



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Cassandra Abigail da Silva Gonçalves

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

NO ENSINO DE FILOSOFIA

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

Outubro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Música como Recurso Didático
Subtítulo	no Ensino de Filosofia
Autor/a	Cassandra Abigail da Silva Gonçalves
Orientador/a(s)	Doutor Alexandre Barroso Matos Franco de Sá Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutor Mário Avelino Santiago Carvalho 2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Data da defesa	27-10-2022
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores

*À memória de minha mãe-avó
Maria Celene Ferreira Saragoça
(1946-2022)*

Agradecimentos

Ao meu Orientador de Estágio Mário Pedro Simões, pela abertura a uma nova aventura, pela disponibilidade, pela sabedoria, pela preocupação, paciência e incansável esforço para comigo. E ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, Álvaro Reis, por ter permitido a criação de um Núcleo de Estágios.

À Escola Secundária de Oliveira do Bairro: ao pessoal docente e não-docente, pela amabilidade com que me receberam, sobretudo à dona Palmira, ao Professor José Maia e às Professoras Anabela Pina e Maria de Jesus, por todo o carinho e apoio. Aos alunos pela colaboração, postura e atenção, que contribuiu muito para o meu trabalho.

A todos os Professores do Mestrado em Ensino: Prof. Dr. Luís Umbelino, Prof. Dr. Manuel Judas, Prof.^a Dr.^a Maria Helena Damião, Prof. Dr. Carlos Barreira, Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Nascimento, Prof.^a Dr.^a Isabel Festas, Prof.^a Dr.^a Piedade Vaz Rebelo, Prof. Dr. Marcelino Pereira, Prof.^a Dr.^a Graça Bidarra; e em especial aos Orientadores Prof.^a Dr.^a Elsa Rodrigues e Prof. Dr. Alexandre Sá, pela simpatia, disponibilidade e orientação facultada ao longo deste ano letivo.

Aos colegas e amigos do Mestrado em Ensino pela partilha e cooperação, particularmente ao Lewis Custódio, à Filipa Igrejas e ao Luís Marques, pela amizade e motivação. Ao Vítor Beco pela orientação, amizade e partilha de materiais.

Ao meu companheiro, Fabio Silva, e aos meus avós Manuel e Celene Saragoça, por todo o apoio e compreensão. Ao Carlos e à Sílvia, por me terem incentivado a seguir este caminho.

A todos os que de alguma forma me ajudaram e contribuíram no meu percurso académico.

Resumo

A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia

Este Relatório de Estágio *A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia* é realizado no âmbito da unidade curricular “Estágio e Relatório Final” do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que tem como objetivo principal dinamizar as aulas de Filosofia através de diferentes explorações musicais, incluindo a utilização de música ambiente e de canções analisadas pela lente filosófica.

O presente relatório está organizado em torno de duas partes, a primeira relacionada com a Prática Pedagógica Supervisionada, onde é feita uma análise crítica sobre o enquadramento legal, o currículo e o contexto educativo do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, e a segunda relacionada com a aplicação da música como ferramenta didática, onde será fundamentado o valor da música, exemplificadas as funções da música em contexto de sala de aula e descritas outras metodologias trabalhadas no Estágio.

As reflexões recaem sobretudo nas funções que a música pode assumir no contexto escolar e na relação entre música e filosofia. Esta relação assume uma importância interdisciplinar quando se evidencia as características da natureza humana, especialmente as habilidades musicais e inquietações filosóficas como forma de interação com o mundo. Neste sentido, a música pode ter uma função cognitiva, emocional e educacional. A função educacional é importante principalmente no processo de alfabetização em estágios primários do desenvolvimento humano e na estimulação do espírito crítico na adolescência.

Neste sentido, a exploração dos conteúdos programáticos das *Aprendizagens Essenciais* de Filosofia com o recurso musical pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. A eficácia do recurso musical no ensino da filosofia foi estudada de forma contínua em contexto de sala de aula e através de inquéritos online. A investigação demonstrou que o recurso musical enriqueceu o ensino da filosofia e motivou a exploração de novas músicas à luz da filosofia.

Palavras-chave: Filosofia, Música, Ensino, Cultura, Comunicação.

Abstract

The Exploration of Music as a Didactic Resource in Philosophy Teaching

This Internship Report *Music as a Didactic Resource in the Teaching of Philosophy* was carried out within the scope of the curricular unit "*Internship and Final Report*" of the Master's Degree in Philosophy Teaching in Secondary Education at the Faculty of Arts of the University of Coimbra, which main objective is to stimulate Philosophy classes through different musical explorations, including both the use of ambient music and songs analysed through the philosophical lens.

This report is organized around two parts, the first related to Supervised Pedagogical Practice, where a critical analysis is made of the legal framework, curriculum and educational context of the *Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro*, and the second part related with the application of music as a didactic tool, where the value of music will be grounded, the functions of music in the classroom context will be exemplified and other methodologies used in the Internship will be described.

The reflection fall on the functions that music can assume in the school context and in the relationship between music and philosophy. This relationship assumes an interdisciplinary importance when the characteristics of human nature are highlighted, especially musical skills and philosophical concerns as a way of interacting with the world. In this sense, music can have a cognitive, emotional and educational function. The educational function is especially important in the literacy process in early stages of human development and in stimulating critical thinking in adolescence.

In this sense, the exploration of the syllabus of the *Essential Learning* of Philosophy with the musical resource can contribute to a more meaningful learning. The effectiveness of the musical resource in teaching philosophy was studied continuously in the classroom context and through online surveys. The investigation showed that musical resources enriched the teaching of philosophy and motivated the exploration of new music in the light of Philosophy.

Keywords: Philosophy, Music, Teaching, Culture, Communication.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice	6
Introdução	10
PARTE 1 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR	13
Capítulo 1 - Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada	14
1. Enquadramento Legal	14
1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	14
1.2. Os princípios orientadores da organização e gestão curricular	15
1.3. Os princípios orientadores do currículo e avaliação	16
1.4. O regime jurídico de autonomia das escolas	17
1.5. Os direitos e os deveres do aluno	17
1.6. A Educação Inclusiva	18
1.7. A Habilitação Profissional	19
1.8. As normas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	20
1.8.1. Plano de Estudos	20
1.8.2. Regulamento da Formação Inicial de Professores	21
1.8.3. Plano Anual Geral de Formação	21
1.9. As Medidas Excepcionais	23
2. Orientações curriculares da disciplina de Filosofia	24
2.1. O Programa 10.º e 11.º anos	24
2.2. As Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia	28
2.3. O Exame Final Nacional de Filosofia Prova 714	30
2.4. As Aprendizagens Essenciais	31
Capítulo 2 – Contexto Educativo da Escola	37
1. Apresentação da Escola	37
2. Área, Infraestruturas e Recursos	39
3. Oferta Curricular e Extracurricular	40
4. Corpo Docente	41
5. Corpo Não Docente	42
6. Corpo Discente	42
7. Caracterização da Turma	44
7.1. Turma atribuída para estágio	45
7.2. Turma para aprofundamento da observação letiva	46

Capítulo 3 – Descrição da Prática Pedagógica	47
1. Atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada	47
1.1. Reuniões	47
1.2. Aulas Observadas	48
1.3. Atividades extraletivas	48
1.3.1 Dia Mundial da Filosofia – “O Meu Filósofo”	49
1.3.2. O Parlamento dos Jovens	49
1.3.2. O Muro das Lamentações.....	50
1.3.3. Visita a Escola Secundária e Básica em Leiria.....	51
2. Reflexão Global da Experiência do Estágio	51
PARTE 2 – DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO.....	53
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	54
1. A natureza universal da Música.....	54
2. A relação entre Filosofia e Música	57
3. Os estilos musicais em articulação com as emoções.....	60
4. A Música enquanto linguagem	65
5. A Música enquanto cultura.....	69
Capítulo 2 –Enquadramento metodológico e empírico.....	74
1. Tratamento e análise de dados.....	78
1.1. Inquérito sobre os gostos musicais.....	78
1.3. Inquérito sobre o consumo de música	79
1.4. Inquérito a Professores de Filosofia	80
2. Questões de investigação.....	84
3. Metodologia.....	86
3.1. Música aplicada ao <i>discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais</i>	89
3.1.1. Falácia do falso dilema - <i>Should I Stay Or Should I Go Now (The Clash)</i>	89
3.1.1. Identificação de falácias - <i>Every Breath You Take (The Police)</i>	91
3.2. Música aplicada ao <i>determinismo e liberdade na ação humana</i>	94
3.2.1. Libertismo - <i>Born To Be Wild (Steppenwolf)</i>	94
3.3. Música aplicada à <i>dimensão pessoal e social da ética</i>	96
3.3.1. Problema da Natureza dos Juízos Morais – <i>Comparação de duas músicas selecionadas pelos alunos</i>	96
3.4. Música aplicada ao <i>problema do critério ético da moralidade de uma ação</i>	98
4. Resultados	99
5. Discussão.....	101
Capítulo 3 – Descrição geral das Regências.....	103

1. Regências da unidade <i>Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico</i>	105
2. Regências da subunidade <i>Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]</i>	107
3. Regências da subunidade <i>A dimensão pessoal e social da ética</i>	109
4. Regências da subunidade <i>A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</i>	110
Conclusão.....	111
Bibliografia/Fontes Consultadas.....	114
Anexos	119
Anexo I – Exemplo de Inquérito aos Alunos	120
Anexo II – Exemplo de Inquérito aos Professores	121
Anexo III – Exemplo de Caracterização de Turma	122
Anexo IV - Fotografias da Exposição do Dia Mundial da Filosofia	123
Anexo V- Fotografias da Exposição “Muro das Lamentações”	124
Anexo VI – Exemplo de Planificação	125
Anexo VII – Exemplo de <i>Quizz</i>	126

Lista de Ilustrações

1. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 10.º ano da disciplina de Filosofia	26
2. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 11.º ano da disciplina de Filosofia	27
3. Gráfico das Médias dos Resultados de Exames Nacionais do Ensino Secundário	30
4. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 10.º Ano da disciplina de Filosofia	36
5. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 11.º Ano da disciplina de Filosofia	37
6. Gráfico Etário por Género do Corpo Docente	42
7. Tabela-síntese do Corpo Docente do Ensino Regular	42
8. Tabela-síntese do Corpo Docente do Ensino Profissional	44
9. Gráfico do Tempo de Lecionação dos Inquiridos	81
10. Gráficos sobre a audição musical	82
11. Gráficos sobre a importância musical	83
12. Gráficos sobre gostos musicais	83
13. Gráficos sobre uso de música ambiente	84
14. Tabela-síntese de músicas aplicadas ao 10.º ano	87
15. Tabela-síntese de músicas aplicadas ao 11.º ano	87
16. Exemplo de Ficha de Trabalho	90
17. Exemplo de Ficha de Trabalho	92
18. Exemplo de Ficha de Trabalho	94
19. Gráfico sobre importância da disciplina	99

*How do I live without the ones I love?
Time still turns the pages of the book it's burned
Place and time always on my mind
I have so much to say but you're so far away*

*Plans of what our futures hold
Foolish lies of growing old
It seems we're so invincible
The truth is so cold*

*A final song, a last request
A perfect chapter laid to rest
Now and then I try to find a place in my mind*

*Where you can stay
You can stay awake forever*

Avenged Sevenfold
So Far Away, 2010.

Introdução

A formulação deste trabalho tem por base os princípios fundamentais da educação enunciados no enquadramento legal português e nas orientações curriculares da disciplina de Filosofia, as propostas didáticas de articulação do documento curricular *Aprendizagens Essenciais* com o recurso musical e ainda a exploração de música ambiente como regulador emocional e comportamental.

Neste sentido, o Relatório encontra-se dividido em duas partes e cada parte dividida em capítulos e subcapítulos. A primeira parte está separada em três capítulos sendo o primeiro destinado à *Contextualização da Prática Pedagógica* que, por sua vez, se encontra segmentada em dois subcapítulos, nomeadamente o *Enquadramento Legal* que contém um conjunto de reflexões sobre os princípios que norteiam o sistema educativo português e a descrição do funcionamento da Formação Inicial de Professores e o subcapítulo *Orientações Curriculares da Disciplina de Filosofia*, que contém uma análise crítica do Programa que esteve em vigor durante 21 anos e de um novo documento curricular que vigorou em 2018, as *Aprendizagens Essenciais no Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*.

O segundo capítulo destina-se ao *Contexto Educativo na Escola* que contém uma exposição pormenorizada da demografia da escola e das turmas observadas. No terceiro capítulo disponibiliza-se uma explanação das atividades referentes à Prática Pedagógica, terminando este capítulo com uma reflexão sobre a experiência do Estágio.

Já a segunda parte, de carácter investigativo, divide-se também em três capítulos, sendo o primeiro relativo ao *Enquadramento Teórico*, o segundo relativo ao *Enquadramento Metodológico e Empírico* e o terceiro relativo a uma *Descrição Geral das Regências*. No primeiro capítulo procura-se demonstrar a importância da música em múltiplos contextos da vida humana e consequentemente fundamentar a pertinência do tema.

Deste modo, primeiramente procurou-se estabelecer as bases para uma explicação do carácter universal da música, começando por explicar a origem do fenómeno físico e psicológico da música e procurar uma definição para o conceito de música, também ele um conceito controverso tal como o conceito de filosofia. E é precisamente a relação entre estas duas áreas que suportam o subcapítulo seguinte, *A Relação entre Filosofia e Música*. Esta fração investigativa inicia-se com uma abordagem histórico-filosófica sobre a música, evidenciando o seu contributo na formação integral dos cidadãos na Grécia Antiga e as raízes etimológicas dos

conceitos de música e filosofia, e terminando com um esclarecimento sobre a área filosófica que se dedica ao estudo da música, a Filosofia da Música.

No subcapítulo seguinte propõe-se explorar a articulação dos estilos musicais com as emoções, uma vez que as nossas concepções de música exprimem os nossos valores e a nossa identidade, conferindo um impacto emocional. As emoções têm um papel fundamental nas produções musicais, e em geral nas produções culturais, pois elas expressam-se através da música podendo até influenciar as respostas físicas e psíquicas dos ouvintes e caracterizar diferentes estilos musicais. Também se propõe mostrar os critérios que distinguem os géneros musicais e a sua influência no corpo e na mente.

Neste sentido, é a relação que a música estabelece com a mente e com o mundo que se fundamenta o quarto subcapítulo, *A Música enquanto Linguagem*. A música possui uma estreita ligação com a poesia, mas com isto não se pretende reduzir o valor da música à sua componente poética ou textual. De modo a fundamentar o valor da música instrumental, recorre-se às teorias filosóficas formalistas no domínio da filosofia da música. No entanto, tenta-se demonstrar que o valor da música vai mais além dos seus aspetos técnicos ou físicos. A música é uma linguagem específica que se conecta com o mundo onde é utilizada, adquirindo significações diferentes conforme o contexto de uso, como uma forma de comunicação. A comunicação é um processo social que permite a criação de mensagens ou significados que, por sua vez, provocam uma interpretação e uma resposta por parte do recetor. Poderia dizer-se que há um discurso, um *logos*, inerente à dimensão musical, seja ele escrito por meio de uma partitura, falado por meio de um instrumento ou pensado por meio de símbolos.

No último subcapítulo do *Enquadramento Teórico* examina-se a relação que a música possui com as estruturas sociais e culturais. Parte-se de uma definição de cultura para exemplificar o papel da música nas produções humanas, porque a experiência musical não deixa de ser uma experiência humana. E acrescenta-se uma análise crítica da música enquanto produção cultural com referência à teoria de Adorno que alerta especialmente para a passividade no consumo cultural que conduz à perda de liberdade de escolha e de consciência crítica. A reflexão sobre este problema termina com uma discussão sobre o primado do género musical *pop* e o primado do algoritmo.

O segundo capítulo, *Enquadramento Metodológico e Empírico*, diz respeito à aplicação da metodologia musical em contexto de sala de aula. Primeiro efetua-se uma contextualização sobre as funções que a música pode assumir e das implicações psicopedagógicas do seu

emprego. Atendendo às características dos alunos, particularmente por se encontrarem na fase da adolescência, a música adota uma significação diferente por constituir uma forma de lidar com as mudanças sociais e pessoais e por consolidar a sua identidade e personalidade. Todavia, deve ser analisado se existe algum caso de aversão à música ou musicofobia, antes de se poder implementar as experiências musicais.

Não havendo registos de aversão à música, são feitas considerações sobre o desenvolvimento de competências linguísticas, pessoais e sociais que advêm da exploração musical. Entre elas destacam-se a estimulação da criatividade, do espírito crítico, do vocabulário e da memória. E para averiguar essas ponderações, a investigação prática iniciou-se com a realização de dois inquéritos¹ aos alunos da turma atribuída para estágio e aos professores de Filosofia em Portugal², com o objetivo de apurar o papel que a música e a filosofia assumem nas suas vidas e nos seus métodos de trabalho.

Deste modo, este subcapítulo divide-se em cinco partes, a primeira relativa ao tratamento e análise de dados dos inquéritos, a segunda relativa às questões de investigação, a terceira relativa às metodologias aplicadas, a quarta relativa aos resultados e a quinta relativa à discussão dos resultados. É no âmbito da metodologia que se descreve a aplicação prática da exploração musical nas aulas de Filosofia da turma atribuída para estágio.

Contudo, ainda se reserva um último capítulo que também descreve de modo geral outras estratégias implementadas nas regências de Filosofia. Com estas considerações não se pretende priorizar o recurso musical acima de outras estratégias ou recursos didáticos. Apesar da exploração musical ser útil e eficaz, ela deve ser conjugada com outros recursos. Quanto mais diversificados forem os recursos, mais dinâmicas serão as aulas.

O presente Relatório findará com uma conclusão generalizada, refletindo sobre o enquadramento teórico e prático da Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente as considerações que devem pesar sobre o professor na escolha da música enquanto recurso didático e a reflexão sobre os efeitos dessa utilização. A investigação teórica e aplicações práticas constituíram um desafio pela dificuldade em abordar um tema tão rico e vasto como a música num trabalho deste tipo.

¹ Cf. Anexo I, Exemplo de Inquérito aos Alunos

² Cf. Anexo II, Exemplo de Inquérito aos Professores

PARTE 1 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR

Capítulo 1 - Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada

1. Enquadramento Legal

A Prática Pedagógica Supervisionada, Estágio Curricular ou Estágio Supervisionado³, tem por base documentos legais e curriculares como a Lei de Bases do Sistema Educativo; o Processo de Bolonha; os Princípios orientadores do currículo e avaliação; o Regime jurídico da habilitação profissional para a docência; o Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos; os Direitos e os deveres do aluno; o Regime jurídico da educação inclusiva; o Regulamento da Formação Inicial de Professores; o Plano Anual Geral de Formação; o Programa de Filosofia; as Aprendizagens Essenciais; as Orientações para efeitos de avaliação sumativa; o Projeto Educativo da escola; o Regulamento Interno da escola; e o Plano de Atividades da escola.

1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro⁴, alterada posteriormente pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro⁵, reformulada novamente pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto⁶, depois modificada pela Lei n.º 85/2009⁷, de 27 de Agosto, e a última alteração pela Lei n.º 65/2015, de 3 de Julho⁸. A Lei de Bases consagra o direito à educação e à cultura, através da garantia de permanente ação educativa diversificada que vise a globalidade da pessoa, nomeadamente a personalidade, o desenvolvimento social e a democratização da sociedade. O documento rege-se por princípios fundamentais gerais, como o respeito pela liberdade de ensinar e de aprender, o princípio da tolerância e da diferença, o auxílio para o desenvolvimento integral humano e para o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e democrático.

³ Manso, A. (2014). *Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal. Da Tradição Centenária à Atualidade da Formação: O Caso da Universidade do Minho*, in *Reflexões sobre a pesquisa e o ensino de filosofia na educação básica*. Londrina: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina. [Acesso: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29946/1/Ensino.Filosofia.AManso.pdf>].

⁴ Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86*. Diário da República, 1ª série, N.º 237. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>].

⁵ Assembleia da República. (1997). *Lei n.º 115/97*. Diário da República, 1ª série-A, N.º 217. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/1997/09/217a00/50825083.pdf>].

⁶ Assembleia da República. (2005). *Lei n.º 49/2005*. Diário da República, 1ª série-A, N.º 166. [Acesso: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2005.pdf].

⁷ Assembleia da República. (2009). *Lei n.º 85/2009*. Diário da República, 1ª série - N.º 166. [Acesso: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2009.pdf].

⁸ Assembleia da República. (2015). *Lei n.º 65/2015*. Diário da República, 1ª série - N.º 128. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2015/07/12800/0457204572.pdf>].

Esta Lei estabelece o quadro geral do sistema educativo português, organizando o ensino por níveis – pré-escolar, básico, secundário e superior – com objetivos específicos para cada um, bem como as respetivas condições de acesso e certificações de conclusão de ciclo.

Ainda na Lei de Bases, é contemplado a educação especial, a formação profissional, o ensino a adultos, o ensino à distância, o ensino de português no estrangeiro, medidas de apoio psicológico, social de saúde, os estabelecimentos de educação, e avaliação do próprio sistema educativo. As alterações a esta lei visam, entre várias, atribuir autonomia às instituições de ensino superior para gerir o acesso ao mesmo e para atribuir diretamente o grau de licenciado, organizar a formação superior por três ciclos de estudo (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e por créditos (ECTS) – que no caso da Licenciatura em Filosofia, para obter aprovação são necessários, no mínimo, 120 créditos.

A qualificação profissional de professores também sofreu várias alterações. Na primeira versão era necessário o grau de Licenciado, já na segunda, o grau não é especificado, apenas menciona que a componente científica e pedagógica deve ser assegurada na formação.

Destaque para a terceira alteração que reconhece a gratuidade e a universalização da educação pré-escolar, e a escolaridade obrigatória até ao 12º ano. A última alteração diz respeito precisamente ao estabelecimento da universalidade da educação pré-escolar, alterando de cinco para os quatro anos de idade mínima neste nível de ensino, podendo abranger também os três anos de idade. Segundo o Conselho Nacional de Educação⁹, devem ser feitos estudos que determinem a adequação da Lei de Bases do Sistema Educativo no âmbito social, económico e cultural de Portugal¹⁰. Ainda assim, a Lei de Bases constitui uma fonte de fundamentação para as leis aprovadas após a homologação desta.

1.2. Os princípios orientadores da organização e gestão curricular

No que concerne aos princípios orientadores da organização e gestão curricular e da avaliação das aprendizagens - ao nível do ensino secundário - foi homologado o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março¹¹. Posteriormente, este decreto sofre inúmeras alterações no regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos no nível secundário de educação,

⁹ O CNE é um órgão associado ao Ministério da Educação e Ciência, apesar de possuir um funcionamento independente. Foi criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, com o intuito de preservar e melhorar o sistema educativo nacional. [Acesso: <https://www.cnedu.pt/pt/4g>].

¹⁰ Conselho Nacional de Educação. (2013). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. [Acesso: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>].

¹¹ Ministério da Educação. (2004). *Decreto-Lei n.º 74/2004*. Diário da República, 1.ª série-A — N.º 73 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2004/03/073a00/19311942.pdf>].

implementando a realização de Exames Finais Nacionais e de Provas de Equivalência à Frequência, criando muitos outros cursos e planos de estudo como os cursos profissionais de Design de Comunicação e de Técnico de Análise Laboratorial, e aprovando regulamentos do Júri Nacional de Exames e dos Exames do Ensino Secundário.

1.3. Os princípios orientadores do currículo e avaliação

A Lei que estabelece os princípios orientadores do currículo e avaliação, no ensino básico e secundário foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de Julho¹², permite a autonomia das escolas na gestão e estrutura do currículo, como na escolha das ofertas formativas, na possibilidade de criação de ofertas complementares, na redução da dispersão curricular, e na gestão das cargas letivas. A carga letiva da disciplina de filosofia é de 180 minutos para cada ano (10º e 11º anos). E ainda se define “a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma”¹³.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de Julho¹⁴, reformulou esta lei, com vista à concretização dos documentos curriculares *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹⁵, *Aprendizagens Essenciais*, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*¹⁶, *Domínios de autonomia curricular* (DAC), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*¹⁷, e *Abordagem Multinível*, i.e., implementar medidas multinível de suporte à aprendizagem, contemplando todos os alunos que necessitem dessas medidas, promovendo uma escola *inclusiva*. Ainda neste decreto se estabelece uma disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como uma componente de oferta curricular, devendo a escola definir uma estratégia de educação para a cidadania, tendo autonomia para decidir como a deve

¹² Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 [Acesso: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>].

¹³ Idem, p. 1.

¹⁴ Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf].

¹⁵ Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. [Acesso: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf].

¹⁶ Direção-Geral da Educação. (2017). *Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/unidades_organicas_pafc.pdf].

¹⁷ República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf].

implementar. A carga horária semanal das disciplinas é reduzida – no caso de Filosofia, a carga semanal é de 150 minutos, em vez de 180. O referido decreto-lei também prevê o ensino à distância, como modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário e como alternativa para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola.

A este decreto-lei complementa-se a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, que prevê o ensino à distância e define as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência – sendo o acompanhamento do aluno efetuado virtualmente através de plataformas digitais.

1.4. O regime jurídico de autonomia das escolas

A Lei que homologa o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008¹⁸, de 22 de Abril, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho¹⁹. Esta legislação concretiza os documentos curriculares, entre vários, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e os Planos anual e plurianual de atividades, como instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escola e de escolas não agrupadas. Além disso, a lei estabelece uma organização escolar estruturada por órgãos e explicita as respetivas competências.

1.5. Os direitos e os deveres do aluno

A Lei que consagra os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação foi aprovada pela Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro²⁰ e pretende reforçar a Lei de Bases, ao listar os valores que os alunos devem desenvolver, que são relativos à cidadania e afirmação da humanidade. Ademais, esta lei prevê a atribuição de prémios de mérito e cria um conjunto de comportamentos que se esperam do aluno, estando este sujeito a medidas disciplinares caso apresente um comportamento perturbador.

¹⁸ Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 78/2008*. Diário da República, 1.ª série — N.º 79 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>].

¹⁹ Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Decreto-Lei n.º 137/2012*. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>].

²⁰ Assembleia da República. (2012). *Lei n.º 51/2012*. Diário da República, 1.ª série — N.º 172 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2012/09/17200/0510305119.pdf>].

A responsabilidade e autonomia do professor presente nesta legislação, mencionando o Papel especial dos professores e a Autoridade do professor, artigo 41º e 42º:

1 — Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, devem promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola. (...)

1 — A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.

2 — A autoridade do professor exerce -se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.

3 — Consideram-se suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata, as quais se consideram ratificadas pelo referido conselho com a respetiva aprovação, exceto se o contrário daquela expressamente constar.

4 — Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo.²¹

1.6. A Educação Inclusiva

A Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de Julho²² que concretiza os objetivos do desenvolvimento sustentável da *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas²³ e pretende “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”²⁴. Esta legislação cria medidas que implementam a *inclusão* nas escolas

²¹ *Idem*, p. 13.

²² Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>].

²³ Organização das Nações Unidas. (2015) *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Agenda 2030*. [Acesso: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>].

²⁴ *Idem*, p. 2.

e na sala de aula regular, abrangendo a participação dos encarregados de educação, recursos específicos de apoio à aprendizagem, a *criação* de Centros de Apoio à Aprendizagem²⁵, e adaptações nos processos de avaliação e de transição, através da implementação de medidas multinível de suporte à aprendizagem (medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais).

1.7. A Habilitação Profissional

A Lei que concretiza o Processo de Bolonha foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março²⁶ e alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho²⁷. Esta norma aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, atendendo à Lei de Bases, e explica o funcionamento de cada ciclo de estudos, nomeadamente os objetivos, o acesso, o processo de classificação e a atribuição de graus e diplomas.

É importante realçar que neste regime jurídico está contemplada a “possibilidade de os estudantes de um curso superior se inscreverem, em qualquer estabelecimento de ensino superior, em disciplinas que não integrem o plano de estudos do seu curso, com a garantia, em caso de aprovação, de certificação e de inclusão no suplemento ao diploma”²⁸, bem como a frequência em regime de tempo parcial, e o Grau de Mestre só está acessível após a conclusão do primeiro ciclo de estudos.

A Lei que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, incluindo o ensino artístico especializado de música e de dança, foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro²⁹, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro³⁰ e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro³¹, novamente reformulado pelo Decreto-Lei

²⁵ As Unidades de Ensino Estruturado (salas destinadas ao apoio humano e material a alunos com Necessidades Especiais) passam a designar-se Centros de Apoio à Aprendizagem.

²⁶ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). *Decreto-Lei n.º 74/2006*. Diário da República – 1ª série-A, N.º 60. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2006/03/060a00/22422257.pdf>].

²⁷ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008). *Decreto-Lei n.º 107/2008*. Diário da República – 1ª série - N.º 121. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2008/06/12100/0383503853.pdf>].

²⁸ *Idem*, p. 2.

²⁹ Ministério da Educação. (2007). *Decreto-Lei n.º 43/2007*. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>].

³⁰ Ministério da Educação. (2009). *Decreto-Lei n.º 220/2009*. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2009/09/17400/0612206124.pdf>].

³¹ Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2010). *Portaria n.º 1189/2010*. Diário da República, 1.ª série — N.º 223 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2010/11/22300/0524205243.pdf>].

n.º 79/2014, de 14 de Maio³², corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de Junho³³, alterado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro³⁴ e pelo Decreto-Lei n.º 16/2018, de 07 de Março³⁵.

Estas normas reconhecem a licenciatura como a formação de base na área da docência e reconhecem o mestrado como aprofundamento das competências e dos conhecimentos desenvolvidos na licenciatura, devendo “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”³⁶. No que concerne à habilitação profissional para a docência, é necessário ser titular de grau de mestre na especialidade correspondente ao grupo de recrutamento, sendo no caso da Filosofia, o grupo disciplinar 410.

1.8. As normas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1.8.1. Plano de Estudos

O Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, é constituído por dois anos letivos e deve aprofundar as competências didáticas e psicopedagógicas. As competências didáticas são específicas da disciplina e reportam-se às unidades curriculares Didáticas Específicas da Filosofia e Seminários em Temas e Problemas. Já as competências psicopedagógicas reportam-se às seguintes unidades curriculares: Organização Escolar e Gestão da Sala de Aula, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Desenvolvimento Curricular e Avaliação, Necessidades Educativas Especiais, e Ética e Filosofia da Educação, sendo esta última uma disciplina anual. Estas competências didáticas e psicopedagógicas de foro teórico são trabalhadas no primeiro ano letivo, destinando-se o segundo à aplicação dos mesmos através da prática supervisionada e o acompanhamento nos Seminários Científico-Didáticos.

³² Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014*. Diário da República, 1.ª série — N.º 92 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>].

³³ Secretaria-Geral. (2014). *Declaração de Retificação n.º 32/2014*. Diário da República, 1.ª série — N.º 92 [Acesso: https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20140627_ret_32.pdf].

³⁴ Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Decreto-Lei n.º 176/2014*. Diário da República, 1.ª série — N.º 240 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>].

³⁵ Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Decreto-Lei n.º 16/2018*. Diário da República, 1.ª série — N.º 47 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2018/03/04700/0119201196.pdf>].

³⁶ Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014*. Diário da República, 1.ª série — N.º 92, p. 1. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>].

1.8.2. Regulamento da Formação Inicial de Professores

O Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra esclarece os princípios orientadores e as normas organizacionais administrativas da formação inicial de professores, entre eles a elaboração de um Plano Anual Geral de Formação, um Plano Anual de Atividades Específico, Grelhas de Parâmetros de Avaliação Específica, e outras medidas necessárias ao normal funcionamento da formação.

O Regulamento clarifica as obrigações do/s Orientador/es da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, do/s Orientador/es da Escola e do Estagiário. O Estágio tem a duração de um ano letivo e a respetiva avaliação divide-se em duas fases: a primeira é uma avaliação formativa que decorre em Fevereiro; e a segunda é uma avaliação sumativa que decorre em Junho. Os parâmetros de avaliação são quantitativos: Insuficiente (0-9 valores), Suficiente (10-13 valores), Bom (14-15 valores), Muito Bom (16-17 valores), Excelente (18-20 valores).

As últimas normas são dedicadas ao Relatório Final de Estágio. O Projeto deve ser discutido com os orientadores ou docentes do Curso, deve caracterizar a experiência do Estágio e incluir uma temática científico-didática no contexto de Iniciação à Prática Pedagógica.

A dimensão deve situar-se entre os 60 a 100 mil caracteres sem contar os espaços, bibliografia e anexos. Quanto à classificação final, o relatório corresponde a 40% da avaliação final da Unidade Curricular “Estágio e Relatório”, sendo que o Estágio equivale os restantes 60%. Além disso, o Relatório está sujeito a defesa em provas públicas perante uma constituição de Júri. A média das classificações obtidas durante todo o curso de mestrado será a classificação final, tendo por base o número de créditos fixados no plano de estudo do curso.

1.8.3. Plano Anual Geral de Formação

O Plano Anual Geral de Formação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra foi elaborado no âmbito do Conselho de Formação de Professores e definido pelo Regulamento de Formação Inicial de Professores, que explica os deveres do Estagiário e do Orientador da Escola, relativos à Prática Pedagógica Supervisionada, bem como a calendarização dos momentos de avaliação, e um conjunto de atividades opcionais e obrigatórias, tais como, obrigatoriamente:

«1.1.1. Elaboração e/ou debate de planificações — de longo, médio e curto prazos —, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio.

1.1.2. Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pelo Orientador da Escola, com a duração aproximada de 60 a 90 minutos por disciplina, sendo de 120 a 180 minutos no caso dos núcleos de cursos monodisciplinares.

1.1.3. Participação em todas as sessões (i) de auto e heteroavaliação de atividades letivas, e (ii) de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do Núcleo de Estágio.

1.1.4. Preparação e concretização de atividades letivas em turmas do(s) Orientador(es) de Escola.

1.1.4.1. Nos Núcleos de Estágio dos cursos monodisciplinares, o número mínimo de atividades letivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos.

1.1.4.2. Nos Núcleos de Estágio dos cursos bidisciplinares, o número mínimo de atividades letivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.

1.1.5. Observação de todas as aulas lecionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.

1.1.6. Observação de 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turma(s) a que estão afetos os Estagiários.

1.1.7. Os Orientadores da FLUC observam um mínimo de 2 aulas a cada Estagiário, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro. Em casos devidamente fundamentados, pode o Orientador da Escola solicitar a presença do Orientador da FLUC ainda no primeiro período letivo.³⁷»

Além disso, na Prática Pedagógica Supervisionada prevê-se a realização do Plano Individual de Formação, que delimita as atividades realizadas no Estágio e que decorre entre início de Setembro e fim de Maio; a participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola, seja pelo Orientador da Escola, ou pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágios; a observação de reuniões e atividades de gestão escolar; o registo de faltas; e a organização de Dossiê.

No Dossiê deve ser incluída documentação relevante como legislação, regulamentos, planos de formação, grelhas de parâmetros de avaliação, planificações de longo, médio e curto prazo, registos sobre participação em atividades letivas e extraletivas, comentários escritos sobre as aulas lecionadas, e auto e heteroavaliação do estagiário. Esta documentação deve estar disponível aos Orientadores.

³⁷ Conselho de Formação de Professores. (2021). *Plano Anual Geral de Formação*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 2.

Da mesma forma, o Orientador da Escola também deverá arquivar documentação relevante, tal como acima referido, bem como registos escritos sobre as aulas que observou e sessões de formação que dinamizou.

1.9. As Medidas Excepcionais

Relativamente à situação atual epidemiológica da doença do coronavírus (COVID-19), foi criado um conjunto de medidas excepcionais e temporárias para atender à emergência de saúde pública, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de Abril³⁸ - sofrendo inúmeras alterações que acompanham a evolução epidemiológica em Portugal. As alterações inserem-se nos seguintes âmbitos:

- a) Realização, avaliação e certificação das aprendizagens;*
- b) Calendário escolar e de provas e exames dos ensinos básico e secundário;*
- c) Matrículas nos ensinos básico e secundário;*
- d) Processo de inscrições para as provas e exames finais nacionais;*
- e) Pessoal docente e não docente.³⁹*

Algumas das medidas excepcionais mais importantes foram a suspensão das atividades educativas e letivas, a retoma dessas atividades em regime não presencial, a obrigatoriedade do uso de máscara no interior dos estabelecimentos, cancelamento de provas de avaliação externa, elaboração de Planos de Contingência administrados pelas escolas, e “no início do ano letivo de 2021/2022 é garantido a todos os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória na rede pública do Ministério da Educação o acesso gratuito a manuais escolares, complementados por licenças digitais”⁴⁰.

³⁸ Presidência do Conselho de Ministros. (2020). *Decreto-Lei n.º 14-G/2020*. Diário da República, 1ª série, N.º 72 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07202/0000900019.pdf>].

³⁹ *Idem*, p. 1.

⁴⁰ Presidência do Conselho de Ministros. (2021). *Decreto-Lei n.º 78-A/2021*. Diário da República, 1ª série, N.º 190, p. 6. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2021/09/19001/0000200008.pdf>].

2. Orientações curriculares da disciplina de Filosofia

2.1. O Programa 10.º e 11.º anos

O Ensino da Filosofia em Portugal, pode ser rastreado desde meados do século XVI e iniciado pelos jesuítas⁴¹. Com o passar dos séculos, os conteúdos programáticos e metodologias de ensino, foram-se adaptando aos regimes políticos em vigor, e recorrendo a outros documentos em voga noutros países.

O Programa de Filosofia⁴², homologado em 22 de Fevereiro de 2001, também não foi exceção. O Programa fundamenta-se em documentos de referência ao nível internacional e ao nível nacional, como o Relatório Delors⁴³ e *Philosophie et démocratie dans le monde*⁴⁴, com o objetivo de responder a novos contextos e significações emergentes do nível de ensino vigente, reformular o Programa de Introdução à Filosofia - aprovado em 1991, pelo Despacho n.º 24/ME/91, de 31 de Julho -, e reconhecer a experiência decorrida desses dez anos de Programa de Introdução à Filosofia. Para isso, foi feita “uma nova organização das temáticas em função dos cortes efetuados 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 objetivos que define”⁴⁵.

Neste Programa pretende-se conciliar a filosofia com a democracia e cidadania, encarando as aprendizagens como ferramentas para aprender a aprender, de forma alcançar a autonomia, capacidade de partilha de conhecimento, e principalmente a capacidade de filtrar as informações que podem ser efémeras ou enganosas (*fake news*) e para a constituição de conhecimento sólido. A educação debruça-se sobre o cultivo de qualidades humanas através

⁴¹ Manso, A. (2014). *Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal. Da Tradição Centenária à Atualidade da Formação: O Caso da Universidade do Minho*, in *Reflexões sobre a pesquisa e o ensino de filosofia na educação básica*. Londrina: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina. [Acesso: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29946/1/Ensino.Filosofia.AManso.pdf>].

⁴² Almeida, M. M. B. (coord.). (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf].

⁴³ Delors, J. (dir.). (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA. [Acesso: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf]. Neste relatório formulam-se os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer (através da aquisição de instrumentos de aprendizagem e compreensão), aprender a fazer (que remete à ação, ao agir), aprender a viver juntos (através da cooperação com os outros) e aprender a ser (que integra os outros três valores).

⁴⁴ Droit, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde*. Paris: Le Livre de Poche. Esta obra faz um levantamento mundial sobre o lugar da filosofia na educação e na cultura, e manifesta a necessidade de filosofia num mundo cada vez mais interdependente e fragmentado.

⁴⁵ Almeida, M. M. B. (coord.). (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. p. 7. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf].

duma tomada de consciência que possibilita a aquisição de conhecimento, e em última análise, uma relação de interdependência entre indivíduo-sociedade.

O prefácio, que consta no Programa, faz menção precisamente a um dos pilares da educação para o século XXI: aprender a viver juntos. A autoria é de André Comte-Sponville,

«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.»⁴⁶

Fundamentado na Lei de Bases, podemos verificar que o Programa procura concretizar os pressupostos presentes na lei de 1986, como o *desenvolvimento* do raciocínio, do exercício pessoal da razão, do pensamento crítico e ético-político, da reflexão, da curiosidade científica, da expressão artística, da capacidade de resolução de problemas, de hábitos de trabalho individual ou grupal metodológico, e como o *apreço* pelos valores da sociedade, pela participação cívica ativa, pelo projeto de vida próprio, pela abertura de espírito, pela sensibilidade cultural e estética, pela tomada de posição sobre o sentido da existência, e pela adaptação à mudança.

Estes pressupostos clarificam a especificidade da disciplina de Filosofia. A Filosofia estuda a totalidade do real e os problemas fundamentais, através de um exercício reflexivo e de investigação conceptual assente na argumentação racional, cujos objetivos são a aproximação à verdade, a compreensão do real na sua totalidade e o questionamento das crenças fundamentais. Isto confere à Filosofia uma especificidade que representa os domínios da autonomia, radicalidade, universalidade e historicidade. Esta disciplina serve para alargar horizontes, examinar preconceitos, libertar a passividade e o conformismo, estimular o pensamento crítico, orientar a nossa ação, e encontrar um sentido para a vida⁴⁷.

⁴⁶ *Idem*, p. 3.

⁴⁷ Cf. Murcho, D. (2003). *A especificidade da filosofia* in Crítica na Rede. [Acesso: https://criticanarede.com/fil_especificidade.html].

Neste sentido, a disciplina de Filosofia constitui um elemento importante no currículo, sendo, por isso, considerada uma componente da formação geral imprescindível no ensino secundário e “um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática”⁴⁸. Uma vez que integra objetivos ao nível do domínio cognitivo, ao nível do domínio das atitudes e dos valores, e ao nível do domínio das competências, métodos e instrumentos.

Tendo em conta o panorama sobre a natureza e integração da disciplina de Filosofia, e os seus respetivos objetivos e finalidades, o Programa está dividido em cinco módulos, distribuídos pelo 10º e 11º anos.

No 10.º ano, o Programa prevê a lecionação do primeiro e segundo módulos, a *Iniciação à Atividade Filosófica* e *A Ação Humana e os Valores*, com seguintes temas:

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	
1.1. A rede conceptual da acção	
1.2. Determinismo e liberdade na acção humana	
2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos	
2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas	
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	
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	
ou	
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	
Opção por UM tema/problema.	
- Os direitos humanos e a globalização	- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
- Os direitos das mulheres como direitos humanos	- A obra de arte na era das indústrias culturais
- A responsabilidade ecológica	- A dessacralização do mundo e a perda do sentido
- A manipulação e os meios de comunicação de massa	- A paz mundial e o diálogo inter-religioso
- O racismo e a xenofobia	- Outros

1. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 10.º Ano da disciplina de Filosofia.

⁴⁸ *Idem*, p. 6.

No 11.º ano, o Programa prevê a lecionação dos três restantes módulos, contemplando, em primeiro lugar, a *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, o *Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica*, e, por último, *Desafios e Horizontes da Filosofia*, com seguintes temas:

1.1. Distinção validade – verdade	
1.2. Formas de inferência válida	
1.3. Principais falácias	
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	
3.1. Filosofia, retórica e democracia	
3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica	
3.3. Argumentação, verdade e ser	
1.1. Estrutura do ato de conhecer	
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento	
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 objetividade	
Opção por UM tema/problema.	- A industrialização e o impacto ambiental
- A ciência, o poder e os riscos	- A investigação científica e os interesses económico-políticos
- A construção histórico-social da ciência	- A tecnociência e a ética
- O trabalho e as novas tecnologias	- A manipulação genética
- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana	- Outros
1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade	
1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar	
ou	
2.1. Espaço público e espaço privado	
2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania	
ou	
3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo	
3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro	

2. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 11.º Ano da disciplina de Filosofia.

Contudo, o Programa é demasiado vago quando postula a escolha entre vários conteúdos programáticos, entre a lógica aristotélica⁴⁹ ou a lógica proposicional, a dimensão estética ou a dimensão religiosa, a escolha de um entre oito temas com a possibilidade de seleccionar outro que não conste no documento, mas que se insira no âmbito dos problemas do mundo contemporâneo (no 10.º ano) ou no âmbito dos problemas da cultura científico-tecnológica (no 11.º ano), e por fim, no módulo final do 11.º ano, a escolha entre três opções “A Filosofia e os

⁴⁹ A própria expressão “lógica aristotélica” gera confusão, pois pode referir-se ao que Aristóteles formulou efetivamente ou à receção da sua teoria. Aristóteles formulou três e não quatro figuras, como se verifica no Programa, sendo que a quarta foi sistematizada no século XX.

outros saberes”, “A Filosofia na cidade”, e “A Filosofia e o sentido” (entre 1.1. *Realidade e verdade* e 3.2. *Pensamento e memória*).

Além desta ambiguidade, autores como Henrique Jales Ribeiro, alegam que as falhas no Programa estão na origem de todos os problemas relacionados com o ensino e com a aprendizagem, não só ao nível do ensino secundário, mas também, por consequência, ao nível do ensino superior⁵⁰. Para este autor, os temas do Programa entram em contradição, quando, por exemplo, o Programa sugere a distinção entre demonstração e argumentação, embora ambos sejam demonstráveis, ou ainda quando se dissocia lógica de argumentação, sendo, na verdade, domínios complementares.

Outras objeções podem ser apontadas ao nível da exequibilidade da gestão do tempo indicada no Programa. O grau de dificuldade dos conteúdos implica uma maior disposição de tempo, que, na realidade, é escasso. Por isso, há um desfasamento entre a teoria e a prática do Programa.

2.2. As Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia

Vinte e um anos depois, o *Programa* ainda se encontrava em vigor⁵¹, mesmo que as *Aprendizagens Essenciais*, do 10º ano⁵² e do 11º ano⁵³, se sobrepujassem ao mesmo. Mas, antes da elaboração das *Aprendizagens Essenciais*, foi homologado em 2011 um documento que procura responder às falhas do Programa: *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia*⁵⁴.

As *Orientações* fundamentam-se no Decreto-Lei no 50/2011, de 8 de Abril⁵⁵, que altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e que reintroduz o Exame Final Nacional de

⁵⁰ Ribeiro, H. J. (2010). *O lugar da Lógica e da Argumentação: do Ensino Superior ao Ensino Secundário*. Colóquio Internacional. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁵¹ O Programa foi revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de Julho. [Acesso: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>].

⁵² República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*. Lisboa: República Portuguesa. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf].

⁵³ República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 11º ano, ensino de filosofia no secundário*. Lisboa: República Portuguesa. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf].

⁵⁴ Sá, A.; Bastos, M.; Themudo, M. C.; Alves, P. e Santos, R. (2011). *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia: 10.º e 11.º Anos*. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf].

⁵⁵ Ministério da Educação. (2011). *Decreto-Lei n.º 50/2011*. Diário da República, 1.ª série — N.º 70 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2011/04/07000/0209702126.pdf>].

Filosofia, como opcional. Esta avaliação sumativa externa permite uma uniformização das práticas letivas, ao indicar os temas suscetíveis de serem contemplados no Exame Nacional, de acordo com o *Programa*, e fornecendo um guia para a lecionação da disciplina.

Em 2006 e 2007, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) introduziu o Exame Nacional de Filosofia, com a mesma abordagem adotada no Programa. Este conturbado processo, forneceu “um pretexto para tentar impor uma visão dogmática e unilateral do que é a filosofia, bem como uma perspetiva muito limitada e restrita do que deve significar ensiná-la”⁵⁶. Perante este quadro de ambiguidade e polémica, a avaliação externa em Filosofia foi eliminada, tendo sido retomada em 2012, através da Portaria n.º 244/2011, de 21 de Junho⁵⁷, de forma a construir um instrumento de avaliação o mais justo possível; e a partir de 2013, os instrumentos de avaliação passam a ser geridos pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE)⁵⁸.

Segundo as *Orientações*, o Exame Final Nacional de Filosofia deve contemplar todos os temas do Programa, no entanto, determina quais os objetivos específicos a atingir, dentro de cada módulo ou tema. As determinações mais significativas encontram-se no segundo módulo, respeitante à ação humana, onde se verifica a distinção entre ação e acontecimento, a distinção entre ato voluntário e involuntário, e a articulação entre deliberação e decisão racional. No que respeita à temática dos valores, verifica-se a distinção entre juízo de facto e juízo de valor, e a distinção entre o carácter objetivo e subjetivo dos juízos de valor. No domínio da ética, do direito e da política, a articulação entre a ética utilitarista de John Stuart Mill e a ética deontológica de Immanuel Kant, entre ética e direito, entre liberdade política e justiça social. Na dimensão estética, a relação entre a teoria da imitação, a teoria expressivista e a teoria formalista. Na dimensão religiosa, a relação entre a relação entre finitude e transcendência, a relação entre razão e fé, e as provas da existência de Deus.

No terceiro módulo, a especificação das principais falácias segundo o paradigma da lógica aristotélica (falácia do termo médio não-distribuído, a ilícita maior e a ilícita menor) e da lógica informal (petição de princípio, falso dilema, apelo à ignorância, *ad hominem*,

⁵⁶ Sá, A. (2013). *Filosofia e Ensino da Filosofia*. Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia, p. 9. [Acesso: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf].

⁵⁷ Ministério da Educação. (2011). *Decreto-Lei n.º 244/2011*. Diário da República, 1.ª série — N.º 118 [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2011/06/11800/0363803656.pdf>].

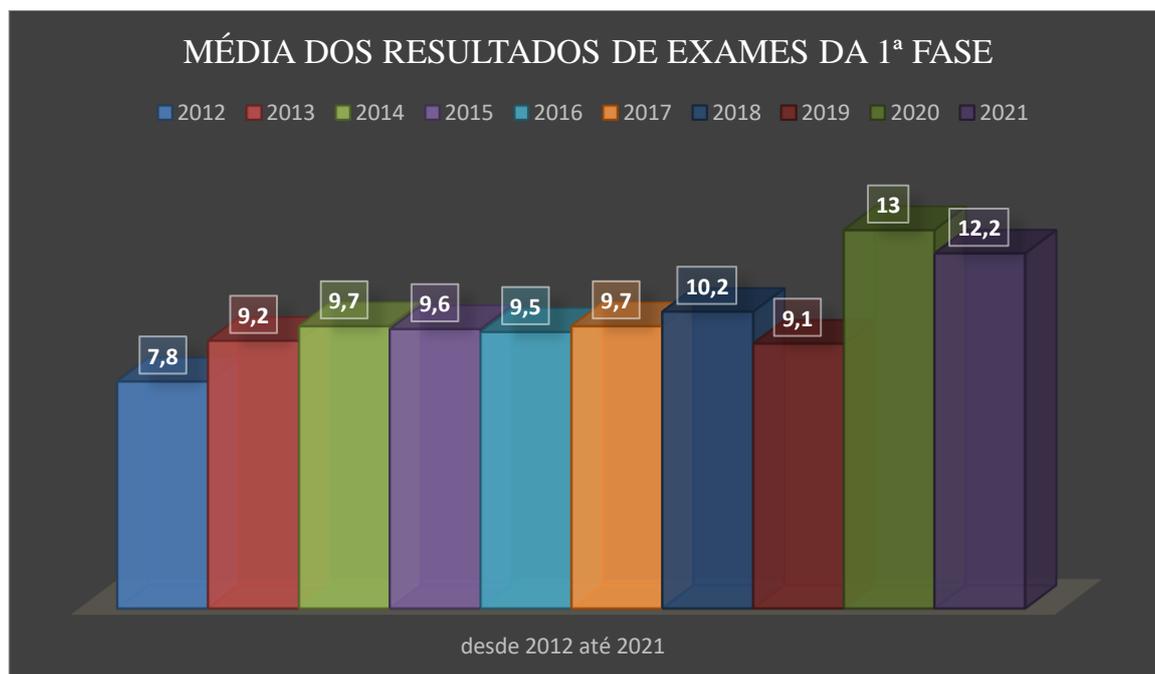
⁵⁸ Para aceder aos respetivos enunciados, consultar a página oficial do IAVE [Acesso: <https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-e-exames-finais-nacionais-es/>], ou ainda a página “O meu baú” do autor António R. Gomes, que compila os *Exames e testes intermédios de Filosofia* [Acesso: <http://omeubau.net/ensino-da-filosofia/exames/>].

derrapagem ou bola de neve e boneco de palha), e a caracterização da linguagem da lógica proposicional (das conectivas, da formalização, das funções de verdade e das formas de inferência válida).

Por fim, no quarto módulo, é especificada a comparação de duas teorias explicativas do conhecimento, entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de David Hume, a distinção entre a conceção indutivista do método científico e o falsificacionismo de Karl Popper, e a distinção entre as perspetivas de Popper e de Thomas Kuhn acerca da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento científico.

2.3. O Exame Final Nacional de Filosofia Prova 714

Os resultados dos exames nacionais relativos à disciplina de Filosofia, encontram-se na média dos 9,65 valores (de 0 a 20), desde 2012 até 2021. O número de alunos que fazem as provas é, em média, 12713, sendo que o ano que regista menos provas foi em 2012 com 6040 alunos, e em 2019 regista-se o maior número de provas realizadas com 16096 alunos⁵⁹. O gráfico que se segue, representa uma síntese das médias nacionais⁶⁰.



3. Gráfico das Médias dos Resultados de Exames Nacionais do Ensino Secundário da disciplina de Filosofia, da 1ª Fase, desde 2012 até 2021.

⁵⁹ As médias foram calculadas através da consulta dos Relatórios/Estatísticas do Júri Nacional de Exames. [Acesso: <http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas-0>].

⁶⁰ Júri Nacional de Exames. (2012). *Exames Nacionais do Ensino Secundário 2012 - Resultados de Exames da 1ª Fase*, por disciplina. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2012_secun_1fase_dadosestat.pdf].

Neste gráfico, percebemos que há uma tendência ligeira no aumento da média, no entanto ainda longe de valores satisfatórios, tendo em conta que a classificação abaixo dos 9,5 valores se considera negativa. O ano de 2020 regista a maior média com 13 valores, e o ano com valores mais baixos é o ano de reinserção da prova, o ano de 2012.

Os Relatórios do Júri Nacional de Exames indicam que na disciplina de Filosofia, os resultados da primeira fase, são ligeiramente inferiores aos resultados, por exemplo, da disciplina de Português, que obtém uma média de 11,1 valores, desde 2012 até 2021. No entanto, na disciplina de Português o número de provas realizadas é bastante superior, com uma média de cerca de 58 mil provas a mais do que as realizadas na disciplina de Filosofia.

2.4. As Aprendizagens Essenciais

Além das *Orientações* e do *Programa*, em 2018 entraram em vigor as *Aprendizagens Essenciais* (AE), como resposta às preocupações na comunidade docente sobre gestão do tempo na lecionação dos conteúdos programáticos e como concretização do *Perfil dos Alunos*, definindo áreas de competência, propondo uma profunda alteração do currículo do Ensino Básico e Secundário⁶¹. As *Aprendizagens Essenciais* são “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”.

Pelas mesmas razões que fundamentam os anteriores documentos curriculares, com as *Aprendizagens Essenciais* pretende-se acompanhar as mudanças de carácter global, nomeadamente as políticas curriculares internacionais. Essas políticas, de carácter ideológico, vão ao encontro da *Agenda 2030*, da ONU, e com a *Educação 2030*⁶², da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que defendem que o currículo não deve integrar coisas que não se resolvam no quotidiano, dando primazia a um *saber fazer* e não apenas *saber*.

⁶¹ Roldão, M. C.; Peralta, H. e Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_e_nquadrador.pdf].

⁶² OECD. (2016). *The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework*”, In: *Global competency for an inclusive world*. [Acesso: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)].

Estes documentos determinam quais *os conhecimentos, as capacidades e atitudes*⁶³ a fomentar nos alunos. A disciplina de Filosofia deve contribuir para que o aluno seja “questionador, investigador, crítico, organizador, informado e auto-avaliativo”⁶⁴, pelo que o trabalho filosófico deverá desenvolver estas capacidades.

Neste sentido, foram criadas dez áreas de competência, tal qual consta no Esquema conceitual do *Perfil dos Alunos* que enaltece os valores de liberdade, de responsabilidade e integridade, de cidadania e participação, de excelência e exigência, e de curiosidade, reflexão e inovação: A) Linguagens e textos; B) Informação e comunicação; C) Raciocínio e resolução de problemas; D) Pensamento crítico e pensamento criativo; E) Relacionamento interpessoal; F) Desenvolvimento pessoal e autonomia; G) Bem-estar, saúde e ambiente; H) Sensibilidade estética e artística; I) Saber científico, técnico e tecnológico; J) Consciência e domínio do corpo.

No contexto do trabalho filosófico, as *AE* destacam o desenvolvimento de competências de problematização, conceptualização e argumentação, relativos aos problemas, conceitos e argumentos filosóficos, tanto no 10.º como no 11.º ano. Para concretizar estes pressupostos, os conteúdos programáticos sofrem alterações significativas. O ensino da lógica passa a ser estudado no 10.º ano, em vez do 11.º ano, e concentra-se na lógica proposicional e na lógica informal, mas considera-se também alguns conteúdos da lógica aristotélica, descartando a escolha entre as duas abordagens e descartando a relação entre Filosofia, Retórica e Democracia (nomeadamente o terceiro ponto do terceiro módulo “3. Argumentação e Filosofia”).

Esta transição já teria sido defendida por outros autores⁶⁵, no entanto a eliminação do tema da retórica e democracia, não se justifica, pois, o horizonte da teoria da argumentação não está limitado à lógica, e isso seria insuficiente para o estudo da argumentação. Américo de Sousa sustenta que “de pouco serve fazer se não formos capazes de o dizer” e que a “argumentação retórica está tão subordinada ao raciocínio lógico e à verdade, como a argumentação lógica⁶⁶”.

⁶³ A expressão “conhecimentos, capacidades e atitudes” é retirada de um esquema conceitual da *Educação 2030* da OCDE e que está presente em vários documentos curriculares nacionais como o *Perfil dos Alunos*.

⁶⁴ República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*. Lisboa: República Portuguesa, p. 2. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf].

e República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 11º ano, ensino de filosofia no secundário*. Lisboa: República Portuguesa, p. 2. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf].

⁶⁵ Ximenez, T. (2004). *Programa de 10.º Ano: um itinerário possível*. Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia. [Acesso: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/TXimenez_Programa10ano.pdf].

⁶⁶ Sousa, A. *Retórica: lógica ou persuasão?*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. [Acesso: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-americo-retorica-logica-ou-persuasao.pdf>].

As bases para uma boa comunicação implicam sempre a compreensão das dimensões do discurso, seja este interior ou exterior, bem como a capacidade de entendimento entre as pessoas através do diálogo. Como pode ser desenvolvida a área de competência *B) Informação e comunicação*, quando se eliminam precisamente os conteúdos programáticos relativos à argumentação filosófica? Como se promove o debate ou se partilha conhecimento quando não se estuda o interesse do auditório nem as regras da eloquência? Ademais, evidencia-se uma divergência entre as *Orientações* e as *AE*, uma vez que no primeiro aborda os temas que as *AE* suprimem.

No domínio da ação humana, a rede conceptual da ação também é descartada, e ao conteúdo “Determinismo e liberdade na ação humana” é acrescentado o conceito de Metafísica. Esta alteração entra em contradição com as *Orientações* para o Exame Nacional, uma vez que nesse documento, a rede conceptual é abordada e os conceitos ação-acontecimento, voluntário-involuntário e deliberação-decisão racional, são destacados. Ainda nesta temática, acrescentam-se as “as teses do determinismo radical, determinismo moderado e libertismo enquanto respostas ao problema do livre-arbítrio” e “discutir criticamente as posições do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo e respetivos argumentos”.

Quanto aos valores, elimina-se a unidade intitulada *Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa*, que se afigura fundamental para a compreensão dos critérios valorativos, da diversidade cultural e do diálogo entre culturas. Neste aspeto, há uma contradição não só com as *Orientações*, bem como com os próprios pressupostos das *AE* e do *Perfil dos Alunos*, nomeadamente “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável”⁶⁷. Ora, se a *visão* destes documentos assenta no respeito pela diversidade cultural, como é que eliminar estes conteúdos pode desenvolver a área de competência *E) Relacionamento interpessoal*? Será que apenas a elaboração de trabalhos em pares ou grupos promoverá o desenvolvimento desta competência? Pois esta área (*E*) somente aparece nas *AE* associada ao trabalho colaborativo.

No que diz respeito à dimensão pessoal e social da ética, as *AE* mencionam o problema da natureza dos juízos morais, que não consta nem no *Programa* nem nas *Orientações*; e

⁶⁷ Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 10. [Acesso: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf].

acrescentam-se os argumentos do subjetivismo, do relativismo e do objetivismo, que, de certa forma, já constavam nas *Orientações* quando se refere ao carácter dos valores.

Na dimensão ético-política, as *AE* conciliam os conteúdos das *Orientações*, ao reforçar a escolha da ética deontológica de Kant em contraste com a ética utilitarista de Mill. O mesmo acontece com o tema da teoria da justiça de John Rawls, mas as *AE* especificam as críticas de Michael Sandel (comunitarismo) e Robert Nozick (libertarismo), a Rawls.

A dimensão estética e a dimensão religiosa passam a ter carácter de leccionação obrigatória, e no 11.º ano, separando-se do módulo da ação humana. Quanto à estética, parte-se das teorias essencialistas, tal como preconizado pelas *Orientações*, distinguindo-as de não essencialistas, destacando “a arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma” e, no que respeita às teorias não essencialistas, “teoria institucional e a teoria histórica”. Nesta temática, excluiu-se o ponto “3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento”, tal como efetuado nas *Orientações*.

Quanto à dimensão religiosa, descartam-se os pontos relativos ao sentido da existência (3.3.1) e às dimensões pessoal e social das religiões (3.3.2.). Novamente, há uma incoerência com as *Orientações*, uma vez que se destaca a resposta religiosa e outras perspetivas não religiosas para o sentido da existência. A exclusão destes conteúdos impossibilita a problematização do sentido da existência, da abertura à transcendência, da origem, ordenação e destino do universo, que são fundamentais para compreender conceitos filosóficos como existencialismo, angústia, finitude, finalidade, sentido, ou compreender as opções quanto ao modo que cada um decide viver a sua vida.

Na verdade, em nenhuma documentação curricular, nacional e internacional, se faz menção relativamente à adoção crenças de cariz religioso. A documentação legal, como a Lei de Bases, procura distancia-se de “quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”⁶⁸. Podemos evidenciar que a ideia de cidadania, como atualmente é concebida, *i.e.*, participação na vida pública e política de uma comunidade, parece ser incompatível com a expressão de crenças pessoais religiosas e com a participação na vida religiosa de uma comunidade.

No domínio da filosofia do conhecimento, executaram-se cortes que recaem sobre a introdução conceptual aos temas/problemas, relativos à Estrutura do ato de conhecer e ao

⁶⁸ Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86*. Diário da República, 1ª série, N.º 237. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>].

Conhecimento vulgar e conhecimento científico, que são precisamente explorados nas *Orientações*. No entanto, no que respeita à análise as perspectivas de Descartes e Hume, e de Popper e Thomas Kuhn, as *AE* concretizam os pressupostos das *Orientações*.

A *Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia* foi totalmente excluída. Estes conteúdos pretendiam solidificar o papel e a imagem da filosofia. As *AE* alteram a temática *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*, para unidade final do 11.º ano, assim como as opções de escolha, que foram adaptadas aos problemas atuais relacionados com a tecnociência, a inteligência artificial, os direitos animais, a arte ou o ateísmo.

A unidade final relativa ao 10.º ano, *Temas/Problemas do mundo contemporâneo*, mantém-se nas mesmas linhas gerais, adaptando ou acrescentando apenas os problemas relativos à sociedade atual, como os problemas éticos na interrupção da vida humana, a cidadania e participação política, e os limites entre o público e privado.

De forma resumida, o seguinte quadro sintetiza a ordem de conteúdos relativos ao 10.º ano, onde se verifica que as *AE* aprofundaram os temas de acordo com as *Orientações*, à custa de cortes brutais em outras temáticas:

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
1.4. Distinção validade – verdade, tese, argumento, solidez
Quadrado da Oposição
1.5. Formas de inferência válida
Principais falácias formais
2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais
1.2. Determinismo e liberdade na ação humana
3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética
3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas
O problema do critério ético da moralidade de uma ação:
a ética deontológica de Kant
O dever e a lei moral;
A boa vontade;
Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico; Heteronomia e autonomia da vontade;
Agir em conformidade com o dever e agir por dever; Críticas à ética de Kant.
a ética utilitarista de Mill
A intenção e consequências; o princípio da utilidade;
A felicidade; prazeres inferiores e prazeres superiores;
A inexistência de regras morais absolutas;
Críticas à ética de Mill.
3.1.4. O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls.
A posição original e o véu de ignorância;
A justiça como equidade;
Os princípios da justiça;

A regra maximin; o contratualismo e a rejeição do utilitarismo; As críticas comunitarista (Michael Sandel) e libertarista (Robert Nozick) a Rawls.	
Opção por UM tema/problema.	
1. Erradicação da pobreza	6. Guerra e paz
2. Estatuto moral dos animais	7. Igualdade e discriminação
3. Responsabilidade ambiental	8. Cidadania e participação política
4. Problemas éticos na interrupção da vida humana	9. Os limites entre o público e privado
5. Fundamento ético e político de direitos humanos universais	10. Outros

4. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 10.º Ano da disciplina de Filosofia.

No 11.º ano, os conteúdos programáticos seguem a mesma lógica que as *AE* do 10.º ano, sofrendo significativas alterações ao nível da reorganização de grande parte dos temas, uma vez que estes eram lecionados no 10.º ano.

1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento O problema da possibilidade do conhecimento: o desafio céptico. Descartes, a resposta racionalista. a dúvida metódica; o cogito (a priori); a clareza e a distinção das ideias como critério de verdade; o papel da existência de Deus Hume, a resposta empirista. impressões e ideias (a posteriori); questões de facto e relações de ideias; a relação causa-efeito; conjunção constante, conexão necessária e hábito; o problema da indução
2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses O problema da demarcação do conhecimento científico. Distinção entre teorias científicas e não científicas. O problema da verificação das hipóteses científicas O papel da indução no método científico. O papel da observação e da experimentação; verificação e verificabilidade; a confirmação de teorias. Popper e o problema da justificação da indução. O falsificacionismo e o método de conjeturas e refutações. Posição perante o problema da indução; falsificação e falsificabilidade; conjeturas e refutações; a corroboração de teorias.
2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento: as perspetivas de Popper e Kuhn. A perspetiva de Popper — eliminação do erro e seleção das teorias mais aptas; progresso do conhecimento e aproximação à verdade; A perspetiva de Kuhn — ciência normal e ciência extraordinária; revolução científica; a tese da incomensurabilidade dos paradigmas; a escolha de teorias.
3.2.2. A criação artística e a obra de arte O problema da definição de arte. Teorias essencialistas: a arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma. Teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórica.
3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância O problema da existência de Deus. O conceito teísta de Deus. Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).

<p>O fideísmo de Pascal. O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz).</p>	
<p>Opção por UM tema/problema. 1. A redefinição do humano pela tecnociência. 2. Problemas éticos na criação da inteligência artificial. 3. Problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano. 4. Problemas éticos e políticos do impacto da tecnociência no mundo do trabalho. 5. Problemas éticos na manipulação do genoma humano. 6. Questões éticas da reprodução assistida.</p>	<p>7. Cuidados de saúde e prolongamento da vida. 8. A legitimidade da experimentação animal. 9. A ciência e cuidado pelo ambiente. 10. Organismos geneticamente modificados e o impacto ambiental e na saúde humana. 11. Arte, sociedade e política. 12. O ateísmo e os argumentos contemporâneos sobre a existência de Deus. 13. Outros</p>

5. Quadro-síntese dos conteúdos programáticos do 11.º Ano da disciplina de Filosofia.

Portanto, embora o *Programa* tenha sido recentemente revogado, as *Orientações*, que se baseiam neste documento curricular, ainda se encontram em vigor. Ademais, as *Orientações* e as *AE* não estão em conformidade, pelo que é necessária a revisão destes documentos. Para além destas discrepâncias, perdem-se também temas importantes do *Programa*, como a retórica e democracia ou o sentido da existência, que enriqueciam as competências filosóficas dos alunos. Já o tema da lógica formal ocupa grande parte do tempo de lecionação, constituindo um desafio gerir o tempo para os demais conteúdos. Contudo, as *AE* têm a vantagem de tornar os conteúdos mais objetivos e específicos, facilitando a planificação e lecionação dos mesmos.

Capítulo 2 – Contexto Educativo da Escola

1. Apresentação da Escola

O Estágio Curricular decorreu na Escola Secundária de Oliveira do Bairro e no ano letivo de 2021/2022. Esta Escola situa-se na Rua dos Colégios, 3770-855 Oliveira do Bairro e insere-se no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, que detém a oferta pública para o ensino de todo o Concelho de Oliveira do Bairro, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, incluindo o Ensino Profissional.

Oliveira do Bairro recebeu o foral do rei D. Manuel I em 1514, foi considerado vila em 1836, após a revolução liberal de 1820 no reinado de D. Maria II, e em 26 de Agosto de 2003 passou a ser cidade⁶⁹. O Conselho de Oliveira do Bairro pertence ao distrito de Aveiro e possui

⁶⁹ Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro. (2018). *Projeto Educativo*. [Acesso: <https://aeob.edu.pt/images/documentos/importantes/2017-2020ProjetoEducativo.pdf>].

quatro freguesias: União das Freguesias de Bustos, Troviscal e Mamarrosa; Palhaça; Oiã; e Oliveira do Bairro. Neste concelho, existem 23028 residentes, de acordo com os dados retirados dos Censos 2011.

Em 1950, um grupo de pessoas do concelho de Oliveira do Bairro, entre elas Prof. Caetano da Rosa, Dr. Manuel Filipe, Dr. Acácio Azevedo, Dr. Quintela, Grangeia e António Cunha, constituíram o Externato de Oliveira do Bairro. Dezassete anos depois, em 1967, é criado o Colégio do Infante, dedicado ao Ensino Secundário com 3.º ciclo que, após a Revolução de 25 de Abril de 1974, nomeadamente em 1977, passou a ser a Escola Secundária de Oliveira do Bairro (ESOB) e atualmente engloba os 10.º, 11.º e 12.ºs anos de escolaridade.

O Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro foi criado em 2 de Agosto de 2010, pelo Despacho n.º 18064/2010⁷⁰, que, por sua vez, decorre da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho⁷¹, onde se pretendia a reorganização da rede escolar. O Agrupamento dispõe de doze estabelecimentos de ensino:

- Escola Básica de Bustos (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica de Oiã Nascente (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica de Oiã Poente (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica de Oliveira do Bairro (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica da Palhaça (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica do Troviscal (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica de Vila Verde (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica da Mamarrosa (Pré-escolar + 1.º Ciclo)
- Escola Básica Dr. Fernando Peixinho (Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos)
- Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo (2.º e 3.º Ciclos).
- Escola Secundária de Oliveira do Bairro (Ensino secundário regular e profissional)
- Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo - Extensão Frei Gil, em Bustos (2.º e 3.º Ciclos)⁷².

⁷⁰ Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2010). *Despacho n.º 18064/2010*. Diário da República, 2.ª série — N.º 234. [Acesso: <https://files.dre.pt/2s/2010/12/234000000/5876158761.pdf>].

⁷¹ Presidência do Conselho de Ministros. (2010). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*. Diário da República, 1ª série, N.º 113. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2010/06/11300/0199701998.pdf>].

⁷² Município de Oliveira do Bairro. (2021). *Município promove recepção a professores e pessoal não docente do AEOB*. [Acesso: https://www.cm-olb.pt/pages/855?news_id=1769].

A sede do Agrupamento localiza-se na Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo, em Oliveira do Bairro, onde se realiza a maioria das reuniões. Em 14 de outubro de 2013, o Agrupamento, a Câmara Municipal e o Ministério da Educação e Ciência assinaram um Contrato de Autonomia. Dois anos depois, o Concelho de Oliveira do Bairro formaliza a adesão ao Projeto Aproximar, que é projeto piloto de descentralização de competências para a educação, com a duração de 4 anos. E em 2017, o Agrupamento aderiu ao Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, e “o pessoal não docente, integra 115 elementos, em diversas categorias, todos com vínculo laboral com a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro”⁷³.

Em agosto de 2019, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho⁷⁴, que acrescenta ao Decreto-Lei n.º 55/2018, e que permite a autonomia e flexibilidade da escola (embora apenas até 25%) o Agrupamento assumiu um Plano de Inovação, abrangendo os 1.º, 5.º e 7.ºs anos, e em 2020 abrangendo 2.º, 6.º e 8.ºs anos. No âmbito do Plano de Inovação, o Agrupamento alterou cargas horárias, criou novas disciplinas e uma redistribuição das mesmas ao longo do ciclo, e adotou o funcionamento por semestres, dividindo o Ano Letivo em dois semestres. Além disso, considera-se que um tempo letivo tem a duração de 50 minutos. De acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento, “a semestralidade privilegia a aprendizagem em relação à avaliação, dando mais tempo para aprender, experimentar e diversificar os instrumentos de avaliação”⁷⁵.

2. Área, Infraestruturas e Recursos

A Escola Secundária de Oliveira do Bairro tem uma área de cerca de dois hectares, incluindo um estacionamento privado e um campo de desporto com respetivos balneários. A Escola tem dois portões de entrada, uma direcionada para a estrada N235, e a outra direcionada para o estacionamento (onde os autocarros transportam os alunos), e está dividida em dois blocos, o Bloco Velho e o Bloco Novo, sendo que o edifício principal ocupa cerca de dois mil metros quadrados. Ademais, a Escola possui dois pisos, um rés-do-chão e um primeiro andar.

⁷³ Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro. (2017). *Projeto Educativo*, p. 9. [Acesso: <https://aeob.edu.pt/images/documentos/importantes/2017-2020ProjetoEducativo.pdf>].

⁷⁴ Administração Interna. (2019). *Portaria n.º 180/2019*. Diário da República, 1ª série, N.º 111. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>].

⁷⁵ Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro. (2020). *Regulamento Interno*, p. 11. [Acesso: https://aeob.edu.pt/images/documentos/importantes/2020-2024AEOB_RegulamentoInterno.pdf].

O edifício possui dezasseis salas de aula, três salas de informática, quatro laboratórios e um auditório. No Bloco Velho, situam-se a Secretaria, a Papelaria/Reprografia, a Biblioteca Escolar, o Serviço de Ação Social Escolar (SASE) e ainda um conjunto de salas específicas tais como a Sala da Associação de Estudantes, a Sala de Professores, a Sala do Aluno, a Sala de Reuniões/Atendimento dos Encarregados de Educação e a Sala dos Diretores de Turma. No Bloco Novo, situam-se o Centro de Apoio à Aprendizagem, o Bufete, o Refeitório, o Gabinete de Apoio ao Aluno, o Gabinete de Psicologia, e outro conjunto de salas específicas, por exemplo, uma sala de lazer dos alunos. Para cada piso e para cada bloco, a escola dispõe de duas casas de banho para alunos e uma casa de banho para professores (ambas com separação de géneros).

Para além dos serviços especializados e de apoio educativo que a escola oferece, como os Serviços de Psicologia e Orientação, os Serviços Administrativos ou a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), a escola ainda disponibiliza cacifos, computadores portáteis e fixos, quadros brancos, quadros a giz, quadros interativos (apenas em algumas salas), telas de projeção, projetores, pingue-pongue e matraquilhos (estes dois últimos recursos foram retirados devido à pandemia). No que concerne ao desporto, a Escola Secundária de Oliveira do Bairro utiliza o recinto desportivo municipal, que inclui Pavilhão Municipal, Estádio Municipal, Campo Sintético, Campos de Ténis e Piscinas Municipais.

O Município está em fase de negociação para iniciar as obras de requalificação da Escola Secundária de Oliveira do Bairro, com o intuito de melhorar a acessibilidade, segurança e qualidade nos espaços. Esta requalificação é importante na Escola Secundária, principalmente ao nível dos recursos materiais, pois os computadores não funcionam corretamente e a Internet também apresenta falhas. Todavia, a aquisição de quadros interativos e de novos projetores, seria uma melhoria significativa na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e nas dificuldades visuais que grande parte dos alunos apresenta.

3. Oferta Curricular e Extracurricular

No ano letivo de 2021/2022, a Escola Secundária apresenta uma oferta curricular ao nível do Ensino Regular e Ensino Profissional. No Ensino Regular, dispõe de três Cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente o Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, e o Curso de Línguas e Humanidades. Os Cursos Profissionais

disponíveis nesta Escola também são três: Restauração - Cozinha/Pastelaria; Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; e Gestão de Equipamentos Informáticos.

Quanto às atividades extracurriculares, a Escola Secundária conta com o apoio dos Corpos Docente e Não-Docente para o desenvolvimento das mesmas, bem como de parcerias com outras entidades. Neste sentido, foram criadas uma diversidade de atividades, que constam no Plano Anual de Atividades⁷⁶ do Agrupamento, incluindo a criação de clubes, a participação em projetos e a celebração de datas que assinalam importância para a consciencialização e aprendizagem.

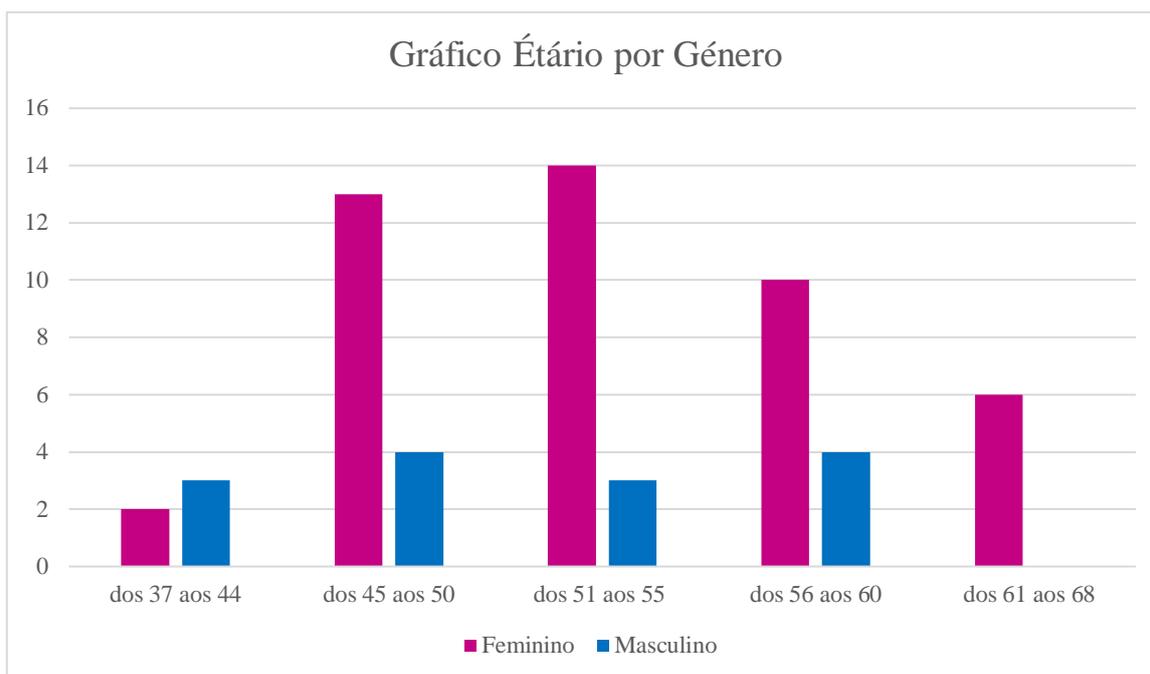
Entre várias atividades desenvolvidas ao longo do Ano Letivo, foi criado o Clube de Robótica, designado "Oficina Robotics", dinamizado pelo Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Este Departamento dinamiza também atividades relacionadas com o ambiente, como por exemplo, o Projeto Eco-Escolas ou o Concurso "Segue a Tua Natureza", ou ainda a "Salinização dos Solos", ou a "Rota da Biodiversidade". Os Docentes de Educação Física dinamizam o Desporto Escolar, incluindo o Corta-mato e o Mega Atleta, as atividades internas como a celebração do Dia Europeu do Desporto Escolar, Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, e duas equipas de Natação, e ainda atividades externas como o Badminton e o Atletismo. Ambos os departamentos irão dinamizar uma caminhada "Rota das Cegonhas" junto ao Rio Cértima, em Oliveira do Bairro. No âmbito da Cidadania, a Escola tem uma parceria com o Instituto de Educação e Cidadania (IEC), em Mamarrosa, que disponibiliza cursos avançados⁷⁷.

4. Corpo Docente

O Corpo Docente da Escola Secundária de Oliveira do Bairro conta com 61 elementos, com uma média de 52 anos de idade e mais de metade são do género feminino, como consta no seguinte gráfico:

⁷⁶ Cf. Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro. (2021). *Plano Anual de Atividades*. [Acesso: <https://aeob.edu.pt/images/documentos/importantes/19-20PAA.pdf>].

⁷⁷ Cf. Instituto de Educação e Cidadania. (2019). *Cursos Avançados*. [Acesso: <https://www.educacao-e-cidadania.pt/cursos-avancados>].



6. Gráfico Étário por Género do Corpo Docente

Através deste gráfico, podemos verificar que o Corpo Docente tem uma faixa etária desde os 37 anos aos 68 anos e que o género feminino é o género predominante.

5. Corpo Não Docente

O Corpo Não Docente conta apenas com elementos do género feminino. Este estabelecimento possui onze assistentes operacionais, uma Chefe de Serviços de Administração Escolar e dois elementos dos Serviços Administrativos. Neste caso, a média de idades é ligeiramente superior ao da média do Corpo Docente, com uma média de 58 anos de idade, sendo que a faixa etária varia dos 43 anos aos 66 anos.

6. Corpo Discente

No presente ano letivo de 2021/2022, a Escola Secundária de Oliveira do Bairro começou com um total de 450 alunos, 374 no Ensino Secundário Regular, e 76 no Ensino Secundário Profissional. No entanto, com o decorrer do ano, a escola foi acolhendo novos alunos, e alguns alunos saíram da escola, pelo que, de momento, a Escola tem um total de 438 alunos.

No Ensino Secundário Regular, existem cinco turmas do 10.º ano, três são do Curso de Ciências e Tecnologias, uma do Curso de Línguas e Humanidades, e uma mista, do Curso de Ciências Socioeconómicas com o Curso de Línguas e Humanidades. O mesmo cenário

sucedem com o 11.º ano e semelhante no 12.º ano, que apenas dispõe de mais uma turma do Curso de Ciências Socioeconómicas, como consta na seguinte tabela:

ENSINO REGULAR	10.º Ano		
	Turma	N.º de Alunos	Curso
	A	17	Ciências e Tecnologias
	B	21	Ciências e Tecnologias
	C	23	Ciências e Tecnologias
	D	31	Línguas e Humanidades
	E	25	Ciências Socioeconómicas + Línguas e Humanidades
	Total	Total	
	5	117	
	11.º Ano		
Turma	N.º de Alunos	Curso	
A	18	Ciências e Tecnologias	
B	20	Ciências e Tecnologias	
C	25	Ciências e Tecnologias	
D	17	Línguas e Humanidades	
E	17	Ciências Socioeconómicas + Línguas e Humanidades	
Total	Total		
5	97		
12.º Ano			
Turma	N.º de Alunos	Curso	
A	24	Ciências e Tecnologias	
B	23	Ciências e Tecnologias	
C	28	Ciências e Tecnologias	
D	26	Ciências Socioeconómicas	
E	20	Línguas e Humanidades	
F	25	Ciências Socioeconómicas + Línguas e Humanidades	
Total	Total		
5	146		

7. Tabela-síntese do Corpo Discente do Ensino Regular

A tabela sistematiza também os dados referentes ao número de elementos em cada turma e por cada nível de ensino, no Ensino Regular. No 10.º ano são no total 117 alunos, no 11.º ano são 97 alunos e no 12.º ano são 146 alunos, o que ao todo perfaz um total de 360 alunos, menos 14 alunos que no início do ano.

No Ensino Profissional existem 2 turmas do 10.º ano, uma mista de Restauração - Cozinha/Pastelaria com Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade, e outra turma de Gestão de Equipamentos Informáticos. No 11.º ano apenas há uma turma que junta os Cursos de Restauração - Cozinha/Pastelaria com o de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade. O mesmo sucede com o 12.º ano, como se verifica na seguinte tabela:

ENSINO PROFISSIONAL	10.º ano		
	Turma	N.º de Alunos	Curso
	A	21	Restauração - Cozinha/Pastelaria + Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade
	B	15	Gestão de Equipamentos Informáticos
	Total	Total	
	2	36	
	11.º Ano		
	Turma	N.º de Alunos	Curso
	A	21	Restauração - Cozinha/Pastelaria + Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade
	Total	Total	
1	21		
12.º Ano			
Turma	N.º de Alunos	Curso	
A	21	Restauração - Cozinha/Pastelaria + Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade	
Total	Total		
1	21		

8. Tabela-síntese do Corpo Discente do Ensino Profissional

A tabela demonstra que no Ensino Profissional há um total de 78 alunos, o que representa uma adição de dois alunos relativamente ao início do Ano Letivo.

7. Caracterização da Turma

No presente ano letivo, foi atribuída uma direção de turma ao Orientador da Escola, uma turma do 10.º ano. Deste modo, foi possível o acompanhamento das atividades e responsabilidades de um Diretor de Turma, como a preparação para as Reuniões Intercalares e de Conselho de Turma, o contacto constante com os Encarregados de Educação, a monitorização frequente da assiduidade, comportamentos e aproveitamento dos alunos, a coordenação dos processos individuais e de avaliação dos alunos, e a realização de um relatório final de avaliação das atividades⁷⁸.

Neste sentido, foi possível o acompanhamento de duas turmas do 10.º ano. Como irá ser analisado a seguir, podemos perceber como duas turmas podem ser muito diferentes e semelhantes ao mesmo tempo. Em termos de comportamento, ambas são irrepreensíveis e demonstram interesse pelas aulas. Em termos de objetivos dos próprios alunos, os alunos da turma atribuída para estágio parecem estar mais seguros do que gostariam de fazer ou que profissão pretendem, ao passo que os da turma para aprofundamento da observação letiva, ainda estão indecisos. Há que destacar que no que diz respeito a problemas de saúde, o problema mais

⁷⁸ Cf. Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro. (2020). *Regulamento Interno*, p. 40. [Acesso: https://aeob.edu.pt/images/documentos/importantes/2020-2024AEOB_RegulamentoInterno.pdf].

comum é a dificuldade visual. Entre 24 e 28% dos alunos das turmas têm dificuldades visuais, pelo que as estratégias e recursos materiais poderão constituir um entrave na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, se não forem adaptados às dificuldades.

7.1. Turma atribuída para estágio

A turma é do Curso de Ciências e Tecnologia. Originalmente era composta por 24 alunos, mas, entretanto, dois alunos mudaram de curso, uma aluna tem dispensa médica para não comparecer na escola e um aluno tem Necessidades Especiais. Este último aluno está abrangido pelas medidas adicionais, seletivas e universais de suporte à aprendizagem⁷⁹, pelo que, no presente ano letivo, frequenta o Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Secundária de Oliveira do Bairro e foram realizadas adaptações ao processo de avaliação, não estando inscrito, *e.g.*, na disciplina de Filosofia. Portanto, atualmente a turma tem 21 alunos, 9 do género masculino e 12 do género feminino. Apenas 8 estão inscritos em Educação Moral e Religiosa, 16 alunos estão inscritos em Inglês, 6 alunos em Espanhol, 16 alunos em Biologia e Geologia, e 7 alunos em Geometria Descritiva A⁸⁰.

Os alunos são têm em média 15 anos e são maioritariamente oriundos da localidade da Palhaça, seguida da localidade de Bustos, depois Mamarrosa e, por último, Oiã e Troviscal. Atendendo ao facto de os alunos serem provenientes destas localidades, que ainda estão longe da Escola Secundária, a maioria (16 alunos) desloca-se de autocarro e a viagem tem a duração de 20 a 30 minutos. Os Encarregados de Educação são na sua maioria (90%) as mães e 73% da turma tem irmãos.

Nesta turma, apenas cinco alunos ainda não sabem qual a profissão pretendida. Alguns alunos pretendem ser engenheiro aeroespacial, programador, médico, neurocirurgião, biomédico, físico, piloto de rally, futebolista, cientista, farmacêutico, arquiteto, engenheiro civil, biólogo, militar e engenheiro informático. Apenas uma aluna gosta de estudar em grupo, os restantes preferem estudar sozinhos. As disciplinas que gostam mais são a Matemática e a Físico-Química. Relativamente às que gostam menos, a maioria respondeu Português. No que respeita às atividades que gostavam de desenvolver nas aulas, 14 alunos responderam

⁷⁹ Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129, p. 4. [Acesso: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>].

⁸⁰ Estes dados e os seguintes, foram recolhidos e analisados dos inquéritos que decorreram no início das atividades letivas e que são arquivados no Processo Individual do Aluno.

Trabalhos de Grupo, 9 responderam *Trabalho Individual*, e 8 responderam *Pesquisa*. Contudo, mais de metade da turma, refere que não frequenta a biblioteca (68%).

Nos seus tempos livres, todos os alunos, à exceção de um, mencionaram que navegam na Internet. A segunda atividade, apenas não referida por quatro alunos, é ouvir música, ao que se segue estar com os amigos e ajudar os pais. Apenas metade refere que vê televisão e quase metade gosta de fazer desporto. Ainda dos 21 alunos, apenas 7 têm atividades extracurriculares, sendo as mais comuns o futebol, atletismo, judo, música e inglês.

7.2. Turma para aprofundamento da observação letiva

A turma do 10.º ano é constituída por dois cursos, o Curso de Ciências Socioeconómicas e o Curso de Línguas e Humanidades. A turma possui 25 alunos, um deles mudou do curso de ciências para o curso de humanidades, e um aluno tem Necessidades Especiais. Este último aluno está abrangido pelas medidas de suporte à aprendizagem, pelo que recebe aulas extra individualizadas, incluindo da disciplina de Filosofia. Do género masculino, a turma tem 11 alunos e 14 do género feminino. Apenas um aluno está inscrito em Educação Moral e Religiosa. Os alunos de ciências (14) têm Matemática A, enquanto os de humanidades (11) têm História A. Em Espanhol estão inscritos 10 alunos, em Inglês estão 11 alunos, e em ambas as disciplinas estão 4 alunos. Existem 7 alunos, de humanidades, que estão inscritos na disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (CH-LH). Nenhum aluno é repetente.

Os alunos são todos nascidos em 2006, exceto uma aluna que nasceu em 2005, e, em média, têm cerca de 15 anos. Estes estudantes são oriundos de diversas localidades, como, por ordem decrescente: Oiã, Sangalhos, Troviscal, Oliveira do Bairro, Palhaça, Bustos, Aguada de Baixo, Carregal e Mamarrosa. A maioria (16 alunos) desloca-se de autocarro e as viagens diferem entre 10 e 60 minutos. Os Encarregados de Educação são na sua maioria as mães (90%) e 74% da turma tem irmãos.

Nesta turma, apenas quinze alunos sabem qual a profissão pretendida. Este dado é importante para salientar que quase metade da turma não sabe qual a profissão que gostaria de ter. Entre os alunos que sabem, foi mencionado contabilista, polícia, professor de Educação Física, gestor, psicóloga, fotógrafa, advogada, professora de Inglês, locutor desportivo, *designer*, futebolista e educadora de infância. O gosto pelo estudo em grupo é mencionado por oito alunos e os restantes preferem estudar sozinhos. As disciplinas que gostam mais são, em primeiro lugar, Inglês, Educação Física e Geografia, já as que gostam menos, a maioria respondeu Português e Matemática. No que respeita às atividades que gostavam de desenvolver

nas aulas, 20 alunos responderam *Trabalhos de Grupo*, 9 responderam *Pesquisa*, e 7 responderam *Aula expositiva*. Quase de metade da turma, refere que não frequenta a biblioteca (48%).

Nos seus tempos livres, as atividades mais mencionadas pelos alunos (22) são ouvir música, navegar na Internet e estar com amigos. Apenas metade refere que vê televisão, ajuda os pais, faz desporto e gosta de passear. Dos 25 alunos, 11 têm atividades extracurriculares, sendo as mais comuns o futebol, basquetebol, teatro e música.

Capítulo 3 – Descrição da Prática Pedagógica

1. Atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada

O Estágio Curricular é orientado pelo Plano Geral de Formação e pelo Plano Individual de Formação. Neste Ano Letivo de 2021/2022, foi aberto um Núcleo de Estágio na Escola Secundária de Oliveira do Bairro, pelo Diretor Álvaro Reis e em conformidade com o Professor Orientador Mário Simões, empregando apenas uma estagiária. Todos os parâmetros definidos pelos *Planos* foram cumpridos e registados em documentos que assinalam a participação nas respetivas atividades, quer letivas quer extraletivas, ou relativas a seminários e reuniões.

1.1. Reuniões

A primeira atividade realizada no âmbito do Estágio, foi a participação numa Reunião de Departamento que decorreu na extensão Frei-Gil, em Bustos. Seguiram-se as reuniões com o Orientador, Reunião de Conselho de Turma, Reunião-Geral da FLUC e Reunião de Área de Estágios do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da FLUC, antes do início das atividades letivas.

As Reuniões Intercalares decorreram no mês de Novembro, e as respeitantes às turmas observadas, decorreram no dia 12, com o intuito de fazer o balanço das classificações, analisar as dificuldades e os comportamentos dos alunos, refletir sobre medidas para colmatar dificuldades apontadas, e discutir sobre as atividades e projetos a desenvolver no primeiro semestre. Na reunião da turma para aprofundamento da observação letiva foi possível apresentar uma caracterização detalhada da turma, tendo por base os inquéritos da Escola realizados no início do ano letivo, onde constam os dados pessoais dos alunos e dos seus agregados, problemas de saúde, deslocação para a escola, profissão pretendida, hábitos de

estudo, disciplinas que gostam mais e menos, hábitos relativos à alimentação e descanso, e ocupação dos tempos livres⁸¹.

No mês de Março decorreu também uma reunião relativa ao Plano de Inovação 2022/2025 para apresentação e aprovação de propostas relativas à reorganização curricular do 1.º ciclo ao ensino secundário.

1.2. Aulas Observadas

Posteriormente, foram observadas 42 aulas lecionadas pelo Orientador da Escola, com início no dia 30 de Setembro de 2021, nas turmas do 10.º e 12.º anos (Psicologia). Neste ano letivo, não foi atribuída nenhuma turma do 11.º ano ao Orientador da Escola, pelo que não foram observadas aulas respeitantes a esse nível de ensino. No entanto, foi possível o contacto com as turmas do 11.º ano através da participação no Parlamento de Jovens, que foi coordenado pela Professora Anabela Pina.

Relativamente às regências, o primeiro contacto foi estabelecido no âmbito da correção de exercícios de lógica proposicional, num total de 4 aulas de 50 minutos, de forma a estimular a competência de comunicação, verbal e não verbal, e refletir sobre as primeiras impressões. Foi na lógica informal que se lecionou a primeira aula de 100 minutos, nomeadamente a leção dos argumentos não dedutivos, argumentos indutivos (por previsão e generalização) e respetivas falácias informais. Neste sentido, estava prevista a leção das seguintes subunidades, de acordo com as *AE*: o discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais; determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]; e a dimensão pessoal e social da ética.

1.3. Atividades extraletivas

A participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola foi concretizada através da dinamização de atividades referentes ao Dia Mundial da Filosofia, ao Parlamento dos Jovens e ao Muro das Lamentações.

Na Escola Secundária Domingos Sequeira e na Escola Básica de Cruz de Areia, em Leiria, participou-se numa palestra sobre religião e numa sessão de Filosofia para Crianças dinamizada por colegas do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁸¹ Cf. Anexo III, Exemplo de Caracterização de Turma.

1.3.1 Dia Mundial da Filosofia – “O Meu Filósofo”

O Dia Mundial da Filosofia comemora-se na terceira quinta-feira de Novembro, tendo sido decretado pela UNESCO em 2005, mas celebrado desde 21 de Novembro de 2002, com o propósito de aumentar a consciência pública sobre a importância da Filosofia, o seu valor para o desenvolvimento humano e para o ensino da Filosofia no mundo.

Assim, no dia 18 de Novembro de 2021, foi organizada uma exposição⁸² no átrio e nas portas das salas da Escola Secundária de Oliveira do Bairro, com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 10.º e do 11.º ano relativos à atividade “O Meu Filósofo”. Esta atividade consistia na seleção, por parte dos alunos, de um filósofo à sua escolha, e na realização de um cartaz mencionando os aspetos mais relevantes sobre a vida e pensamento desses filósofos. Os trabalhos foram sujeitos a uma avaliação por parte dos Professores de Filosofia e à seleção dos melhores trabalhos para a respetiva exposição. Este evento foi ainda noticiado na página de internet e na página do Facebook do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro⁸³.

1.3.2. O Parlamento dos Jovens

O Parlamento dos Jovens foi fundado em 1995 por Julieta Sampaio e desenvolvido pela Assembleia da República Portuguesa, e designava-se “Parlamento das Crianças e dos Jovens”, com o intuito de promover a participação cívica e democrática, aos alunos do Ensino Básico e Secundário. O projeto incide sobre o debate, entre jovens, de temas da atualidade, culminando com a realização de duas Sessões Nacionais no Parlamento, uma destinada ao ensino básico, e a outra ao ensino secundário.

Na edição 2021/2022, a Assembleia da República, em Parceria com a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Direção-Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades, o Instituto Português do Desporto e da Juventude, e as Direções Regionais da Educação das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, contemplando também os círculos eleitorais da Europa e fora dela, promovem esta iniciativa com as temáticas “*Fake news*: que estratégias para combater a desinformação?” e “*Fake news*: o impacto da desinformação na democracia”, nos ensinos básico e secundário, respetivamente.

⁸² Cf. Anexo IV, Fotografias da Exposição do Dia Mundial da Filosofia.

⁸³ Gonçalves, C. (2021). *Comemoração do Dia Mundial da Filosofia*. [Acesso: <https://aeob.edu.pt/index.php/informacoes/noticias/358-comemoracao-do-dia-mundial-da-filosofia> e <https://www.facebook.com/aeobairro/>].

Na Escola Secundária de Oliveira do Bairro, as atividades deste projeto foram coordenadas pela Professora de Filosofia Anabela Pina, que orientou a organização das listagens (10 candidatos por lista) e medidas (3 medidas por cada lista), relativas ao tema da desinformação. A comissão eleitoral da Escola integra os alunos do 11.º ano.

Os alunos participaram num debate com o deputado Bruno Coimbra, da bancada parlamentar do Partido Social Democrata, no dia 20 de Dezembro de 2021, de forma a aprofundar o espírito crítico acerca desta temática. A campanha realizou-se em Janeiro, a sessão escolar decorreu no dia 17 de Janeiro e a sessão distrital decorreu no Teatro Aveirense, em Aveiro, no dia 5 de Abril.

1.3.2. O Muro das Lamentações

O Muro das Lamentações é uma parede de grandes dimensões, formada pelos restos de uma muralha de grandes blocos em pedra levantada no tempo de Herodes, situada perto do local onde outrora se encontrava o Templo de Salomão, na capital de Israel, Jerusalém. É o segundo local mais sagrado do judaísmo, onde os judeus escolhem orar e chorar a ruína (do templo e da capital arrasada) de Jerusalém hebraica. Muitos fiéis também depositam neste muro os seus desejos por escrito. Com o tempo, transformaram essas lamentações num ritual próprio do seu sentimento religioso, complementando-as com leituras de passagens dos Salmos, dos Provérbios ou do Talmude⁸⁴.

Assim, a atividade do Muro das Lamentações⁸⁵, executada nas turmas do 10.º ano, teve o objetivo de os alunos identificarem e pesquisarem, de forma autónoma, situações ou acontecimentos que lamentam ou desejam, ou que são a favor ou contra uma dada conduta ou problemática da atualidade. Para expressarem as suas posições num breve texto que sustentem a sua posição, de forma graficamente apelativa ou com referência a imagens impactantes do assunto abordado. Os temas mais escolhidos pelos alunos foram a pena de morte e o trabalho infantil.

⁸⁴ Cf. Dicionários Porto Editora Infopédia. *Muro das Lamentações*. [Acesso: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$muro-das-lamentacoes](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$muro-das-lamentacoes)]

⁸⁵ Cf. Anexo V, Fotografias da Exposição “Muro das Lamentações”.

1.3.3. Visita a Escola Secundária e Básica em Leiria

Nos dias 28 de Abril e 2 de Junho foram dinamizadas atividades por dois colegas do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. A primeira atividade, uma palestra, decorreu na Escola Secundária Domingos Sequeira, sobre o tema da religião, com uma turma do curso de Artes do 11.º ano. Os alunos puderam rever o argumento ontológico de Anselmo e as características de Deus. A segunda atividade decorreu na Escola Básica de Cruz de Areia com uma turma do 4.º ano sobre Filosofia para Crianças. Nesta sessão, as crianças foram estimuladas a pensar em possíveis razões para certos acontecimentos, como “Porque é que existe o espaço?”. Também foi observada uma aula numa turma do curso de Artes do 11.º ano da Escola Secundária Domingos Sequeira, lecionada pela mesma colega que dinamizou a sessão de Filosofia para Crianças, onde foi aplicada a mesma matriz dessa sessão. Interessantemente, tanto alunos com cerca de 9 anos como alunos com cerca de 16 anos partilham a mesma curiosidade no que concerne a questões filosóficas como: “Porque é que existem pessoas más no mundo?” ou “Porque é que perguntamos porquê?”. Ainda assim, verificou-se que os alunos do 11.º tinham um interesse maior em questões do foro religioso, sobre o sentido da vida e sobre o que acontece depois da morte.

2. Reflexão Global da Experiência do Estágio

A experiência de Estágio na Escola Secundária de Oliveira do Bairro, no ano letivo de 2021/2022, foi bastante positiva pela relação empática com as turmas observadas, nomeadamente a receção amistosa e dedicação em sala de aula; pela relação carinhosa e de entreajuda com o corpo docente e não docente; e principalmente pelo Professor Orientador que foi um elemento fundamental para a integração na Escola e para que a experiência de Estágio fosse bem-sucedida.

Os conselhos do Professor Orientador foram determinantes neste percurso formativo para a melhoria não só de competências profissionais como também de competências pessoais como a reflexão constante sobre a docência, as plataformas que facilitam o trabalho docente, a responsabilidade na avaliação, as tarefas burocráticas, a importância da discussão com outros colegas e a habilidade de comunicação.

O Estágio também proporcionou a aplicação prática dos conhecimentos teóricos obtidos no ano letivo anterior no âmbito das metodologias da didática específica da filosofia, das teorias da aprendizagem e da gestão de sala de aula. A constante atualização dos saberes científicos

e didáticos, a elaboração de planos de aula devidamente fundamentados, a elaboração dos respectivos materiais didáticos, a criatividade e diversidade de estratégias, o aperfeiçoamento da comunicação e da postura corporal, e o processo de avaliação representaram um grande desafio, superação de dificuldades e aquisição de competências essenciais à prática docente. Este progresso permitiu, ao mesmo tempo, um crescimento ao nível pessoal pela reflexão crítica e aprendizagem que se deveu sobretudo a todos os intervenientes neste percurso formativo.

PARTE 2 – DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1. A natureza universal da Música

A música está em todo o lado. Parece um clichê, mas se atentarmos as atividades humanas encontramos música de forma voluntária ou involuntária: no jardim de infância, no rádio do carro, na banda sonora dos filmes, no início ou no fim de um programa televisivo, na publicidade, nos eventos promocionais e desportivos, nas redes sociais, nos supermercados e estabelecimentos comerciais, nas festas populares, nos aniversários, nos batizados, nos casamentos, nos funerais.

Mas porque é que a música é tão importante na vida humana? Se não tivéssemos a capacidade de perceber os sons como música, talvez estes fossem apenas barulho. Quais são os critérios que nos permitem distinguir sons ou ruídos de peças musicais? A professora Elizabeth Margulis⁸⁶ constatou que sons como gotas de água a cair são inicialmente percebidos como sons presentes no ambiente. Contudo, após a audição dos mesmos de forma repetida, são encarados como sons musicais - revelando que a repetição tem um impacto na experiência musical e como encaramos a música cognitivamente.

O ser humano consegue prever a batida seguinte. Sentir uma batida requer ligações neurais que são raras no mundo animal. Ainda que existam, por exemplo, algumas aves e leões-marinhos que conseguem sentir a batida, os mesmos não conseguem perceber o tom que as acompanha. A diferença entre os humanos e os animais é que estes últimos percebem parcialmente alguns elementos que compõem uma música enquanto os humanos conseguem perceber toda a complexidade envolvida⁸⁷.

No âmbito da psicologia da música, contempla-se a música como um produto da mente humana, relacionando de forma implícita aos processos cognitivos. A nossa capacidade única de entender a música relaciona-se com a nossa capacidade de linguagem e memória. Jerrold Levinson enfatiza a relação entre a música e o pensamento, pois a música é a expressão do pensamento assim como a linguagem⁸⁸.

Mas há uma diferença entre música e linguagem no domínio cerebral. Enquanto o processamento da linguagem se insere no hemisfério esquerdo, a música envolve todas as

⁸⁶ Margulis, E. (2020). *Psicología de la Música: Una muy breve introducción*. Trad. Alianza Editorial. Oxford: Oxford University Press.

⁸⁷ Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

⁸⁸ Guerreiro, V. (2014). *Filosofia da Música: Uma antologia*. Lisboa: Dinalivro.

regiões cerebrais, ligando as partes do cérebro reptiliano primitivo com os altos centros cognitivos no córtex pré-frontal⁸⁹.

Exemplificando o impacto da música ao nível cognitivo, apurou-se que uma ex-congressista, Gabby Giffords, após ser baleada no hemisfério esquerdo do cérebro e ter perdido a capacidade de proferir uma frase, reaprendeu a falar treinando o hemisfério oposto, com recurso à música, nomeadamente através do canto. De maneira semelhante, pessoas com dificuldade na fala como a gaguez conseguem deixar de apresentar a complicação quando cantam⁹⁰. O mesmo acontece com doenças que afetam o cérebro de forma semelhante como o Alzheimer. O contacto direto com esta doença constituiu o grande motivo da escolha do tema musical para este relatório na medida em que a música serviu como forma de comunicação e inclusive em vários idiomas como português, espanhol e inglês.

Há indícios que talvez tenha sido a música a surgir primeiro que a linguagem, como indica Levintin⁹¹ que aponta que as áreas cerebrais e estruturas filogenéticas ativadas pela música são mais antigas que as áreas ativadas pela linguagem e que o sucesso da música se deveu a problemas adaptativos, corroborando a teoria da evolução de Charles Darwin. O darwinismo defende que todas as espécies de organismos surgem e desenvolvem-se através da seleção natural de pequenas variações herdadas que aumentam a capacidade do indivíduo de competir, sobreviver e reproduzir. A capacidade adaptativa proporciona maior probabilidade de transmitir suas características para a próxima geração, que ficou conhecida como a “sobrevivência do mais apto”⁹².

Segundo Levintin, como os antecessores não tinham como escrever informações valiosas, eles incorporaram-nas em forma de canções pois deste modo seria memorizável. Darwin também afirmou que a expressão musical é encarada como uma expressão humana universal característica da seleção natural, relacionada à função comunicativa e à seleção sexual. Esta conotação sexual teve um impacto na história da reprodução humana e até animal. Por exemplo, os pássaros com os sons mais nítidos e com as melodias mais complexas têm maior número de parceiros, funcionando o canto como uma chamada de acasalamento. O

⁸⁹ Kaku, M. (2020). *O Futuro da Mente in Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

⁹⁰ Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

⁹¹ Levintin, D. (2020). *Uma Paixão Humana: O Seu Cérebro e a Música in Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

⁹² National Geographic Society. (2022). *Theory of Evolution*. [Acesso: <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/theory-evolution/>].

desenvolvimento da arte e da música foi um passo evolutivo determinante na construção das interações sociais⁹³.

O neurocientista Iain McGilchrist defende mesmo que a linguagem emergiu da música e que tal não era possível sem a metáfora⁹⁴. Assim como a palavra *metáfora* deriva do prefixo grego *meta*, que significa *através*, com o sufixo *pherō*, que significa *carregar*, o professor Andrew Ortony afirma que as metáforas permitem a transferência de um tópico desconhecido através de outro conhecido com características perceptivas, cognitivas, emocionais e experienciais que tornam o assunto mais vívido e memorável, o que por sua vez permite a facilidade de aprendizagem⁹⁵.

A capacidade de perceber a música de forma emotiva pode constituir um critério de distinção da forma como os seres humanos e animais a percebem e um critério de definição de música. O professor Víctor Maojo, acrescenta a esta definição “som organizado no tempo, com uma intenção estética” como uma alternativa à sugestão do musicólogo Heinrich Schenker que “a música é um reflexo da nossa alma”⁹⁶. Jerrold Levinson também considerou a legitimidade da resposta emocional na apreciação musical defendendo uma definição intencionalista do conceito de música. Mas Levinson alerta para o facto de que nem toda a música tem a finalidade de apreciação contemplativa ou qualidade de estéticas. Por outro lado, a poesia, segundo esta definição, também seria música. Por esse motivo, Levinson apresenta uma definição que ele considera completa:

«Música = são os temporalmente organizados por uma pessoa, com o propósito de enriquecer ou intensificar a experiência, por meio da entrega activa (p. ex., ouvindo, dançando, executando) aos sons, considerados primariamente ou em grande medida como sons.»⁹⁷

Segundo o filósofo, a música tem características intrínsecas ainda que limitadas pela audibilidade e estrutura temporal e pela intencionalidade artística da pessoa que produz. Ainda

⁹³ Levintin, D. (2020). *Uma Paixão Humana: O Seu Cérebro e a Música* in *Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

⁹⁴ McGilchrist, I. (2020). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World* in *Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

⁹⁵ Ortony, A. (1975). *Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice* in *Educational Theory*. Illinois: University of Illinois Urbana-Champaign, p. 45-53 [Acesso: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1975.tb00666.x>].

⁹⁶ Maojo, V. (2019). *Cérebro e Música: Entre a neurociência, a tecnologia e a arte*. Lisboa: Atlântico Press, p. 16.

⁹⁷ Guerreiro, V. (2014). *Filosofia da Música: Uma antologia*. Lisboa: Dinalivro, p. 56.

que o conceito de música seja alvo de várias definições, é consensual a influência que exerce ao longo da história da humanidade.

2. A relação entre Filosofia e Música

O que é que a Filosofia e a Música têm em comum? Uma das primeiras evidências do que se conhece da escola de Pitágoras é que o universo era concebido de forma musical pois o movimento dos astros assemelhava-se à harmonia dos sons produzidos sinfonicamente, teorizando a harmonia das esferas. Pitágoras compreendia as estruturas musicais em termos matemáticos.

«Pitágoras, o grande matemático grego, foi o primeiro a estudar os aspetos científicos relacionados com a música: determinou as características das tonalidades e a divisão de uma escala e notas (por exemplo, a escala diatónica, baseada numa nota principal, típica da música ocidental com as suas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá si, e as notas intermédias, sustenidos ou bemóis), com intervalos regulares.»⁹⁸

No campo educativo, neopitagóricos encaram Pitágoras como o fundador do *quadrivium* das ciências matemáticas (aritmética, geometria, astronomia e música).⁹⁹ Mas o termo foi introduzido por Boécio, em *De Institutione Musica* e *A Consolação da Filosofia* como os quatro caminhos para a sabedoria a posteriormente se acrescentam três que ficou conhecido como *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética). O “último romano”, como é conhecido Boécio, também encarou a música como uma ciência (matemática), refletiu sobre o papel dos sentidos e da razão na obra e sobre como a música também diz respeito à moralidade pois ela é responsável por fazer da alma humana algo mais harmonioso¹⁰⁰. Em *Consolação da Filosofia*¹⁰¹ Boécio demonstrou a ligação entre estas duas disciplinas. Apresentou a Filosofia personificada e a música como sua serva. A música estava indissociavelmente ligada à poesia e a filosofia é que cantava os poemas.

⁹⁸ Maojo, V. (2019). *Cérebro e Música: Entre a neurociência, a tecnologia e a arte*. Lisboa: Atlântico Press, p. 15.

⁹⁹ Huffman, C. (2019). *Pythagoreanism: The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Acesso: <https://plato.stanford.edu/entries/pythagoreanism/>]

¹⁰⁰ Correia, M. & Rebalde, J. (2017). *A Filosofia da Música de Boécio* in *Civitas Augustiniana*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

¹⁰¹ Boécio. (2016). *Consolação da Filosofia*. Trad. Luís M. G. Cerqueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

«Assista-me então a persuasão da doçura retórica, que não só avança pelo caminho recto mas também não se afasta dos nossos ensinamentos, e que a música, minha serva, nascida em minha casa, a acompanhe, ora com modos ligeiros ora com modos austeros.»¹⁰²

Nessa linha de pensamento, o ideal de a educação na Grécia Clássica era os *enkuklios paideia*, ou seja, um sistema de educação completa que apostava na formação ética e política, com rumo ao refinamento das virtudes físicas e intelectuais - formação do corpo e do carácter - que incluía temas como a Gramática, Ginástica, Geografia, Retórica, Matemática, Música e Filosofia, de modo a atender a todos os aspetos da vida do homem¹⁰³. Aliás, para Platão¹⁰⁴ e Aristóteles¹⁰⁵ a música contém semelhanças com a verdadeira natureza das qualidades do carácter humano como a raiva, a coragem, a temperança, entre outras.

Apesar do interesse na música ser de teor predominantemente político, ela era relevante do ponto de vista educativo para o homem e para a sociedade, como parte integrante do projeto de organização ética da sociedade humana. O objetivo último seria o de alcançar a excelência, *areté*, pelo processo de aperfeiçoamento. Ora, isto só era possível através de uma abordagem holística que incorporava ciência, beleza, ética e política.

Existem diversas áreas que estudam a dimensão musical: história, sociologia, musicologia, linguística, ciência da computação, tecnologia, cognição animal, neurociência, psicologia e filosofia. O que a filosofia e a música têm em comum é que ambas permitem teorizar sobre a realidade e o modo como nos relacionamos com o mundo. Podemos, por um lado, usar a música para filosofar, usá-la à luz dos problemas filosóficos. Por outro lado, podemos analisar filosoficamente a experiência musical.

E tanto a definição de filosofia como a definição de música são controversas. Etimologicamente, a palavra *música* deriva dos termos gregos *mousiké technē* que significam a arte das musas. As musas são deusas da mitologia grega antiga consideradas a fonte de todo o conhecimento incorporado na poesia, canções líricas e mitos, que foi transmitido oralmente de geração em geração. Na gíria usa-se o conceito *musa* para significar uma fonte de inspiração artística.

¹⁰² *Idem*, p. 46.

¹⁰³ A educação da antiga Grécia destinava-se principalmente a homens, excluindo mulheres e escravos, assim como só os homens não-escravos eram considerados cidadãos.

¹⁰⁴ Platão (2017). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¹⁰⁵ Aristóteles (2012). *Política*. Trad. Patricio de Azcárate. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

Filosofia tem origem nos termos gregos *philia* e *sophia* que significam amor à sabedoria. A sabedoria era o dom de conhecer o desconhecido, o incompreensível e o futuro. A sabedoria, como todas as outras qualidades humanas, era um presente dos deuses. A única forma de aproximação à sabedoria é por meio de um esforço voluntário, de uma atividade crítica. Foi precisamente pelas investigações racionais da realidade que nasceu a filosofia, rompendo com a tradição mitológica que explicava os fenômenos naturais e sociais e passando do mito ao logos (razão).

Para essas investigações filosóficas, o impulso que nos leva a filosofar, Karl Jaspers indica quatro motivos que as desencadeiam: o espanto que surge mediante a contemplação do universo que incita o desejo de saber, a dúvida que surge quando o conhecimento é alcançado, a consciência da fragilidade e do sofrimento ao reconhecer a sua própria finitude e a vontade de autêntica comunicação. Esta é a última é por ele considerado a verdadeira origem da filosofia porque engloba todas as anteriores, uma vez que o ser humano isolado sem forma de comunicação nunca consegue alcançar a verdade. O ser humano realiza-se no diálogo, na partilha de uma cultura e no exercício da sua liberdade. Portanto pode-se inferir que uma das principais funções da filosofia é a comunicação.

Neste sentido, surgiu um ramo específico da filosofia que discute sobre música. A filosofia da música discute a natureza da música no domínio da metafísica, no domínio da epistemologia sobre a experiência que temos dela, no âmbito da axiologia sobre o valor que lhe atribuímos e na estética visto que música é uma forma arte. Há ainda outras questões subjacentes como a dicotomia entre música “pura” ou “absoluta” (instrumental) e música com acompanhamentos não musicais (o texto ou poema), a comparação entre a percepção auditiva e a percepção visual e a fundamentação da arte digital. Na relação com as *AE*, a filosofia da música insere-se também no domínio geral da filosofia da arte, aplicando-se também a ela o problema da definição da arte e da natureza dos juízos estéticos.

«A filosofia da música, portanto, trata um conjunto de problemas acerca da realidade da música e da relação que temos com ela, que não conseguimos resolver mesmo conhecendo todos os factos empíricos relevantes. Alguns destes problemas são problemas gerais de filosofia da arte, na medida em que as obras musicais partilham propriedades

relevantes com outros géneros de obras de arte; outros serão problemas acerca da música em particular.»¹⁰⁶

Mas a própria definição do conceito de música constitui um problema fundamental na filosofia da música. A música é um fenómeno complexo que pode ser visto de várias formas - até os silêncios na música são objeto de análise. Tendo em conta que os sons, na física, são oscilações de pressão no ar que se propagam como ondas e que posteriormente são processados desde o aparelho auditivo ao sistema límbico cerebral¹⁰⁷. Será que uma obra composta por silêncio como a obra 4'33 de John Cage, poderá ser uma obra musical?

Jerrold Levinson também procurou elaborar uma definição para a música de maneira que abrangesse todo o tipo de música, independentemente da cultura em que foi produzida. Para isso ele serve-se do sentido mais amplo de arte para elucidar um critério que defina música. Trata-se de um critério histórico-intencional que indica as condições necessárias e suficientes para a definição de arte, neste caso música, ainda que de forma contextual. Se o autor dessa atividade tiver uma intenção séria de que seja encarada como foram as atividades artísticas anteriores, então estamos perante música. Assim, as condições necessárias e suficientes não se baseiam em características observáveis nas próprias obras, mas no contexto onde elas são criadas e apresentadas. No que concerne ao reconhecimento de que algo é música, Levinson admite que esta questão é mais psicológica do que conceptual.¹⁰⁸ Ainda assim, a dimensão valorativa da música não é consensual, nomeadamente no domínio cultural particular ou universal e distinção entre boa e má música.

3. Os estilos musicais em articulação com as emoções

O filósofo Levinson atenta para o facto de as nossas conceções de música exprimirem os nossos valores quanto a ela, sobretudo a centralidade que os estilos musicais ocupam quando expressamos um juízo acerca do que é ou não é música.¹⁰⁹ A preferência por um determinado estilo de música poderá estar dependente da entrega ativa aos sons organizados produzidos intencionalmente para esse fim, e só assim é que a experiência musical se revela importante.

¹⁰⁶ Guerreiro, V. (2014). *Filosofia da Música: Uma antologia*. Lisboa: Dinalivro, p. 10-11.

¹⁰⁷ Powell, J. (2012). *Como Funciona a Música: A ciência dos belos sons*. Lisboa: Bizâncio. Para mais informações sobre o processamento complexo do som no cérebro humano consultar Maojo, V. (2019). *Cérebro e Música: Entre a neurociência, a tecnologia e a arte*. Lisboa: Atlântico Press; e Margulis, E. (2020). *Psicología de la Música: Una muy breve introducción*. Trad. Alianza Editorial. Oxford: Oxford University Press.

¹⁰⁸ Guerreiro, V. (2014). *Filosofia da Música: Uma antologia*. Lisboa: Dinalivro.

¹⁰⁹ *Idem*, p. 59-60.

Uma das formas de diferenciar estilos musicais é a associação a determinadas emoções. As emoções e sentimentos de admiração e alegria podem ser sentidos em relação às produções musicais e são uma extensão da experiência humana.

Mas porque é que dada obra musical é entendida como triste ou alegre? Na música ocidental tende-se a associar escalas maiores com sentimentos de alegria. Mas cada cultura tem uma interpretação diferente sobre quais os tons e escalas que expressam tristeza ou alegria. Até 1939, os tons de notas musicais podiam variar de país para país e por vezes de cidade para cidade e de século para século. Por exemplo, um lá em Londres podia corresponder a um lá bemol em Milão¹¹⁰.

Na teoria da música acreditava-se que as escalas ou tons menores estavam associadas a tristeza e as escalas maiores associadas a alegria. No entanto, existem músicas em tom maior que na verdade são tristes, como por exemplo a música *You Are Not Alone* de Michael Jackson em tom maior, mas a sua melodia, ritmo e letra remetem para a expressão de tristeza. Ou ainda *Estudos Opus 10 n.º 3 “Tristesse”* de Chopin que, tal como o nome indica, “Tristeza”, a música é encarada como triste pelo impacto da melodia e pela assimetria nos compassos, ainda que seja em tom maior. Por outro lado, músicas em tom menor podem expressar alegria como, por exemplo, *Eye Of The Tiger* do grupo Survivor pela repetição melódica e rítmica ou *Suite Inglesa n.º 3 BWV 808* de Bach pela constância rítmica e rapidez na mudança entre notas musicais.

O cientista John Powell acredita que as emoções de tristeza e alegria podem estar associadas ao andamento ou velocidade da música. A velocidade de uma música é medida em batidas por minuto (BPM), assim como a pulsação do coração, constituindo o ritmo como um dos aspetos fundamentais da música. O ritmo relaciona-se com a batida, de forma idêntica aos batimentos cardíacos. Numa situação calma, o coração bate entre 60 a 80 vezes por minuto e numa situação de exercitação as batidas encontram-se entre 130-160 BPM. Interessantemente, quando escutamos uma música acelerada, o nosso coração tende também a acelerar. Por exemplo, num estudo liderado por Levintin, concluíram que várias pessoas a ouvir a mesma música tinham ondas cerebrais sincronizadas, demonstrando que o cérebro, o corpo e sistema nervoso são estimulados através da repetição rítmica de sons¹¹¹.

¹¹⁰ Powell, J. (2012). *Como Funciona a Música: A ciência dos belos sons*. Lisboa: Bizâncio, p. 19-29. Foi numa conferência internacional em Londres, Maio de 1939, que foi discutido o tom padrão de música para concerto ou to orquestral, em 440 Hertz, e todos os instrumentos ocidentais são afinados nesse padrão.

¹¹¹ Levintin, D. (2020). *Uma Paixão Humana: O Seu Cérebro e a Música in Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

As músicas são classificadas numa gradação através de expressões italianas utilizadas na música ocidental variando de um andamento extremamente lento (*gravíssimo*) a um andamento extremamente rápido (*prestíssimo*). Curiosamente, um ritmo rápido (120-168 BPM) designa-se *allegro* e este é o andamento associado a emoções de alegria. Exemplos deste andamento podem ser *Beat It* de Michael Jackson ou *I Was Born to Love You* dos Queen (139BPM). Já um ritmo lento designa-se *grave* (20-40BPM), mas num andamento entre 90-98BPM [*andante moderado*] já é possível encontrar músicas que se relacionam com sentimentos de tristeza e melancolia. Por exemplo, a música *Hurt* de Johnny Cash ou *Strangers In The Night* de Frank Sinatra¹¹². Podemos concluir que quanto maior o andamento maior a probabilidade de a música ser interpretada como alegre.

Poderá haver também uma influência dos ritmos musicais na frequência cardíaca. Os investigadores estado-unidenses David Sills e Amber Todd¹¹³ sugerem que é possível diminuir ou aumentar a frequência cardíaca simplesmente ouvindo música. Num estudo verificaram que com música clássica a frequência cardíaca baixava significativamente e aumentava com música rock ou músicas preferidas. No entanto, mesmo escutando o estilo de música rock num andamento mais lento, ainda assim a frequência cardíaca subia, descartando a hipótese de que andamentos mais rápidos resultam em frequências mais altas. Mas talvez este resultado se justifique pelo facto de quase metade da amostra seleccionar o género rock como estilo musical predileto.

É importante evidenciar a relação entre diferentes ritmos e o comportamento humano porque geralmente ritmos lentos estão associados a estados depressivos. Aplicando ao ensino, pode constituir um sinal de alerta no comportamento de um aluno. De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), um dos sintomas dos transtornos depressivos é a lentificação psicomotora diária. Esta lentificação inclui comprometimentos não só ao nível motor e cognitivo, nomeadamente no discurso, na expressão facial, na praxia global, na praxia fina e na formulação de ideias. Mais especificamente as alterações manifestam-se na marcha, postura e movimentos dos membros e as alterações no discurso manifestam-se na

¹¹² Cf. Swinney, A. (2021) *Common Tempo Markings In Music*. The Online Metronome. [Acesso: <https://theonlinemetronome.com/blogs/12/tempo-markings-defined>]. Cf. Blendista. (2022). Song BPM. [Acesso <https://songbpm.com/>].

¹¹³ Sills, D. & Todd, A. (2015). *Does Music Directly Affect a Person's Heart Rate?* in Journal of Emerging Investigators. Ohio: Wright State University [Acesso: <https://emerginginvestigators.org/articles/does-music-directly-affect-a-person-s-heart-rate/pdf>].

fluência e na prosódica¹¹⁴. Deste modo, há uma semelhança na interpretação dos ritmos manifestados no comportamento humano e na música.

Esta relação entre o fenómeno musical e o comportamento humano é evidenciada também em pesquisas no campo das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). As pesquisas sugerem que a música pode ter funções cognitivas como, por exemplo, usar música para acompanhar outra atividade, seja pela distração ou motivação, de modo a tornar a experiência mais agradável, menos stressante e insuportável; emocionais, por exemplo, usar a música como regulador de humor, decodificação e expressão da emoção; sociais como utilizar a música para comunicar, partilhar eventos e experiências pessoais, desenvolver relações interpessoais e promover a interação social; e identitárias pois os interesses musicais são importantes na construção da identidade na adolescência e na comunicação da sua identidade aos outros. No entanto, estas funções da música não só se verificam na vida quotidiana dos neurodivergentes como também dos neurotípicos¹¹⁵.

Também os géneros musicais podem ser objetos de análise e ter impacto no comportamento dos alunos e na sua relação com o mundo. Poderá ser uma música caracterizada como sendo de um determinado estilo por influência das convenções sociais? A evolução dos tipos de música evidencia-se pelo seu uso em determinada época histórica e localização geográfica.

«Assim, além da poesia, [Platão] preocupa-se com o papel da música (m. 398C-401a), recordando até a frase de Dâmon, de que “nunca se abalam os géneros musicais sem abalar as mais altas leis da cidade” (Iv. 424c).»¹¹⁶

No Antigo Egipto, a música era apreciada como uma arte de elevação, considerando os instrumentos como presentes divinos embora o canto fosse mais frequente, e as manifestações da música diárias, inclusive de mulheres.¹¹⁷ Na Idade Média a música era utilizada para fins religiosos e foi nesta época que surgiram as bases da notação musical. Na Idade Moderna há

¹¹⁴ Melo, M. (2014). *Intervenção Psicomotora em Saúde Mental de Adultos em Contexto Hospitalar - Hospital de Egas Moniz*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, p. 22.

¹¹⁵ Kirby, M. & Burland, K. (2021). *Exploring the Functions of Music in the Lives of Young People on the Autism Spectrum* in *Psychology of Music*, p. 562-578. Leeds: University of Leeds. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03057356211008968>].

¹¹⁶ Cf. Notas de Maria Helena da Rocha Pereira in Platão (2017). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 37.

¹¹⁷ Canhão, T. (2014). *Textos da Literatura Egípcia do Império Médio: Textos hieroglíficos, transliterações e traduções comentadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 158.

um desenvolvimento da música instrumental, por exemplo a música barroca como ferramenta de expressão e comunicação¹¹⁸.

O professor Roger Dannenberg afirma que a definição de estilo musical se relaciona com os componentes sociológicos como o local e a data da produção musical e ainda a percepção do público¹¹⁹. Os géneros musicais são categorias convencionais para identificar músicas com uma determinada técnica, contexto, época, local, tema. E que, por sua vez, se podem dividir em subgéneros, constituídos até mesmo pela fusão de vários géneros. Entre os milhares de géneros musicais que existem, destacam-se a música clássica ou artística, que enfatiza a notação musical e uma técnica complexa e detalhada; e a música popular, concebida para a distribuição em massa, pautada pela simplicidade de melodias e repetições de secções musicais. Este género subdivide-se em outros estilos como a música pop, rock¹²⁰, country, hip-hop, rap, R&B, entre outros. Dannenberg também chama a atenção para o facto de que tanto a performance como a composição de uma música influenciam o impacto emocional. As emoções estão comumente ligadas ao significado da nossa existência e às nossas ações. Semelhantemente, as letras pró-sociais da música popular podem produzir também um efeito nas emoções, pensamentos e comportamento dos ouvintes.

O neurocientista António Damásio acredita que as emoções desempenham um papel importante na cognição, nos processos vitais automáticos do corpo e na consciência, que por sua vez, estão relacionados com a tomada de decisões adotando uma postura darwiniana. Apesar de Damásio acreditar que as emoções são um fenómeno complexo, ele faz a distinção entre emoções e sentimentos. As primeiras são as interpretações do cérebro de reações a alterações no mundo, que podem ser primárias (inatas) ou secundárias (formadas por associações). Neste sentido, as emoções são encaradas como respostas automáticas neurais e químicas sem deliberação consciente. Já os sentimentos, segundo Damásio, originam-se das emoções precisamente quando se toma consciência dessas mudanças, quando pode criar uma representação das funções do corpo e das mudanças relacionadas que ocorrem no cérebro¹²¹.

A neurocientista Donna Addis, enfatiza o papel da memória nos processos emocionais. Quando temos uma experiência emotiva a nossa amígdala (cerebral), ou seja, o centro

¹¹⁸ Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. Coimbra: Edições 70, p. 37.

¹¹⁹ Dannenberg, R. (2010). *Style in Music*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/238543050_Style_in_Music].

¹²⁰ Nos anos 50 o pop e o rock não se distinguiam. Cf. Lamb, B. (2018). *What Is Pop Music? The Definition from the 1950s to Today*. [Acesso: <https://www.liveabout.com/what-is-pop-music-3246980>].

¹²¹ Marques, H. (2019). *Música, Razão E/Ou Emoção*. Porto: Universidade do Porto, p. 103.

emocional do cérebro situado junto ao hipocampo, regula positivamente o hipocampo permitindo criar uma memória mais forte e detalhada.

«O cérebro funciona como um concerto ao vivo. Não conseguimos detalhar a experiência, mas conseguimos recordar o essencial, a emoção por detrás. E se não recordamos, inventamos inconscientemente.»¹²²

Uma pesquisa da revista *Sempre*, verificou que os estilos de música como música clássica, banda sonora de filmes ou séries, música infantil, música natalícia e música jazz, provocavam a associação da mesma a um evento específico, período da vida, pessoa ou um lugar específico, por exemplo um casamento ou funeral, mesmo ocorrido décadas atrás¹²³.

4. A Música enquanto linguagem

«Música e poesia, além de serem ambas artes do tempo e não do espaço, são artes que se fundam na articulação do som, numa escolha de sons pertinentes e de uma conseqüente exclusão de sons não pertinentes, pelo menos no interior de uma determinada língua, de um determinado estilo e de uma determinada civilização.»¹²⁴

Até ao século XVIII concebia-se a música à luz da dimensão matemática, cosmológica, harmónica, científica. Quando em 1747 Charles Batteux introduziu o termo “belas-artes”, a música passou a ser concebida como arte, para apreciação de um público, que para ele só tinha valor se imitasse a expressão humana das emoções¹²⁵.

O filósofo Hegel alegou que a música ia muito mais longe na direção de expressar a interioridade da subjetividade – ainda que associado à sua filosofia do espírito. O sentimento torna-se especialmente claro quando é acompanhado por um texto poético¹²⁶.

¹²² Addis, D. (2020). In *Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.

¹²³ Jakubowski, K. & Ghosh, A. (2019). *Music-evoked autobiographical memories in everyday life*. Durham: Durham University. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735619888803>].

¹²⁴ Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. Coimbra: Edições 70, p. 24-25.

¹²⁵ Batteux, C. (2015). *The Fine Arts Reduced to a Single Principle*. Trad. JO Young. Oxford: Oxford University Press. [Acesso: [doi:10.1093/actrade/9780198747116.book](https://doi.org/10.1093/actrade/9780198747116.book)]. Platão e Aristóteles tinham uma visão muito próxima. O valor da música residia na sua imitação de emoções e de ser uma mais-valia na educação.

¹²⁶ Hegel. (1947). *Estética: Pintura e Música*. Lisboa: Guimarães Editores.

Neste sentido, há também uma discussão sobre o valor da música instrumental e sobre o valor da música acompanhada de texto. Por isso, é importante referir duas posições que marcaram a história da filosofia da música e a forma como encaramos a música pura e as canções.

Por um lado, há filósofos que defendem a música instrumental pura atribuindo o valor da música às suas propriedades formais e não por qualquer conteúdo, como os sentimentos, que possam revelar. Eduard Hanslick ficou conhecido por defender precisamente as qualidades inerentes da música pura em *Do Belo Musical*, em 1854, estabelecendo as bases teóricas para o formalismo musical. Para este filósofo, o único conteúdo que a música tinha era os sons.

«A música consta de séries sonoras, de formas sonoras, que não têm nenhum outro conteúdo a não ser elas próprias. (...) Contrariamente à censura da falta de conteúdo, a música tem, pois, conteúdo, mas um conteúdo musical, o qual é uma centelha do fogo divino em nada inferior ao belo de qualquer outra arte.»¹²⁷

Segundo Hanslick, ainda que a música possa despertar sentimentos, a representação dos mesmos não diz respeito à música, mas à interpretação do sujeito ouvinte. Nem os sentimentos do compositor ou do ouvinte se transportam para a obra musical, ela é autónoma.

O filósofo Arthur Schopenhauer compartilhava a ideia de que a música não tem uma tradução literal possível para a linguagem verbal. Aliás, a música tem uma linguagem própria universal, tem uma essência que exprime apenas o “em si do mundo” nunca sentimentos, mas os sentimentos *in abstracto*. Schopenhauer também defendia que a música não era uma representação ou reflexo duma verdade superior, mas uma manifestação direta dela¹²⁸.

Portanto, é inegável que a música tem uma especificidade que, por exemplo, outras formas de arte não têm, nomeadamente uma linguagem específica. Fubini enfatiza esta diferença pela relação particular com o mundo dos afetos. Enquanto a linguagem verbal tem uma relação absolutamente convencional com os afetos, na medida em que as palavras nada têm a ver com os afetos conotados, na música há uma relação intrínseca com o afeto que denota no ouvinte.

¹²⁷ Hanslick, E. (1854). *Do Belo Musical: Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons*. Trad. Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, p. 112-114.

¹²⁸ Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. Coimbra: Edições 70, p. 126.

«Poderíamos avançar a hipótese de que existe uma espécie de isomorfismo entre a expressão musical e os afetos. Na linguagem verbal esse isomorfismo vem à superfície quando a expressão verbal é exclamada, entoada, gritada, ou seja, quando nela se insinua o elemento musical que apura expressão verbal não prevê ou que prevê somente como elemento acessório e não essencial.»¹²⁹

Neste sentido, atribui-se ao elemento musical a forma direta de expressar as emoções, que nem a simples linguagem sem entoação consegue fazê-lo. O elemento musical tem uma “coloração emotiva” independentemente de ser ou não acompanhada por uma linguagem verbal. Fubini que considera que o suporte das palavras provoca uma significação diferente do que o sentido da música isolada, mas tanto a música quanto a palavra emitem som. Por isso, Fubini admite que a música também tenha uma linguagem autónoma ou ainda que haja alguma forma de musicalidade na entoação das palavras.

Numa perspetiva não-cognitivista, articulada com as *AE* e em contraposição às perspetivas cognitivistas como o objetivismo, o subjetivismo e o relativismo moral que consideram ser possível emitir juízos morais com valor de verdade sobre a realidade, uma das principais teorias, o emotivismo, admite que os enunciados ou juízos expressam apenas estados emocionais ou afetivos. As atitudes emocionais servem para exprimir a nossa aprovação ou desaprovação, como nos sentimos, face à realidade. Deste modo, não é possível atribuir valores de verdade aos juízos morais, pois não fornecem informações sobre a realidade dos factos ou descrevem características objetivas nas ações humanas nem exprimem crenças. Assim, o emotivismo assume a linguagem como expressão das nossas emoções em relação a determinado assunto e que também pode influenciar as emoções dos interlocutores.

Em contraste, O Círculo de Viena, que foi um grupo de filósofos do início do século XX que procurou tornar a filosofia científica com referência à lógica moderna, esboçou uma Crítica da Metafísica - mas explorada sobretudo pelo filósofo Rudolf Carnap - com o objetivo de demonstrar que a metafísica discute pseudoproblemas, conceitos e enunciados que se referem ao mundo, mas que não podem ser verificados ou atestados na realidade pelo seu carácter transcendental. Por este motivo, os enunciados significativos são apenas os que

¹²⁹ *Idem*, p. 32.

nomologicamente são passíveis de confirmação. Deste modo, o critério de significação cognitiva é o da *confirmabilidade* ou *testabilidade*¹³⁰.

Ludwig Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas* debruçou-se sobre o uso da linguagem e como o contexto pode modificar a sua significação. Para tal introduziu o conceito de “jogo de linguagem” [Sprachspiel]. As palavras podem representar ou referir-se a objetos consoante as “regras do jogo”. Por exemplo, o enunciado “água” pode significar uma ordem ou um pedido, dependendo da situação (do jogo) em que está a ser usada. O significado das palavras não está no objeto em si nem nas suas representações, mas na forma como são utilizadas. A utilização da palavra “jogo” tem o propósito de demonstrar que da mesma forma que não há um jogo sem regras também não há linguagem sem regras. As regras mantêm-se as mesmas num determinado jogo pela tradição, pelo contexto histórico e social.

Para Wittgenstein, o pensamento está inevitavelmente ligado à linguagem. Por sua vez, a linguagem está inevitavelmente ligada ao contexto histórico-social e o significado das palavras pressupõe a nossa capacidade em usá-las. Neste sentido, Wittgenstein enfatiza o papel da Filosofia afirmando que as tarefas da Filosofia são elucidar os termos, ou seja, questionar sobre o significado das palavras ou em que jogos os termos se movem e determinar o uso correto das palavras, um uso correto do jogo.

O professor Jerrold Levinson também se socorreu das ideias de Wittgenstein para evidenciar que a música tem a mesma relação que o pensamento tem com a linguagem.

*«O que Wittgenstein está a sublinhar aqui sobre a apreciação da música é isto. A música não é entendida num vácuo, como uma estrutura pura de sons caídos das estrelas, que recebemos através de alguma faculdade pura de perceção musical. A música está indissociavelmente incorporada na nossa forma de vida, uma forma de vida que é, por acaso, essencialmente linguística. Assim, a música é necessariamente apreendida, pelo menos em parte, em termos da linguagem e práticas linguísticas que nos definem e ao nosso mundo.»*¹³¹

¹³⁰ Uebel, T. (2020). *Vienna Circle* in Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Acesso: <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/>].

¹³¹ Levinson, J. (2003). *Musical Thinking* in *The Journal of Music and Meaning*, secção 2.4. [Acesso: <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=1.2>].

Levinson recorre ao exemplo da língua japonesa, cuja diferença entre falar e cantar é de certa forma inexistente, para evidenciar a semelhança entre a música e a linguagem. Portanto, a forma como o mundo e a pessoa interagem é a geradora de significado. O significado é uma questão de cognição extra-perceptiva porque antes de haver significação há apenas sons.

Em ligação com as *AE*, Levinson insere-se no domínio das teorias não essencialistas da arte ao alegar que os objetos não possuem características intrínsecas, que a arte não tem uma essência. Um objeto só será artístico se houver uma intenção, por parte do criador, de produzir uma obra com base numa visão de arte precedente. Para isso, o autor tem de ter o direito de propriedade e a mesma ser encarada como as obras de arte do passado.

«Segundo Levinson, é arte aquilo que é intencionalmente posicionado pelo artista sobre um pano de fundo de história de arte – se não fosse esse pano de fundo da história da arte, que faz um gesto, um objeto, um conjunto de sons ressoar de uma certa maneira, então esse gesto, objeto, conjunto de sons seriam banais, coisas e acontecimentos mundanos por entre coisas e acontecimentos mundanos.»¹³²

Assim, Levinson atribui uma definição histórico-intencional e indexical à arte, pelo carácter retrospectivo e demonstrativo em relação às formas de arte do passado e a intenção individual do artista em relação ao seu produto. O artista relaciona-se com o mundo precisamente através da linguagem e a história, sendo estas a origem da arte. Levinson também afirma que a linguagem é essencial para a forma de vida humana e não tanto a música - embora a considere universal - pois consegue imaginar a vida sem música, mas não sem linguagem. Contudo, esta posição é polémica tendo em conta que a investigação neurocientífica deduz que a linguagem surgiu da música. Se a música evoluiu naturalmente no ser humano e a experiência musical envolve todas as áreas cerebrais, então talvez seja impossível conceber a vida humana sem música.

5. A Música enquanto cultura

Um dos filósofos da música contemporânea que se debruçou sobre a relação entre a música e a sociedade, entre as estruturas musicais e as estruturas sociais, foi Theodor Wiesengrund Adorno. Para o filósofo alemão esta relação é dialética, recíproca e problemática.

¹³² Miguens, S. (2022). *Arte, tempo, fim do mundo e salvação (a partir da filosofia)* in Libretos. Porto: Universidade do Porto, p. 11. [Acesso: <https://doi.org/10.21747/978-989-53476-1-2/lib29a1>].

A relação entre a música, a linguagem, o pensamento e o mundo poderá considerar-se uma relação de teor filosófico na medida em que a música é inegavelmente uma prática humana e cultural. Para além das abordagens neurocientíficas, psicológicas e filosóficas, a abordagem social na definição do conceito de cultura figura um papel crucial.

O termo cultura provém do verbo latino *colere* que significa cultivar. Cultivar assume vários sentidos como cultivar a terra, cultivar o aperfeiçoamento ético e dar culto a Deus. Uma definição aristotélica deste conceito é *continuatio naturae* – “a continuação da natureza feita desde a liberdade humana”. Ou seja, o ser humano transforma a natureza em cultura e o tempo em história, como forma de transcendência física. Deste modo, a cultura é encarada como um produto da atividade do espírito. Portanto, as produções culturais são especificamente humanas e permanecem para além dos seus produtores, constituindo um valor acumulativo, transmitido de geração em geração. A mediação entre o mundo e o espírito humano dá-se por meio de codificações (símbolos culturais) que os seres humanos têm de aprender a decifrar o sentido por detrás desses códigos, mas também a produzi-los.¹³³

O mundo cultural é construído com o propósito de desenvolver o pensamento, os sentimentos e a humanidade. Uma das formas para o fazer é através do ensino porque é a educação que introduz as tradições, nomeadamente diversas formas de conhecimento teórico e prático das sociedades onde se inserem. Deste modo há uma dimensão multifatorial inerente à educação cultural que envolve, por exemplo, a linguagem, a arte, a ciência e a religião.

Contudo, a música como um produto cultural também encara dificuldades. Adorno apontou que apesar da diversidade de estilos musicais nas sociedades modernas, ainda assim essas sociedades mantêm um sistema uniforme pela industrialização da música com vista à mercantilização. A análise da produção e do consumo da música, bem como das características e os efeitos da mercantilização da cultura, levaram Adorno a cunhar o conceito e criticar a *indústria cultural*. O objetivo da indústria cultural é a produção em massa de bens culturais padronizados para atender aos ideais de lucro. Consequentemente, essa produção conduz à manipulação, à passividade, à uniformização e à alienação dos consumidores desses bens culturais. As características da uniformização dos estilos musicais são sobretudo a familiaridade dos fenómenos musicais e a simplicidade na composição dos mesmos, que por sua vez são recebidos de forma fácil, imediata e inconsciente. A perceção inconsciente da música conduz, segundo Adorno, à perda de liberdade de escolha e de responsabilidade, pois o ouvinte deixa

¹³³ Carvalho, A. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.

de ser capaz de julgar por si – perdendo também a sua consciência crítica.¹³⁴ Deste modo, a industrialização em massa da música produz ao mesmo tempo a industrialização da humanidade.

Mas ao contrário de Adorno, Walter Benjamin antevia na industrialização da arte um potencial democratizante. Embora ambos estivessem ligados à Escola de Frankfurt, uma escola de pensamento com base nesta cidade alemã e no Instituto de Pesquisa Social da sua Universidade composta por vários intelectuais, Walter Benjamin entendia que a reprodução da arte não é uma atividade exclusivamente moderna, citando exemplos como artistas que copiam manualmente a obra de um mestre e formas de arte como a fundição, a gravura e fotografia que visam a produção em massa e a maior precisão na reprodução de uma obra de arte.

Em *A Obra de Arte na Época da sua Reprodução Mecanizada*, refere que a obra de arte original é um objeto de arte independente da reprodução mecanicamente pela sua singularidade, pela sua autenticidade e pelo seu *hic et nunc* (aqui e agora) que lhe confere uma *aura* e define a sua existência histórica. A *aura* é autoridade estética única de uma obra de arte e que está ausente na cópia produzida mecanicamente. Mas a “*reprodução mecanizada afirma-se com mais independência face ao original do que a reprodução manual*”¹³⁵. Isto significa que a reprodução mecânica pode deixar intacto o conteúdo de uma obra de arte, ainda que lhe falte o seu *hic et nunc*.

Essa industrialização deve-se principalmente ao desenvolvimento da tecnologia que permitiu a democratização do acesso à música, sobretudo através do rádio e da televisão, e posteriormente, através da distribuição digital em plataformas da Internet como o *YouTube* ou *Spotify*. Atualmente, a tecnologia é importante não só para a escuta e produção de música, como também é uma ferramenta importante de ensino, seja pelos equipamentos eletrónicos seja pela facilidade no acesso a informações e produções culturais.

Assim, há um potencial democratizante da reprodutibilidade industrial. Walter Benjamin observa que o desenvolvimento das forças de produção é o motor da história e fonte potencialmente libertadora. Em consequência, a reprodução mecânica da arte permitiu a valorização social na vida pública, em vez de se restringir à valorização na esfera privada, e

¹³⁴ Adorno, T. (1970). *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

¹³⁵ Benjamin, W. (2010). *A Obra de Arte na Época da sua Reprodução Mecanizada*. Editor Escola Superior de Teatro e Cinema, p. 14-16.

permitiu considerar que a principal função social da arte é ensaiar a interação entre a natureza e a humanidade.

Mas mesmo que as produções culturais estejam disponíveis a qualquer momento, é necessária a procura ativa pelas mesmas. Se não houver uma procura e seleção autónomas e críticas, a música pode ser realmente apenas uma indústria. Ora, se apenas se escutam músicas de forma fácil, imediata e inconsciente, e não há uma pesquisa autónoma de novas músicas ou estilos musicais, então poderá haver uma estandardização do gosto musical.

Efetivamente, o género musical mais apreciado é o *pop* pela sua simplicidade e comercialidade¹³⁶. Assim, a preferência por determinados estilos musicais pode resultar da frequente exposição a esse estilo. Esta circunstância pode ser agravada pelo facto de as plataformas online utilizarem algoritmos¹³⁷, ou seja, uma série de cálculos informáticos que permitem a sugestão de conteúdo online semelhante ao que se acedeu previamente. Isto pode ser limitador na busca por novos estilos musicais que não se inserem no conjunto de características que o algoritmo utiliza para a sugestão de novos conteúdos. Por um lado, porque o algoritmo apenas sugere conteúdo semelhante ao que se consumiu. Por outro lado, porque promove o consumo passivo de conteúdo na medida em que o utilizador deixa de precisar de procurar ativamente, de forma livre, responsável e crítica, novas informações ou conteúdos online. De outro prisma, a exposição a diferentes estilos musicais poderá estar comprometida pelos costumes culturais (sociais, linguísticos, e de género) onde se está inserido, interferindo na criação de significação e valores.

Neste sentido, é importante a reflexão quanto às tarefas da filosofia na contribuição para a formação de consciência crítica e para o cultivo de qualidades humanas. É neste pressuposto de base humanista que se fundamenta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

«O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas

¹³⁶ Cf. International Federation of the Phonographic Industry. (2018). *Music Consumer Insight Report*. [Acesso: https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/07/091018_Music-Consumer-Insight-Report-2018.pdf].

¹³⁷ «Um conjunto de instruções ou regras matemáticas que, especialmente se dadas a um computador, ajudarão a calcular uma resposta a um problema.» Cf. Cambridge Dictionary [Acesso: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/algorithm>].

sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.¹³⁸»

Deste modo, pretende-se que o aluno seja um cidadão capaz de questionar a realidade de forma crítica, capaz de decidir de forma autónoma, livre, responsável e consciente, capaz de comunicar e trabalhar colaborativamente e capaz de valorizar o respeito pela dignidade humana e pela diversidade cultural.

O recurso musical pode auxiliar no cultivo dessas qualidades e na formação de consciência crítica, quando adequadamente trabalhado ou tornar-se um consumo acrítico que pode contribuir para alterações motoras e cognitivas, para perpetuar estereótipos, para o fomento da violência, se não for feito um trabalho de construção de capacidade crítica. O cultivo deve pautar-se pelo fomento de uma atitude aberta e recetiva que provoque uma compreensão da experiência musical vivenciada. Para tal, é necessária a experimentação, a interpretação e fruição de diferentes realidades culturais¹³⁹. Neste âmbito, o professor pode desempenhar um papel de enriquecedor cultural e fomentador da procura a novos estilos musicais e quiçá influenciar algum aluno na criação de músicas.

Através deste enquadramento teórico, que poderia estender-se a outros subtemas também importantes na fundamentação da importância da música e da filosofia na vida do ser humano, foi possível estabelecer as bases para trabalhar este tema no contexto do Estágio, com os resultados que serão apresentados no próximo capítulo.

¹³⁸ Martins, G. *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 10 [Acesso:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf].

¹³⁹ Uma das áreas de competência do documento curricular *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é precisamente a área *Sensibilidade estética e artística* que enfatiza o papel das artes no desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos (p. 28). [Acesso: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf].

Capítulo 2 –Enquadramento metodológico e empírico

A música enquanto recurso didático já foi explorado em várias dissertações e relatórios no âmbito de disciplinas como Filosofia¹⁴⁰, História¹⁴¹, Geografia¹⁴² e Línguas Estrangeiras¹⁴³, mas é na infância que o recurso musical é grandemente explorado, uma vez que promove a estimulação dos sentidos e do corpo, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, pessoal e socio-afetivo da criança, indo muito além do mero entretenimento¹⁴⁴.

A música também tem um impacto significativo noutros estádios do desenvolvimento humano, como a adolescência e a idade adulta. O período de reorganização biopsicossocial faz com que alguns adolescentes tenham dificuldades em lidar com a mudança e expectativas sociais divergentes do grupo de pares¹⁴⁵. Segundo Miranda e Claes¹⁴⁶ a música pode constituir uma das formas que os adolescentes contemporâneos usam para lidar com as transformações, o sentimento de pertença, o stress e a depressão. O gosto musical exerce influência a personalidade, pelo que a abertura a novas músicas e a escuta diversificada contribui para a consolidação da identidade pessoal, sobretudo por meio da aculturação.

Para além da música ter uma função de regulação emocional, poderá ter também uma função terapêutica através da Musicoterapia. Este uso clínico da música tem provado ser capaz de modificar o humor, melhorar a frequência cardíaca, facilitar a anestesia e o retorno ao estado de vigília, intensificar efeitos analgésicos de medicações e assinalar o significado de eventos comunitários, promovendo tanto a saúde física como a saúde mental¹⁴⁷.

Mas, ainda que ouvir música provoque uma resposta geralmente positiva, tanto ao nível do sistema límbico quanto ao nível da experiência pessoal e social, é possível a existência de

¹⁴⁰ Marques, T. (2021). *A Poesia no Ensino de Filosofia: Música, Mistério e Metáfora*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁴¹ Ferreira, L. (2021). *A Música enquanto Recurso Dinamizador do Ensino-Aprendizagem na Aula de História*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁴² Jorge, A. (2020). *A Música no Ensino da Geografia - Aplicação ao tema “Mobilidade Da População”*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁴³ Marques, M. (2020). *Las canciones como recurso auténtico en las clases de LE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

¹⁴⁴ Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

¹⁴⁵ Nascimento, M. A. (2020). *A psicologia do desenvolvimento e a evolução psicológica humana*. [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁴⁶ Miranda, D. & Claes, M. (2009). *Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence* in Psychology of Music. Montreal: Université de Montréal, Canadá.

¹⁴⁷ Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Marques, P. (2017). *A influência da música na saúde mental e bem-estar: um estudo exploratório*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

respostas ou experiências menos positivas, inclusive aversões à música como a Musicofobia. Neste sentido, antes de se poder usar o recurso musical numa sala de aula é fulcral confirmar se existe algum caso de musicofobia ou aversão à música.

O estudo de Henna-Riikka Peltola e Jonna Katariina Vuoskoski¹⁴⁸ relata que as respostas aversivas à música são caracterizadas por experiências incorporadas, perda percebida de agência e violação da identidade musical ou de atitudes e valores morais. Interessantemente metade dos inquiridos experienciou aversão a determinadas músicas, podendo até sentir náuseas. Pelo contrário, música prazerosa poderá provocar respostas fisiológicas como arrepios ou emocionais como a nostalgia. Tendo em conta estes fenómenos, os alunos foram inquiridos inicialmente sobre as suas experiências musicais.

A música de fundo está sobretudo presente na indústria cinematográfica com o intuito de reforçar as emoções no espetador em determinadas cenas, como acontece, por exemplo, em filmes de terror. Chega mesmo a haver uma resposta fisiológica quando as cenas são acompanhadas com música, resultando em variações na frequência cardíaca e na condutância da pele (características elétricas da pele)¹⁴⁹. Noutro contexto, a música ambiente é também amplamente utilizada em salas de cirurgia pois acredita-se que melhora o desempenho individual e grupal¹⁵⁰.

No contexto educativo, a escuta passiva de música instrumental ou música de fundo em momentos de realização de exercícios ou trabalhos que seriam realizados em silêncio poderá constituir uma boa ferramenta para aumentar a concentração nas tarefas. Mas a literatura divide-se quanto ao efeito da música de fundo em contexto escolar, seja pela natureza ou dificuldade da tarefa ou pelas características e gostos individuais¹⁵¹. Por um lado, pode ser uma fonte de distração, mas por outro lado pode desenvolver um foco de atenção maior na tarefa a realizar.

As recentes pesquisas no campo da música e dos seus efeitos na cognição indicam que o tipo de música tem um grande impacto no desempenho de uma determinada tarefa. Sendo que

¹⁴⁸ Peltola, H. & Vuoskoski, J. (2021). *“I hate this part right here”: Embodied, subjective experiences of listening to aversive music*. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Finlândia. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735620988596>].

¹⁴⁹ Meinel, L. S. & Bullerjahn, C. (2022). *More horror due to specific music placement? Effects of film music on psychophysiological responses to a horror film* in *Psychology of Music*. Giessen: University of Giessen, Germany.

¹⁵⁰ Fu, V. X. et. al. (2021). *The Perception and Attitude Toward Noise and Music in the Operating Room: A Systematic Review* in *Journal of Surgical Research*. Rotterdam: University Medical Centre, Netherlands. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022480421000743#!>].

¹⁵¹ Goltz, F. & Sadakata, M. (2021). *Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance* in *Acta Psychologica*. Nijmegen: University Medical Centre. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001670#!>].

o tipo de música que revela um impacto positivo é música com um andamento calmo sem letras, sobretudo nas tarefas mais desafiantes¹⁵². Nesta linha de pensamento há uma hipótese popular sobre as consequências da audição de música clássica, nomeadamente da música de Mozart, conhecido como o efeito de Mozart.

O efeito de Mozart é a teoria científica de que ouvir as composições de Mozart e outras músicas clássicas melhora a inteligência espacial, demonstrando aumentos de pontuações em testes de Quociente de Inteligência (Q.I.)¹⁵³. Estes estudos conduziram a uma versão popular da teoria de que ouvir Mozart torna-nos mais inteligentes e que a exposição infantil à música clássica tem um efeito benéfico no desenvolvimento mental¹⁵⁴. Embora estas observações sejam controversas e careçam de estudos mais rigorosos, os resultados indicam que a música de fundo instrumental aumenta a proporção de estados de foco na tarefa, diminuindo os estados de divagação da mente, quando em comparação com o silêncio¹⁵⁵.

Semelhantemente surgem novos estudos no campo das frequências de ondas cerebrais, nomeadamente a forma como certas batidas binaurais aumentam a memória de trabalho, aliviam a ansiedade, melhoram o foco cognitivo e a criatividade¹⁵⁶. A eficácia deste tipo de música na concentração deve-se ao carácter neutro da música na medida em que não provoca emoções nem proporciona a sobrecarga cognitiva, desde que o volume e andamento da música sejam adequados (baixos). A sobrecarga cognitiva acontece quando as habilidades de percepção são altas o que faz com que a música seja mais propensa a intervir no processo cognitivo de aprendizagem¹⁵⁷. No entanto, são necessárias mais investigações sobre estes efeitos.

¹⁵² *Idem*.

Chen, Y. (2022). *The Effect of Background Music on Young People (10-24) Task Performance* in Proceedings of the 2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021). Canada: Atlantis Press SARL. [Acesso: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/sdmc-21/125968524>].

¹⁵³ Jenkins, J. S. (2001). *The Mozart Effect* in Journal of the Royal Society of Medicine (JRSM). London: The Royal Society of Medicine. [Acesso: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281386/>].

¹⁵⁴ Spiegel, A. (2010). *'Mozart Effect' Was Just What We Wanted To Hear*. [Acesso: <https://www.npr.org/2010/06/28/128104580/mozart-effect-was-just-what-we-wanted-to-hear>].

¹⁵⁵ Kiss, L. & Linnell, K. J. (2021). *The effect of preferred background music on task-focus in sustained attention* in Psychological Research 85. [Acesso: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-020-01400-6>].

¹⁵⁶ Beauchene C. et al. (2016) *The Effect of Binaural Beats on Visuospatial Working Memory and Cortical Connectivity*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. [Acesso: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0166630>].

¹⁵⁷ Rödel, A. T. (2021). *Listening to Background Music While Studying - Emotional Drive or Cognitive Overload?*. Enschede: University of Twente. [Acesso: https://essay.utwente.nl/86593/1/R%C3%B6del_MA_BMS.pdf].

De outro prisma, a escuta ativa e análise de canções para a leção de conteúdos programáticos assegura-se uma metodologia potencialmente motivadora e criativa. Isto permite tornar a aula mais divertida, interessante e envolvente, e uma alternativa à aula expositiva. A análise das letras também enriquece o vocabulário e pronúncia tanto na língua materna como em língua estrangeira, caso as letras estejam noutra idioma, pelas aliterações ou repetições fonémicas que, por sua vez, produzem um efeito mnemónico substancial no processo de aprendizagem¹⁵⁸.

Para além das habilidades linguísticas, as letras musicais, quando devidamente selecionadas, podem sugerir uma semelhança entre as ideias nelas contidas e as conceções dos conteúdos programáticos. Esta analogia permitirá aos alunos expandir as suas habilidades de pensamento crítico, servir como um auxiliar de memória e, em última instância, melhorar as classificações¹⁵⁹.

As habilidades pessoais e interpessoais também são exercitadas através do trabalho em conjunto por meio da discussão com colegas, a comunicação de diferentes perspetivas, o contacto com distintos géneros musicais, a descoberta do significado das letras, a compreensão do mundo ou situações específicas e a possível identificação da música com algum acontecimento da sua vida¹⁶⁰. Portanto, utilizar as canções na sala de aula pode funcionar como um reforço do conteúdo das *Aprendizagens Essenciais* e um reforço positivo na motivação dos alunos.

É o que se propõe explorar nos próximos subcapítulos. Primeiro faz-se um levantamento do perfil musical dos alunos para depois se elaborar uma articulação com os conteúdos programáticos, de forma que os alunos se identifiquem com as músicas exploradas e aumentem a capacidade crítica de análise musical.

¹⁵⁸ Papachristou, V. & Kanonidou, E. (2018). *The Use of Songs, Lyrics and Poetry in EFL Teaching and in SLA: Students' and Teachers' Views* in Conference: Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics. Thessaloniki: University of York Europe Campus. [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/332543076_The_Use_of_Songs_Lyrics_and_Poetry_in_EFL_Teaching_and_in_SLA_Students'_and_Teachers'_Views].

¹⁵⁹ Zagerman, J. (2018). *Using Song Lyrics In Teaching An Undergraduate Statistics Course*. Maine: University of New England. [Acesso: <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=theses>].

¹⁶⁰ *Idem*, p. 48.

1. Tratamento e análise de dados

1.1. Inquérito sobre os gostos musicais

Os alunos foram questionados primeiramente sobre o impacto que a música exerce na sua vida quotidiana. Quando inquiridos sobre com que frequência escutavam música durante a semana mais de metade dos alunos (61,1%) respondeu “*sempre*” e a segunda resposta mais escolhida foi “*quase sempre*” (22,2%), em seguida “*às vezes*” e por último “*quase nunca*”. Relativamente ao papel que a música desempenha nas suas vidas, apenas um aluno respondeu “*não*” que a música não era importante para ele e outro respondeu “*talvez*”.

Quanto à questão de qual seriam os seus géneros musicais favoritos mais de metade dos alunos responderam “*pop*” (72,2%), em seguida “*rap*” (33,3%), depois “*rock*” (27,8%), seguidamente “*reggaeton*” (22,2%), no mesmo número de respostas o estilo “*metal*” e “*funk*” (16,7%) e outros estilos musicais que obtiveram apenas uma resposta entre os quais “*salsa*”, “*blues*”, “*lo-fi*”, “*todos*” e “*nenhum*”.

Ulteriormente foi feito um levantamento das suas canções prediletas com o objetivo de eventualmente serem trabalhadas as músicas que exercem um grande impacto nas suas vidas. De todas as respostas não houve nenhuma cujo tema musical fosse repetido noutras respostas, o que reflete a individualidade e gostos muito variados. Mas este fenómeno poderá ser evidenciado pelo facto de os alunos estarem numa turma nova e não se conhecerem, não tendo ainda tempo suficiente para haver influências mútuas que resultam do contexto social.

Também não se registaram músicas de diferentes estilos numa mesma resposta. Quem respondeu que gostava mais do género *rock*, mencionou músicas dentro desse estilo. Quem respondeu que gostava mais do estilo *pop* apenas mencionou músicas desse género e assim por diante. Sendo que a maioria das músicas indicadas foram do género *pop*. No entanto, houve uma resposta de um aluno que não tinha músicas favoritas e outra que não tinha preferências pois gostava de muitas músicas.

Por último, os alunos foram questionados sobre o que pensam do uso de música na sala de aula. Todos os alunos responderam positivamente a esta questão alegando que “*melhora o ambiente*”, “*facilita a aprendizagem*”, “*melhora a concentração*”, “*é uma forma de aprendermos de forma mais descontraída e cativante*”, “*uma maneira interessante e criativa de perceber ou consolidar a matéria*”, “*deixa-nos mais relaxados*”. Algumas respostas são semelhantes e outras alertaram para o facto de a música poder ser uma fonte de distração para certos colegas, mas que o seu uso seria benéfico para eles próprios. Registaram-se também

algumas respostas que mencionaram já utilizar música como estratégia de apoio ao estudo argumentando que a música os ajuda a concentrar.

Os alunos que referiram utilizar música para estudar, sugeriram a audição de um subgênero da música pop chamado *lo-fi*. Este estilo surge na década de 90 e foi concebido para gravações musicais em casa que podiam incluir sons do ambiente, como o ruído dos carros a circular¹⁶¹. Contudo, este estilo foi sujeito a mutações pois no início incorporava o *rock*, mas concebe-se atualmente, a partir de 2010, como música eletrónica *pop* com ruídos ambiente e batidas lentas. O *lo-fi* popularizou-se através do *YouTube* e é maioritariamente utilizado para o estudo¹⁶².

Através deste inquérito foi possível verificar a existência de um aluno que não tinha músicas favoritas, que não ouvia músicas no seu dia-a-dia nem considerava que a música era importante na sua vida. Perante estes factos foi averiguado se o aluno poderia ter alguma aversão às músicas, o que acabou por não se revelar.

1.3. Inquérito sobre o consumo de música

Depois de averiguados os gostos musicais procedeu-se com a investigação sobre a tecnologia que utilizam para ouvir música e como têm acesso a músicas novas. Para isso, apurou-se o impacto que as redes sociais exercem no seu quotidiano. Todos eles usam redes sociais e as plataformas preferidas são o *YouTube*, em primeiro lugar, depois o *WhatsApp*, e no mesmo grau *TikTok*, *Instagram* e *Spotify*, depois *Pinterest*, *Twitter*, *Snapchat*, *Facebook* e *Reddit*, por ordem decrescente. Deste modo, verifica-se uma preferência por plataformas de partilha de vídeos e de mensagens. O *YouTube* é a forma favorita para ouvir música, em segundo lugar o *Spotify* e em menor número também utilizam o *SoundCloud* e o *Audify*. Mais de metade dos alunos refere que utilizam o telemóvel para esse efeito (58,3%) e os restantes utilizam o computador (41,7%), não tendo ninguém mencionado *rádio*, *tablet* ou *televisão*.

Para além de determinar as plataformas e ferramentas que usam também é importante perceber o tempo diário que navegam nessas plataformas e o motivo que os leva a procurar as músicas. Metade dos alunos referiu gastar entre uma a duas horas nas plataformas online, 25%

¹⁶¹ Harper, A. (2014). *Lo-Fi Aesthetics in Popular Music Discourse*. Oxford: University of Oxford.

¹⁶² Winkie, L. (2018). *How 'Lofi Hip Hop Radio to Relax/Study to' Became a YouTube Phenomenon* in Vice. [Acesso: <https://www.vice.com/en/article/594b3z/how-lofi-hip-hop-radio-to-relaxstudy-to-became-a-youtube-phenomenon>].

referiu gastar duas a quatro horas, 16,7% gasta entre meia a uma hora e 8,3% gasta mais de cinco horas. Sendo que quase metade (41,7%) faz esse acesso à noite, ao final da tarde (33,3%), de manhã (16,7%) e à tarde (8,3%). O motivo que os leva a usar as plataformas online são o entretenimento e seguidamente a comunicação com outras pessoas.

Quando questionados sobre a procura de músicas novas, quase metade (41,7%) respondeu que ouvem música nova quando as plataformas o sugerem. Isto demonstra a importância que o algoritmo exerce na escuta de novas músicas. Mas ainda grande parte (25%) respondeu que escuta músicas novas quando elas “*viralizam*” nas redes sociais como o *TikTok*. De forma semelhante ao algoritmo, a procura por novas músicas é passiva porque estão dependentes da disseminação massiva através da internet. Em menor número responderam que escutam músicas novas quando elas passam na rádio (16,7%), quando partilhadas por outra pessoa (8,3%) e quando aparecem num filme ou série (8,3%).

Por fim, os alunos foram questionados quanto à utilização de música ambiente enquanto estudam. Mais de metade (58,3%) referiu que efetivamente utiliza, ao passo que a outra parte (41,7%) não utiliza. A justificação para a utilização e a não utilização é respetivamente o fomento da concentração e o fomento da distração. Neste sentido, alguns alunos mencionaram que ficam desconcentrados em silêncio total pois precisam de “*barulho de fundo*” para manter o foco na tarefa. De modo inverso, a música ambiente constitui um elemento de distração pois precisam de silêncio para manter o foco na tarefa.

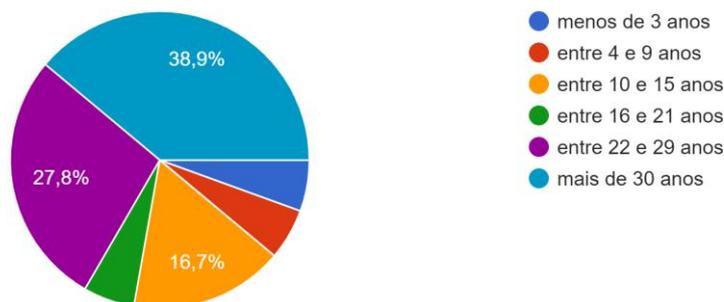
1.4. Inquérito a Professores de Filosofia

Contudo, para além da reflexão sobre este recurso do ponto de vista dos alunos também foi explorada a visão dos professores. Neste sentido, foi realizado um inquérito online exclusivo aos professores de Filosofia. Foram recolhidas 18 respostas oriundas de vários distritos como Santarém, Viana do Castelo, Leiria, Aveiro, Lisboa, Castelo Branco, Coimbra, Braga, Portalegre, Faro, Porto e Viseu.

De modo a traçar um perfil sobre a amostra, a primeira questão debruçou-se sobre o tempo de lecionação da disciplina de Filosofia. Cerca de 38,9% dos inquiridos responderam que tinham mais de 30 anos de experiência, em segundo lugar 27,8% responderam que tinham entre 22 e 29 anos de experiência, em terceiro lugar 16,7% responderam entre 10 e 15 anos e por último, na mesma percentagem, os restantes inquiridos responderam entre 16 e 21 anos, entre 4 e 9 anos e menos de 3 anos.

Há quanto tempo leciona a disciplina de Filosofia?

18 respostas



9. Gráfico do Tempo de Lecionação dos Inquiridos

Assim, verificou-se que, no geral, os inquiridos tinham muito tempo de lecionação da disciplina de Filosofia. Partindo desta amostra, os professores foram questionados sobre quais os seus recursos didáticos de eleição. A maioria respondeu “*exposição teórica de matéria*” (72,2%), em seguida “*debates*” (66,7%), depois na mesma percentagem “*resolução de exercícios do manual*” e “*resolução de fichas de trabalho*” (55,6%), seguidamente responderam de forma semelhante “*análise de filmes, vídeos e imagens*” (50%) e responderam “*análise de textos*” (44,4%). A “*análise de músicas*” e “*trabalhos de pesquisa individual*” ficaram no mesmo patamar com 38,9%, depois os “*trabalhos de pesquisa em grupo*” (33,3%) e por último, “*aulas ao ar livre*” (16,7%). Aqui a exploração musical é um dos recursos menos selecionado.

Na pergunta seguinte verifica-se efetivamente a frequência com que os professores exploram músicas ou canções na sala de aula. Metade afirma que explora “*às vezes*” e na outra metade um terço respondeu “*quase sempre*”, outro terço respondeu “*nunca*”, outro terço respondeu “*quase nunca*” e ninguém respondeu “*sempre*”. E sobre o uso de música ambiente, cerca de 80% respondeu nunca ou quase nunca usar e os restantes responderam “*às vezes*” e “*quase sempre*”.

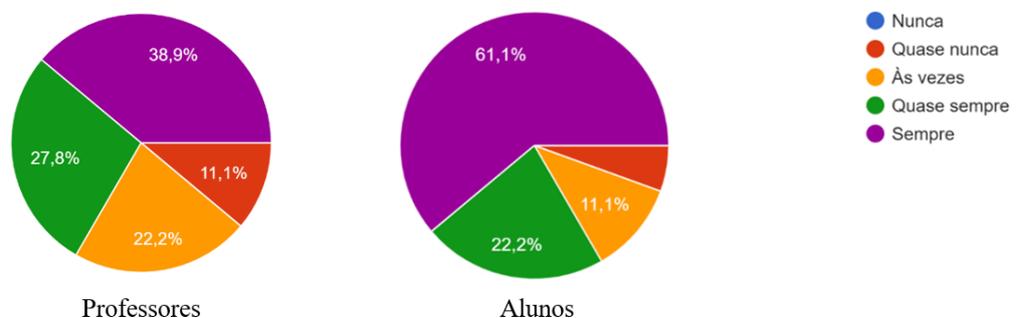
Quando questionados sobre o que pensam da música na sala de aula os professores responderam de forma díspar. Entre algumas respostas pode ler-se que a aplicação do recurso musical dependeria do grupo-turma ou da natureza da tarefa ou dos conteúdos, que poderia favorecer tanto a distração como a concentração, que é irrelevante para o desempenho dos alunos e que seria um bom recurso pedagógico, ora por incentivar a empatia com os alunos ora por proporcionar um ambiente de aprendizagem mais descontraído. Todavia, a maioria das respostas foram positivas relativamente à aplicação de música em contexto de sala de aula.

Relativamente aos conteúdos programáticos, os professores foram questionados sobre quais seriam os maiores desafios na sua leção. A maioria das respostas refere a gestão do tempo, a extensão do programa e como tornar os conteúdos mais apelativos aos alunos tendo em conta a sua cultura. Em menor número referiram a dificuldade em encontrar estratégia novas e apelativas bem como materiais mais didáticos e as lacunas que os alunos têm ao nível da interpretação e argumentação. Neste sentido, posteriormente foram questionados se fariam alterações às Aprendizagens Essenciais, mais de metade respondeu que “*sim*” e os restantes “*talvez*”. E se pudessem mudar algo no ensino de Filosofia, a maioria dos professores responderam que retiravam alguns conteúdos predominantemente do domínio da filosofia analítica e que reduziam por exemplo os módulos da filosofia da ciência, lógica, estética e religião; outros responderam que adicionavam os conteúdos como por exemplo da argumentação, retórica, história da filosofia, sentido da vida, filosofia na cidade; e por fim que tornavam certos conteúdos opcionais, conferindo autonomia aos professores.

De um ponto de vista pessoal, foi aplicado o mesmo inquérito inicial dos alunos para os professores, com o objetivo de comparar a importância que a música poderá assumir nestas gerações.

Com que frequência ouve música durante a semana?

18 respostas

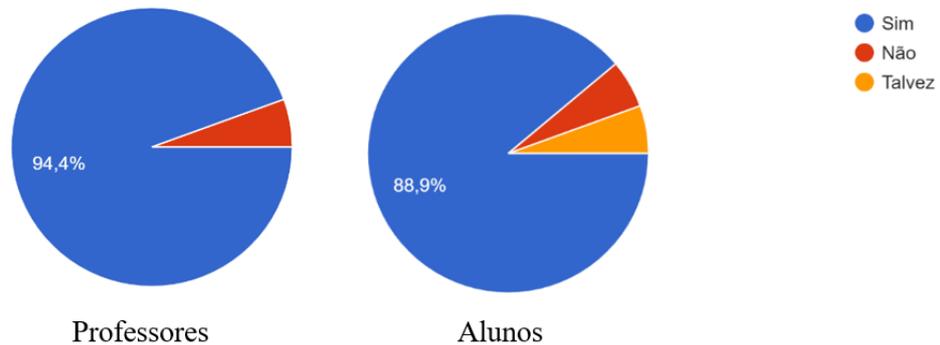


10. Gráficos sobre a audição musical

Nos gráficos acima verificamos que há uma semelhança entre o tempo semanal que os professores e alunos dedicam a ouvir música. Grande parte respondeu que ouve *sempre* música (38,9%), *quase sempre* (27,8%), *às vezes* (22,2%) e *quase nunca* (11,1%). A mesma lógica se verifica com os alunos, mas a grande diferença é que a percentagem de alunos que escutam *sempre* música é muito maior.

A música desempenha um papel importante na sua vida?

18 respostas

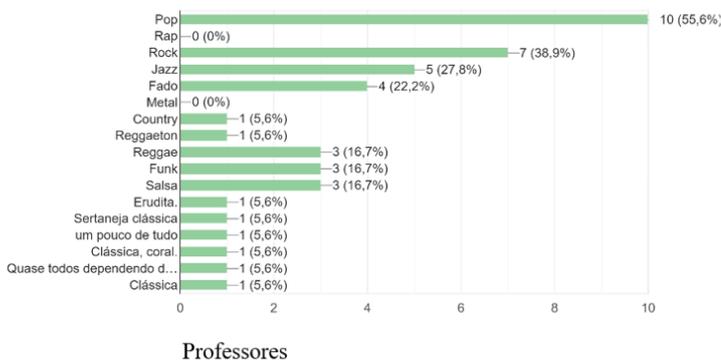


11. Gráficos sobre a importância musical

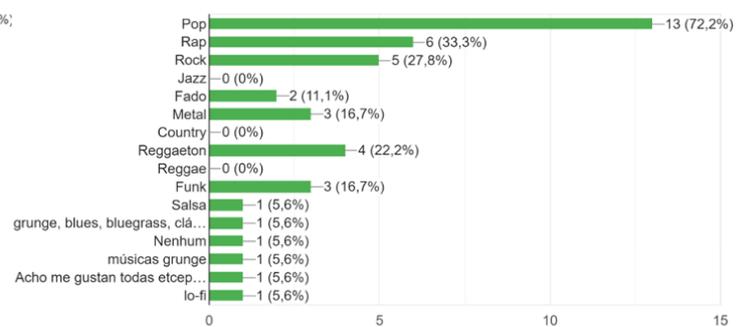
Relativamente à importância que assume nas suas vidas também se apuram semelhanças entre o papel da música na vida dos professores e na vida dos alunos. Apenas alguns alunos responderam que *talvez* a música fosse importante, mas na generalidade todos assumem que a música tem um papel importante nas suas vidas.

Qual o seu género musical favorito?

18 respostas



Professores



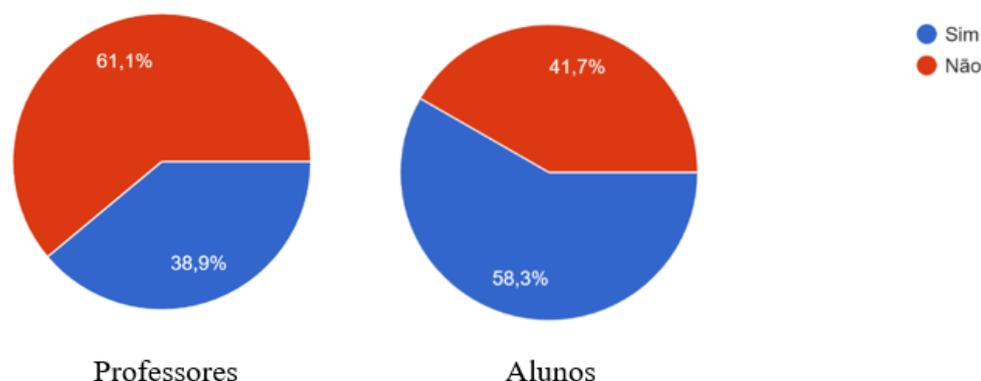
Alunos

12. Gráficos sobre gostos musicais

Sobre os gostos musicais também se verificam semelhanças entre os professores e alunos. Em ambas as situações, o estilo de música mais apreciado é o *pop*. Já o segundo estilo favorito difere nas respostas dos professores e dos alunos, uma vez que no caso dos professores o segundo estilo apreciado é o *rock* e no caso dos alunos é o *rap*, embora o *rock* seja o terceiro estilo predileto dos alunos. Também se verificam algumas diferenças ao nível do estilo: *jazz*, *country*, *reggae* e *clássico* os professores responderam gostar destes estilos, mas os alunos não. Semelhantemente, os alunos responderam gostar de *rap* e *metal*, mas os professores não.

Costuma ouvir música ambiente instrumental para trabalhar?

18 respostas



13. Gráficos sobre uso de música ambiente

Adicionalmente, os professores foram questionados sobre o uso de música ambiente para trabalhar e mais de metade respondeu que não usa (61,1%) e os restantes (38,9%) responderam que usavam. Os motivos que os levaram a responder dessa forma variavam porque tanto podia constituir uma fonte de distração (56%) como fonte de concentração (44%) o facto de ouvir música enquanto se trabalha ou estuda. Em comparação com as respostas dos alunos, há aqui uma diferença significativa. Por um lado, a maioria dos alunos refere utilizar música ambiente para estudar porque constitui um fator de concentração. Por outro lado, a maioria dos professores refere não utilizar música ambiente porque constitui um fator de distração.

Seria interessante uma investigação pormenorizada sobre as diferenças que se constatarem entre estas duas gerações e o impacto que essas diferenças produzem nos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo a escolha das estratégias, materiais didáticos e exemplificações uma vez que podem ter acesso a produções culturais diferentes.

2. Questões de investigação

Como já referido, a primeira questão nesta investigação seria determinar a existência de algum caso de musicofobia, pois se houvesse algum caso talvez a exploração musical pudesse não ser adequada. Contudo, não se registaram aversões à música e pelo contrário os alunos demonstraram-se bastante interessados no recurso musical.

Ora, partindo do princípio de que os alunos tinham interesse na utilização de música em contexto de sala de aula, a questão seguinte seria como encontrar canções adequadas para a lecionação de determinados conteúdos programáticos e como encontrar músicas instrumentais

adequadas para a realização de exercícios de aplicação. Nas canções, a letra tem de se relacionar com o conteúdo programático e conter uma mensagem relevante para o reforço da matéria. Mas para além do conteúdo da letra, deve-se ter em consideração a duração da música, uma vez que se a música for muito longa a atenção pode ser desviada ocorrendo a distração, e o volume da música, pois se a música estiver muito alta poderá haver uma sobrecarga cognitiva. Já na música instrumental deve-se ter em conta o andamento porque um andamento mais rápido poderá mudar o foco de atenção da tarefa para a música, sucedendo a desconcentração.

Por outro lado, seria interessante a criação das próprias músicas utilizando melodias e ritmos populares bastante conhecidos com letras adaptadas ao tema filosófico a explorar e a criação de músicas ambiente, em conjunto com os alunos. Mas tanto o método da utilização de canções já existentes como a criação de canções são métodos consumidores de muito tempo, pelo que é necessário avaliar a exequibilidade destes métodos em sala de aula.

Tendo em conta todas estas considerações, há várias hipóteses que podem suceder em alguns alunos relativamente à escuta ativa e passiva das músicas. Por um lado, os alunos poderão não compreender a relação da música com o conteúdo programático ou poderão compreender a música sem entender o conteúdo programático e vice-versa. Ao nível comportamental também poderá ocorrer situações de distração e indisciplina. Por outro lado, poderão compreender tanto a música como o conteúdo programático e quiçá até memorizar o conteúdo por causa da música. E o uso da música instrumental em momentos de trabalho poderá regular o comportamento através da minimização das conversas paralelas e aumentar o foco na tarefa.

Os resultados acerca destas hipóteses serão apresentados nos subcapítulos seguintes, sobretudo no subcapítulo 4. *Resultados* e no seguinte sobre a discussão dos mesmos. Para tal, foi recolhido o feedback dos alunos e posteriormente uma reflexão sobre as implicações pedagógicas. Mas antes da análise dos efeitos, no próximo subcapítulo propõe-se explorar as diversas formas de aplicação da metodologia musical.

3. Metodologia

No âmbito da seleção musical, consideraram-se os gostos musicais dos alunos, o conhecimento musical já existente e as investigações em manuais didáticos, dissertações nacionais e artigos internacionais sobre o recurso musical¹⁶³. Deste modo, foi efetuado um compêndio de músicas a serem exploradas à luz das AE, que segue na tabela abaixo.

Aprendizagens Essenciais do 10.º ano	Título da Música e Artista
O que é a filosofia?	Dust In the Wind - Kansas
Tese, argumento, validade, verdade e solidez.	Power To the People – John Lennon Billie Jean – Michael Jackson
O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais	Every Breath You Take – The Police Queen – Bohemian Rhapsody Should I Stay or Should I Go Now – The Clash
Determinismo e liberdade na ação humana	Peace Of Mind - Boston Everything In Its Right Place – Radiohead Born To Be Wild – Steppenwolf Freewill – Rush Soy Rebelde – Jeanette Delfins – Nasce Selvagem
A dimensão pessoal e social da ética	[Músicas favoritas dos alunos e contrastar estilos] Imagine – The Beatles We Are the World - USA For Africa Friends Will Be Friends - Queen We Are the Champions – Queen My Way – Frank Sinatra
A ética deontológica de Kant	What Makes a Good Man? – The Heavy Be Honest – Jason Mraz I Won't Back Down – Tom Petty Everything But the Truth – Lucinda Williams
A ética utilitarista de Mill	Always Look on The Bright Side Of Life – Monty Python Don't Worry Be Happy - Bobby McFerrin

¹⁶³ Gama, A.; Faria, D & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia - 10º ano*. Lisboa: Edições ASA.

Raposo, S & Pires, C. (2021). *Dúvida Metódica 10: Filosofia 10º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Almeida, A & Murcho, D. (2021). *O Espanto: Filosofia 10.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.

Pires, C. (2021). *Ponto de Fuga 10 – Filosofia 10.º Ano*. Porto: Areal Editores.

Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021) *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2010) *Contextos – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Sousa, S. T.; Ribeiro, I. P. & Areal, R. (2021). *Ágora - Filosofia - 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Manzarra, A.; Gala, E. & Rodrigues, E. (2022). *DesassossegadaMente 11*. Lisboa: Raiz Editora.

Amorim, C. & Pires, C. (2021). *Clube das Ideias 11*. Porto: Areal Editores.

Marques, T. (2021). *A Poesia no Ensino de Filosofia: Música, Mistério e Metáfora*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Clemente, C. (2011). *A Importância do Poema Musical no Ensino da Filosofia*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Tan, C. (2009). *Teaching Critical Reasoning, the MTV Way*. Singapura: Instituto Nacional de Educação da Universidade Tecnológica de Nanyang. [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/281224025_Teaching_Philosophy_Using_Music_Videos].

	One Love – Bob Marley
A teoria da justiça de John Rawls	Living For the City – Stevie Wonder A Change Is Gonna Come - Sam Cooke Same Love - Macklemore & Ryan Lewis Freedom! - George Michael 9 To 5 – Dolly Parton Stand Up - Cynthia Erivo

14. Tabela-síntese de músicas aplicadas ao 10.º ano

Aprendizagens Essenciais do 11.º ano	Título da Música e Artista
Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento	We Don't Believe What's on Tv – Twenty One Pilots Human – The Killers What A Wonderful World - Louis Armstrong Cheira a Lisboa – Amália Rodrigues
Ciência e construção — validade e verificabilidade das hipóteses	A Gente Não Lê - Rui Veloso
A racionalidade científica e a questão da objetividade	She Blinded Me with Science – Thomas Dolby
A criação artística e a obra de arte	[Músicas favoritas dos alunos e contrastar estilos] 4'33" – John Cage Skeleton Tree – Nick Cave Hurt – Johnny Cash Hurt – Nine Inch Nails
Religião, razão e fé	Who Wants to Live Forever – Queen Um Deus – Xutos e Pontapés Where Did Jesus Go? – The Pretty Reckless Going To Hell – The Pretty Reckless One Of Us – Joan Osborne With God on Our Side – Bob Dylan Jesus Doesn't Want Me for A Sunbeam - Nirvana

15. Tabela-síntese de músicas aplicadas ao 11.º ano

Evidentemente, a lista com os temas relativos ao 10.º ano é mais pormenorizada uma vez que as aplicações das músicas no Estágio visavam apenas turmas desse ano de escolaridade. Ainda assim, por uma questão de tempo e de diversificação de estratégias, apenas foram utilizadas algumas músicas como *Should I Stay Or Should I Go Now (The Clash)*, *Every Breath You Take (The Police)*, *Born To Be Wild (Steppenwolf)* e duas músicas favoritas de dois alunos *On The Floor (Jennifer Lopez)* do género *pop* e *Bring Me To Life (Evanescence)* do género *rock*.

A metodologia aplicada à exploração das canções pautou-se pela escuta ativa da música acompanhada com suporte textual. Uma vez que as canções exploradas estavam em língua inglesa foi fornecida a tradução em português bem como uma clarificação sobre a razão pela qual se optou pela tradução de uma determinada palavra em detrimento de outra. No entanto, a

turma estava bem familiarizada com a língua, pois todos estavam inscritos na disciplina de Inglês e aparentavam dominar o vocabulário.

Após a escuta ativa, acompanhada pela leitura das letras e tradução, prosseguiu-se com a análise do texto. Em primeiro lugar, identificam-se as dificuldades dos alunos relativamente a alguma palavra ou expressão para esclarecer. Em segundo lugar, foi necessária uma leitura em voz alta que pode ser interrompida em cada estrofe ou sempre que for relevante, para questionar aos alunos sobre o sentido da parte textual em discussão e fornecer uma explicação. Quando há repetição de certa estrofe, não há necessidade de analisar austeramente, mas a repetição pode ser relevante se o autor pretende enfatizar essa mensagem. Depois, procura-se identificar a tese do autor e as frases que a sustentam. Por fim, estabelece-se a ponte com os conteúdos programáticos, elucidando os conceitos filosóficos e fomentando a discussão crítica das diferentes correntes filosóficas.

Seria interessante a reprodução das músicas ao vivo, através do canto e da guitarra, mas a reprodução deste modo seria consumidora de muito tempo, pelo que a reprodução fácil e rápida via *YouTube* foi preferida. Foi também nesta plataforma que se utilizou música ambiente para a realização de exercícios de aplicação individuais. Com a cooperação dos alunos, foi escolhido um vídeo em direto com música instrumental, andamento lento e volume baixo, designado “*lofi hip hop radio – beats to relax/study to*”. Essa música por estar a ser emitida em direto não foi interrompida em momento algum por publicidade do canal, salvaguardando o foco na tarefa.

Outras músicas instrumentais que podem ser utilizadas em momentos de trabalho ou foco são bandas sonoras de filmes e de programas de televisão, desde que não sejam constituintes de distração. A banda sonora do programa *Quem quer Ser um milionário?*¹⁶⁴ pode ser interessante quando os alunos estiverem a responder a questionários. A experiência positiva poderá ser potenciada se na correção de cada enunciado fossem reproduzidos sons normalmente associados a uma resposta certa¹⁶⁵ e a uma resposta errada¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Cf. *Full Soundtrack | Who Wants To Be A Millionaire?* no *YouTube* [Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=MForOVuA6hs&t=979s>].

¹⁶⁵ Cf. *Correct Answer Sound Effect* no *YouTube* [Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvlvhIpcf1A>].

¹⁶⁶ Cf. *Wrong Answer Sound Effect* no *YouTube* [Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=4GSXyo3euR4>].

3.1. Música aplicada ao *discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais*

3.1.1. Falácia do falso dilema - *Should I Stay Or Should I Go Now (The Clash)*

Como exemplo concreto da aplicação desta metodologia, para a elucidação da falácia do falso dilema ou da falsa dicotomia primeiramente optou-se por explicar a falácia, nomeadamente o que significava dicotomia pois os alunos não tinham conhecimento dessa palavra. A etimologia da palavra dicotomia remete à divisão em duas partes: *dikho* significa “dois” e *tomia* significa “cortar”. Um dilema é uma situação em que se é obrigado a escolher entre duas alternativas que se excluem mutuamente, por exemplo «*Ou estás comigo, ou estás contra mim. Não estás comigo. Logo, estás contra mim*»¹⁶⁷. A falácia do falso dilema (ou da falsa dicotomia) ocorre quando numa das premissas se consideram apenas duas possibilidades ou alternativas, mas na realidade existem outras possibilidades que não estão a ser devidamente consideradas.

«Falácia que consiste na suposição de que, sobre um determinado assunto, só há duas alternativas quando de facto há mais. Exemplos: “Estás com a América ou contra a América”, “És rico ou pobre”, “És bom ou mau”. Estas suposições falsas são muitas vezes usadas como premissas de argumentos dedutivos válidos, do género: “Estás com a América ou contra a América: Não estás com a América; logo, estás contra a América”.»¹⁶⁸

Assim, verificamos que tem a estrutura de uma regra de inferência válida, nomeadamente o silogismo disjuntivo: «*P ou Q. Não-P. Logo, Q.*». Apesar da forma do argumento ser válida, há um problema no conteúdo, pois poderá haver outras possibilidades, como não estar contra ninguém, o que não significa necessariamente estar a favor de outrem. Portanto, um falso dilema é uma disjunção que não esgota todas as possibilidades. Procura-se convencer o auditório de que só há duas opções e que se não se é a favor de uma, então está-se inevitavelmente contra a outra, ou vice-versa. Procura-se, condicionar a escolha, procurando ocultar possíveis contraexemplos que possam existir.

¹⁶⁷ Gama, A.; Faria, D & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia - 10º ano*. Lisboa: Edições ASA, p. 120].

¹⁶⁸ Sameiro, J. (2016). *Falácia do falso dilema* in *Crítica na Rede*. [Acesso: <https://criticanarede.com/f.html>].

No entanto, nem todos os silogismos disjuntivos são falsos dilemas, pois podem ter premissas verdadeiras e que apoiam a conclusão. Por exemplo: “*O réu é inocente ou o réu é culpado. Mas o réu não é inocente. Logo, o réu é culpado*”¹⁶⁹.

Após estabelecer o suporte para a falácia do falso dilema, foi analisado o dilema presente na música *Should I Stay or Should I Go* (Devo Ficar Ou Ir Embora) da banda The Clash. O próprio nome da banda significa “*O confronto*” e nesta música há precisamente um confronto entre duas possibilidades.



Escola Secundária de Oliveira do Bairro – Ano letivo 2021/2022

Filosofia (10.º ano) – Guia de Leitura

2. Ouve com atenção e analisa a música.



Should I Stay or Should I Go [Devo ficar ou devo ir]

do álbum *Combat Rock* [Rocha de Combate], escrito em 1981 e lançado no ano seguinte, pela banda de rock inglesa *The Clash* (1976-1986). O próprio nome da banda significa *O confronto*.

*Darling you gotta let me know
Should I stay or should I go?
If you say that you are mine
I'll be here 'til the end of time
So you got to let me know
Should I stay or should I go?*

Querida tens que me dizer
Devo ficar ou devo ir?
Se dizes que és minha
Estarei aqui até ao fim dos tempos
Então tens de me avisar
Devo ficar ou devo ir?

*It's always tease tease tease
You're happy when I'm on my knees
One day is fine, the next is black
So if you want me off your back
Well come on and let me know
Should I Stay or should I go?*

É sempre provocar, provocar, provocar
Estás feliz quando estou de joelhos
Um dia está bem, o dia seguinte está negro
Então se queres que te deixe em paz
Bom, vem e diz-me
Devo ficar ou devo ir?

[Chorus]
*Should I stay or should I go now?
Should I stay or should I go now?
If I go there will be trouble
An' if I stay it will be double
So come on and let me know*

[Refrão]
Devo ficar ou devo ir agora?
Devo ficar ou devo ir agora?
Se eu for haverá problemas
E se eu ficar eles serão o dobro
Então, anda lá e diz-me

*This indecision's bugging me
If you don't want me, set me free
Exactly who am I supposed to be
Don't you know which clothes even fit me?
Come on and let me know
Should I cool it or should I blow?*

Esta indecisão está-me a incomodar
Se não me queres, liberta-me
Exatamente quem eu deveria ser?
Não sabes que roupa me serve?
Vem e diz-me
Devo esfriar ou devo explodir?

*Should I stay or should I go now?
If I go there will be trouble
And if I stay it will be double
So you gotta let me know
Should I cool it or should I blow?*

Devo ficar ou devo ir agora?
Se eu for haverá problemas
E se eu ficar eles serão o dobro
Então diz-me
Devo esfriar ou devo explodir?

*Should I stay or should I go now?
If I go there will be trouble
And if I stay it will be double
So you gotta let me know
Should I stay or should I go?*

Devo ficar ou devo ir agora?
Se eu for haverá problemas
E se eu ficar eles serão o dobro
Então diz-me
Devo ficar ou devo ir?

16. Exemplo de Ficha de Trabalho

¹⁶⁹ Raposo, S & Pires, C. (2021). *Dúvida Metódica 10: Filosofia 10º ano*. Lisboa: Texto Editores, p. 85.

Na última parte da música havia versos em espanhol em vez de inglês e que não eram muito perceptíveis. Por este motivo optou-se pela repetição da estrofe em inglês, que em nada alterou o sentido da música. Assim, a análise da canção debruça-se essencialmente sobre a identificação do dilema que o autor apresenta e de que forma poderá constituir uma falácia.

Esta música representa uma dicotomia entre ficar com a pessoa amada ou ir-se embora, porque, segundo o autor, se se for embora, vai haver problemas, mas se ficar com ela, os problemas serão a dobrar. A música espelha a indecisão do autor em não saber se há de ficar ou se há de ir embora. Contudo, esta música pode representar uma falácia do falso dilema pois o autor não está a considerar outras possibilidades ou alternativas como estar ocasionalmente com a pessoa amada, seja por amizade ou por outro tipo de relação. Portanto, o dilema do autor constitui um falso dilema. Assim, através da apresentação de uma terceira possibilidade (num dilema que sustenta apenas duas alternativas) mostra-se que a disjunção apresentada nas premissas é falsa.

A aplicação da música após a elucidação da falácia do falso dilema permitiu aos alunos analisarem com facilidade e rapidez a mensagem da canção e compreenderem quando estão perante uma falácia do falso dilema. A ausência de dificuldades permitiu averiguar a eficácia da exploração desta música como suporte para a lecionação do conteúdo programático das *Aprendizagens Essenciais*. Posteriormente, esta canção serviu também como referência à falácia do falso dilema nos momentos de recapitulação ou verificação de aprendizagens.

3.1.1. Identificação de falácias - *Every Breath You Take (The Police)*

De forma diferente, a canção *Every Breath You Take* (A Cada Fôlego Teu) do grupo The Police teve uma aplicação distinta da metodologia anterior. Esta música serviu vários propósitos, o propósito da motivação inicial do aluno, da identificação de falácias e da consciencialização para os perigos nos relacionamentos, uma vez era Dia de São Valentim ou Dia dos Namorados, 14 de Fevereiro, esta música enquadrava-se neste tema e da identificação de falácias.

Primeiramente foi feito um levantamento do que os alunos sabiam relativamente a este dia. Um dos alunos demonstrou ter bastante conhecimento sobre a celebração deste dia, pelo que partilhou com os colegas uma das lendas por detrás desta celebração. Há uma série de histórias e lendas associadas a uma pessoa chamada Valentim, posteriormente conhecido como São Valentim, embora só se saiba que ele teve esse nome e que foi enterrado no dia 14 de

fevereiro, em Roma. Uma das lendas diz que Valentim, no século III, era um padre que realizou casamentos cristãos em segredo, pois o imperador Cláudio II proibiu o casamento porque defendia que os homens solteiros eram melhores soldados do que aqueles com esposas e famílias. Quando as ações de Valentim foram descobertas, o imperador ordenou que ele fosse morto¹⁷⁰. Atualmente, neste dia festivo celebra-se a união amorosa entre casais em homenagem a São Valentim.



Every Breath You Take [A cada fôlego teu]

do álbum *Synchronicity* [Sincronicidade], escrito por Sting [vocalista/baixista], em 1983, da banda de rock inglesa *The Police* [A Polícia], (1977-2008).

Every breath you take	A cada fôlego teu
Every move you make	A cada movimento que fizeres
Every bond you break	A cada vínculo que quebrares
Every step you take	A cada passo que deres
I'll be watching you	Eu estarei a vigiar-te.

Every single day	A cada dia
Every word you say	A cada palavra que disseres
Every game you play	A cada jogo que jogares
Every night you stay	A cada noite que ficares
I'll be watching you	Eu estarei a vigiar-te.

[Chorus]	[Refrão]
Oh, can't you see	Oh, não consegues ver?
You belong to me	Que tu me pertences?
How my poor heart aches	Como dói o meu pobre coração
With every step you take	Com cada passo que dás.

Every move you make	A cada movimento que fizeres
Every vow you break	A cada promessa que quebrares
Every smile you fake	A cada sorriso que fingires
Every claim you stake	A cada pedido que fizeres
I'll be watching you	Eu estarei a vigiar-te.

Since you've gone	Desde que desapareceste
I've been lost without a trace	eu estive perdido sem deixar rasto
I dream at night	Eu sonho à noite
I can only see your face	e só consigo ver o teu rosto
I look around	Eu olho ao redor
but it's you I can't replace	mas és tu quem eu não posso substituir
I feel so cold	Sinto tanto frio
and I long for your embrace	e anseio pelo teu abraço
I keep crying baby, baby, please	Eu continuo a chorar, querida, querida, por favor

[Chorus]	[Refrão]
Every move you make	A cada movimento que fizeres
Every vow you break	A cada promessa que quebrares
Every smile you fake	A cada sorriso que fingires
Every claim you stake	A cada pedido que fizeres
I'll be watching you	Eu estarei a vigiar-te.

Every move you make	A cada movimento que fizeres
Every step you take	A cada passo que deres
I'll be watching you	Eu estarei a vigiar-te.

17. Exemplo de Ficha de Trabalho

¹⁷⁰ Cf. History.com Editors. (2022). *History of Valentine's Day* in HISTORY, A&E Television Networks [Acesso: <https://www.history.com/topics/valentines-day/history-of-valentines-day-2>].

Depois desta breve contextualização, foi explorada a canção *Every Breath You Take* como estratégia de motivação ou cativação. Para isso, os alunos começaram por escutar ativamente a música e observar o videoclipe. Seguidamente os alunos foram questionados quanto à sonoridade da música, nomeadamente se a música seria romântica. Tendo em conta o andamento da música, os alunos responderam que efetivamente parecia romântico. No entanto, após a análise da letra, verificaram que o conteúdo da música não corresponde à sua musicalidade.

Logo na primeira estrofe evidencia-se o carácter sinistro que a canção contém: *A cada fôlego teu; A cada movimento que fizeres; A cada vínculo que quebrares; A cada passo que deres; eu estarei a vigiar-te*. Neste caso, optou-se por traduzir “vigiar-te” ao invés de “observar-te” ou “ver-te” dado o contexto da música, pois o verbo “vigiar” assume um sentido diferente dos restantes verbos, particularmente uma conotação negativa como o de “espiar”. Esta opção foi esclarecida aos alunos para demonstrar a importância das interpretações e os significados que certos conceitos podem assumir dependendo do contexto onde são aplicados.

O refrão desta canção espelha a mensagem essencial do autor, que a outra pessoa lhe pertence, mesmo que ela não saiba e que, por isso, irá estar atento a tudo o que ela faz. E nas estrofes seguintes o autor centra-se nas suas emoções, que se sente perdido, deprimido e ansioso pelo *abraço* da pessoa *que não lhe sai da cabeça*. A repetição dos versos relativos à vigilância do que a outra pessoa faz e o extremo de observar até o fôlego providencia um sinal de que se trata de uma obsessão e comportamento compulsivo.

Nesta canção, o videoclipe constituiu também uma pista fundamental uma vez que o mesmo foi produzido em preto e branco e num salão de baile escuro com um homem com a cara oculta a limpar as janelas. Isto pode servir de analogia com o conteúdo da letra porque espelha precisamente um lado escuro da canção, a escuridão de um homem obcecado por uma pessoa ao ponto de a observar sem que ela saiba. Portanto, não se trata de uma história de amor, mas de uma obsessão pois há uma monitorização excessiva, dependência emocional e pensamentos focados na outra pessoa. Uma obsessão pode causar transtorno ou incómodo na pessoa que é alvo de fixação, mas também na pessoa que persegue porque os sentimentos tornam-se extremos, por vezes até dolorosos.

Os alunos puderam concluir que, apesar da canção ter uma sonoridade apelativa e aparentemente positiva, na realidade possui um conteúdo sinistro, pelo que devemos sempre analisar o discurso, seja ele em versão musical, poética, escrita ou falada, para que não sejamos

induzidos em erro. Daí que o estudo da lógica seja importante também para detetarmos as falácias de que somos alvo. Além disso, devemos saber distinguir entre amor e obsessão e, sempre que possível, comunicar situações em que nos sintamos desconfortáveis.

3.2. Música aplicada ao *determinismo e liberdade na ação humana*

3.2.1. Libertismo - *Born To Be Wild (Steppenwolf)*

A canção *Born To Be Wild* (Nascemos Para Ser Selvagens) da banda Steppenwolf foi explorada também no âmbito de estratégia de motivação, para captar a atenção dos alunos, para introduzir a posição libertista face ao problema do livre-arbítrio e para reforçar o argumento da experiência que foi analisado anteriormente sob a forma de objeção ao determinismo radical.



 Escola Secundária de Oliveira do Bairro – Ano letivo 2021/2022
Filosofia (10.º ano) – Guia de Leitura
Tema: Determinismo e liberdade na ação humana



***Born To Be Wild* [Nascemos Para Ser Selvagens]**

do álbum *Steppenwolf*, escrito por Mars Bonfire em 1968, e lançada banda de rock canadiana-americana *Steppenwolf* (1967–2018).

<p style="text-align: center;"><i>Get your motor runnin'</i> <i>Head out on the highway</i> <i>Looking for adventure</i> <i>In whatever comes our way</i></p>	<p>Ligue o motor Entre na estrada À procura de aventura Em tudo o que cruzar o nosso caminho</p>
<p style="text-align: center;"><i>Yeah, darlin', gonna make it happen</i> <i>Take the world in a love embrace</i> <i>Fire all of your guns at once and</i> <i>Explode into space</i></p>	<p>Sim, querida, vou fazer acontecer Abraça o mundo com amor Dispare todas as suas armas de uma vez e Explode-as no espaço</p>
<p style="text-align: center;"><i>I like smoke and lightrnin'</i> <i>Heavy metal thunder</i> <i>Racing in the wind</i> <i>And the feeling that I'm under</i></p>	<p>Eu gosto de fumaça e relâmpagos O trovão do metal pesado Correndo com o vento E a sensação de estar sob controlo</p>
<p style="text-align: center;"><i>Yeah, darlin', gonna make it happen</i> <i>Take the world in a love embrace</i> <i>Fire all of your guns at once and</i> <i>Explode into space</i></p>	<p>Sim, querida, vou fazer acontecer Abraça o mundo com amor Dispare todas as suas armas de uma vez e Explode-as no espaço</p>
<p style="text-align: center;"><i>Like a true nature's child</i> <i>We were born, born to be wild</i> <i>We can climb so high</i> <i>I never wanna die</i></p>	<p>Como um verdadeiro filho da natureza Nós nascemos, nascemos para ser selvagens Podemos escalar tão alto Eu não quero morrer nunca</p>
<p style="text-align: center;"><i>Born to be wild</i> <i>Born to be wild</i></p>	<p>Nascemos para ser selvagens Nascemos para ser selvagens</p>

Curiosidades:

Por vezes é descrita como a primeira música de *heavy metal*. O compositor fez esta música após visualizar um poster chamado "Born to Ride" (com uma moto e um vulcão por trás) e depois de ter comprado o seu primeiro carro. A ideia de poder conduzir quando quisesse e a sensação de liberdade ao guiar despoletou a criação desta música.

O compositor criou esta música precisamente por causa da sensação de liberdade, não só de guiar uma mota como também de poder conduzir quando quisesse. Ademais, esta música tornou-se um hino junto dos motards. Apesar dos alunos nunca terem andado de mota, afirmaram imaginar a sensação de liberdade que a condução proporciona.

Após a escuta ativa da música e observação do videoclipe procedeu-se com a análise da respetiva letra. Num primeiro momento, foi solicitado aos alunos que sublinhassem as expressões relativas à sensação de liberdade. Os alunos sugeriam versos como “*Sim, querida, vou fazer acontecer*”, “*E a sensação de estar sob controlo*”, “*Nós nascemos, nascemos para ser selvagens*”, “*Podemos escalar tão alto*”. Neste sentido, a expressão “*nascemos para ser selvagens*” foi interpretada como “*nascemos para ser livres*” tendo em conta o contexto da música que apela sobretudo ao sentimento de liberdade quando se conduz a mota e apela também para o autocontrolo ou controlo das situações. Desta forma, os alunos conseguiram associar exemplos pessoais da sua vida quotidiana onde a escolha própria e o sentimento e experiência de liberdade se manifestaram, como, por exemplo, na escolha do que tomar no pequeno-almoço.

Neste sentido, a música proporcionou a ponte para as principais características do libertismo. O libertismo é uma teoria incompatibilista que defende que temos efetivamente livre-arbítrio e, por isso, nem tudo está determinado. É a partir do pressuposto de que nem tudo está determinado (o determinismo é falso) que os libertistas sustentam a sua posição, de que temos livre-arbítrio. Para esta posição, algumas escolhas humanas não estão constringidas do mesmo modo que os outros acontecimentos do mundo. Existem ações que não são determinadas por causas anteriores às decisões e escolhas do agente e, por isso, são ações livres. É uma teoria incompatibilista porque considera que o determinismo e o livre-arbítrio são incompatíveis numa mesma ação. Se uma ação humana tem causas anteriores e está submetida às leis da natureza, então não é uma ação livre. Este é um ponto em comum entre as teses do determinismo radical e o libertismo, mas há divergência quanto à existência ou não de livre-arbítrio.

Tal como a música demonstra, não estamos verdadeiramente dispostos a aceitar que não podemos deixar de fazer aquilo que fazemos e que as nossas ações decorrem naturalmente da cadeia causal que compõe o universo, sobre a qual não temos qualquer tipo de controlo. O agente é livre quando se autodetermina, na medida em que a única causa da ação é a sua decisão independentemente de quaisquer causas anteriores.

A ideia de que o livre-arbítrio consiste na autodeterminação pode ser designada causalidade do agente e apenas os seres humanos a possuem. Assim, distinguem-se as ações humanas dos acontecimentos da natureza. Enquanto a ação humana é autocausada, o que leva à realização de ações diversas, a natureza possui uma causalidade mecânica, ou seja, a produção de efeitos semelhantes e previsíveis.

Contudo, não significa que podemos fazer tudo aquilo que quisermos, pois, a liberdade e o próprio determinismo são limitados. O ser humano não consegue fazer certas ações (voar, por exemplo) e há outras que até consegue fazer, mas seriam insensatas (matar, por exemplo). Portanto, o libertismo conclui que, apesar de não existir liberdade infinita, há livre-arbítrio e, neste sentido, “*nascemos para ser livres*”.

3.3. Música aplicada à *dimensão pessoal e social da ética*

3.3.1. Problema da Natureza dos Juízos Morais – *Comparação de duas músicas selecionadas pelos alunos*

Na aula que introduziu a nova unidade relativa à dimensão pessoal e social da ética cujo conteúdo se reporta às noções de valores, ética, moral, juízo de facto, juízo de valor, cultura, subjetivismo moral, relativismo moral e objetivismo moral, foi explorado o tema da música para problematizar a noção de valor.

Um valor é um princípio ou ideal, ou seja, uma ideia acerca de algo muito estimável, que merece ser defendido, procurado ou realizado, sendo um dos motivos para as ações humanas ou critérios de escolha. Existem vários valores como bondade, honestidade, solidariedade, justiça, liberdade, beleza, harmonia. Neste sentido, poderão existir conflitos de valores, como por exemplo o valor da música.

Quando escutamos uma música ouvimos sons intercalados com silêncio. E em termos físicos, a música é apenas ar em movimento. As cordas da guitarra vibram os nossos tímpanos. Os nossos tímpanos enviam sinais ao cérebro que os interpretam como música. Se a música que estamos a ouvir é apenas ar em movimento, como é que todos a valorizamos de maneiras diferentes? O valor da música está fora de nós? Se assim fosse, atribuíamos todos o mesmo valor à música. Será o valor da música objetivo ou subjetivo? Esta música tem valor porque gosto dela? Ou gosto desta música porque tem valor?¹⁷¹

¹⁷¹ Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021) *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto

Deste modo, propõe-se apenas a escuta ativa de géneros musicais diferentes. Atendendo ao gosto musical da turma foram selecionadas as seguintes músicas *On The Floor* (Jennifer Lopez) do género *pop* e *Bring Me To Life* (Evanescence) do género *rock*. Poderiam ter sido exploradas outras músicas e até seria interessante o contraste com música *clássica* como a *Ode à Alegria* de Beethoven ou ainda de música *metal* como *All Shall Fall* do grupo Immortal. Mas as canções foram escolhidas com base nos gostos dos alunos de modo que a aprendizagem se tornasse ainda mais significativa e se relacionassem com os conteúdos.

Tendo em conta que a maioria da turma prefere o estilo musical *pop* e em menor número o *rap* e o *rock*, os alunos foram questionados sobre a possibilidade haver um estilo de música melhor do que outro. A resposta unânime que deram foi que não havia estilos melhores que outros apenas diferentes. Posteriormente, esta resposta pode ser referenciada quando se esclareceu o relativismo.

Esta metodologia estabelece a ligação com uma das tarefas da ética, que é resolver estes conflitos de valor, e estabelece uma ligação com a expressão de juízos de valor. A ética, do grego *éthos*, que remete para maneira de ser ou carácter e que significa costume, uso ou forma de agir, é o ramo da filosofia que se dedica aos fundamentos dos problemas morais para compreender o significado e o valor que atribuímos nas escolhas e decisões morais que fazemos. Envolve uma deliberação sobre a nossa vida, individual e coletiva, para reajustar o nosso comportamento, como uma bússola do nosso comportamento.

Um juízo, tal como abordado no âmbito da lógica, é uma relação de ideias e tem um significado semelhante ao de proposição. As proposições são enunciados ou frases declarativas com uma determinada informação que pode ser confrontada com a experiência de modo a avaliar o seu valor de verdade, se são verdadeiros ou falsos.

Neste âmbito distinguem-se juízos de facto de juízos de valor. Os primeiros são descritivos, ou seja, descrevem o modo como as coisas são e têm valor de verdade, podem ser considerados verdadeiros ou falsos independentemente dos sujeitos individuais ou culturas, como por exemplo “*Beethoven compôs mais de oito sinfonias*”. Os segundos são normativos ou prescritivos, ou seja, apreciam positiva ou negativamente e formulam uma preferência ou recomendações sobre como a realidade deveria ser, como por exemplo “*A Nona Sinfonia de Beethoven é sublime*”. Portanto, verifica-se que esta exploração musical pode servir de suporte para explicar e exemplificar os conteúdos programáticos.

3.4. Música aplicada ao *problema do critério ético da moralidade de uma ação*

Seria interessante a criação de versos originais relativos ao conteúdo programático aplicados a melodias da música popular portuguesa, *quiçá* a criação melódica original. A opção por este tipo de música justifica-se pelo facto de a música popular portuguesa ser bastante conhecida pelo seu teor humorístico e pela sua simplicidade. Podem ser utilizadas, por exemplo, as melodias do António Variações ou do Quim Barreiros.

Esta atividade podia ter a contribuição dos alunos de forma a estimular a criatividade, seja pela escolha musical seja pela criação de poemas musicais originais. Apesar de ser uma estratégia consumidora de tempo, pode ser eficaz na memorização dos conteúdos, pode ser uma forma de entretenimento e pode ser uma forma de os alunos se relacionarem com os conteúdos filosóficos. Assim, pretende-se demonstrar de forma exemplificativa, uma aplicação diferente da música à luz da filosofia.

*O Kant é um filósofo alemão
que muito teorizou sobre a razão
O valor moral da ação reside na sua intenção
Seja qual for a situação sem admitir uma exceção
Deve-se cumprir o dever apenas pelo dever
Sem segundas intenções em quaisquer atuações
Cumprir o dever é respeitar a lei moral
Agir de forma imparcial isso é fundamental
É uma teoria objetivista, pois é a razão que tem em vista
Nunca o interesse pessoal, sempre a lei moral
Pelo imperativo categórico, que foi um marco histórico
É como um mandamento e um comprometimento
Que temos de obedecer e cumprir o dever
É o certo a fazer, assim é que deve ser
O imperativo categórico, tem duas formulações
Dois princípios importantes, diferentes implicações
Age de maneira tal, que possa ser universal
E respeita as pessoas, só assim as ações são boas*

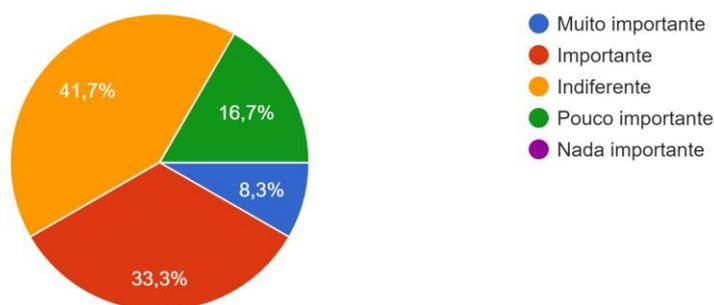
*John Stuart Mill é um utilitarista
E são as conseqüências que ele tem em vista
O que importa numa ação é o seu efeito
Independentemente da intenção do sujeito
A boa ação é aquela que tiver utilidade
É aquela que promover a maior felicidade
Para a generalidade, sem subjetividade
Em vista o bem maior com imparcialidade
De forma altruísta, nunca de forma egoísta
É o cálculo hedonista, também ele objetivista
A felicidade é o prazer que a ação pode trazer
Há prazeres inferiores e prazeres superiores
Mas os superiores são os prazeres melhores
Os prazeres inferiores são prazeres corporais
Já os superiores são prazeres intelectuais
Estes são de qualidade, pois trazem felicidade*

4. Resultados

De forma a averiguar o impacto que estas metodologias tiveram no processo de aprendizagem e recolher o *feedback* dos alunos, foi realizado um inquérito final sobre as aulas de Filosofia. Primeiramente, fez-se um levantamento sobre a importância da Filosofia nas suas vidas.

Qual é a importância da Filosofia para ti?

12 respostas



19. Gráfico sobre importância da disciplina

Grande parte dos alunos (41,7%) afirmaram-se indiferentes quanto ao papel que a Filosofia exerce nas suas vidas. No entanto outra parte significativa (33,3%) respondeu que a disciplina era importante. Em seguida a terceira opção mais respondida foi *pouco importante* e a última opção foi *muito importante*. Quando questionados para justificar a sua opção, as respostas foram diversas, mencionando a preferência por outras áreas de estudo ou simplesmente o desinteresse pela área da Filosofia. No entanto, as respostas mais comuns privilegiam sobretudo o papel da Lógica para a estimulação do raciocínio e da boa argumentação. Na questão relativa ao tema que mais lhes interessou, a maioria respondeu o tema da lógica e o problema do critério ético da moralidade de uma ação.

Relativamente às atividades que preferem realizar nas aulas de Filosofia, a maioria respondeu que prefere sobretudo a resolução de *quizzes*. Talvez esta preferência se tenha justificado pelo facto de ser uma turma competitiva e dos questionários utilizados serem interativos ou com imagens engraçadas. Ainda assim, em segundo lugar elegeram a atividade *debates*, em terceiro lugar *filmes* e *aulas ao ar livre* e depois a *análise de músicas*. As atividades menos mencionadas foram as *apresentações*, *análise de textos*, *exposição teórica*, *trabalhos de grupo*, *trabalhos individuais*, *realização de fichas de trabalho* e a *realização de exercícios do manual*, por ordem decrescente.

Sobre o que mais gostaram e menos gostaram nas aulas da professora estagiária, os alunos responderam de forma positiva, inclusive mencionando a exploração das músicas, as demonstrações práticas em objetos e situações do dia-a-dia e a organização dos conteúdos. Entre algumas respostas pode ler-se:

«Gostei do facto de relacionar situações do dia a dia com a matéria e de as aulas serem um pouco mais práticas e divertidas.»

«O que mais gostei nas aulas da professora estagiária, foi a professora por si própria quanto a nível pessoal pois foi bastante sincera, pois demonstrava interesse sincero pelos alunos e facilitava o relacionamento aluno-professor e professor-aluno.»

«Ela tentava sempre relacionar a matéria com assuntos que nós conhecíamos como séries, filmes e músicas.»

«A professora implementou uma maneira diferente de dar as aulas, mais "moderna", chamando mais à nossa atenção, por exemplo, com músicas.»

Quanto aos aspetos menos positivos, o número de respostas foi baixo, mas alguns alunos mencionaram a formalidade no tratamento, o facto de ser muita matéria, algumas partes da matéria muito teóricas, não haver pausas e algumas intervenções serem mais espontâneas.

Ainda assim, verificou-se que a metodologia teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, pela componente lúdica ou de entretenimento e pela componente educativa, permitindo aos alunos perceber melhor a matéria e, para os que desconheciam as canções, proporcionou a ampliação do seu leque musical e a sensibilização para outros géneros musicais. De igual forma a música ambiente teve uma influência positiva no foco da tarefa, particularmente a leitura individual de texto e a realização de exercícios do manual, eliminando as conversas paralelas e proporcionando um momento de relaxamento.

5. Discussão

Idealmente, a exploração deveria partir de canções que os alunos já conhecem. Infelizmente, as músicas prediletas dos alunos não se demonstraram adequadas para a exploração à luz filosófica. No entanto, foi possível usar algumas músicas no âmbito dos valores, nomeadamente a introdução ao problema da natureza dos juízos morais, ao contrastar a diferentes estilos musicais. Este seria um dos exemplos de como utilizar as músicas que têm um significado para os alunos para despertar neles uma nova forma de refletir sobre a música e os estilos musicais em concreto.

Para além do facto das suas músicas favoritas não serem adequadas para o propósito, todos os alunos desconheciam as músicas trabalhadas. Em diálogo com os alunos, foi possível verificar que o seu conhecimento relativamente a canções das décadas de 60, 70 e 80 era escasso. Apenas dois alunos mencionaram músicas de 1988 e 1991, os restantes referiam músicas da atualidade ou a partir dos anos 2000, verificando-se também uma cultura musical pouco diversificada. Este fenómeno pode justificar-se pelo facto de os alunos dependerem do algoritmo para escutar novas músicas.

Apesar do algoritmo poder constituir uma ferramenta para otimizar e facilitar a forma como vivemos, esta tecnologia pode dominar as nossas decisões e comprometer o espírito crítico pela limitação da informação que chega ao utilizador com base nas suas preferências. Assim, a exploração destas canções permitiu abrir os horizontes musicais dos alunos e desta forma estimular o pensamento crítico e a sensibilidade estética em concordância com um dos principais objetivos da disciplina de Filosofia.

No contexto da utilização de música ambiente, verificou-se que efetivamente aumenta a concentração na realização de exercícios práticos e pode servir como uma ferramenta para a gestão do tempo, na medida em que o término da música pode representar o fim do tempo destinado à tarefa. Ainda num ponto de vista do professor, a duração da música pode auxiliar no controlo do tempo destinado à tarefa escolhendo, por exemplo, uma música com a duração de dez minutos se se definir dez minutos para a realização de trabalhos individuais. Contudo, deverá haver uma atenção extra por parte do professor relativamente à utilização de plataformas online que contenham publicidade, sobretudo no decorrer da reprodução da música porque pode desviar o foco na tarefa e provocar situações de impaciência.

Em alternativa à utilização de música ambiente, poderá ser explorada a opção de os alunos utilizarem auriculares de forma autónoma para que escutem as suas músicas preferidas. No entanto, deverá ser estudado se esta utilização pode estimular situações de indisciplina e se os alunos encaram esta metodologia com responsabilidade e respeito para com os colegas. Ademais, nem todos os alunos poderão dispor de auriculares ou acesso a música nos seus dispositivos, pelo que se estas situações se revelarem, poderá não ser uma estratégia adequada.

Relativamente aos desafios na implementação da exploração musical nas aulas de filosofia, uma das dificuldades foi a pesquisa de músicas que se adequassem aos conteúdos programáticos. Ainda que algumas músicas fossem já sugeridas em dissertações académicas anteriores, inclusive a sua eficácia em investigações científicas, foi evidente a escassez desta estratégia nos manuais escolares. Os manuais privilegiam sobretudo a análise textual, a análise de imagens e a visualização de vídeos, filmes e até séries. Mesmo no âmbito da arte no 11.º ano, são poucos os manuais que exploram a música como forma de exemplificação ou clarificação de determinado conteúdo filosófico¹⁷². Talvez fosse pertinente que futuramente os manuais sugerissem também o recurso musical para o enriquecimento cultural dos alunos e aproximação aos conteúdos da Filosofia. Deste modo, ainda que um professor possua um repertório amplo de músicas, tem de estudar se as músicas têm uma linguagem adequada e se são pertinentes para o conteúdo a ser lecionado.

Mas ainda que o recurso musical seja importante para o pensamento crítico e em última análise para a filosofia, é crucial que as estratégias sejam diversificadas de modo que as aulas

¹⁷² Alguns dos novos manuais de Filosofia do 11.º ano lançados em 2022, atualizados de acordo com as Aprendizagens Essenciais, já mencionam pelo menos a exploração de uma música no âmbito da problematização da arte. Cf. Manzarra, A.; Gala, E. & Rodrigues, E. (2022). *DesassossegadaMente 11*. Lisboa: Raiz Editora. Cf. Raposo, S & Pires, C. (2022). *Dúvida Metódica 11: Filosofia 11º ano*. Lisboa: Texto Editores.

sejam dinâmicas e seja providenciado um apoio adaptado às dificuldades dos alunos. No âmbito da cultura, da música e da filosofia, pode ser aplicada uma estratégia multidisciplinar como as visitas de estudo. Esta estratégia deverá ter em conta o perfil dos alunos, as respetivas despesas e a articulação com outras disciplinas, com o objetivo de aproximar os alunos da realidade, enriquecer as suas experiências com os vestígios históricos, desenvolver o espírito crítico e promover a cooperação na comunidade escolar. Neste sentido, sugeriam-se visitas a óperas como o Teatro Nacional de São Carlos, em Lisboa, ou a outros eventos musicais em instituições como a Casa da Música, no Porto, ou o Teatro Aveirense, em Aveiro.

Futuramente também seria interessante a realização de estudos longitudinais e nacionais sobre a eficácia do recurso musical aplicado nas salas de aula, principalmente nas aulas de Filosofia. No âmbito da Psicologia, seria também pertinente perceber como a personalidade e o género exercem influência na seleção musical. De igual forma, podiam ser feitas investigações também longitudinais sobre o impacto da Filosofia na vida pessoal dos estudantes, especialmente na construção do carácter e da personalidade e estudos sobre o contributo da inserção da Filosofia em idades mais precoces.

Capítulo 3 – Descrição geral das Regências

Apesar do tema deste relatório se concentrar no recurso musical como uma metodologia de ensino de Filosofia, durante o Estágio foram aplicadas diversas estratégias e materiais didáticos. A prática docente deve envolver uma reflexão constante sobre qual a melhor estratégia adaptada a cada turma e cada situação, assim como a reavaliação dos objetivos e o processo de autocrítica.

Assim como não há respostas fechadas para os problemas da filosofia também não existe uma fórmula que indique exatamente o que um professor deve fazer numa dada situação. Mas, há sempre um conjunto de considerações que devem pesar sobre os professores face à circunstância real onde se encontram. Para isso, deverá ser desenvolvida uma sabedoria prática ou sensatez deliberativa que envolve o conhecimento das circunstâncias de uma situação para agir de forma excelente e virtuosa, de forma semelhante à aprendizagem de um instrumento musical, visando o bem do aluno e em última instância o florescimento humano¹⁷³.

¹⁷³ Anscombe, E. (1997). *Modern Moral Philosophy in Virtue Ethics*, Ed. Roger Crisp and Michael Slote. Oxford; New York: Oxford University Press.

Neste sentido, o processo de planificação¹⁷⁴ e re-planificação é indispensável. A planificação deve ser orientada tendo em conta a interação com os alunos e tendo em conta o processo de avaliação¹⁷⁵. Por isso, em todas as aulas foram elaboradas planificações com a respetiva fundamentação e foram esclarecidos os objetivos e sumário da aula, com o subsequente registo por parte dos alunos, de forma a permitir aos alunos destacar a informação essencial, a estruturar o pensamento, a interiorizar os conhecimentos e servir de base para o estudo orientado¹⁷⁶.

O sumário pode ser entendido como um contrato pedagógico cujas regras são estabelecidas pelo professor e respeitadas pelos alunos, motivando e predispondo o aluno para a aprendizagem¹⁷⁷. Além disso, é importante fazer sempre uma contextualização inicial, pois possibilita ao aluno relacionar conhecimentos prévios com conhecimentos novos e tornar a aprendizagem significativa, ao atribuir um sentido ao que está a apreender, ancorando a nova informação à informação já existente na sua estrutura cognitiva¹⁷⁸.

Também em todas as aulas foram reservados momentos de verificação de aprendizagem, durante a aula e no final da mesma, que consistia em questionar os alunos sobre os objetivos específicos da aula e responder a dúvidas que poderiam existir. Através do questionamento, que pode servir como síntese e avaliação, a interação social entre professor-aluno e entre alunos é fomentada, monitoriza-se a compreensão e estimula-se a procura de informação de forma autónoma.

Neste sentido, foram registadas dificuldades por parte dos alunos relativamente a certas habilidades digitais, nomeadamente a criação de um *código QR*¹⁷⁹ e a elaboração de cartazes em processadores de texto como o *Microsoft Word* ou o *Google Docs*. Os alunos afirmaram que não sabiam colocar um código QR e mesmo após dadas as instruções, demonstraram dificuldades. Na verdade, basta uma pesquisa num motor de busca online para conseguir gerar um código. Além disso, os alunos declararam não conseguir elaborar cartazes em formato *Word*

¹⁷⁴ Cf. Anexo VI, Exemplo de Planificação.

¹⁷⁵ Damião, M. H. (2020). *Teoria e desenvolvimento curricular. Caderno prático*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁷⁶ Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). *Notas Sobre o Valor Formativo do Sumário Na Aula in Educação: Temas e Problemas-Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, p. 298].

¹⁷⁷ Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, s/d, vol. 7, p. 581-583.

¹⁷⁸ Festas, M. I. (2020). *Teorias da Aprendizagem e Modelos de Ensino* [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

¹⁷⁹ QR significa *Quick Response* (resposta rápida). É um tipo de código de barras que armazena informação que pode ser revelada através de um *smartphone* ou outros dispositivos digitais com um leitor de códigos. [Acesso: <https://www.kaspersky.com/resource-center/definitions/what-is-a-qr-code-how-to-scan>].

ou similar, apelando ao uso de plataformas online específicas de *design* como o *Canva*. O *Canva* tornou-se uma plataforma popular para fazer cartazes, folhetos, cartões de visita e sobretudo para criar publicações nas redes sociais. Todavia, os processadores de texto dispõem as mesmas ferramentas.

Parte-se do pressuposto de que as novas gerações são *nativas digitais*, mas evidencia-se que têm pouca literacia digital, ou seja, o seu conhecimento é muito básico no domínio de processamento de texto, e-mailing e pesquisa na Internet. Como evidenciado nos inquéritos aos alunos, eles utilizam as tecnologias principalmente para fins de entretenimento. Neste caso, a Filosofia também exerce um papel importante para a resolução de problemas na medida em que fomenta a capacidade de aprender a aprender. Para isso os alunos devem adotar uma atitude ativa, um esforço para procurar as suas próprias respostas face aos problemas apresentados. Semelhantemente, como alertava Adorno, deve-se combater a *immediatez* da industrialização musical através da consciencialização do consumo passivo de produtos culturais.

1. Regências da unidade *Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico*

Para além da exploração da música, outras estratégias foram utilizadas durante as regências, adequando-se aos conteúdos e ao grupo-turma. As primeiras regências inseriram-se no módulo da *Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico*, nomeadamente os instrumentos lógicos do pensamento, as proposições, o quadrado da oposição, as conetivas, os argumentos não dedutivos e as falácias informais. As metodologias mais utilizadas nas aulas de lógica formal foram sobretudo a resolução de exercícios de aplicação e a correção dos mesmos, devido ao carácter prático deste conteúdo programático, com recurso a apresentação em *Powerpoint* das noções elementares. Já nas aulas de lógica informal as estratégias e os recursos foram diversificados, dos quais se destacam a estratégia de um saco com chocolates para introduzir a subunidade *O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e falácias informais*.

Foi solicitado aos alunos que retirassem os chocolates de um saco e quando se verificou que pelo menos metade dos chocolates eram de embalagem vermelha, os alunos foram questionados se os restantes também seriam. Esta estratégia serviu para explicar que quanto maior for o número de casos verificados, maior a sua força (enfatizando a probabilidade da conclusão). Esta estratégia motivacional e exemplificativa, para além de explicar a força

argumentativa, cria um clima afetivo conducente à aprendizagem, reforçando as tentativas dos alunos para aprenderem¹⁸⁰.

Para além desta estratégia, outras metodologias que se destacaram foram a leitura e análise de um artigo de jornal para a explicação da falácia da derrapagem, visualização de um debate presidencial para a explicação da falácia *ad hominem*, visualização de um *TikTok* para a explicação da falácia do espantalho, escuta ativa de uma música para a explicação da falácia do falso dilema, visualização de trailer de um filme para a explicação da falácia *ad populum*, visualização de vídeo que explica a falácia da falsa relação causal, leitura e análise dos textos e exemplos do manual adotado¹⁸¹ para as restantes falácias informais. No final desta subunidade também foram realizados exercícios de aplicação e respetiva correção.

Em colaboração com o Professor Orientador foi feita uma Ficha de Avaliação relativa a este módulo assim como os respetivos critérios de classificação. Também foi feita uma Ficha de Avaliação adaptada que continha apenas o tema das falácias informais e as questões em espanhol para um aluno que tinha chegado recentemente¹⁸².

Este momento de avaliação sumativa foi importante para compreender a responsabilidade na elaboração de instrumentos e critérios de avaliação, na efetiva correção dos mesmos e atribuição de classificações. A avaliação serve para analisar o desempenho dos objetivos educativos de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos. O processo de aperfeiçoamento das aprendizagens poderá exigir uma comunicação diferente e até um apoio diferenciado. Uma das peças centrais nesse processo é o *feedback*. O *feedback* permite ao aluno saber para onde tem de ir e mobilizar os seus esforços de aprendizagem de forma a atingir de forma autónoma os objetivos pretendidos¹⁸³.

¹⁸⁰ Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

¹⁸¹ Raposo, S & Pires, C. (2021). *Dívida Metódica 10: Filosofia 10º ano*. Lisboa: Texto Editores.

¹⁸² Para este aluno foi prestado um apoio diferenciado, incluindo a tradução da matéria em espanhol e esclarecimentos adicionais.

¹⁸³ Barreira, C. (2021). *Modalidades de Avaliação*. [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

2. Regências da subunidade *Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]*

Na introdução da subunidade *Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]*, optou-se por iniciar uma discussão e análise de imagens sobre o conceito de liberdade e o problema do livre-arbítrio com recurso a apresentação *Powerpoint* e exemplos do manual adotado e de outros manuais¹⁸⁴. A pesquisa em vários manuais foi fundamental para a escolha dos materiais que mais se adequavam ao perfil da turma: uma turma com um grande interesse em temas relacionados com a ciência, saúde e física.

Neste sentido, para a clarificação do determinismo radical foi discutido um caso real de um assassinato, nomeadamente a argumentação de defesa de um advogado que tenta reduzir a pena de dois criminosos, alegando que estes não são responsáveis pelo sucedido, pois a sua ação foi uma consequência de fatores que eles não controlavam¹⁸⁵. O objetivo desta estratégia foi testar as implicações do determinismo e despertar para a discussão do problema do livre-arbítrio, mostrando a sua relevância para a questão da responsabilidade moral.

Também foi escolhida a objeção da mecânica quântica para criticar o determinismo, que consta noutros manuais¹⁸⁶, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos. A mecânica quântica é uma teoria fundamental da física que fornece uma descrição das propriedades físicas da natureza na escala de átomos e partículas subatómicas¹⁸⁷. Esta objeção consiste em afirmar que o determinismo radical não nos consegue provar que todos os eventos, sem exceção, são causalmente determinados. Apesar de não constar nas Aprendizagens Essenciais, o indeterminismo é um conceito-chave na compreensão desta crítica. O indeterminismo “*é a perspectiva segundo a qual alguns acontecimentos ou fenómenos não são o resultado necessário das leis da natureza e dos acontecimentos anteriores*”¹⁸⁸. Assim, nesta posição, nem todo evento tem uma causa. Mas a aleatoriedade não implica necessariamente que haja espaço para

¹⁸⁴ Gama, A.; Faria, D. & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Edições ASA.

Pires, C. (2021). *Ponto de Fuga 10 – Filosofia 10.º Ano*. Porto: Areal Editores.

Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021). *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Almeida, A & Murcho, D. (2021). *O Espanto: Filosofia 10.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.

¹⁸⁵ Gama, A.; Faria, D. & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Edições ASA.

¹⁸⁶ Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021). *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.

Gama, A.; Faria, D. & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Edições ASA.

¹⁸⁷ Feynman, R.; Leighton, R. & Sands, M. (1964). *The Feynman Lectures on Physics*. [Acesso: https://www.feynmanlectures.caltech.edu/III_01.html].

¹⁸⁸ Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021). *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora, p. 115.

o livre-arbítrio. “*Algumas teorias desse tipo sustentam que as ações livres devem ser não-causadas, enquanto outras permitem que elas possam ser causadas de forma não-determinística*”¹⁸⁹. Deste modo, existem outras teorias, por exemplo teorias não-causais, teorias causais e teorias causais centradas no agente, que alimentam a discussão do problema do livre-arbítrio.

Relativamente ao tema do libertismo, utilizou-se o exemplo atual da guerra entre a Rússia e a Ucrânia como referência ao dilema que foi colocado a Jean-Paul Sartre (ir para a guerra e combater a invasão ou ficar em casa a cuidar da mãe dependente). Para este filósofo francês libertista, nós estamos condenados a ser livres porque temos o poder de fazer as nossas próprias escolhas, mas estamos condenados a sempre arcar com a responsabilidade das consequências dessas escolhas.

Quanto ao tema do determinismo moderado foi discutida uma resposta compatibilista de Harry Frankfurt face às objeções apresentadas. Frankfurt sustenta a sua tese através de contraexemplos, que ficaram conhecidos como os Casos de Frankfurt, e defende que somos intuitivamente responsáveis pelo nosso comportamento, embora não tenhamos a liberdade para agir de outra forma. Ou seja, aquilo que é fundamental para que possamos considerar que temos livre-arbítrio não é o facto de termos possibilidades alternativas, mas sim o facto das nossas ações terem origem na nossa vontade.

Todas estas discussões e outras foram suportadas pela análise de textos, visualização de vídeos exemplificativos, realização de fichas de trabalho (com textos e respetivos exercícios de aplicação) e ainda a escuta ativa de música. Além disso, reservou-se um momento de avaliação formativa para a verificação da aprendizagem através de um questionário no site *Socrative* (e em papel para quem não tivesse telemóvel ou internet). Trata-se de uma plataforma online desenvolvida para aprimorar a comunicação digital de alunos e professores através de realização de questionários. Esta estratégia serviu para consolidar as aprendizagens e verificar as dificuldades dos alunos de forma a conduzi-los para o sucesso, estabelecendo um diálogo (entre professor-aluno e aluno-aluno) de forma a orientar o aluno, através de um *feedback* frequente, bem distribuído e diversificado¹⁹⁰. Mas também houve um momento de avaliação sumativa com a realização de um ensaio filosófico com o objetivo dos alunos refletirem

¹⁸⁹ Capes, J. & Swenson, P. (2021). *Incompatibilism* in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Acesso: <https://plato.stanford.edu/entries/incompatibilism-theories/>].

¹⁹⁰ Barreira, C. (2021). *Modalidades de Avaliação*. [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

criticamente sobre o modo como o determinismo radical, determinismo moderado e libertismo respondem ao problema do livre-arbítrio.

3. Regências da subunidade *A dimensão pessoal e social da ética*

A subunidade *A dimensão pessoal e social da ética* foi introduzida com um *brainstorming* sobre os valores e tipos de valores. Um *brainstorming* ou tempestade cerebral consiste na intervenção espontânea e livre dos alunos face a uma questão para demonstrar a diversidade de respostas, exercitar a imaginação e descobrirem novas informações. As respostas foram posteriormente registadas numa nuvem de palavras, isto é, uma representação visual de dados, para estabelecer uma referência às suas ideias inicialmente partilhadas.

De forma criativa, recorreu-se a um bolo e às suas propriedades (ingredientes e características) para estabelecer uma distinção entre subjetivo e objetivo. Esta estratégia foi marcante e motivadora pelo facto de se ter comido o bolo e pelos alunos autonomamente terem construído a distinção entre subjetivo e objetivo que estabeleceu a ponte para o campo da axiologia e da moralidade. Foi também no âmbito da axiologia que se escutaram várias músicas, tal como discutido anteriormente.

De entre várias estratégias também se destacou a discussão crítica sobre costumes de diferentes culturas como o consumo de cães na China e leitões em Portugal, a excisão na Somália, a Tradição de Padaung (anéis à volta do pescoço) na Tailândia, os Pés de Lótus (enfaixamento dos pés) na China, o casamento infantil em Moçambique. A análise destas práticas fomentou a crítica ao relativismo cultural e a introdução do objetivismo moral como uma resposta ao problema da natureza dos juízos morais.

E para averiguação das aprendizagens, em vez de se recorrer a plataformas online ou questionamento oral, foi elaborado de raiz, através do *Powerpoint*, um *quizz*¹⁹¹ que foi respondido em grupo. A turma escolhia uma resposta e imediatamente verificavam se estava correta ou incorreta. Nas respostas incorretas ou que sugeriam alguma dificuldade, os alunos foram estimulados a justificar as suas respostas e posteriormente dava-se uma explicação. Esta metodologia revelou-se eficaz pelo facto de as respostas serem dadas em conjunto, promovendo a discussão entre os alunos, pelo facto do *feedback* das respostas ser imediato, permitindo aos alunos colocar dúvidas, e sobretudo pelo facto de uma resposta incorreta ou correta estar

¹⁹¹ Cf. Anexo VII, Exemplo de *Quizz*.

associada a *Graphics Interchange Format* (GIF) ou *meme* (conteúdo de carácter humorístico), isto é, imagens animadas engraçadas, que motivaram um clima de sala de aula muito positivo.

4. Regências da subunidade *A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*

Apesar de não ter havido tempo para a visualização de filmes ou vídeos de longa duração, foram sugeridas algumas séries televisivas, filmes e documentários que se debruçam sobre a moralidade. Ademais, foram explorados alguns excertos de filmes ou discutidos exemplos que aconteciam em séries televisivas para clarificar determinados conteúdos programáticos.

Na crítica à ética kantiana utilizaram-se os exemplos dos filmes da Marvel, como o filme *Capitão América: Guerra Civil* de 2016, para a reflexão sobre as consequências das nossas ações, nomeadamente os danos colaterais causados pelos heróis, e o filme *Os Vingadores: Guerra Infinita*, de 2018 para a discussão do dilema ético retratado pelo vilão Thanos, especificamente a eliminação de metade da população para impedir o colapso dos planetas. Curiosamente, os alunos mais tarde reconheceram que as referências a filmes e séries televisivas foram importantes para que a aprendizagem fosse mais significativa, uma vez que os exemplos explorados faziam parte do que eles já tinham conhecimento.

Na ética de Stuart Mill também foram referenciados filmes como *Robin Hood* para estimular a discussão crítica relativamente ao Princípio da Maior Felicidade. Nesta linha de pensamento foram explorados breves vídeos que apresentavam dilemas éticos para que os alunos identificassem como um utilitarista agiria em determinada situação e como eles mesmos agiriam perante o sacrifício em prol de um bem maior.

Conclusão

Apesar de haver sempre a incerteza de como certa música irá ressoar em cada aluno, o recurso musical demonstrou ser uma mais-valia não só para o ensino da Filosofia como para a cultura dos alunos. À exceção de um aluno que não apreciava a estética musical, todos os restantes alunos evidenciaram que a música ocupava uma parte significativa do seu tempo e um papel importante no seu quotidiano, sendo que mais de metade recorre à música para estudar. Talvez por isso mesmo não se tenha registado dificuldades por parte dos alunos em perceber a relação que a música estabelecia com a matéria, evidenciando até que ficaram mais esclarecidos relativamente aos conteúdos programáticos, para além do efeito motivador que a exploração musical proporcionou.

Tal como evidenciado na investigação teórica, a música é fundamental para o desenvolvimento humano e quando explorada através da filosofia, proporciona a estimulação do pensamento crítico e abertura a diferentes produções culturais. A filosofia permite aos alunos descobrir novos significados nas músicas e atentar às mensagens que elas contêm. Além disso, considerando o impacto da música na memória, provavelmente os alunos associarão as músicas trabalhadas nas aulas de Filosofia aos conteúdos programáticos. Ou ainda que não se recordem do conteúdo programático, com certeza que relacionarão as músicas com as aulas de Filosofia.

Deste modo, a relação entre a música e a filosofia é muito próxima. O filósofo Karl Popper afirmava que todos os homens são filósofos. Poderíamos acrescentar que todo ser humano é musical. Assim como há uma pré-disposição às inquietações filosóficas o mesmo se poderá dizer das habilidades musicais como forma de interação com o mundo. Logo, tanto a filosofia como a música são formas de comunicação e formas de o ser humano se relacionar com o que sente perante o mundo.

Das várias vantagens analisadas em capítulos anteriores, o ser humano tem a necessidade de trocar informações sobre a realidade e a fala é um meio predileto para o fazer, sendo que própria voz é considerada um instrumento musical. Isto revela a natureza musical do ser humano, mas também a natureza filosófica pela indagação racional que caracteriza os sujeitos. E foi no pressuposto da música como forma de comunicação que se baseou a escolha desta temática, principalmente pelo contacto direto com os benefícios que a música trouxe para pessoas com doença de Alzheimer, pois as músicas tiveram um efeito prolongado na memória e constituíram um substituto da fala. Portanto, a nossa habilidade em memorizar música é uma ferramenta importante de ensino. Neste âmbito, o professor pode desempenhar um papel de

enriquecedor cultural e fomentador da procura e abertura a novos estilos musicais e *quicá* influenciar algum aluno na criação de músicas ou teorias filosóficas. Ademais, o professor não se pode afastar dos interesses dos alunos para fazer a ponte com os conteúdos que pretende ensinar.

Deste modo, é evidente o papel que o professor assume enquanto educador. A função de educar é acompanhada por uma grande responsabilidade e dificuldade, uma vez que está em causa a organização da sociedade, a preservação do legado cultural e o futuro da humanidade. Assim, a profissão docente deve ser orientada por documentos e princípios que visem a perfeitibilidade humana, o florescimento humano ou a formação integral humana. Por isso, a primeira parte deste trabalho teve em vista a reflexão crítica do enquadramento legal da formação docente e das orientações curriculares que organizam a disciplina de Filosofia e a educação em geral. Mas estas reflexões acompanham o percurso do docente, pois os documentos curriculares estão sujeitos a adaptações que exercem influência não só no modo de ensino como na educação dos alunos.

Para além da análise das orientações da prática docente, a primeira parte do presente relatório foi encerrada com uma descrição do contexto educativo da escola e uma descrição da prática pedagógica, com o objetivo de fornecer uma visão sobre as características da escola e como decorreram as atividades dinamizadas. Já na segunda parte, procedeu-se com uma investigação para evidenciar a importância da música na humanidade. Primeiramente, como a música constitui um produto universal da mente humana e da evolução natural, que exerce um impacto significativo no funcionamento cognitivo e motor. Numa segunda fase, examinou-se a relação entre filosofia e música, uma relação antiga que partilhava semelhantes etimologias. Tanto música como filosofia derivam de termos gregos que procuravam explicar a origem do conhecimento. No entanto, enquanto a origem da música tinha inspiração mitológica, a filosofia surge como forma de quebrar essa tradição mitológica. Mas muito mais é o que une estas duas áreas, que aquilo que as separa. Ambas exerciam um papel importante na formação integral dos cidadãos, no desenvolvimento harmonioso da alma e no cultivo de virtudes e qualidades humanas e ambas estabelecem uma forma de comunicação e expressão humanas.

Nos capítulos seguintes abordam-se as emoções e como exercem influência na diferenciação de estilos musicais pela associação ao andamento das músicas. Um andamento rápido associa-se à alegria e um andamento lento à tristeza. Este fenómeno tem implicações cognitivas e motoras: a sincronização de ondas cerebrais, o relaxamento, a distração, a motivação, a regulação do humor, a partilha de experiências, a comunicação ou interação social

e a construção de identidade. As emoções podem ser encaradas como uma resposta automática a estímulos, como um arrepio ao escutar uma música ou como respostas associadas a evento autobiográfico ou memória específica com destaque emocional, como as músicas de Natal ou de funeral. Em suma, evidencia-se uma relação entre emoções, mundo, pensamento, linguagem e música. A música é como uma linguagem específica geradora de significado pelo contexto e aplicações tipicamente humanas. Para além de prática humana, a música é uma prática cultural, de tal forma que seria impossível conceber a vida humana sem música.

As produções culturais são as consequências da interação entre o pensamento, os sentimentos e a humanidade. Como todas as práticas humanas, elas têm uma responsabilidade intergeracional e com o avanço da tecnologia, a música – e outras formas de arte – passa a ser produzida massivamente. Por um lado, a acessibilidade pode constituir um perigo à própria humanidade na medida em que o consumo passivo conduz à perda de consciência crítica. Por outro lado, a industrialização pode ser encarada como fator democratizante e motor da história, na medida em que a reprodução mecânica permite a valorização do papel social da arte. Contudo, conclui-se que o consumo musical acrítico conduz à perda de responsabilidade e liberdade, que são essenciais para o cultivo de qualidades humanas e que podem ser impulsionadas pela abertura a outras experiências musicais.

Neste sentido, a utilização de música em contexto de sala de aula é muito importante. No segundo capítulo do domínio da investigação, debruça-se essencialmente sobre a implementação da música instrumental e acompanhada de letra em contexto da prática pedagógica supervisionada e os respetivos resultados e discussão. Os últimos capítulos descrevem outras metodologias aplicadas para a leção das *AE*, como, por exemplo, resolução de exercícios de aplicação, apresentações em Powerpoint, utilização de alimentos, jornais, redes sociais, vídeos, *quizzes*, textos, referências e exemplos práticos e atuais como filmes, séries e documentários.

De todas as estratégias utilizadas durante o Estágio, a utilização da música teve mais impacto nos alunos, tendo indo também ao encontro do interesse pessoal. A sua utilização em sala de aula permitiu a aproximação dos alunos, o aumento do foco na tarefa, quando utilizada a música de fundo, e forneceu um objeto de análise à luz da filosofia, como por exemplo os conteúdos relativos à natureza dos juízos de valor e às teorias da arte.

Bibliografia/Fontes Consultadas

- Adorno, T. (1970). *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A & Murcho, D. (2021). *O Espanto: Filosofia 10º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Almeida, M. M. B. (coord.). (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação. [Acesso: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/filosofia_10_11.pdf].
- Amorim, C. & Pires, C. (2021). *Clube das Ideias 11*. Porto: Areal Editores.
- Anscombe, E. (1997). *Modern Moral Philosophy in Virtue Ethics*, Ed. Roger Crisp and Michael Slote. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Aristóteles (2012). *Política*. Trad. Patricio de Azcárate. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- Barreira, C. (2019). *Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barreira, C. (2021). *Modalidades de Avaliação*. [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Batteux, C. (2015). *The Fine Arts Reduced to a Single Principle*. Trad. JO Young. Oxford: Oxford University Press. [Acesso: doi:10.1093/actrade/9780198747116.book].
- Beauchene C. et al. (2016) *The Effect of Binaural Beats on Visuospatial Working Memory and Cortical Connectivity*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. [Acesso: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0166630>].
- Boavida, J. (1996). *Por uma didática para a Filosofia: análise de algumas razões*. Coimbra: Revista Filosófica de Coimbra – nº 9, pp. 091-110.
- Boécio. (2016). *Consolação da Filosofia*. Trad. Luís M. G. Cerqueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Canhão, T. (2014). *Textos da Literatura Egípcia do Império Médio: Textos hieroglíficos, transliterações e traduções comentadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Chen, Y. (2022). *The Effect of Background Music on Young People (10-24)' Task Performance* in Proceedings of the 2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021). Canada: Atlantis Press SARL. [Acesso: <https://www.atlantispress.com/proceedings/sdmc-21/125968524>].
- Clemente, C. (2011). *A Importância do Poema Musical no Ensino da Filosofia*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Correia, M. & Rebalde, J. (2017). *A Filosofia da Música de Boécio in Civitas Augustiniana*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Crítica na Rede. *Dicionário Escolar de Filosofia*. [Acesso: <https://criticanarede.com/j.html>].
- Damião, M. H. (2020). *Teoria e desenvolvimento curricular. Caderno prático*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Damião, M.H. (2018). *Teoria e desenvolvimento curricular. 2.ª Parte: Desenvolvimento curricular* [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Dannenberg, R. (2010). *Style in Music*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/238543050_Style_in_Music]
- Delors, J. (dir.). (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Dicionários Porto Editora. *Infopédia*. [Acesso: <https://www.infopedia.pt/>].
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [Acesso: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf].
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Filosofia, 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf].
- Faria, D. *Domingos Faria Blog* [Acesso: <https://domingosfaria.net/blog>].
- Ferreira, L. (2021). *A Música enquanto Recurso Dinamizador do Ensino-Aprendizagem na Aula de História*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Festas, M. I. (2020). *Teorias da Aprendizagem e Modelos de Ensino* [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Feynman, R.; Leighton, R. & Sands, M. (1964). *The Feynman Lectures on Physics*. [Acesso: https://www.feynmanlectures.caltech.edu/III_01.html].
- Fu, V. X. et. al. (2021). *The Perception and Attitude Toward Noise and Music in the Operating Room: A Systematic Review* in Journal of Surgical Research. Rotterdam: University Medical Centre, Netherlands. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022480421000743#!>].
- Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. Coimbra: Edições 70.
- Gama, A.; Faria, D & Veríssimo, L. (2021). *Como pensar tudo isto? Filosofia - 10º ano*. Lisboa: Edições ASA.
- Goltz, F. & Sadakata, M. (2021). *Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance* in Acta Psychologica. Nijmegen: University Medical Centre. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001670#!>].
- Guerreiro, V. (2014). *Filosofia da Música: Uma antologia*. Lisboa: Dinalivro.
- Hanslick, E. (1854). *Do Belo Musical: Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons*. Trad. Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Hegel. (1947). *Estética: Pintura e Música*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2016). *Exame Final Nacional de Filosofia: Prova 714.VI/2.ª F.* Lisboa. [Acesso: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/EX-Fil714-F2-2016-V1-net.pdf>].
- Jakubowski, K. & Ghosh, A. (2019). *Music-evoked autobiographical memories in everyday life*. Durham: Durham University. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735619888803>].
- Jenkins, J. S. (2001). *The Mozart Effect* in Journal of the Royal Society of Medicine (JRSM). London: The Royal Society of Medicine. [Acesso: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281386/>].
- Jorge, A. (2020). *A Música no Ensino da Geografia - Aplicação ao tema “Mobilidade Da População”*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Kaku, M. (2020). *O Futuro da Mente in Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.
- Kirby, M. & Burland, K. (2021). *Exploring the Functions of Music in the Lives of Young People on the Autism Spectrum* in *Psychology of Music*, p. 562-578. Leeds: University of Leeds. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03057356211008968>].
- Kiss, L. & Linnell, K. J. (2021). *The effect of preferred background music on task-focus in sustained attention* in *Psychological Research* 85. [Acesso: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-020-01400-6>].
- Levinson, J. (2003). *Musical Thinking* in *The Journal of Music and Meaning*, seção 2.4. [Acesso: <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=1.2>]
- Levitin, D. & Tirovolas, A. (2009). *Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music*. Quebec: Universidade McGill. [Acesso: <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/cognicion/obligatorias/Current%20Advances%20in%20the%20Cognitive%20Neuroscience%20of%20music.pdf>].
- Levintin, D. (2020). *Uma Paixão Humana: O Seu Cérebro e a Música in Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.
- Manso, A. (2014). *Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal. Da Tradição Centenária à Atualidade da Formação: O Caso da Universidade do Minho*, in *Reflexões sobre a pesquisa e o ensino de filosofia na educação básica*. Londrina: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina. [Acesso: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29946/1/Ensino.Filosofia.AManso.pdf>].
- Manzarra, A.; Gala, E. & Rodrigues, E. (2022). *DesassossegadaMente 11*. Lisboa: Raiz Editora.
- Maojo, V. (2019). *Cérebro e Música: Entre a neurociência, a tecnologia e a arte*. Lisboa: Atlântico Press
- Margulis, E. (2020). *Psicología de la Música: Una muy breve introducción*. Trad. Alianza Editorial. Oxford: Oxford University Press.
- Marques, H. (2019). *Música, Razão E/Ou Emoção*. Porto: Universidade do Porto.
- Marques, M. (2020). *Las canciones como recurso auténtico en las clases de LE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, P. (2017). *A influência da música na saúde mental e bem-estar: um estudo exploratório*. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Marques, T. (2021). *A Poesia no Ensino de Filosofia: Música, Mistério e Metáfora*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- McGilchrist, I. (2020). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World* in *Deus Cérebro*. Lisboa: RTP.
- Meinel, L. S. & Bullerjahn, C. (2022). *More horror due to specific music placement? Effects of film music on psychophysiological responses to a horror film* in *Psychology of Music*. Giessen: University of Giessen, Germany.
- Melo, M. (2014). *Intervenção Psicomotora em Saúde Mental de Adultos em Contexto Hospitalar - Hospital de Egas Moniz*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa,
- Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
- Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). *Notas Sobre o Valor Formativo do Sumário Na Aula in Educação: Temas e Problemas-Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*.
- Murcho, D. (2003). *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.

- Nascimento, M. A. (2020). *A psicologia do desenvolvimento e a evolução psicológica humana*. [Apresentação em Powerpoint]. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ortony, A. (1975). *Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice in Educational Theory*. Illinois: University of Illinois Urbana-Champaign, p. 45-53 [Acesso: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1975.tb00666.x>].
- Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2021). *Em Questão – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M.; Tavares, O. & Borges, J. F. (2010). *Contextos – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Papachristou, V. & Kanonidou, E. (2018). *The Use of Songs, Lyrics and Poetry in EFL Teaching and in SLA: Students' and Teachers' Views* in Conference: Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics. Thessaloniki: University of York Europe Campus. [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/332543076_The_Use_of_Songs_Lyrics_and_Poetry_in_EFL_Teaching_and_in_SLA_Students'_and_Teachers'_Views].
- Platão (2017). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peltola, H. & Vuoskoski, J. (2021). “*I hate this part right here*”: *Embodied, subjective experiences of listening to aversive music*. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Finlândia. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735620988596>].
- Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.
- Powell, J. (2012). *Como Funciona a Música: A ciência dos belos sons*. Lisboa: Bizâncio.
- Queiroz, F. L. (2017). *Dicionário de Filosofia e Ontologia: Dialética e Equívocos dos Filósofos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Raposo, S & Pires, C. (2021). *Dúvida Metódica 10: Filosofia 10º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, H. J. (2010). *O lugar da Lógica e da Argumentação: do Ensino Superior ao Ensino Secundário*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Rödel, A. T. (2021). *Listening to Background Music While Studying - Emotional Drive or Cognitive Overload?*. Enschede: University of Twente. [Acesso: https://essay.utwente.nl/86593/1/R%C3%B6del_MA_BMS.pdf].
- Sá, A.; Bastos, M.; Themudo, M. C.; Alves, P. e Santos, R. (2011). *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia: 10.º e 11.º Anos*. [Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_no_vo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf].
- Sills, D. & Todd, A. (2015). *Does Music Directly Affect a Person's Heart Rate?* in Journal of Emerging Investigators. Ohio: Wright State University [Acesso: <https://emerginginvestigators.org/articles/does-music-directly-affect-a-person-s-heart-rate/pdf>].
- Silva, H. & Lopes, J. (2014). *O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sousa, A. *Retórica: lógica ou persuasão?*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sousa, S. T.; Ribeiro, I. P. & Areal, R. (2021). *Ágora - Filosofia - 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Spiegel, A. (2010). *'Mozart Effect' Was Just What We Wanted To Hear*. [Acesso: <https://www.npr.org/2010/06/28/128104580/mozart-effect-was-just-what-we-wanted-to-hear>].

- Springthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 308-333.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Acesso: <https://plato.stanford.edu/>].
- Tan, C. (2009). *Teaching Critical Reasoning, the MTV Way*. Singapura: Instituto Nacional de Educação da Universidade Tecnológica de Nanyang. [Acesso: https://www.researchgate.net/publication/281224025_Teaching_Philosophy_Using_Music_Videos].
- Veiga, Feliciano H. (2018). *O Ensino na escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vicente, J. N. (1994). *Subsídios Para uma Didática da Filosofia: A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma didática específica da Filosofia*, Coimbra: Revista Filosófica de Coimbra – nº 6, p. 397-412.
- Vicente, J. N. (2005). *Didáctica da Filosofia (apontamentos de apoio às aulas)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Vicente, J. N. (2010). *Do primado de uma lógica utens sobre uma lógica docens no ensino da filosofia na educação secundária*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. [Acesso: https://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/07/COL%C3%93QUIO_EnsL%C3%B3gica_J.N.Vvf_.pdf].
- Weston, A. (2005). *A arte de argumentar*. Lisboa: Gradiva
- Ximenez, T. (2004). *Programa de 10.º Ano: um itinerário possível*. Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia. [Acesso: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/TXimenez_Programa10ano.pdf].
- Zagerman, J. (2018). *Using Song Lyrics In Teaching An Undergraduate Statistics Course*. Maine: University of New England. [Acesso: <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=theses>].

Anexos

Anexo I – Exemplo de Inquérito aos Alunos



Inquérito sobre Filosofia

Estágio na Escola Secundária de Oliveira do Bairro

Qual é a importância da Filosofia para ti?

Escolha múltipla

Muito importante

Importante

Indiferente

Pouco importante

Nada importante

Porque é que selecionaste esse grau de importância? *

Texto de resposta longa

Que atividades preferes nas aulas de Filosofia? *

Exposição teórica da matéria

Análise de textos

Análise de músicas

Resolução de exercícios do manual

Resolução de fichas de trabalho

Resolução de quizzes

Trabalho de pesquisa individual

Trabalhos de pesquisa em grupo

Exposição de opinião pessoal sobre um problema/teoria

Debates

Visualização de filmes

Aulas ao ar livre

Outra opção...

O que mais gostaste nas aulas da professora estagiária?

Texto de resposta longa

E o que menos gostaste?

Texto de resposta longa

Anexo II – Exemplo de Inquérito aos Professores



Inquérito sobre Filosofia e Música

Importância da Filosofia e Recurso Musical [Docentes]

Localidade da escola onde leciona: Resposta curta

Texto de resposta curta
.....

Obrigatório

Há quanto tempo leciona a disciplina de Filosofia? *

- menos de 3 anos
- entre 4 e 9 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 16 e 21 anos
- entre 22 e 29 anos
- mais de 30 anos
- Outra opção...

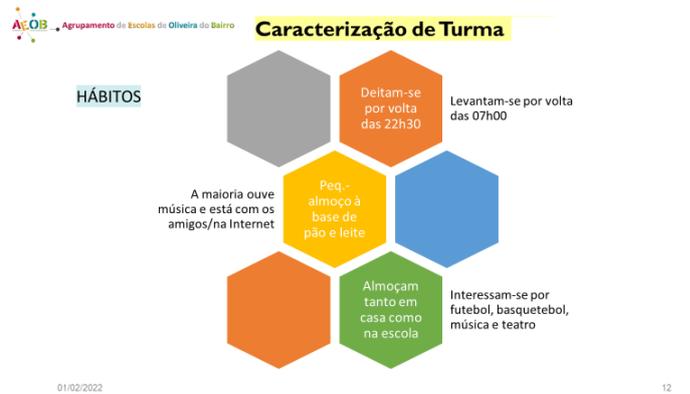
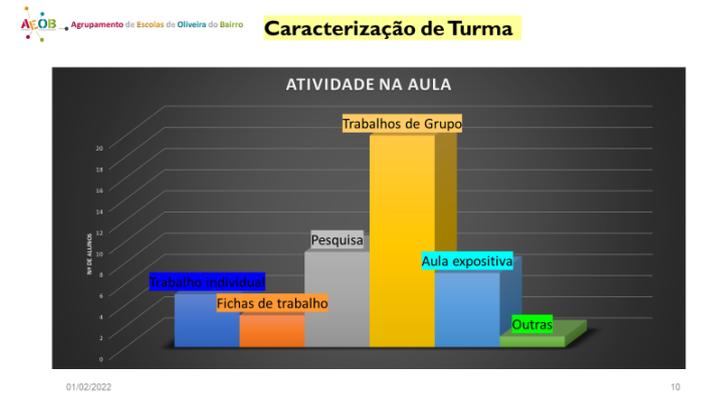
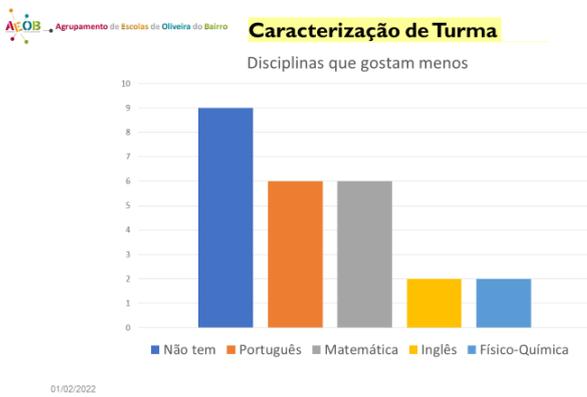
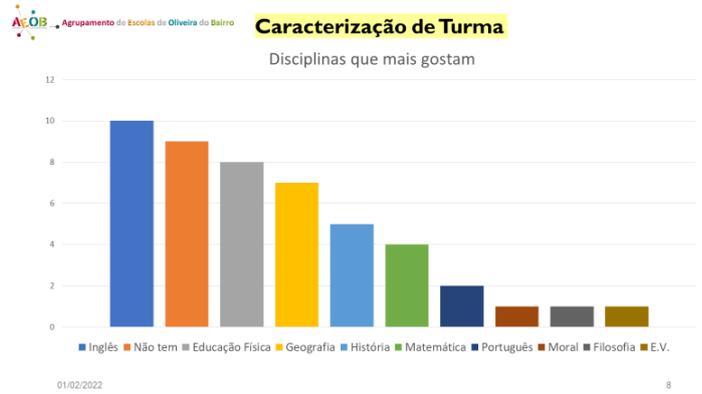
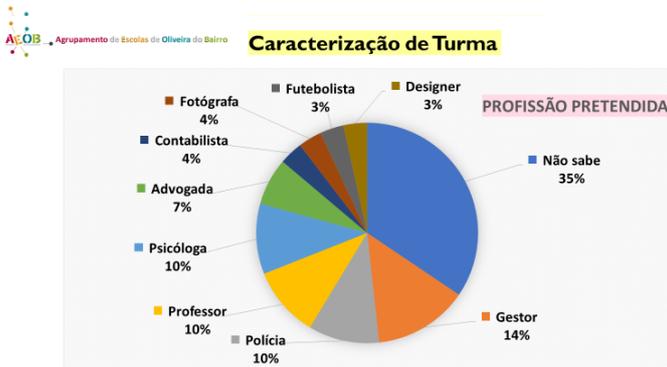
Qual o seu recurso didático de eleição? *

- Exposição teórica da matéria
- Análise de textos
- Análise de filmes
- Análise de vídeos
- Análise de imagens
- Análise de músicas
- Resolução de exercícios do manual
- Resolução de fichas de trabalho
- Resolução de quizzes
- Trabalho de pesquisa individual
- Trabalhos de pesquisa em grupo
- Debates
- Aulas ao ar livre

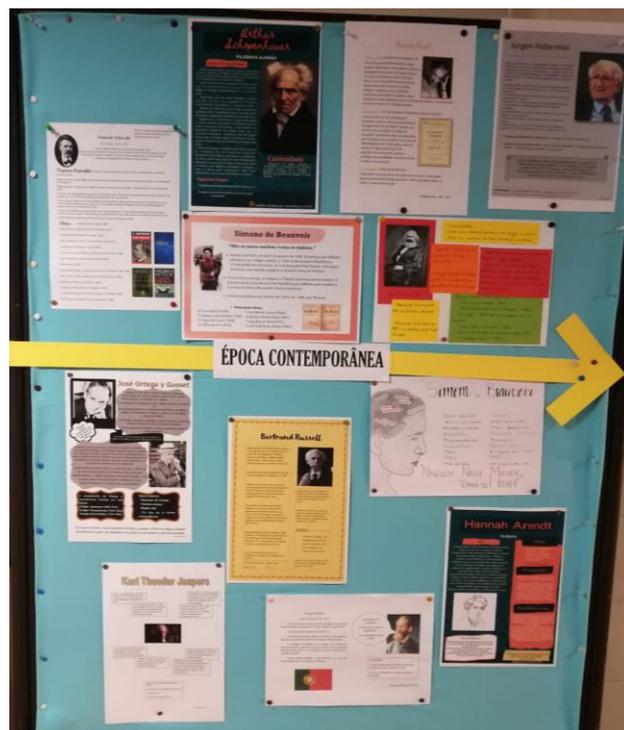
Com que frequência explora músicas ou canções na sala de aula? *

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

Anexo III – Exemplo de Caracterização de Turma



Anexo IV - Fotografias da Exposição do Dia Mundial da Filosofia



Anexo V- Fotografias da Exposição “Muro das Lamentações”



Anexo VI – Exemplo de Planificação



1. Contextualização: - Registo pelos alunos e explicitação pelo professor do sumário e objetivos da aula. - Clarificação dos conceitos a trabalhar na aula. - Aprendizagem/receção significativa (Ausubel) nos momentos de exposição.	10 min.
2. Apresentação em <i>Powerpoint</i> , onde serão estudados os conceitos de lógica formal, lógica informal, forma e conteúdo – através da análise de 2 imagens: uma com forma de bolo vazia, e outra com forma de bolo com o conteúdo.	10 min.
3. Estratégia para exemplificar a força argumentativa - Saco com 17 chocolates com embalagem lilás e 4 chocolates com embalagem azul – solicitar aos alunos que retirem os chocolates do saco; quando se verifica que pelo menos metade dos chocolates são de embalagem vermelha, os alunos são questionados se os restantes também serão. Esta estratégia servirá para explicar que quanto maior for o número de casos verificados, maior a sua força (ênfatisando a probabilidade da conclusão).	15 min.
4. Apresentação em <i>Powerpoint</i> , onde serão analisados exemplos de argumentos dedutivos e argumentos não dedutivos (e respetiva definição e distinção).	10 min.
5. Verificação da aprendizagem até ao momento (questionar os alunos e os mesmos respondem oralmente, e/ou responder a dúvidas).	5 min.
6. Apresentação em <i>Powerpoint</i> , onde será analisado o conceito de argumento indutivo.	5 min.
7. Tarefa de leitura e análise da tabela da página 75 do manual adotado "Dúvida Metódica" (explorado coletivamente) – onde será analisada a generalização e a previsão.	10 min.
8. Apresentação em <i>Powerpoint</i> , onde será analisado o conceito de falácia informal.	5 min.
9. Tarefa de leitura e análise da tabela da página 76 do manual adotado "Dúvida Metódica" (explorado coletivamente) – onde será analisado os critérios para avaliar argumentos e respetivas falácias (da generalização precipitada e da amostra não representativa), quando infringidos os critérios.	15 min.
10. Recapitulação final dos conteúdos abordados na segunda parte da aula.	5 min.
11. Realização individual de Ficha de Trabalho, para verificação da aprendizagem e construção de argumentos por indução.	10 min.
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade • Material • Comportamento adequado à sala de aula • Realização das tarefas propostas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral • Avaliação formativa: resolução de uma ficha de trabalho

Anexo VII – Exemplo de *Quiz*

Os valores não são...

(A) ideias como solidariedade, honestidade ou beleza.

(B) ideias como flor, quadrado ou largura.

(C) objetivos importantes.

(D) critérios de escolha.

WRONG

Os valores não são...

(A) ideias como solidariedade, honestidade ou beleza.

(B) ideias como flor, quadrado ou largura.

(C) objetivos importantes.

(D) critérios de escolha.

Próxima pergunta

CORRECT.

Os valores não são...

(A) ideias como solidariedade, honestidade ou beleza.

(B) ideias como flor, quadrado ou largura.

(C) objetivos importantes.

(D) critérios de escolha.

Próxima pergunta