



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO



11.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO

FILOSOFIA

INTRODUÇÃO

As Aprendizagens Essenciais (AE) constituem a referência nacional comum para aquilo que todos os alunos devem aprender ao longo da escolaridade obrigatória. Representam um núcleo fundamental de conhecimentos, capacidades e atitudes que cada disciplina deve assegurar, funcionando como um denominador curricular comum, sem esgotar o conjunto total de aprendizagens possíveis. Embora obrigatórias não limitam a possibilidade de aprender mais. As AE deixam espaço para que cada escola e cada aluno possam aprofundar conteúdos e desenvolver competências adicionais.

Enquanto documentos de orientação curricular, as AE servem de base à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Contribuem diretamente para o desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por essa razão, constituem, juntamente com o Perfil, o referencial para a avaliação externa.

Organizam-se em três componentes fundamentais:

1. O que os alunos devem saber – conteúdos estruturados, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos;
2. Como devem pensar e trabalhar para aprender – processos cognitivos e operações essenciais à aquisição do conhecimento;
3. Como devem mostrar o que aprenderam – o “saber fazer”, aplicado dentro de cada disciplina e em articulação horizontal com as restantes.

Em síntese, as Aprendizagens Essenciais asseguram que o currículo é claro, coerente e acessível, combinando conteúdos sólidos com processos cognitivos que permitem aos alunos compreender, aplicar e aprofundar o que aprendem.

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

No conjunto do currículo, e tendo em conta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), a disciplina de Filosofia, ao colocar o aluno como aprendente ativo e responsável, contribui para que este se torne questionador, investigador, pensador crítico, organizador, detentor de informação, produtor de conhecimento e capaz de autorregular a sua ação.

A disciplina de Filosofia assume, assim, um papel fundamental no desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários ao exercício pessoal da razão e à valorização das capacidades de reflexão e de curiosidade intelectual.

O trabalho filosófico, assim desenvolvido, visa que o aluno possa ser:

- **questionador, através da expressão intencional** de um pensamento crítico capaz de mobilizar o conhecimento filosófico e os conhecimentos lógicos da filosofia para formular questões de modo claro e preciso; clarificar conceitos filosóficos, usando-os para avaliar informação empírica e não empírica; discutir teses e argumentos, analisando-os através de critérios, tais como a verdade, a validade, a solidez e a cogência; avaliar os pressupostos filosóficos e as implicações do seu pensamento e dos outros, e comunicar efetivamente, na busca de soluções fundamentadas de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas;
- **cuidador de si e dos outros, através** de um pensamento e de uma ação de caráter ético e político, que mobilizem, com crescente complexidade, o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e o seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autónomas, devidamente fundamentadas e conscientes das suas assunções, abertas a discussão e posições alternativas e capazes de sustentar uma cidadania ativa;
- **respeitador da diferença, ao ser capaz** de um pensamento e de ações inclusivos que acolhem a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de modo diferente;
- **criador, ao ser capaz** de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados ou para problemas de origem empírica que é capaz de questionar filosoficamente e para os quais apresenta soluções fundamentadas em teorias e conceitos filosóficos.

Na análise orientada de texto filosófico, nas interações orais devidamente enquadradas, nas produções escritas guiadas, em trabalho colaborativo, cooperativo ou individual, as ações estratégicas de ensino devem ser conduzidas de modo que o aluno desenvolva competências de problematização, de conceptualização e de argumentação, tendo em vista a produção de um ensaio filosófico.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os instrumentos lógicos do pensamento filosófico devem tornar-se operatórios nas atividades a desenvolver com os alunos, servindo de apoio permanente à análise crítica a realizar na exploração de cada problema filosófico.

Em cada área temática, os problemas circunscrevem as linhas essenciais a explorar, e o professor deve criar situações de aprendizagem que permitam formular, caracterizar e justificar com clareza o problema filosófico que vai orientar o trabalho.

Não sendo um programa de autores, os tópicos a explorar nas teorias filosóficas de cada autor são os que respondem aos problemas elencados e devem ser sujeitos a uma análise crítica (validade, justificação, verdade e cogência), tendo em conta o desenvolvimento das competências de problematização, de conceptualização e de argumentação da disciplina. Num princípio de construção progressiva das aprendizagens, é necessário que os alunos exercitem, por escrito e oralmente, as várias competências filosóficas como preparação para a elaboração de um ensaio filosófico.

As estratégias de ensino e aprendizagem devem ser pensadas de modo que os alunos, com base em critérios claramente definidos, possam tomar e negociar decisões, analisar os seus processos de aprendizagem e os resultados obtidos e prestar contas do seu envolvimento no trabalho, consigam apreender processos de pensamento usados na realização de tarefas ou na resolução de um problema, obtenham retorno por parte do professor e dos seus pares, tenham oportunidades de reorientar o seu trabalho e melhorar as suas ações em função do retorno dado.

AVALIAÇÃO

A avaliação é intrínseca ao ensino e à aprendizagem e deve, por isso, assumir-se como um processo contínuo e integrado que regula o progresso das aprendizagens e orienta a prática pedagógica.

A investigação em educação tem vindo a evidenciar que a avaliação se desenvolve numa relação entre o professor, o aluno e os seus pares, em diferentes momentos do processo de aprendizagem. Partindo da identificação de três questões centrais, identificar onde os alunos se encontram no seu percurso de aprendizagem, para onde devem progredir e que estratégias podem apoiar esse progresso, identificam-se cinco estratégias-chave para a implementação, com sucesso, da avaliação para a aprendizagem:

- clarificar, compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso (critérios de avaliação/verificação do sucesso);
- promover o diálogo, bem como realizar atividades e tarefas eficazes que permitam recolher informação sobre a aprendizagem;
- dar feedback que promova o desenvolvimento da aprendizagem;
- promover a aprendizagem entre pares;
- implicar os alunos como agentes da sua aprendizagem.

As práticas em sala de aula, decorrentes da implementação destas estratégias-chave, podem ser consideradas formativas, na medida em que a informação sobre o desempenho dos alunos, sustentada em evidências recolhidas no decurso das atividades realizadas, é interpretada e utilizada por professores, alunos ou pelos seus pares com o objetivo de apoiar decisões pedagógicas fundamentadas sobre os próximos passos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao fomentar uma avaliação pedagógica contínua e integrada, em que o aluno é encarado como agente da aprendizagem, reforça-se a intencionalidade pedagógica do ensino, promovendo a avaliação não apenas das aprendizagens, mas sobretudo para as aprendizagens.

A avaliação para a aprendizagem decorre da utilização de informação recolhida através de instrumentos diversificados e da observação, muitas vezes informal, dos desempenhos dos alunos nas atividades diárias da sala de aula, não se constituindo como uma tarefa burocrática que implique o registo sistemático de toda a informação relativa a esse desempenho. Tanto a avaliação formativa (sistemática e contínua) como a avaliação sumativa (que permite fazer um ponto de situação sobre o que os alunos aprenderam num dado intervalo de tempo ou unidade didática) devem ser coerentes e intencionais, contribuindo para uma avaliação pedagógica consistente. Neste pressuposto, também os resultados da avaliação externa devem ser utilizados com intenção pedagógica e permitir aos alunos e aos professores melhorar o ensino e a aprendizagem.

Com o objetivo de apoiar os processos de avaliação pedagógica, interna e externa, foram introduzidos, nos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) de cada disciplina, descritores de desempenho organizados por domínio e por nível de desempenho (Desempenho Proficiente e Desempenho Avançado), que se constituem como o referencial nacional para a avaliação dos alunos. Salienta-se que o que deve ser aprendido por todos os alunos, em cada disciplina, é o constante do quadro “Operacionalização das Aprendizagens Essenciais”. Com a introdução destes dois níveis de desempenho, estabelece-se um referencial comum, salvaguardando-se simultaneamente a autonomia das escolas para a (re)definição de critérios e para o (re)ajustamento de instrumentos de recolha de informação sobre as aprendizagens.

Os descritores de desempenho constituem referenciais que permitem identificar e caracterizar diferentes níveis de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Estes descritores apoiam a interpretação do desempenho escolar e promovem padrões elevados de qualidade na consolidação do conhecimento e no desenvolvimento de competências.

No exercício da sua autonomia, as escolas e os professores tomam estes descritores como referenciais para apoiar a definição dos critérios de avaliação e a construção de instrumentos de recolha de informação ajustados ao contexto educativo e às especificidades de cada disciplina. A partir destes referenciais, as escolas definem critérios que orientam a apreciação do trabalho realizado pelos alunos, garantindo que a avaliação se centra na qualidade da mobilização dos conhecimentos e das competências desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Neste enquadramento, os descritores apresentados para cada domínio permitem identificar diferentes níveis de desempenho evidenciados pelos alunos nas tarefas realizadas em contexto de aprendizagem. A sua interpretação pressupõe uma análise global do trabalho dos discentes, considerando a compreensão dos temas em estudo, a capacidade de selecionar, organizar e utilizar informação relevante, de aplicar conceitos e procedimentos adequados e de mobilizar o que foi aprendido nas tarefas propostas, demonstrando domínio das AE. No nível de desempenho **Proficiente**, observa-se uma utilização adequada, consistente e segura dos conhecimentos e das competências em diferentes situações de trabalho escolar, o que possibilita a explicação de fenómenos ou processos, a interpretação de informação e a resolução de tarefas com base no que foi aprendido.

No nível de desempenho **Avançado**, os alunos demonstram uma mobilização mais autónoma, rigorosa e integrada desses conhecimentos e dessas competências. Analisam, interpretam e relacionam informação de forma crítica, utilizam conceitos com rigor e articulam diferentes saberes para explicar fenómenos ou processos de forma fundamentada, revelando maior capacidade de análise, de integração da informação e de aplicação das aprendizagens em diferentes contextos.

Os descritores não substituem os critérios de avaliação definidos pelas escolas, mas constituem um referencial comum que visa apoiar os professores na apreciação do desenvolvimento das aprendizagens, na comunicação do desempenho dos alunos e na tomada de decisões pedagógicas orientadas para aprendizagens de qualidade.

Com o propósito de promover a transparência e o envolvimento no processo de aprendizagem, a explicitação e clarificação dos critérios de avaliação de escola junto dos alunos e dos encarregados de educação assumem particular importância, pois favorecem a compreensão e a apropriação dos princípios de uma avaliação centrada na aprendizagem.

Assim, é reforçada a clareza, a coerência e a aplicabilidade pedagógica das Aprendizagens Essenciais, concorrendo de forma profícua para os princípios, valores e áreas de competências, inscritos no PA, que todos os alunos devem desenvolver.

Domínio de avaliação	Nível	Descritor de desempenho
Problematização	Avançado	Com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Enuncia e caracteriza problemas filosóficos, oralmente, em texto ou suportes multimodais, a partir de contextos teóricos filosóficos específicos abordados, distinguindo-os de problemas não filosóficos, justificando amplamente, de acordo com critérios de rigor e verdade, a pertinência da sua discussão. ▪ Formula, mobilizando conceitos específicos da disciplina, problemas filosóficos sobre um contexto social, ético e político, caracterizando o problema e justificando a necessidade de uma discussão filosófica a partir de diversas evidências, concetuais ou de natureza empírica, que seleciona de acordo com critérios de rigor e verdade.

Domínio de avaliação	Nível	Descritor de desempenho
	Proficiente	Tendencialmente com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Enuncia e caracteriza problemas filosóficos, oralmente, em texto ou suportes multimodais, manifestando alguma dificuldade em os delimitar num contexto teórico específico ou em distinguir problemas filosóficos de não filosóficos, ou em justificar, de acordo com critérios de rigor e verdade, a pertinência da sua discussão. ▪ Formula, mobilizando conceitos específicos da disciplina, problemas filosóficos sobre um contexto social, ético e político, apresentando alguma dificuldade na mobilização de evidências de natureza concetual ou empírica para a caracterização e justificação do problema que nem sempre consegue selecionar de acordo com critérios de rigor e verdade.

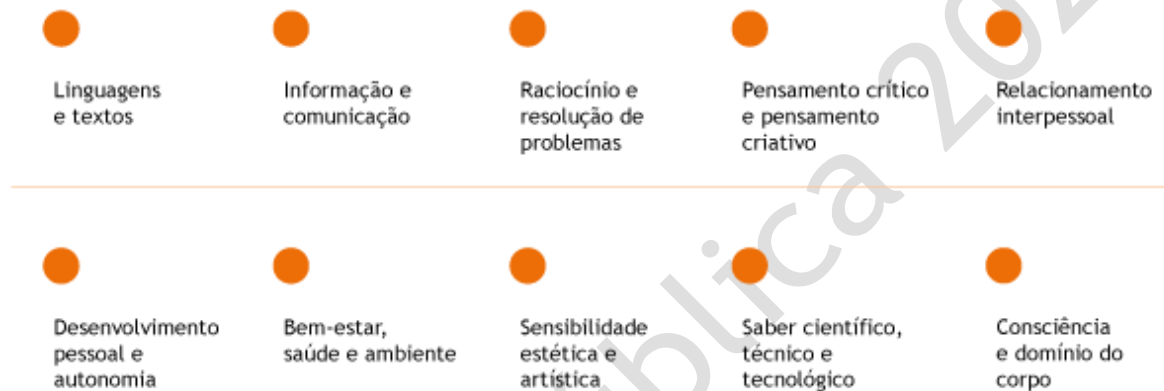
Domínio de avaliação	Nível	Descritor de desempenho
Conceptualização	Avançado	Com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Delimita conceitos filosóficos, tendo em conta um contexto teórico, usando informação que resulta de processos de questionamento, seleção e reformulação de informação, recolhida em fontes de natureza e suportes diversos que sabe validar. ▪ Estabelece relações entre conceitos filosóficos, considerando o contexto teórico filosófico em que são aplicáveis. ▪ Aplica conceitos filosóficos, circunscritos num contexto teórico específico, para a interpretação e apresentação de propostas de resolução de problemas suscitados por contextos sociais, éticos e políticos, estando aberto à pluralidade de perspetivas.

Domínio de avaliação	Nível	Descritor de desempenho
	Proficiente	Tendencialmente com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Delimita conceitos filosóficos, apresentando dificuldades em os situar num contexto teórico ou em usar informação que deve resultar de processos de questionamento, seleção e reformulação de informação, recolhida em fontes de natureza e suportes diversos que nem sempre sabe validar. ▪ Estabelece relações entre conceitos filosóficos, tendo dificuldades em os situar no contexto teórico filosófico em que são aplicáveis. ▪ Aplica conceitos filosóficos, circunscritos num contexto teórico específico, apresentando dificuldades na sua mobilização para a interpretação e para a apresentação de propostas de resolução de problemas suscitados por contextos sociais, éticos e políticos ou tendo dificuldades em estar aberto à pluralidade de perspetivas.

Domínio de avaliação	Nível	Descritor de desempenho
Argumentação	Avançado	Com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Enuncia teses e argumentos filosóficos, oralmente ou em suporte textual ou multimodal, tendo em conta um contexto teórico específico e, quando relevante, formas proposicionais e estruturas argumentativas formais e informais. ▪ Utiliza estruturas argumentativas, formais e informais, para construir e avaliar argumentos. ▪ Confronta teses e argumentos, em processos avaliativos de argumentação, contra-argumentação e de objeção, justificando-os, tanto do ponto de vista lógico, como do ponto de vista do contexto teórico específico das teorias e argumentos filosóficos em discussão. ▪ Fundamenta teses, argumentos, contra-argumentos e objeções com base em informação, recolhida em formatos e suportes diversos, que sabe validar, nomeadamente a partir da aplicação de critérios decorrentes de formas argumentativas formais e informais, tendo como horizonte a verdade. ▪ Analisa, dentro de um contexto teórico filosófico ou com evidências empíricas, problemas sociais, éticos e políticos decorrentes do quotidiano, propondo soluções cujo impacto sabe avaliar com teses, argumentos, objeções e contra-argumentos filosóficos, tendo como horizonte a verdade. ▪ Interage em situações argumentativas, colaborativas ou cooperativas, oralmente, com ou sem a mediação de sistemas digitais, com tolerância, empatia e responsabilidade, aceitando e negociando diferentes pontos de vista, tendo como referência a verdade.

	Proficiente	Tendencialmente com rigor, clareza, correção teórica e verbal, honestidade intelectual e respeito pelos direitos de autor ▪ Enuncia teses e argumentos filosóficos, oralmente ou em suporte textual ou multimodal, tendo em conta o contexto teórico específico ainda que de forma parcelar e, quando relevante, em aplicar formas proposicionais e estruturas argumentativas formais e informais. ▪ Utiliza, por vezes com alguma dificuldade, estruturas argumentativas, formais e informais, para construir e avaliar argumentos. ▪ Confronta teses e argumentos, em processos avaliativos de argumentação, contra-argumentação e de objeção, manifestando dificuldade em justificar a avaliação realizada, tanto do ponto de vista lógico, como do ponto de vista do contexto teórico específico das teorias e argumentos filosóficos em discussão. ▪ Fundamenta teses, argumentos, contra-argumentos e objeções com base em informação, recolhida em formatos e suportes diversos, que nem sempre sabe validar, nomeadamente por dificuldades de aplicação de critérios decorrentes de formas argumentativas formais e informais, tendo como horizonte a verdade. ▪ Analisa, dentro de um contexto teórico filosófico ou com evidências empíricas, problemas sociais, éticos e políticos decorrentes do quotidiano, propondo soluções cujo impacto nem sempre sabe avaliar com teses, argumentos, objeções e contra-argumentos filosóficos, tendo como horizonte a verdade. ▪ Interage em situações argumentativas, colaborativas ou cooperativas, oralmente, com ou sem a mediação de sistemas digitais, apresentando, por vezes, dificuldades em agir com tolerância, empatia e responsabilidade, ou nem sempre aceitando e negociando diferentes pontos de vista, ou apresentando dificuldades e ter como referência a verdade.
--	-------------	--

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA)



OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
V. FILOSOFIA DO CONHECIMENTO O problema da possibilidade do conhecimento como crença, verdadeira e justificada: o desafio céptico. Descartes, a resposta racionalista A dúvida metódica; o cogito (<i>a priori</i>). A clareza e a distinção das ideias como critério de verdade. O papel	▪ formular o problema da justificação do conhecimento, fundamentando a pertinência da sua discussão filosófica; ▪ clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias racionalista (Descartes) e empirista (Hume) enquanto respostas aos problemas da possibilidade e da origem do conhecimento como crença verdadeira e justificada; ▪ discutir estas posições a partir do confronto de teses, argumentos, contra-argumentos e objeções; ▪ mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas epistémicos que possam surgir a partir da realidade ou de áreas disciplinares, cruzando a perspetiva epistemológica com a fundamentação do conhecimento em outras áreas do saber.	Em trabalho colaborativo, cooperativo ou individual, com ou sem recurso a tecnologias digitais, com ou sem suporte textual filosófico, os alunos fazem a: formulação a partir da perceção de um objeto, de uma paisagem, etc., do problema da possibilidade do conhecimento enquanto crença, verdadeira e justificada; ▪ enunciação de teses e argumentos sobre o problema da possibilidade do conhecimento; redução dos argumentos às formas argumentativas estudadas no ano letivo anterior e análise da sua solidez e cogência; elaboração de mapa conceptual a partir do problema da possibilidade do conhecimento; ▪ elaboração de mapa de argumentos sobre cada uma das teorias ou de confronto entre as duas teorias; elaboração de quadro comparativo entre as duas teorias, estabelecendo primeiro os critérios de comparação; simulação de um diálogo entre Descartes e Hume sobre a possibilidade de superação do desafio céptico (por exemplo, dramatização);

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
da existência de Deus. Hume, a resposta empirista Impressões e ideias (<i>a posteriori</i>). Questões de facto e relações de ideias. A relação causa-efeito. Conjunção constante, conexão necessária e hábito. O problema da indução.		▪ criação de narrativas multimodais nas quais os personagens assumam posições epistémicas, com base nas teorias estudadas, tendo como ponto de partida problemas do quotidiano (por exemplo, o problema da desinformação); - discussão da cogência das teorias de Descartes e de Hume com base nos princípios da discórdia construtiva (debates, ensaios, etc.).
VI. FILOSOFIA DA CIÊNCIA O problema da demarcação do	▪ formular o problema da demarcação do conhecimento científico, fundamentando a pertinência da sua discussão filosófica;	Em trabalho colaborativo, cooperativo ou individual, com ou sem recurso a tecnologias digitais, com ou sem suporte textual filosófico, os alunos fazem a: ▪ formulação do problema da demarcação a partir da apresentação de teorias científicas

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
conhecimento científico Distinção entre teorias não científicas, científicas e pseudocientíficas. 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	▪ enunciar os critérios que permitem diferenciar uma teoria não científica de uma teoria científica ou de uma teoria pseudocientífica; ▪ aplicar critérios na identificação, análise e discussão de teorias pseudocientíficas; ▪ formular o problema da verificação das hipóteses científicas, fundamentando a pertinência da sua discussão filosófica; ▪ discutir a conceção indutivista de método científico; ▪ clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria de Popper em resposta ao problema da verificação das hipóteses científicas;	e pseudocientíficas, com possível recurso a textos jornalísticos ou divulgados em blogues, vídeos disponíveis nas redes sociais, entre outros; ▪ justificação da pertinência filosófica do problema da verificação das hipóteses científicas, a partir da perspectiva de Hume e do problema da indução, aplicando conhecimentos já adquiridos; discussão, em discórdia construtiva, da cientificidade de teorias disseminadas nas redes sociais (por exemplo, debates, jogos de papéis); comparação entre teorias não científicas, científicas e pseudocientíficas, com solicitação da definição prévia dos critérios de comparação (por exemplo, elaboração de tabela comparativa); ▪ elaboração de quadro comparativo entre as duas teorias, pedindo-se que se estabeleçam primeiro os critérios de comparação; elaboração de mapa de argumentos com a posição de Popper sobre a verificabilidade das hipóteses científicas, os seus argumentos, os contra-argumentos à conceção indutivista de método científico e as objeções à posição de Popper;

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
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. O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento A perspetiva de Popper — eliminação do erro e seleção das	- discutir a teoria de Popper, apresentando contra-argumentos e objeções; - analisar os fundamentos epistemológicos e metodológicos das ciências que estuda, estabelecendo o confronto entre uma conceção indutivista e uma conceção não indutivista de método científico; - discutir a importância dos métodos de investigação científica na determinação da qualidade epistémica do conhecimento científico; - formular os problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico, fundamentando a pertinência da sua discussão filosófica;	- avaliação da cientificidade de teorias a partir das metodologias de investigação explícitas pelos seus produtores ou disseminadores; - elaboração de protocolos de investigação nas disciplinas de Biologia e Geologia ou de Física e Química A, pelos alunos destas áreas do saber, que assumam uma perspetiva indutivista ou falsificacionista; - formulação, com base no conceito de objetividade, dos problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico; - sistematização da perspetiva de Thomas Kuhn (po exemplo, elaboração de mapa concetual; textualização da posição de Kuhn a partir de mapa concetual previamente fornecido aos alunos); - comparação entre as teorias de Popper e de Kuhn, através da discussão da cogência das ideias com base nos princípios da discórdia construtiva (por exemplo, debates, elaboração de um diálogo entre Popper e Kuhn sobre a possibilidade de existir evolução nas teorias científicas); - identificação, nas suas áreas de estudo, ou nos seus conhecimentos prévios, de teorias que possam ser consideradas um avanço científico em relação às suas antecedentes e

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
teorias mais aptas; progresso do conhecimento e aproximação à verdade.	▪ clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias de Popper e Kuhn enquanto respostas aos problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico; ▪ discutir as posições de Popper e de Kuhn, identificando contra-argumentos e objeções.	identificação dos critérios de análise que permitem essa comparação.
VII. FILOSOFIA DA 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.	▪ formular o problema da definição de arte, justificando a importância da sua discussão filosófica; ▪ avaliar a ideia de que a arte é definível a partir da análise das propostas de definição apresentadas; ▪ identificar e classificar como essencialistas ou não essencialistas diferentes posições sobre a definição de arte; ▪ clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias da arte como representação, da arte como expressão, da arte como forma, da teoria institucional e da teoria histórica, e analisar criticamente cada uma destas propostas apresentando contra-argumentos, contraexemplos e objeções.	Em trabalho colaborativo, cooperativo ou individual, com ou sem recurso a tecnologias digitais, com ou sem suporte textual filosófico, os alunos fazem a: formulação do problema da definição de arte, a partir da apresentação da multiplicidade de formas de expressão consideradas artísticas (artes plásticas, performativas, literatura, teatro, música, dança...), justificando-se a pertinência da sua discussão filosófica; elaboração de mapa conceptual a partir da questão “O que é arte?”, com exemplos e contraexemplos empíricos de cada posição; ▪ discussão, eventualmente em discórdia construtiva, da possibilidade de definição de arte; ilustração, eventualmente em articulação com as disciplinas de Desenho A e de Oficina Multimédia, das diferentes teorias de arte com criações dos alunos;

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
		▪ elaboração, eventualmente em articulação com a disciplina de Português, de diálogo entre jornalistas de arte ou críticos de arte, sobre se um dado objeto pode ser considerado arte.
VIII. FILOSOFIA DA RELIGIÃO Religião, razão e fé O problema da existência de Deus. O conceito teísta de Deus. Argumentos sobre a existência de Deus: Cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento	▪ discutir a consistência do conceito teísta de Deus; ▪ enunciar os argumentos cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino) e ontológico (Anselmo) sobre a existência de Deus; ▪ discutir a cogência destes argumentos sobre a existência de Deus, identificando objeções tanto às premissas como às conclusões;	Em trabalho colaborativo, cooperativo ou individual, com ou sem recurso a tecnologias digitais, com ou sem suporte textual filosófico, os alunos fazem a: ▪ formulação do problema de Deus, e justificação da pertinência da sua discussão filosófica, a partir da conceção que os alunos têm de Deus; ▪ apresentação de contraexemplos ao conceito teísta de Deus; ▪ formulação, com base no conceito teísta de Deus, de argumentos a favor da sua existência e confronto dos argumentos apresentados com os argumentos tradicionais em estudo; ▪ redução dos argumentos a formas de inferência válida estudadas e análise da sua validade e solidez; discussão da cogência dos argumentos sobre a existência de Deus, a partir da análise das suas premissas;

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
ontológico (Anselmo). O fideísmo de Pascal. O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz).	▪ caracterizar a posição fideísta de Pascal; ▪ discutir a cogência da posição fideísta de Pascal, enunciando objeções tanto às premissas como às conclusões; ▪ enunciar o argumento do mal de Leibniz; ▪ discutir a cogência do argumento do mal de Leibniz, enunciando objeções tanto às premissas como às conclusões.	▪ discussão da cogência dos argumentos sobre a existência de Deus a partir do confronto com objeções clássicas a esses argumentos; ▪ discussão num ensaio de um dos argumentos de resposta ao problema em estudo; ▪ exploração, em investigação guiada, de formas contemporâneas dos argumentos clássicos estudados.
IX. TEMAS E PROBLEMAS DA CULTURA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, DE ARTE E DE RELIGIÃO Desenvolvimento de um dos seguintes temas A redefinição do humano pela tecnociência	▪ delimitar problemas filosóficos tendo em conta o tema-problema e o contexto filosófico mais abrangente (por exemplo, na Ética ou na Filosofia Política); ▪ caracterizar os problemas em discussão, mobilizando os conceitos filosóficos necessários e, se adequado, dados empíricos;	Aplicação dos princípios da investigação orientada para a formulação do problema de pesquisa, de seleção e de tratamento de fontes de informação filosófica e empírica. ▪ Seleção de informação de acordo com critérios de qualidade (autoria, atualidade, pertinência, profundidade, enviesamento, etc.), mobilizando intencionalmente aprendizagens efetuadas no âmbito das regras das inferências formais e informais. ▪ Aplicação de princípios de respeito pelos direitos de autor, tanto na seleção da informação como na correta referência através de uma norma ou estilo (por exemplo, a Norma APA).

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
Questões éticas no desenvolvimento da inteligência artificial Problemas éticos e políticos do impacto na sociedade das tecnologias digitais Problemas éticos e políticos do impacto da tecnociência no mundo do trabalho Problemas éticos na manipulação do genoma humano Questões éticas da reprodução assistida	▪ justificar a pertinência da discussão filosófica dos problemas; ▪ enunciar a tese que vai ser defendida ou discutida; ▪ clarificar, quando apropriado, os conceitos filosóficos mobilizados, tanto na elaboração da tese, dos argumentos, dos contra-argumentos e das objeções como na análise filosófica de dados empíricos; ▪ enunciar os argumentos filosóficos que sustentam a tese ou a discussão da tese; ▪ mobilizar, se adequado, conteúdo empírico na argumentação, justificando a sua pertinência para a discussão filosófica; ▪ garantir a coerência da argumentação filosófica com o problema em discussão; ▪ mobilizar, quando adequado, formas proposicionais e argumentativas estudadas para expressar o pensamento de autores de referência ou o seu próprio pensamento; ▪ avaliar a cogência da argumentação, nomeadamente através de confronto de posições, pela apresentação de contra-argumentos e de objeções; ▪ determinar as consequências da adoção de uma determinada posição, abrindo a possibilidade à reformulação da mesma em função dessas consequências; ▪ utilizar fontes filosóficas adequadas ao problema em discussão e à formulação da tese, argumentos, contra-argumentos e objeções.	▪ Apresentação de soluções relevantes para esses problemas, articulando, quando possível, com outras áreas do saber numa visão integradora que leve os alunos a mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente na disciplina de Filosofia e em outras disciplinas do seu percurso escolar. Mobilização intencional das competências de problematização, de conceptualização e de argumentação trabalhadas intencional e explicitamente ao longo do ano letivo.

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO
Temas	O aluno deve ficar capaz de:	ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
Cuidados de saúde e prolongamento da vida A legitimidade da experimentação animal A ciência e o cuidado pelo ambiente Organismos geneticamente modificados e o impacto ambiental e na saúde humana Arte, sociedade e política O ateísmo e os argumentos contemporâneos sobre a existência de Deus		

ORGANIZADOR Temas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)
Outros (desde que inseridos nas áreas filosóficas das Aprendizagens Essenciais propostas para o 11.º ano)		

Consulta pública 2026

ARTICULAÇÃO COM AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A Filosofia contribui para a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento sempre que os conhecimentos, capacidades e atitudes são mobilizados de forma intencional para a compreensão crítica de realidades e desafios da sociedade. Neste sentido, o trabalho desenvolvido no âmbito das aprendizagens de Filosofia pode favorecer uma reflexão informada sobre questões relacionadas com os Direitos Humanos, a Democracia e as Instituições Políticas, o Desenvolvimento Sustentável, a Literacia Financeira e o Empreendedorismo, a Saúde, o Risco e a Segurança Rodoviária, o Pluralismo e a Diversidade Cultural e os *Media*, promovendo uma participação cívica consciente, responsável e fundamentada.

No entanto, embora alguns temas ou domínios possam constituir oportunidades particularmente evidentes para esta articulação, a relação entre as Aprendizagens Essenciais e as dimensões da Educação para a Cidadania não se limita a conteúdos específicos.

As competências desenvolvidas no âmbito das aprendizagens de Filosofia, como a análise crítica e o tratamento da informação, a interpretação de diferentes perspetivas, a argumentação fundamentada, a resolução de problemas, a comunicação de ideias, o pensamento crítico e criativo, a colaboração e a reflexão sobre diferentes realidades, constituem elementos fundamentais para a concretização dos objetivos definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Assim, com o objetivo de apoiar a articulação entre as Aprendizagens Essenciais de Filosofia e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, apresentam-se algumas propostas de exploração, sem prejuízo de outras que a escola, no âmbito da sua autonomia, considere pertinentes.

Temas e problemas da cultura científica e tecnológica, de arte e de religião	Direitos Humanos	▪ Reconhecer o papel das políticas públicas na proteção de pessoas e grupos em situação de maior vulnerabilidade
Temas e problemas da cultura científica e tecnológica, de arte e de religião	Direitos Humanos	▪ Analisar os desafios globais e temas controversos de Direitos Humanos.
O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento	Desenvolvimento Sustentável	▪ Refletir sobre contradições entre práticas de produção e de consumo, bem como entre estilos de vida e o equilíbrio planetário.
Temas e problemas da cultura científica e tecnológica, de arte e de religião	Media	▪ Analisar o papel dos <i>media</i> na defesa e na construção da democracia pluralista, considerando riscos como desinformação, manipulação, discurso de ódio e censura algorítmica.

Temas e problemas da cultura científica e tecnológica, de arte e de religião	Saúde	▪ Interagir com base no respeito, no consentimento e na confiança e sem discriminação, na construção de relações interpessoais afetivas e ou sexuais saudáveis.
---	--------------	---

Cabe ao professor de Filosofia, em articulação com os restantes elementos do conselho de turma, tendo em consideração o projeto educativo da escola, o currículo (incluindo os projetos assumidos pelo conselho de turma) e outros aspetos que caracterizam o contexto local, definir os percursos pedagógicos mais adequados, que contribuam para a concretização da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Bibliografia de Referência de carácter geral

- Abbagnano, N. (2000). *História da filosofia* (12 vols.). Editorial Presença.
- Almeida, A. (Org.) (2009). *Dicionário escolar de filosofia*. Plátano Editora.
- Almeida, A., & Murcho, D. (2014). *Janelas para a filosofia*. Gradiva.
- Almeida, A., & Murcho, D. (2024). *Novas janelas para a filosofia*. Gradiva.
- Blackburn, S. (2001). *Pense: Uma introdução à filosofia*. Gradiva.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de filosofia*. Gradiva.
- Branquinho, J., & Santos, R. (Eds.) (2014). *Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Galvão, P., org. (2012). *Filosofia: Uma introdução por disciplinas*. Edições 70.

- Grayling, A. C. (2020). *Uma história da filosofia*. Edições 70.
- Kenny, A. (2010-2011). *Nova história da filosofia ocidental* (4 vols.). Gradiva.
- Kolak, D., & Martin, D. (2004). *Sabedoria sem respostas: Uma breve introdução à filosofia*. Temas & Debates.
- Mautner, T. (dir.) (2010). *Dicionário de filosofia*. Edições 70.
- Miguens, S. (2019). *Uma leitura da filosofia contemporânea*. Edições 70.
- Miguens, S. (2023). *Filosofia contemporânea: Figuras e movimentos*. Edições 70.
- Rachels, J. (2009). *Problemas da filosofia*. Gradiva.
- Russell, B. (2000). *História da filosofia ocidental*. Edições 70.
- Tunhas, P. (2023). *Filosofia*. Universidade do Porto.
- Warburton, N. (2012). *Uma pequena história da filosofia*. Edições 70.
- Warburton, N. (2007). *Elementos básicos de filosofia*. Gradiva.

Filosofia da Religião

- Martin, M. (2010). *Um mundo sem Deus: Ensaio sobre o ateísmo*. Edições 70.
- Murcho, D. (2020). *A existência de Deus: O essencial*. Plátano Editora.
- Plantinga, A. (2012). *Deus, a liberdade e o mal*. Vida Nova.
- Portugal, A. C. (2014). Filosofia da religião. In P. Galvão (Org.). *Filosofia: Uma introdução por disciplinas* (pp. 214-248). Edições 70.
- Rowe, W. L. (2011). *Introdução à filosofia da religião*. Verbo.
- Swinburne, R. (1998). *Será que Deus existe?*. Gradiva.

Filosofia da Arte

- Almeida, A. (2014). Estética e Filosofia da arte. In P. Galvão (Org.). *Filosofia: Uma introdução por disciplinas* (pp. 385-421). Edições 70.

- Almeida, A. (2019). *A definição de arte: O essencial*. Plátano Editora.
- Bell, C. (2009). *Arte*. Edições Texto & Grafia.
- Carroll, N. (2010). *Filosofia da arte*. Edições Texto & Grafia.
- Chalumeau, J-L. (1997). *As teorias da arte: filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias*. Instituto Piaget.
- Croce, B. (2008). *Breviário de estética*. Edições 70.
- D' Orey, C. (Org.) (2007). *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Dinalivro.
- Dickie, G. (2008). *Introdução à estética*. Editorial Bizâncio.
- Graham, G. (2001). *Filosofia das artes: Introdução à estética*. Edições 70.
- Moura, V. (Coord.) (2009). *Arte em teoria: Uma antologia de estética*. Edições Húmus.
- Tolstói, L. (2013). *O que é a arte?*. Gradiva.
- Townsend, D. (2002). *Introdução à estética: História, correntes, teorias*. Edições 70.
- Warburton, N. (2007). *O que é a arte?*. Editorial Bizâncio.

Filosofia do conhecimento

Obras de referência:

- Descartes, R. (1988). *Discurso do método*. Edições 70.
- Descartes, R. (1985). *Meditações sobre a filosofia primeira*. Almedina.
- Hume, D. (2002). *Investigação sobre o entendimento humano*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Hume, D. (2001). *Tratado da natureza humana*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (2005). *Teeteto*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- O'Brien, D. (2013). *Introdução à teoria do conhecimento*. Gradiva.
- Soares, M. L. C. (2004). *O que é o conhecimento? Introdução à epistemologia*. Campo das Letras.
- Teixeira, C. (2014). Epistemologia. In P. Galvão (Org.). *Filosofia: Uma introdução por disciplinas* (pp. 99-142). Edições 70.

Filosofia da Ciência

Obras de referência:

- Popper, K. (1998). *A lógica da pesquisa científica*. Cultrix.
- Popper, K. (1999). *Conhecimento Objetivo: Uma abordagem evolutiva*. Editora Itatiaia.
- Popper, K. (2003). *Conjecturas e refutações*. Almedina.
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Guerra & Paz.
- Kuhn, T. (2009). *A tensão essencial*. Edições 70.
- Buescu, J. (2013). *O mistério do bilhete de identidade e outras histórias: Crónicas das fronteiras da ciência*. Gradiva.
- Bortolotti, L. (2013). *Introdução à filosofia da ciência*. Gradiva.
- Losee, J. (1998). *Introdução histórica à filosofia da ciência*. Terramar.
- Rosenberg, A. (2009). *Introdução à filosofia da ciência*. Edições Loyola.
- Zilhão, A. (2014). Filosofia da ciência. In P. Galvão (Org.). *Filosofia: Uma introdução por disciplinas* (pp. 249-281). Edições 70.

Temas e problemas do mundo contemporâneo, da religião e da arte

- Baird, R., & Rosenbaum, S. (Org.) (1997). *Eutanásia: As questões morais*. Bertrand Editora.
- Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania*. Editorial Estampa.
- Beckert, C., & Varandas, M. J. (2004). *Éticas e políticas ambientais*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Borrador, G. (2004). *Filosofia em tempo de terror*. Campo das Letras.
- Delfino, A., & Vaz, S. G. (2010). *Manual de ética ambiental*. Universidade Aberta.
- Fernandes, A. J. (2004). *Direitos humanos e cidadania europeia: Fundamentos e dimensões*. Almedina.
- Frankfurt, H. G. (2016). *Sobre a desigualdade*. Gradiva.
- Galvão, P. (Org.) (2010). *Os animais têm direitos?*. Dinalivro.

- Galvão, P. (Org.) (2005). *A ética do aborto: perspectivas e argumentos*. Dinalivro.
- George, A. (Org.) (2008). *Que diria Sócrates?*. Gradiva.
- Jamieson, D. (2005). *Manual de filosofia do ambiente*. Instituto Piaget.
- Lévy, B. (2002). *Reflexões sobre a guerra, o mal e o fim da história*. Notícias.
- López, M. C. (2016). *Inteligencia artificial: una perspectiva filosófica*. Editora Escolar Mayo.
- Martin, M. (2010). *Um mundo sem Deus: Ensaio sobre o ateísmo*. Edições 70.
- Mill, J. S. (2006). *A sujeição das mulheres*. Almedina.
- Mill, J. S. (2006). *Sobre a liberdade*. Edições 70.
- Millet, C. (2000). *A arte contemporânea*. Instituto Piaget.
- Pinto, J. R. C. (2006). *Bioética para todos*. Editorial A.O.
- Pojman, L. (2007). *Terrorismo e direitos humanos e a apologia do governo mundial*. Editorial Bizâncio.
- Rocha, A. S. E. (Eds.) (2004). *Europa, cidadania e multiculturalismo*. Universidade do Minho: CEH.
- Rosa, H. D. (Coord.) (2004). *Bioética para as ciências naturais*. Fundação Luso-Americana.
- Rosas, J. C. (2015). *Manual de filosofia política*. Almedina.
- Rosas, J. C. (2015). *Novas direções na filosofia dos direitos humanos*. Edições Húmus.
- Sagal, P. (1996). *Mente, homem e máquina*. Gradiva.
- Salema, R., & Santos, I. (2012). *Manipulação do genoma humano*. Porto Editora.
- Sandel, M. (2015). *O que o dinheiro não pode comprar*. Editorial Presença.
- Sgreccia, E. (2009). *Transplante de órgãos*. Principia.
- Sgreccia, E. (2006). *Aborto: o ponto de vista da bioética*. Principia.
- Singer, P. (2000). *Ética prática*. Gradiva.
- Singer, P. (2004). *Um só Mundo: A ética da globalização*. Gradiva.
- Singer, P. (2008). *Libertação animal*. Via Optima.
- Singer, P. (2008). *Escritos sobre uma vida ética*. Dom Quixote.

Singer, P. (2011). *A vida que podemos salvar*. Gradiva.

Singer, P. (2017). *Ética no mundo real*. Edições 70.

Soromenho-Marques, V. (1996). *A era da cidadania*. Publicações Europa-América.

Soromenho-Marques, V. (2005). *Metamorfoses: Entre o colapso e o desenvolvimento sustentável*. Publicações Europa-América.

Walzer, M. (2004). *A guerra em debate*. Edições Cotovia.

Warburton, N. (2015). *Liberdade de expressão: Uma breve introdução*. Gradiva.

Weinstock, D. (2002). A problemática multiculturalista. In A. Renaut (Ed.). *História da filosofia política/5: As filosofias políticas contemporâneas* (pp. 357-385). Instituto Piaget.