Bibliografia Específica**, organizada e distribuída segundo as rubricas programáticas. Tendo em conta a formação científica de base dos e das docentes, decidiu-se não incluir obras filosóficas de autores fundamentais, nem muitas obras de introdução tornadas clássicas, privilegiando-se textos que prestam apoio específico às diversas rubricas.
- **Sugestões de Leituras para Estudantes**.

Por determinação do DES, as obras da Bibliografia Específica e as Sugestões de Leituras para Estudantes são acompanhadas de curtos comentários.

### BIBLIOGRAFIA GERAL<sup>9</sup>

\*Abbagnano, N.. *História da Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença.<sup>10</sup>

Blanché, R.. *História da Lógica de Aristóteles a Russell*. Lisboa: Ed. 70.

\*Châtelet, F.. *História da Filosofia. Ideias, Doutrinas*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.

\*Cordon, J.M. & Martinez, T.C.. *História da Filosofia*. Lisboa: Ed. 70.

Reale, G. & Antiseri, D.. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Barcelona: Ed. Herder.

*Encyclopédie Philosophique Universelle*. Paris: PUF.

\**Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Ed. Verbo.

\*Blackburn, S.. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Canto-Sperber, M. (dir.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF.

\*Carrilho, M.M. (dir.). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.

Ferrater Mora, J.. *Diccionario de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial.

\*Hartmann-Petersen, P. e Pigford, J.N.. *Dicionário de Ciência*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.

Lacoste, J.- Y. (dir.). *Dictionnaire critique de théologie*. Paris: PUF.

\*Lalande, A.. *Vocabulário - técnico e crítico - de Filosofia*. Porto: Rés Editora.

Raymond, Ph. e Rials, S. ( dir.). *Dictionnaire de philosophie politique*. Paris: PUF.

\*Runes, D. D. (dir.). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença.

<sup>9</sup> Não se indicam datas para as obras constantes da Bibliografia Geral por estarem sujeitas a sucessivas edições.

<sup>10</sup> Todas as citações de obras traduzidas são feitas a partir do título da respectiva tradução.

## BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA<sup>11</sup>

### I - INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA<sup>12</sup>

AAVV (1994). *Formas Históricas da Comunicação e seus Desafios Actuais*, número monográfico de *Caderno de Filosofias*, nº 6/7.

Comunicações no II Encontro de Didáctica da Filosofia, da APF. De interesse para um conhecimento de diversas posições filosóficas sobre o ensino e transmissão da Filosofia.

Apel, K. - O. (1985). *La Transformación de la Filosofía, I e II*. Madrid: Taurus Ediciones.

Demarcando-se dos que admitem a "morte da Filosofia", o autor propõe a transformação da Filosofia transcendental clássica da consciência numa Filosofia transcendental da linguagem que reconheça o carácter dialógico e comunicativo da razão.

Cossuta, F. (1998). *Didáctica da Filosofia*. Porto: Asa.

As dimensões constitutivas do texto filosófico - Proposta de um método de leitura.

Folscheid, D. & Wunnenburger, J.-J. (1997). *Metodologia Filosófica*. São Paulo: Martins Fontes.

A leitura e produção de textos na aprendizagem da Filosofia. Explicação e comentário de textos, dissertação - abordagem teórica e exercícios práticos.

Izuzquiza, I. (1982). *La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid: Anaya.

Exposição teórica sobre a aula de Filosofia como laboratório conceptual, de simulação gnosiológica, que constitui os problemas filosóficos como material de trabalho-investigação; completada por diversos planos de experiências de simulação.

Langer, S. (1971). *Filosofia em Nova Chave*. S. Paulo: Ed. Perspectiva.

Com base numa posição sobre a origem da linguagem que reputa como essencialmente expressiva, a autora apresenta o símbolo como nova chave para a abordagem filosófica.

Meyer, M. (1991). *A Problematologia*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.

O retorno ao sentido originário da "interrogação radical" em Filosofia - uma alternativa ao niilismo e "cientismo".

Moscariello, A. (1985). *Como Ver um Filme*. Lisboa: Ed. Presença.

Uma abordagem do cinema como uma interpretação específica da realidade; procura fornecer uma chave de análise dos elementos com os quais essa interpretação se constrói, recorrendo a exemplos de películas célebres.

### II - 1. e 2. - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

Barata-Moura, J. (1982). *Para uma crítica da "Filosofia dos Valores"*. Lisboa: Livros Horizonte.

O livro reúne dois textos. No primeiro, que dá o título à obra, o autor apresenta uma análise da "Filosofia dos valores", salientando a sua base idealista, presente, designadamente, no suposto da irreduzibilidade do dever-ser ao ser. No segundo, sobre o tema: "Conhecer, Valorar e Agir", confronta-se a unidade dialéctica da prática e do conhecimento com a contraposição abstracta do "conhecer" e do "valorar".

Camps, V. (1996). *Paradoxos do Individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Partindo de uma análise de questões candentes da sociedade actual, como a do trabalho, a da qualidade de vida, a da comunicação, a autora problematiza-as à luz do individualismo como valor paradoxal.

Comte-Sponville, A. & Ferry, L. (2000). *A Sabedoria dos Modernos: Dez questões para o nosso tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Artigos dos dois autores sobre dez questões que, emergindo da dinâmica cultural contemporânea, são pensadas no quadro da reflexão filosófica, comportando ainda uma conclusão onde se discute a função e a utilidade da Filosofia hoje.

<sup>11</sup> Todas as datas indicadas referem-se às das edições citadas.

<sup>12</sup> Dada a intenção da unidade inicial, incluímos nesta rubrica indicações bibliográficas de carácter didáctico e metodológico.

Mosterín, J. (1987). *Racionalidad y Acción Humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Explicação sucinta das noções de racionalidade e racionalidade prática, interesse e desejo, crer e saber, e uma exposição muito clara dos conceitos que integram a rede conceptual da acção.

Ricoeur, P. (1988). *O Discurso da Acção*. Lisboa: Ed. 70.

No quadro habitual do pensar ricoeuriano, este texto confronta e dialectiza as perspectivas fenomenológica e analítica a propósito da problemática do agir humano.

White, A. R. (org.). (1976). *La Filosofía de l'Acción*. México: F.C.E..

Recolha de textos de nove dos mais representativos autores que escreveram sobre Filosofia da acção (Austin, Danto, Melden, Davidson, Anscombe, e outros). Conceitos abordados: acções, razões e causas, responsabilidade, intenção e motivos.

## II - 3.1. - A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA

AAVV (1992). *Concepciones de la ética*. Madrid: Editorial Trotta.

Volume da Enciclopédia Ibero-Americana de Filosofia dedicado à ética, onde é apresentada uma história da ética organizada segundo as diferentes correntes.

Arendt, H. (1995). *Verdade e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.

A relação conflituosa entre a verdade e a política. Uma reflexão filosófica sobre a legitimidade ou a ilegitimidade da mentira e de dizer sempre a verdade em política.

Cerqueira Gonçalves, J. (1999). *Em Louvor da Vida e da Morte. Ambiente - A Cultura Ocidental em Questão*. Lisboa: Colibri.

Exercício reflexivo, em torno da questão do ambiente, que procura definir um quadro especulativo aberto à interpretação e à diferenciação capaz de constituir um novo caminho para um pensar radicalmente ontológico dessa problemática.

Changeux, J. P. (dir.). (1999). *Uma Mesma Ética para Todos?*. Lisboa: Instituto Piaget.

Obra que reúne comunicações de treze pensadores contemporâneos, apresentadas nas Jornadas Anuais de Ética, Paris, 1997, onde se questiona a possibilidade de encontro ético dos homens, designadamente em relação a problemas provocados pelo desenvolvimento da ciência, apesar da diversidade e conflitualidade das suas condições económicas, culturais, filosóficas e religiosas.

Clement, G. (1996). *Care, Autonomy and Justice. Feminism and the Ethics of Care*. Colorado: Westview Press.

O livro analisa o que considera os tipos ideais de uma ética da justiça e do cuidado, tendo como objectivo o valor moral de uma ética do cuidado. Admite a compatibilidade entre ambas as aproximações mas recusa a sua mútua assimilação.

Ferry, L. (1993). *A Nova Ordem Ecológica. A árvore, o animal e o homem*. Porto: Asa.

Análise das bases filosóficas e políticas dos movimentos ecológicos fundamentalistas. Os equívocos da "deep ecology" ou a pseudo dicotomia entre uma ética humanista e uma ética do ambiente. A defesa de uma "ecologia democrática".

González Martel, J. (1996). *El Cine en el Universo de la Ética. El cine-fórum*. Madrid: Anaya.

Seleção e análise de diversos filmes que podem servir de base para o tratamento filosófico e pedagógico de questões éticas.

Haarscher, G. (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Abordagem histórico-filosófica dos direitos do homem, seguida de uma reflexão que procura fazer o ponto da situação sobre o significado dos direitos humanos, hoje.

Habermas, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro.

A crítica da modernidade em Habermas conduz a uma reafirmação da actualidade da tarefa filosófica como exigência de mediação pela racionalidade. Nesta obra, apresenta uma teoria filosófica das relações humanas na sociedade contemporânea que, partindo da ética da discussão de Apel, conduz à fundamentação, no âmbito do agir comunicativo, de uma moral da intercompreensão.

Jonas, H. (1992). *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Les éd. du Cerf.

Princípios e fundamentos de uma ética da responsabilidade para uma civilização tecnológica que, partindo de uma heurística do perigo, assegure a sobrevivência e o futuro com qualidade às gerações futuras.

Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Ed. Presença.

Tratado de Filosofia social e política, de inspiração contratualista, que procura determinar os princípios aos quais deveriam ser submetidas as instituições e as políticas, por forma a alcançar o assentimento e o consenso.

Singer, P. (2000). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.

Obra de ética aplicada que, partindo da determinação do que é e do que não é a ética, reflecte filosoficamente sobre questões cruciais da sociedade actual, tais como: o aborto, a eutanásia, o problema da fome no mundo, os refugiados.

Soromenho-Marques, V. (1996). *A Era da Cidadania. De Maquiavel a Jefferson*. Mem Martins: Publ. Europa-América.

O horizonte filosófico da luta pela afirmação da cidadania. A concepção do ser humano como "sujeito jurídico-político portador de direitos universais". A obra é constituída por seis ensaios que analisam a evolução do pensamento filosófico-político em autores tais como: Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Jefferson.

Soromenho-Marques, V. (1998). *O Futuro Frágil. Os desafios da crise global do ambiente*. Mem Martins: Publ. Europa-América.

A crise do ambiente como crise da civilização é o tema central e aglutinador dos seis ensaios que constituem esta obra, onde se abordam temas de política pública e de ética, de economia, da teoria dos movimentos sociais e das relações internacionais. A situação portuguesa é confrontada com a realidade internacional.

Sousa Santos, B. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.

A democracia moderna, assente na ideia de contrato social, não obstante as inovações positivas que trouxe, encontra-se hoje em crise, por nela predominarem processos de exclusão social. Importa, por isso, reinventá-la; eis algumas propostas do autor.

## II - 3.2. - A DIMENSÃO ESTÉTICA

Adorno, T. W. (1982). *Teoria Estética*. Lisboa: Ed. 70.

A obra reflecte sobre a relação da arte com a sociedade e a ideologia.

Aparici, R. & Garcia-Matilla, A. (1987). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Temas tratados: I - Alfabetização, audiovisual e ensino; II - Como vemos as imagens?; III - A Comunicação; IV - A ilusão do real; V - Elementos básicos da imagem; VI - Leitura de uma imagem fixa. Contém diversos guiões para análise dos meios audiovisuais.

Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.

Conjunto de textos que reúne reflexões do autor sobre diferentes manifestações da arte e em especial sobre a sua perda de aura na actualidade.

Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique - 2 vol. I. L'objet esthétique. II. La perception esthétique*. Paris: PUF.

Obra que aplica o método fenomenológico à arte, pretendendo encontrar a sua essência e unidade. A estética surge ao mesmo tempo como uma disciplina específica, dirigida a obras particulares e como disciplina filosófica, exigindo generalidade e radicalidade.

Ferry, L. (1990). *Homo Aestheticus: l'invention du goût à l'âge démocratique*. Paris: Grasset.

A partir da tese segundo a qual a história da estética moderna se pode ler como uma história da subjectividade, o autor analisa os grandes momentos da história do individualismo democrático em paralelo com os momentos da subjectivização do gosto.

Gombrich, E. (1995). *Arte e Ilusão. Um Estudo da Psicologia da Representação Pictórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Obra que analisa a percepção, a representação, a semelhança, colocando a questão do estilo e do espectador.

Haar, M. (1994). *L'Oeuvre d'Art. Essai sur l'ontologie des oeuvres*. Paris: Hatier.

Obra que sintetiza com rigor e clareza o que é a obra de arte e a relação entre arte e verdade, a partir de textos precisos de Platão, Aristóteles, Kant, Schelling, Schopenhauer, Hegel, Nietzsche, Heidegger e Merleau-Ponty.

Pita, A. P. (1999). *A Experiência Estética como Experiência do Mundo*. Porto: Campo das Letras.

Uma análise sistemática da obra de Mikel Dufrenne, um estudo das relações entre o artístico e o filosófico, por um lado, a ética e a estética, por outro. Mostra que em Dufrenne a ética necessita da dimensão estética.

### II - 3.3. - A DIMENSÃO RELIGIOSA

Derrida, J. & Vattimo, G. (dir.). (1997). *A Religião*. Lisboa: Relógio d'Água.

Conjunto de comunicações apresentadas num congresso sobre o tema, realizado em Capri, em 1994, centradas sobre o lugar do fenómeno religioso na actualidade.

Farouki, N. (1997). *A Fé e a Razão*. Lisboa: Instituto Piaget.

O conflito ou a complementaridade entre fé e razão vistos através da história destas ideias. Proposta de uma "nova grelha de leitura" da história que desmonta o preconceito da oposição simplista entre fé e razão, o preconceito da unicidade da razão e da verdade.

Jonas, H. (1994). *Le concept de Dieu après Auschwitz*. Paris: Payot.

Texto onde o autor tematiza a exigência de pensar Deus depois da tragédia do holocausto com base em novas categorizações, com destaque para a categoria da impotência de Deus.

Pereira, M. B. (1988). Sobre o discurso da fé num mundo secularizado. *Igreja e Missão*, 142, pp. 193-268.

Apreciação crítica da Teologia como discurso da fé. Para manter a sua capacidade interpelante como uma voz crítica da sociedade, a Teologia não pode ignorar a sua condição humana, arrogar-se a consumação da consciência verdadeira, sair da história e abandonar o mundo.

Ricoeur, P. (1990). *Amour et Justice*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Exercício reflexivo que procura pensar a reflexão entre amor e justiça, evidenciando a desproporção entre os dois termos e a necessidade prática de os confrontar e dialectizar evitando discursos fáceis e unilaterais.

Rosenzweig, F. (1982). *L'Étoile de la Rédemption*. Paris: Éd. du Seuil.

Rosenzweig, filósofo judeu, confronta nesta obra, escrita nas trincheiras da 1ª Guerra, o "velho" pensamento filosófico, sistemático, totalitário e ateu, com as dolorosas questões do século. Só um "pensamento novo", espiritualmente inspirado, poderá ser redentor.

Vergote, A. (1989). *Religion, Foi, Incroyance*. Bruxelles-Liège: Éd. Mardaga.

Análise da temática da religião do ponto de vista psicológico que se debruça sobre os parâmetros variados implicados quer na experiência quer na prática religiosas.

### III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Conjunto de doze palestras sobre o "fazer" do "dizer" - a dimensão performativa da linguagem. Distinção entre os actos locutórios, ilocutórios e perlocutórios.

- Carrilho, M. M. (1994). *Jogos de Racionalidade*. Porto: Asa.  
Prática reflexiva que quer ser uma via alternativa ao modo de pensar a Filosofia em termos de crise, configurando uma forma de racionalidade filosófica ligada ao que designa como viragem retórica.
- Hella, A. (1983). *Précis de l'Argumentation*. Paris/Bruxelles: F. Nathan/Éd. Labor.  
Pequeno manual de argumentação que expõe, numa 1ª parte, os princípios formais (a lógica formal) que deve informar a argumentação; e numa 2ª parte, os princípios retóricos (as técnicas) que a comunicação persuasiva não pode dispensar.
- Kneale, W. & Kneale, M. (1980). *O Desenvolvimento da Lógica*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.  
Esta obra apresenta as etapas mais significativas do desenvolvimento da lógica - da lógica antiga à lógica depois de Frege.
- Lourenço, M. (1991). *Teoria Clássica da Dedução*. Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.  
A primeira parte da obra, propedêutica lógica, dedica-se à "representação elementar do método de pensar axiomático" e do conceito de conjunto; a segunda apresenta a "sistemática da teoria clássica da dedução" - princípios de lógica proposicional, de cálculo de predicados e teoria da identidade.
- Meyer, M. (1992). *Lógica, Linguagem e Argumentação*. Lisboa: Teorema.  
Obra de introdução às diferentes temáticas e principais autores contemporâneos que trataram o problema da relação lógica e linguagem (linguagem natural e formalização) e linguagem e contexto (a relação ao auditório - significação e argumentação).
- Pereira, M. B. (1993). Retórica, Hermenêutica e Filosofia, *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 5, pp. 5 - 70.  
Ensaio crítico do regresso da retórica, mediante a) a análise das perversões e deslizes a que está sujeita, b) a apreciação dos seus limites no confronto com a hermenêutica e a Filosofia.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de L'Argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles.  
Obra fundamental na reabilitação contemporânea da retórica. Depois de mostrarem que a racionalidade humana não se esgota na racionalidade lógica e demonstrativa, os autores desenvolvem as bases teóricas e analisam as técnicas que informam a "nova retórica" como teoria da argumentação.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF.  
Breve história da retórica, com apresentação do "sistema retórico" e exposição dos procedimentos retóricos, completada por alguns exemplos de leitura retórica de textos.
- IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
- André, J. M. (1987). *Renascimento e Modernidade. Do poder da magia à magia do poder*. Coimbra: Minerva.  
Reúne dois ensaios com evidente preocupação pedagógica: o primeiro, sobre o homem do renascimento, interroga a magia do poder a partir do poder da magia; o segundo, sobre Galileu e Descartes, questiona a racionalidade moderna transformada em pensamento "*sub specie machinae*".
- Ayer, A. (1991). *Linguagem, Verdade e Lógica*. Lisboa: Ed. Presença.  
"Clássico" da Filosofia analítica. Condenação da especulação metafísica à luz do princípio de verificabilidade, erigido como critério de significação efectiva dos enunciados. Redefinição do trabalho filosófico como análise lógica dos enunciados e como lógica das ciências.
- Bachelard, G. (s/d). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Ed. 70.  
O novo espírito científico, que se opõe à epistemologia cartesiana, procura captar o pensamento científico contemporâneo na sua dialéctica de realismo e positivismo, de descontínuo e contínuo, de racionalismo e empirismo.
- Cassirer, E. (1956-63). *El Problema del Conocimiento en la Filosofía y Ciencia Modernas*. México: F.C.E.  
Um estudo clássico sobre a Filosofia do conhecimento. Cassirer apresenta a sua interpretação da génese e dinâmica da Filosofia moderna centrada nos novos rumos que se vão abrindo à investigação filosófica do conhecimento a partir do desenvolvimento da ciência. A obra é constituída por quatro volumes que vão desde os primórdios do humanismo renascentista até aos começos do século XX.

- Chalmers, A. F. (1982). *What is this thing called science?*. Philadelphia: Open Univ. Press.  
Introdução simples, clara e elementar, aos recentes pontos de vista sobre a natureza da ciência. A exposição incide designadamente sobre as perspectivas de Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend quanto ao modo de produção do conhecimento científico.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publ. Europa-América.  
Nesta obra, o autor, baseado no seu trabalho de investigação com doentes neurológicos, prova a possibilidade da consciência ser objecto de uma investigação científica, esclarece os fundamentos neurobiológicos do si. Reafirma a importância do sentimento, da emoção e do corpo no conhecimento.
- Feyerabend, P. (1993). *Contra o Método*. Lisboa: Relógio d'Água.  
Nesta obra, o autor nega a existência de uma estrutura comum aos factos, operações e resultados constitutivos da ciência. Duas das principais consequências desta tese são: a ciência não necessita das fundamentações filosóficas para se sustentar e "as suposições, procedimentos e culturas não científicas" têm um direito próprio para a sua afirmação, não devendo ser subjugadas ou exterminadas por uma instrumentalização ideológica da ciência.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Ed. 70.  
Crítica da racionalidade unidimensional da técnica e da ciência, a favor de uma racionalidade prática mais alargada que, mediante o uso público da razão, garanta o estabelecimento de uma intersubjectividade real.
- Kuhn, T. S. (1992). *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.  
A obra apresenta uma interpretação da evolução do conhecimento científico como um processo de ruptura com os paradigmas vigentes. O autor caracteriza os períodos de "ciência normal", "crise" e "revolução científica", identificando a "revolução científica" com uma mudança de concepção do mundo.
- Ladrière, J. (1977). *Les Enjeux de la Rationalité*. Paris: Éd. Aubier-Montaigne.  
Nesta obra desenvolve-se uma análise dos diferentes desafios que os novos poderes da ciência e da tecnologia põem às culturas, apresentando, também, uma perspectiva apreciativa sobre o que pode ser uma integração satisfatória da ciência e da tecnologia na dinâmica cultural.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.  
Conjunto de artigos que constituem uma súpula do pensamento popperiano. A ideia comum é que o conhecimento progride por ensaios e erros, por conjecturas e refutações e só assim se aproxima sempre da verdade.
- Rorty, R. (1988). *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.  
Uma perspectiva crítica sobre a dominação da Filosofia, desde o século XVII, pelo problema do conhecimento como representação. O autor propõe, invocando Wittgenstein, Heidegger e Dewey, o abandono da investigação sobre os fundamentos do conhecimento, defendendo a Filosofia como diálogo, "continuação da conversação", e não como "tribunal da razão".
- Searle, J. (1991). *Mente, Cérebro e Ciência*. Lisboa: Ed. 70.  
O tema geral da obra é o da possibilidade de harmonizar a concepção do homem como sujeito pensante e com vontade livre com a concepção do universo como sistema físico. Neste contexto, são abordados problemas tais como: a relação mente e corpo, a relação pensamento e programa computacional, a estrutura da acção, a liberdade da vontade.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.  
O livro pretende acompanhar a emergência do paradigma de uma ciência pós-moderna, tomando-se como tal a prática científica que procura superar o que o autor considera ser a crise do paradigma da ciência moderna.
- Vidal, M. (1989). *Bioética. Estudos de bioética racional*. Madrid: Editorial Tecnos.

Visão geral de problemas éticos, que nos colocam a ciência e a investigação, tais como: nascimento, inseminação, fecundação *in vitro*, aborto, experimentação humana, transplantes, eutanásia.

## V - UNIDADE FINAL - DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA

- Barata-Moura, J. (1990). *A "Realização da Razão" Um Programa Hegeliano?*. Lisboa: Ed. Caminho.  
Um estudo sobre a Filosofia de Hegel que realça o significado da racionalidade como a "dimensão estruturante" da própria realidade, e o projecto ou "programa" de realizar a racionalidade como a tarefa histórica com que o homem se continua a confrontar no processo da sua existência.
- Barata-Moura, J. (1997). *Materialismo e Subjectividade. Estudos em torno de Marx*. Lisboa: Edições «Avante!».  
Um estudo sobre o pensamento de Marx que evidencia a sua concepção de humanidade como "inscrita" no ser, salientando a dimensão ontológica e a importância da subjectividade na Filosofia materialista.
- Fackenheim, E. (1986). *Penser après Auschwitz*. Paris: Les éd. du Cerf.  
Interpretação teológico-filosófica de "o acontecimento" horrível, de Auschwitz. Dessa "experiência fundadora", clama uma "voz prescritiva" que nos compele a dizer "Nunca mais".
- Ferry, L. (1997). *O Homem-Deus ou o Sentido da Vida*. Porto: Asa.  
Reflexão sobre a possibilidade e o sentido de uma "espiritualidade autêntica" num mundo, no nosso mundo, laico.
- Frankl, V. (1988). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona: Ed. Herder.  
Análise da vontade e da exigência de sentido como necessidade ou força primária e não como "racionalização secundária". Interpretação da crise actual como crise de sentido que produz um insuportável vazio existencial.
- Habermas, J. (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.  
A "reconstrução" do discurso filosófico da modernidade numa leitura distinta e alternativa à de filósofos como Foucault, Derrida ou Lyotard. A razão comunicacional como "saída da Filosofia do sujeito".
- Lyotard, J. - F. (1985). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.  
Reflexão sobre "a condição do saber nas sociedades mais desenvolvidas". A caracterização do moderno e do pós-moderno - a incredulidade actual (pós-moderna) face às metanarrativas legitimadoras da modernidade.
- Marcel, G. (1944). *Homo Viator*. Paris: Éd. Mouton.  
Conjunto de ensaios sobre a condição itinerante do ser humano que o autor define como "prolegómenos a uma metafísica da esperança" em resposta ao pessimismo existencialista da época. Alguns temas: eu e o outro, valor e imortalidade, situação dos valores éticos, o homem revoltado.
- Pereira, M. B. (1999). Filosofia e memória nos caminhos do milénio. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 8, nº16, pp. 3-63.  
Estudo que tem por objectivo mostrar a necessidade de a Filosofia hoje volver o seu olhar para as vítimas da história e fazer-lhes justiça, reabilitando os seus projectos de futuro que os vencedores destruíram em holocaustos ou *goulags*.
- Reyes Mate, M. (1991). *La Razón de los Vencidos*. Barcelona: Anthropos.  
Análise crítica da Filosofia moderna e da sua razão ilustrada, como razão dos vencedores, que ignora as razões dos vencidos. Tentativa de contrabalançar a razão proveniente de Atenas com a razão ignorada de Jerusalém.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éd. du Seuil.  
Partindo do que chama a lacuna de *Temps et récit*, a temática da memória, Ricoeur desenvolve uma reflexão que procura legitimar o sentido pessoal e colectivo de estabelecer uma justa medida entre memória e esquecimento de modo a que seja possível um convívio efectivo com os acontecimentos históricos.

Sousa Santos, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Ed. Afrontamento.

Primeiro de um projecto de quatro volumes sobre uma abordagem da contemporaneidade de raiz epistemológica, esta obra pretende estabelecer as balizas paradigmáticas que tornam inteligível essa abordagem, procurando configurar um quadro conceptual que viabilize a articulação entre a crítica e a reconstrução possível.

Vattimo, G. (1987). *O Fim da Modernidade*. Lisboa: Ed. Presença.

Com base nas Filosofias de Nietzsche e Heidegger, o autor desenvolve um conjunto de reflexões sobre a pós-modernidade, procurando explicitar as razões pelas quais ela não é superação da modernidade embora integre a sua crítica.

## SUGESTÕES DE LEITURAS PARA ESTUDANTES

Breyner, S.M. (1989). *A Viagem*. In *Contos Exemplares*. s/l: Figueirinhas.

Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica e V - Unidade Final.

Breyner, S. M. (1991). *Artes Poéticas*. In *Obra Poética III* (pp. 93-96, 166-169, 349-350). S/l: Ed. Caminho.

Preferencialmente indicada para II - 3.2. - A Dimensão Estética.

Camus, A. (1979). *O Mito de Sísifo. Ensaio sobre o Absurdo*. Lisboa: Livros do Brasil.

Preferencialmente indicada para V - Unidade Final.

Carroll, L. (1988). *Alice no País das Maravilhas*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.

Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica e III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.

Descartes, R. (1988). *O Discurso do Método*. Lisboa: Ed. 70.

Preferencialmente indicada para III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia e IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Dostoevsky, F. (1999). *Crime e Castigo*. Mem Martins: Publ. Europa-América.

Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política; 3.3. - A Dimensão Religiosa e V - Unidade Final.

Eco, U. (s/d). *O Nome da Rosa*. Lisboa: Difel.

Preferencialmente indicada para II - 2. Os Valores e IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Gaarder, Jostein (1995) *O Mundo de Sofia. Uma Aventura na Filosofia*. Lisboa. Ed. Presença.

Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica.

Huxley, A. (s/d). *Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.

Preferencialmente indicada para II - 2. - Os Valores.

Jaspers, K. (1984). *Iniciação à Filosofia*. Lisboa: Guimarães Ed.

Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica.

Kant, I. (1988). Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?. In *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Ed. 70.

Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica; II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política e V - Unidade Final.

Martin du Gard, R. (s/d). *O Drama de Jean Barrois*. Lisboa: Inquérito.

Preferencialmente indicada para II - 3.3. - A Dimensão Religiosa.

- Nagel, Th. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica; II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política e IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Platão (1993). *Apologia de Sócrates*. In *Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton*. Lisboa: INCM.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica; II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política e III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.
- Platão (1993). *Críton*. In *Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton*. Lisboa: INCM.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política. e III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.
- Popper, K. & Lorenz, K. (1990). *O Futuro está Aberto*. Lisboa: Ed. Fragmentos.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política e IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Reich, W. (1977). *Escuta Zé Ninguém*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica e II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política.
- Russell, B. (1967). *Porque não Sou Cristão*. Porto: Brasília Editora.  
Preferencialmente indicada para II - 3.3. - A Dimensão Religiosa.
- Russell, B. (1976). *O Impacto da Ciência na Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.  
Preferencialmente indicada para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Sartre, J.-P. (1972). *As Mãos Sujas*. s/l: Publ. Europa-América.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético- Política.
- Savater, F. (1993). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Ed. Presença.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política.
- Sérgio, A. (1980). Prefácio do Tradutor. In RUSSELL, B.. *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica.
- Sófocles (1992). *Antígona*. Coimbra: INIC.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.  
Preferencialmente indicada para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Swanburne, R. (1998 ) *Será Que Deus Existe?*. Lisboa: Gradiva.  
Preferencialmente indicada para II - 3.3. - A Dimensão Religiosa.
- Valadier, P. (1996). *Cartas a um cristão inquieto*. s/l: Temas e Debates.  
Preferencialmente indicada para II - 3. 3. - A Dimensão Religiosa.
- Warburton, N. (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica; II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política; 3.2. - A Dimensão Estética; 3.3. - A Dimensão Religiosa e IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Weston, A. (1996). *A Arte de Argumentar*. Lisboa: Gradiva.  
Preferencialmente indicada para III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.
- Wilde, O. (1995). *O Retrato de Dorian Gray*. Lisboa: Ed. Estampa.  
Preferencialmente indicada para II - 3.1. - A Dimensão Ético-Política e 3.2. - A Dimensão Estética.
- Zambrano, M. (1993). *A Metáfora do Coração e Outros Escritos*. Lisboa: Assírio e Alvim.  
Preferencialmente indicada para I - Iniciação à Actividade Filosófica.

## FILOSOFIA NA INTERNET - ALGUNS SÍTIOS

- <http://dir.yahoo.com/arts/humanities/philosophy> - Directório de Filosofia do motor de pesquisa.
- <http://dir.lycos.com/society/philosophy> – Directório de Filosofia do motor de pesquisa.
- <http://www.utm.edu/research/iep/> - The Internet Encyclopedia of Philosophy.
- <http://www.ditext.com/encyc/frame.htm/> - Meta-Encyclopedia of Philosophy.
- <http://plato.stanford.edu/> - Enciclopédia de Filosofia de Stanford.
- <http://hippias.evansville.edu/> - Ligação a várias enciclopédias filosóficas e outros sítios de Filosofia.
- <http://www.noesis.evansville.edu/> - Noesis- Philosophical Research on line - University of Evansville.
- <http://phd.evansville.edu/links.htm> - Acesso a obras de Platão na rede.
- <http://www.roga.demon.co.uk/frames.htm> - Philosophy since the Enlightenment.
- <http://www.epistemelinks.com/index.asp> - Acesso a informações diversificadas: textos, filósofos, discussões, novidades bibliográficas.
- <http://www.swarthmore.edu/humanities/clicnet/philosophie:html> - Lista de sítios relacionados com a Filosofia e a educação.
- <http://www.philagora.net/philo.htm> - J'aime la philosophie (sítio especialmente dedicado aos alunos do bac.).
- [http://kphi.doremi.net/ index.htm](http://kphi.doremi.net/index.htm) - Anuário de sítios consagrados à Filosofia - recursos para professores e alunos.
- <http://www.terravista.pt/directorio/index.php?idcat=221&keyword=Filosofia> - Directório de Filosofia do motor de pesquisa.
- <http://www.sapo.pt/educacional/referencia/Filosofia/> - Directório de Filosofia do motor de pesquisa.