



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



Diana Sofia Esteves Castro Costa

**O ENSINO DA FILOSOFIA COM DANÇA  
NO MUNDO DA ESCOLA E NA ESCOLA DO MUNDO**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,  
orientado pelo Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá,  
coorientado pelo Professor Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino,  
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da  
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**

junho de 2020

## FACULDADE DE LETRAS

# O ENSINO DA FILOSOFIA COM DANÇA NO MUNDO DA ESCOLA E NA ESCOLA DO MUNDO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O Ensino da Filosofia com Dança no mundo da Escola e na escola do mundo</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Diana Sofia Esteves Castro Costa</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Professor Doutor Alexandre Barroso Matos Franco de Sá</b> <b>Professor Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutor/a Diogo Falcão Ferrer</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutor/a Elsa Margarida da Silva Rodrigues</b> <b>2. Doutor/a Luís António Ferreira Correia Umbelino</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Filosofia</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>27-07-2020</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>18 valores</b>

## Agradecimentos

À minha Mãe, Mónica, por simples e complexamente, ser quem é. O meu exemplo de resiliência, de força e de Amor.

Ao meu Pai, Sérgio, por acreditar sempre em mim e por se orgulhar do meu percurso.

À minha família em geral. Em especial: Aos meus Avós, Durbalino, Georgina, António e Maria, por todo o Amor e confiança incondicionais. Aos meus Irmãos, Bruno e Daniel por serem a minha força maior. Aos meus padrinhos Lília e Ricardo e ao meu primo André, por estarem sempre ao meu lado, por me acolherem e me fortalecerem.

À Mafalda, por ser casa, por ser abrigo, por ser farol, por tudo; que todos os teus sonhos sejam sempre do tamanho do teu coração. À Luciana, por ser a minha amiga de todas as horas. Ao Diogo, por me ver com as minhas verdadeiras cores. À Joana, por viver a Dança comigo, e por toda a Amizade de sempre. À Débora e à Joana F., pelos anos de Amizade que perduram. Às Famílias Ferraz e Neves e à Lina, por tudo o que fazem por mim. À Kelly, à Soraia ao Tiago e ao Filipe, por todos os momentos e que partilhámos.

À Professora e Amiga Fernanda Félix, por me ter apresentado à Filosofia; o seu Amor pela Filosofia inspirou-me. Ao Professor Doutor Luís Umbelino, por todo o acompanhamento que me proporcionou, ao longo do meu percurso académico. Aos Professores Doutores Alexandre Sá e Gonçalo Marcelo, por me terem apoiado na redação do meu Relatório de Estágio. Ao meu Professor Orientador da Escola e, também Amigo, José Girão, por toda a partilha tão gratificante. Aos membros da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, em especial a toda a Direção da Escola, à Joana Nogueira, à Rosária, ao Filipe e à Sónia, por todo o carinho.

A todos/as os/as meus/minhas alunos/as de Dança, por me contagiarem com a sua boa energia e vivacidade, todos os dias.

Ao meu 10ºA da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, por ter marcado de forma tão positiva, toda esta minha experiência. Obrigada por, através das vossas palavras e dos vossos sorrisos, me fazerem acreditar, ainda mais, que tomei a decisão certa.

**De todo o meu coração: Obrigada!**

## Resumo

### **O Ensino da Filosofia com Dança no mundo da Escola e na escola do mundo**

O presente Relatório de Estágio intitulado “O Ensino da Filosofia com Dança no mundo da Escola e na escola do mundo” 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.

Este relatório contém uma parte de exposição, de consideração e de crítica relativamente à Prática Pedagógica Supervisionada à qual me submeti no Ano Letivo de 2019/2020, bem como uma descrição do contexto educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, Escola onde estagiei. Para além destas, encontramos aqui, também, um momento de pesquisa e de reflexão acerca de conceitos que se mostrarão fundamentais ao longo deste documento, como o conceito de pensamento filosófico, que se autoafirma corpóreo e o conceito de movimento na Dança, que é um movimento peculiarmente pensante.

A partir do estudo dos conceitos supramencionados veremos que estes se relacionam e que esta relação leva a um outro momento de pesquisa e de reflexão que proporcionará a abertura de um novo horizonte sobre o pensamento acerca da Dança e sobre o pensamento acerca da Filosofia que irão gerar uma nova forma de lecionação da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Uma nova forma de lecionar a partir da utilização do carácter pedagógico-didático da Dança como metodologia para o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, não nos desviando minimamente daqueles que são os objetivos que constam no documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, em articulação com o do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

**Palavras-chave:** Filosofia; Dança; pensamento; movimento; corpo; Escola; dispositivo pedagógico-didático.

## Abstract

### **Teaching Philosophy with Dance in the world's School and in the school's world**

The presented Internship's Report, entitled "Teaching Philosophy with Dance in the School's world and in the world's school" is carried out within the curricular unit "Internship and Final Report" of the Master Degree in Teaching High School Philosophy at Coimbra's University Humanities College, attended in the academic year 2019/2020.

This Report has a part of exposition, consideration and criticism regarding to the Supervisional Pedagogical Practice to which I submitted, as well as a description of the educational context of the Secondary School with 3rd Cycle D. Dinis, in which I interned. Beside these, we also find here a moment of research on concepts that are crucial throughout this paper, like the concept of philosophical thought, which asserts itself corporally and the concept of movement in dance, which is a peculiarly thinking movement.

From the study of the aforementioned concepts, we will see that they are related to each other and that this relationship leads to another moment of research and reflection, which allows the opening of a new vision on the thought about dance and on the thought about philosophy, that will create a new way of teaching Philosophy in Secondary School. A new way of teaching from the use of the pedagogical-didactic character of Dance as a methodology for the Teaching of Philosophy in High School, without deflection from the objectives presented on Essential Learning of Philosophy in Secondary School, in conjunction with the Student Profile on Leaving Compulsory Scholaryty.

**Keywords:** Philosophy; Dance; thought; movement; body; School; pedagogical-didactic devices.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>2</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Preâmbulo</b> .....	<b>9</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTE 1</b> .....	<b>14</b>
<b>Capítulo 1</b> .....	<b>15</b>
<b>Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada</b> .....	<b>15</b>
1. Enquadramento Legal.....	16
2. Plano Individual de Formação .....	22
2.1. Reflexão Global da Experiência de Estágio .....	28
3. A Filosofia e o Ensino – <i>Programa Oficial de Filosofia e Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário</i> .....	31
<b>Capítulo 2</b> .....	<b>49</b>
<b>Contexto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis</b> .....	<b>49</b>
1. Breve introdução à apresentação da escola – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis.....	50
2. Infraestruturas e Recursos Materiais.....	51
3. Oferta Curricular e extracurricular.....	52
4. Corpo Docente.....	57
5. Corpo Não-Docente.....	57
6. Corpo Discente .....	58
7. Caracterização da turma 10ºA na disciplina de Filosofia .....	60
<b>PARTE 2</b> .....	<b>62</b>
<b>Capítulo 3</b> .....	<b>63</b>
<b>A Dança como dispositivo pedagógico-didático no Ensino de Filosofia no Ensino Secundário</b> .....	<b>63</b>
<b>1. O que é o pensar?</b> .....	<b>64</b>
<b>2. O que é o dançar?</b> .....	<b>67</b>
<b>3. Filosofia e Ensino de Filosofia com Dança: a sala de aula fora da sala de aula.</b> <b>73</b>	
3.1. Caminhar com o Outro, dançar com o Outro.....	79
3.1.1. Construção das relações interpessoais.....	81

<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>85</b>
<b>Dispositivo Pedagógico-Didático .....</b>	<b>85</b>
1. Apresentação – A Filosofia com Dança .....	87
2. A Filosofia com Dança – Dispositivo Pedagógico-Didático - Parte I .....	95
3. A Filosofia com Dança – Dispositivo Pedagógico-Didático - Parte II.....	103
4. A Filosofia com Dança – Dispositivo Pedagógico-Didático - Parte III .....	111
5. A Filosofia com Dança – Mapa Conceptual .....	118
<b>Conclusão .....</b>	<b>121</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>122</b>
<b>Webgrafia/Plataformas consultadas .....</b>	<b>123</b>

*I would not know what the spirit of a philosopher might wish more to be than a good dancer. For the dance in his ideal, also his fine art, finally also the only kind of piety he knows, his “divine service”.*

**Friedrich Nietzsche**



## Preâmbulo

“O desafio”. A formulação deste trabalho faz-me sentir, por vários motivos, perante um desafio que passo a explicar. Apresenta-se difícil a tarefa de teorizar aquilo que até agora apenas senti. A Dança surgiu na minha infância e prolongou-se pela minha adolescência, como possibilidade de ressurgimento contínuo de mim mesma – tendo-se tornado nisso mesmo – e como área de estudo que cheguei a ponderar seguir no Ensino Superior. No entanto, o meu encontro com a Filosofia, nos anos do Ensino Secundário, veio-me inquietar de tal forma, que me levou a ponderar seguir os meus estudos na área da Filosofia, mantendo o meu contacto com a Dança, da forma como sempre a conheci: em casa, em aulas, em formações, e, sobretudo, nos palcos. E assim foi.

Sempre a par com a Dança, o meu percurso académico fez-se na e com a Filosofia, como se mostra aqui óbvio. Ao longo deste caminho, a percepção de que as aprendizagens filosóficas adquiridas me transportavam, de imediato, para os palcos onde danço, fez - para além de alimentar ainda mais a minha paixão por Filosofia e pela atitude filosófica – com que uma vontade enorme de delinear a relação que já se me começava a mostrar entre a Filosofia e a Dança, despertasse.

Comecei por pensar a Dança, e posteriormente apercebi-me de que o próprio ato de a pensar abarcava já o movimento dançante em si mesmo. O pensamento filosófico nunca se mostrava inerte, mas irrequieto e conturbado. Esta foi a forma como me comecei a ver perante aquele que se mostra agora o meu desafio. Um desafio imposto por mim e para mim, que teve início no entender da relação existente entre estas duas áreas que se me mostraram cada vez mais interligadas; o de entender, afinal, a minha própria vida, explicando-a a mim mesma.

Ao tentar estabelecer uma ligação entre os pontos de encontro entre a Filosofia e a Dança, apercebi-me de que seria impossível fazê-lo sem escrever e reescrever, constantemente, visto que as ideias surgiam continuamente de modo caótico, numa tentativa de organizar o pensamento em torno da minha afeição, gosto e dedicação à Dança e à Filosofia. Ainda assim, este era um caos com nexos, um caos que me começava a fazer crer que talvez até pudesse nunca me vir a encontrar fora dele, mas que, simultaneamente, poderia vir a ser também, perpetuamente, o meu alimento. E a verdade é que ainda me encontro no caos, sendo que este é o lugar onde tanto a Filosofia como a Dança se

encontram também, o que lhes confere as suas identidades. Este caos não é, portanto, algo negativo, mas algo que incita a procura incessante, que leva a encontros e a desencontros que conduzem sempre a algo maior.

Foi através de estes encontros e desencontros que chego àquela que é a questão fundamental à qual este Relatório visa responder:

**De que forma é que poderemos ensinar Filosofia com Dança, sem que nenhuma das áreas perca a sua essência?**

## Introdução

Este Relatório de Estágio foi concebido no âmbito do Curso de 2º ciclo - Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O presente Relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a Parte 1 inclui os dois primeiros capítulos. O primeiro prende-se com o Enquadramento Legal no qual se baseia a Prática Pedagógica Supervisionada, bem como o seu contexto. Encontra-se inserido, também, neste capítulo, o Plano Individual de Formação, no qual são referidas todas as atividades desenvolvidas na Escola Secundária com 3º Ciclo, onde me encontrei a estagiar ao longo do Ano Letivo 2019/2020, assim como uma reflexão acerca das mesmas e da experiência global do Estágio. No Capítulo 1 encontra-se, ainda, uma reflexão acerca do papel da Filosofia no Ensino Secundário, e também da importância de uma Didática da Filosofia, sustentadas pelas alterações ao Programa de Filosofia homologado em 2001, referidas no documento *Aprendizagens Essenciais do Ensino de Filosofia no Ensino Secundário*. Para uma melhor compreensão, ainda, das condições da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, que em tudo condiciona o ambiente vivido na Escola e que se mostrou fulcral para que tenha experienciado o Estágio da forma como no Capítulo 1 o descrevo, cria-se um Segundo Capítulo que vem encerrar a Primeira Parte do Relatório de Estágio.

A Parte 2 do Relatório de Estágio tem início com a leitura do Capítulo 3, que ilustra a demonstração do caráter pedagógico-didático que a Dança tem em si, e que confere à disciplina de Filosofia uma nova forma de estar em sala de aula, fora da sala de aula. Esta denotação é feita através de uma explicação teórica da maneira como se dá este cruzamento entre a Dança e a Filosofia, e de que forma é que esta relação pode ser colocada em prática, através do movimento inerente da Dança que vem sublinhar o movimento da Filosofia e na Filosofia. Veremos, portanto, no Capítulo 3, como é que a Filosofia e a Dança, como práticas que perturbam a tendência para a imobilidade, para o enrijecer dos corpos, para a solidificação da matéria, se aliam no contexto de sala de aula da disciplina de Filosofia. Esta contextualização da Dança com a Filosofia será sempre demonstrada e aplicada considerando a identidade móvel característica quer da Filosofia, quer da Dança, a par com o documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*.

Para melhor explicar de que forma é que este encontro entre a Filosofia e a Dança se dá, o Capítulo 3 encontra-se subdividido em três subcapítulos. No Primeiro Subcapítulo demonstro qual o conceito de pensamento utilizado ao longo deste documento, apresentando-se como um pensamento que se mostra inevitavelmente corpóreo. No Segundo Subcapítulo refiro-me à conceção de Dança que se prolonga na restante redação do Relatório, a qual se baseia e inspira em pensamentos de bailarinos contemporâneos, como Isadora Duncan, Rudolf von Laban, Loie Fuller e Ruth Saint Dennis. Por fim, o último Subcapítulo do Capítulo 3, transparece o momento em que nos elucidamos, por fim, sobre o encontro propriamente dito entre a Filosofia e o Ensino da Filosofia com a Dança, que conduz a um repensar perante a Didática da Filosofia e do Ensino da Filosofia, mais especificamente, no Ensino Secundário.

É a partir da demonstração de como a Filosofia e a Dança se manifestam e funcionam em conjunto, que se abre uma frincha pela qual se avista como é que esta conceção se pode manifestar nos estabelecimentos de Ensino, criando um espaço interdisciplinar que sublinha a abertura da sala de aula. Cria-se, assim, uma sala de aula que mostra possuir um chão onde se Dança e onde ao dançar já se dá o encontro com a Filosofia. O surgimento deste chão mostra-se, não só como local onde se proporciona o assentar de determinadas ideias, mas principalmente, como espaço que permite que se dê o rebuliço das mesmas. O Terceiro Capítulo encerra, assim, já com uma possibilidade de vislumbrar de que maneira é que o Ensino da Filosofia com Dança se mostra no mundo das Escolas, e como se encontra inerentemente presente na escola do mundo, no sentido em que causa uma interminável aprendizagem que está incessantemente a ser transformada ao longo da vida e que vem causar uma nova visão de Escola e de Ensino da Filosofia.

A Segunda Parte do Relatório de Estágio termina com o Capítulo 4 que incide na forma como aquilo que foi descrito no Capítulo 3, funciona na prática. É a partir da reflexão exposta no Capítulo 3 que se cria, através da demonstração de uma aula de Filosofia com a Dança sobre a ética kantiana, desenvolvida e lecionada por mim, no âmbito do Estágio, um modelo que pode ser utilizado por todos os Docentes que pretendam adotar este projeto, para lecionar qualquer conteúdo filosófico que consta no documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*. Assim, o que se mostra neste último Capítulo do Relatório de Estágio é a forma como se desenvolveram

e aplicaram três atividades coreográficas para lecionar a ética kantiana, no âmbito do projeto “A Filosofia com Dança”.

# PARTE 1

# **Capítulo 1**

## **Descrição**

### **da Prática Pedagógica**

### **Supervisionada**

## 1. Enquadramento Legal

A Prática Pedagógica Supervisionada, também denominada por Estágio Curricular, rege-se em termos legais, com base nos seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, com reformulações aplicadas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto); Lei que aprova a administração das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro); Lei que corporiza o Processo de Bolonha relativamente à adoção de um novo modelo organizacional do Ensino Superior, dispondo-o em três ciclos (Lei nº 107/2008, de 25 de junho que reestrutura a Lei nº 74/2006, de 24 de março) e, por fim, Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O documento Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro) é um documento de carácter genérico, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e que, portanto, é aplicado a todas as disciplinas de todos os anos de Escolaridade Obrigatória, desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Ainda relativamente a este documento, considero importante realçar o conteúdo presente no Capítulo II intitulado “Organização do sistema educativo”, Secção II “Educação Escolar”, Subsecção II “Ensino Secundário”, Artigo 9º, que se prende com a definição dos objetivos de estudo do Ensino Secundário, que passo a citar:

- “a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular,



jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.”<sup>1</sup>

A partir da leitura destas metas encontramos aquilo que esclarece a articulação existente entre estas e os objetivos da disciplina de Filosofia. Podemos observá-la, de imediato, na introdução que consta no documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, que apresenta a relevância do estudo da Filosofia, evidenciando, assim, quais os propósitos do incentivo para o estudo desta disciplina.

A disciplina de Filosofia constitui-se, assim, como uma contribuição para o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão e desenvolvendo o raciocínio e as capacidades da reflexão e da curiosidade científica.<sup>2</sup>

A designação do contributo da Filosofia supramencionada vai ao encontro do que se encontra referido na Lei de Bases do Sistema Educativo - Capítulo II, Secção II, Subsecção II, Artigo 9º, anteriormente mencionado. A disciplina de Filosofia pretende que os alunos desenvolvam uma atitude crítica em relação às coisas do mundo, instigada

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC) (acedido a 13 de abril de 2020).

<sup>2</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*, (Lisboa: República Portuguesa, 2018), 2. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf) (acedido a 13 de abril de 2020).

pela curiosidade e pela vontade de alargar horizontes, gerando uma compreensão com bastante amplitude, acerca das várias concepções de mundo e daquilo que nele se insere. Esta atitude é propiciadora de um alargamento da capacidade cognitiva, de um maior desenvolvimento de raciocínio, apetrechando os alunos com uma maior bagagem de conhecimentos que lhes irá ser útil para as suas aspirações, quer profissionais, quer relacionais.

A disciplina de Filosofia demonstra, assim, ter como objetivo primário, o desencadeamento de interesse nos jovens, sobre as mais variadas áreas de estudo, sublinhando que não existe um engavetar destas áreas de estudo, mas um espaço em que todas se inserem em harmonia, onde cada uma tem o seu papel, mas onde também, funcionam juntas, concentrando pontos de ligação umas com as outras.

O documento que constitui a Lei 43/2007 de 22 de fevereiro vem indicar quais as condições que se devem encontrar reunidas, para que seja possível adquirir a habilitação profissional para a docência dos ensinos pré-escolar, básico e/ou secundário. Este documento vem sublinhar o desejo de que seja constituído um corpo docente com as habilitações necessárias para a lecionação, propiciando assim, o desenvolvimento de uma melhor formação dos alunos – “O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade (...)”<sup>3</sup>. Entende-se, portanto, que a reunião das condições que vêm a permitir atingir o nível superior de qualificação para a docência, se dá pelo meio do designado “processo de acreditação”. Este processo traduz-se na determinação de um número de créditos que cada disciplina da Licenciatura em Filosofia irá possuir. Assim definidos os créditos, o discente terá de reunir 120 créditos (ECTS) que comprovarão a aprovação do aluno às disciplinas obrigatórias efetuadas no âmbito do curso. Após esta aprovação ser feita, o aluno terá de se submeter a duas provas de português, uma oral e outra escrita, que servirão de verificação do domínio da língua portuguesa, assim como das capacidades reflexiva, argumentativa e crítica. Aprovado, também nestas provas, o aluno reúne as necessárias e suficientes para integrar o Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, sendo que neste Mestrado irá ser avaliado pelo seu desempenho nas disciplinas teóricas do curso, bem como pela sua Prática Pedagógica Supervisionada na Escola onde fará o Estágio enquanto Professor Estagiário.

---

<sup>3</sup> Ministério da Educação, *Decreto-Lei 43/2007*, Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> (acedido a 13 de abril de 2020).

Ainda neste documento, observamos que no Artigo nº14, revela-se a necessidade de existirem didáticas específicas para cada disciplina, tendo-se criado assim, uma Didática Específica da Filosofia. Esta decisão leva a que seja criada, nas faculdades, uma disciplina denominada precisamente “Didática Específica da Filosofia”, disciplina esta que serve de preparação para o trabalho que cada docente deve desempenhar, nesta função, bem como para a questão relacional com os alunos, que é algo de extrema importância na carreira de um Professor. É, então, em “Didática Específica da Filosofia”, disciplina que faz parte do plano de estudos do Curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, que se desenvolvem planificações de aula, que se obtêm indicações de aplicação de metodologias de ensino e onde se desenvolve a competência de avaliação, bem como de todas as outras que vão para lá das paredes de uma sala de aula. Estas experiências são vivenciadas de olhos bem abertos em relação aos diferentes contextos e meios sociais, o que proporciona uma preparação notória, tendo em conta o tempo disponível que há para que se desenvolvam todas as competências necessárias. Ainda assim, como sabemos, o Professor está em constante aprendizagem, também, e como tal, as aprendizagens que desta disciplina se retiram são ferramentas muito úteis para toda a carreira de um docente, mas são também o início de um caminho que se mostra sempre infinito, por haver uma enorme variedade de fatores que influenciam os métodos de que um Professor se deve servir.

Especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos Educadores e Professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.<sup>4</sup>

Esta declaração vem reforçar a ideia que nunca deveria ter sido esquecida, de que o papel do Professor é um papel em constante transformação, mediante as diferentes necessidades de cada aluno e das suas especificidades.

Por último e, na sequência do que já foi previamente mencionado, este decreto vem aferir a importância de uma Prática Pedagógica Supervisionada, ou seja, o momento

---

<sup>4</sup> Ministério da Educação, *Decreto-Lei 43/2007*, Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> (acedido a 13 de abril de 2020).

do Estágio Curricular de um aspirante a docente “dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na Escola e na articulação desta com a comunidade.”<sup>5</sup> A minha possibilidade de experienciar e desenvolver uma Prática Pedagógica Supervisionada, no Ano Letivo de 2019/2020, deveu-se a uma parceria formal entre a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e a Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, de Coimbra, tendo-se criado, assim, um dos Núcleos de Estágio de Ensino de Filosofia abertos, neste Ano Letivo.

O terceiro documento, Lei nº 107/2008, de 24 de março vem alterar as Leis nº 74/2006, de 25 de junho; 316/76, de 29 de Abril; 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março com o objetivo de promulgar a uniformização entre os cursos do Ensino Superior, aferindo que o grau de Mestre apenas pode ser procurado após o 1º Ciclo de estudos estar concluído, isto é, a Licenciatura. – “promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas “. <sup>6</sup> O Processo de Bolonha vem, portanto, reforçar que o grau de Mestre apenas se manifestará após aprovação no 2º Ciclo de estudos no Ensino Superior, que visa uma aplicação das competências já desenvolvidas na Licenciatura, que pressupõe a aprovação do aluno às unidades curriculares do plano de estudos de Mestrado, bem como a elaboração e aprovação de uma dissertação ou de um estágio profissional sujeito à elaboração de um Relatório final, mediante aquelas que forem as linhas organizacionais e os objetivos de cada curso.

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação, *Decreto-Lei 43/2007*, Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> (acedido a 13 de abril de 2020).

<sup>6</sup> Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *Decreto-Lei 107/2008*, Diário da República n.º 121/2008, Série I de 2008-06-25. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/456200/details/maximized> (acedido a 13 de abril de 2020).

No caso do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Superior, o primeiro ano do curso contempla unidades curriculares de preparação para o ano seguinte de Estágio e de posteriores anos de carreira profissional na área da docência, a partir de simulações de aulas na disciplina de Didática Específica de Filosofia, ilustrando diferentes ambientes vividos nas Escolas, e com desenvolvimento de trabalho de investigação na disciplina de Seminário Científico-Didático de Filosofia. O segundo e último ano do curso é composto pela unidade curricular anual de Estágio-Relatório, que diz respeito ao período de Prática Pedagógica Supervisionada numa Escola que acorde com a faculdade, a abertura ou reabertura de um núcleo de estágio dentro dessa mesma Escola e, uma outra disciplina de Seminário Científico-Didático, onde o trabalho desenvolvido nesta disciplina, tem já em vista a elaboração do Relatório de Estágio, trabalho este que vai sendo acompanhado e alvo de críticas e apoio por parte do docente da disciplina.

Por último, o documento Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra vem clarificar quais são as competências do Conselho de Formação de Professores (CFP) da Faculdade e dos Coordenadores de Área Científico-Pedagógica, bem como quais devem ser os princípios que deverão nortear a Formação de Professores e as normas para a sua organização administrativa.

A Prática Pedagógica Supervisionada deverá ter a duração de um Ano Letivo e deverá ser avaliada qualitativamente numa fase intermédia do Estágio (Insuficiente; Suficiente; Bom ou Muito Bom) e quantitativamente na fase final do mesmo (Escala de 0 a 20 valores), sendo a nota unidade curricular Estágio-Relatório uma média das notas ponderadas pelo Orientador de Estágio e pelo Orientador da Faculdade, valendo 60% da nota final da disciplina, reservando os outros 40% à elaboração do Relatório de Estágio.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/regulamentos\\_normas/docspdf/regulamento\\_professor\\_16\\_17](https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_professor_16_17) (acedido a 13 de abril de 2020).

## 2. Plano Individual de Formação

O Plano Individual de Formação é um documento que retrata um conjunto de competências e de tarefas que devem ser verificadas no trabalho do estagiário, no momento da Prática Pedagógica Supervisionada. Algumas destas atividades são obrigatórias e encontram-se decretadas no Plano Geral de Formação<sup>8</sup>, elaborado no âmbito do Conselho de Formação de Professores definido pelo Regulamento de Formação Inicial de Professores<sup>9</sup> e, outras, são de carácter opcional.

Para além da menção às atividades que devem ser desenvolvidas no âmbito do Estágio Curricular, o Plano Geral de Formação enuncia a forma como se procede à avaliação do estagiário, relativamente ao seu desempenho no momento da Prática Pedagógica Supervisionada. Passo, portanto, a citar quais as atividades obrigatórias a serem desenvolvidas que constam neste documento:

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

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano\\_anual.pdf](https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf) (acedido a 15 de abril de 2020)

<sup>9</sup> Disponível em:

[https://www.uc.pt/fluc/regulamentos\\_normas/docspdf/regulamento\\_formacao\\_inicial\\_professores.pdf](https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf) (acedido a 15 de abril de 2020).

- 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.
- Observação de todas as aulas lecionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.
- Observação de 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turma(s) a que estão afetos os Estagiários.
- 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.”<sup>10</sup>

Todos estes parâmetros foram cumpridos por mim, enquanto Estagiária, no presente Ano Letivo 2019/2020, na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, sob o supervisionamento do Orientador da Escola. Para além disso, destaco a minha presença como observadora numa Reunião de Departamento no 1º Período e nas Reuniões de Conselhos de Turma (10ºA e 10ºB) dos dias 18 de dezembro de 2019 e 30 de março de 2020. No entanto, é de salientar que o cumprimento destes parâmetros diz respeito apenas ao primeiro e segundo períodos escolares do Ano Letivo, devido à interrupção de todas as atividades letivas presenciais, por conta da pandemia que começou a surtir efeito em Portugal, no dia 2 de março de 2020, com os primeiros casos do *Novo Coronavírus* (SARS-CoV-2), causador da doença COVID-19<sup>11</sup>, confirmados<sup>12</sup>. Estas confirmações e o sucessivo aumento de pessoas infetadas por este vírus, levaram à decretação por parte do Governo de António Costa, do encerramento de todas as instituições de ensino, a partir do dia 16 de março até ao final das Férias da Páscoa. Esta

---

<sup>10</sup> Conselho de Formação de Professores, *Plano Anual Geral de Formação*, (Coimbra: FLUC, 2017), 2. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano\\_anual.pdf](https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf) (acedido a 15 de abril de 2020.)

<sup>11</sup> Mais informações disponíveis em: <https://covid19.min-saude.pt/perguntas-frequentes/> (acedido a 15 de abril de 2020).

<sup>12</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.dn.pt/pais/confirmados-dois-primeiros-casos-de-coronavirus-em-portugal-11805920.html> (acedido a 15 de abril de 2020).

medida foi, no entanto, alargada por motivos de prevenção face à expansão do *Novo Coronavírus* no país e no mundo.

Os Ensinos Pré-Escolar e Básico encontraram-se sem aulas presenciais até ao final do Ano Letivo - medida declarada dia 9 de abril de 2020 -, assim como o 10º ano. A partir da telescola reproduzida no canal televisivo RTP Memória, os alunos da Pré-Escola e do Ensino Básico, com o auxílio dos seus professores, através de meios informáticos, deram continuidade, deste modo, ao seu plano de estudo, que contou, nos casos em que se aplicaria, com as provas de aferição e com os exames cancelados. Os alunos do Ensino Secundário continuaram com aulas, a partir de plataformas online, com os docentes das suas Escolas, adaptando, assim, o seu método de aprendizagem às novas medidas preventivas, promotoras de um confinamento às suas casas. Os alunos dos 11º e 12º anos tiveram ainda um acompanhamento presencial, a partir do dia 18 de maio, às disciplinas sujeitas a exame nacional, com as devidas precauções, uma vez que a realização dos exames se manteve nas datas previstas anteriormente a toda esta situação pandémica.

Até ao início desta situação atípica, relativamente ao ponto 1.1 do Plano Geral de Formação, que diz respeito às atividades obrigatórias às quais o Professor Estagiário deve dar resposta, refiro que tive de faltar duas vezes a aulas lecionadas pelo Professor Orientador, por motivo de doença. Todas as outras competências foram desempenhadas na totalidade, sempre com o auxílio incansável do Professor Orientador, que se mostrou continuamente disponível a estar presente em todos os momentos do meu percurso na Escola, com uma notável preocupação comigo, com o meu Colega de Estágio - também seu orientando de Estágio no Ensino de Filosofia. A sua preocupação e atenção estende-se a todos aqueles que o rodeiam e que lhe são queridos e, portanto, também aos seus alunos e colegas, o que permitiu com que me tenha sentido guiada e bem apoiada no desenvolvimento das competências básicas para a docência – como elaborar planificações de aula, desenvolver métodos de ensino, entre outros -, assim como me foi possível retirar bastantes aprendizagens no domínio mais pessoal que a exercício desta profissão requer.

Esta pessoalidade da nossa profissão transpareceu-se no contacto que criei, desde o primeiro instante, com a turma do 10ºA, e que se manteve ao longo de todo o Ano Letivo. A interação professor-aluno mostrou-se muito positiva, sendo que os maiores sinais disto, se vislumbram na abertura, interesse e empenho pela disciplina, que os alunos mostraram, perpetuamente, ao aceitar as minhas propostas de trabalho, nomeadamente à criação de



fichas de apoio ao trabalho, para os alunos com mais dificuldades e, também à comparência de mais de metade da turma a uma aula extra de revisões para o teste.

Ainda, com o incentivo do Professor Orientador da Escola, que ao longo do tempo sempre quis conferir a mim e ao meu Colega de Estágio as mais variadas experiências na Escola, proporcionando-nos um maior enriquecimento das nossas capacidades como profissionais da prática do ensino, quer eu quer o meu Colega lecionámos uma aula cada um, de Filosofia adaptada, à turma 9º PIEF<sup>13</sup>. Estas aulas ocorreram a convite da Diretora de Turma do 9º PIEF e da Assistente Social da Escola por considerarem, tal como o Professor Orientador, que esta poderia ser uma experiência que nos possibilitaria apercebermo-nos dos diversos contextos socioeducativos presentes na mesma instituição e, assim, denotarmos que é necessário que se crie uma maior flexibilidade de interação com os alunos, uma vez que cada aluno, cada turma e cada contexto, requer dos Professores diferentes atitudes no momento de abordagem com cada discente. Na minha aula foi feita uma atividade inspirada nas propostas de “experiências-tipo” do filósofo Mathew Lipman<sup>14</sup> que despoletou interesse, interação e comunicação entre os alunos, Professores e Assistente Social.

Pelo que acabei de mencionar encontro, neste momento, necessidade de dar relevância ao papel do Professor Orientador neste processo, que se mostrou tão benéfico para mim. Para além de procurar integrar-me em diferentes atividades, o Professor Orientador sempre demonstrou recetividade para ouvir as minhas sugestões de atividades, assim como para as apoiar, contribuindo com as suas propostas para a formulação das mesmas, sem nunca me retirar a autonomia no meu trabalho. Crente no meu trabalho, profissional e amigo – assim defino o Professor Orientador, em poucas palavras, ao longo de toda esta experiência. Uma das provas de tudo isto que acabei de mencionar, encontra-se no facto de, permanentemente, se ter mostrado entusiasmado com o desenvolvimento do projeto que irei apresentar no presente Relatório “A Filosofia com Dança”, salientando regularmente, o interesse e a pertinência do projeto para a comunidade escolar.

---

<sup>13</sup> A sigla significa Programa Integrado de Educação e Formação. Esta medida de integração é aplicada aquando do esgotamento de todas as outras possibilidades de inclusão dos alunos. Visa possibilitar o cumprimento dos estudos da escolaridade obrigatória, atribuindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo.

<sup>14</sup> Mathew Lipman (1923-2010) foi um filósofo americano que fundou o Programa de Filosofia para crianças.

Este apoio tornou-se fundamental para concretizar a minha primeira experiência de implementação do projeto “A Filosofia com Dança” em prática nas Escolas, com uma das turmas do 11º ano do Curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária com 3ºCiclo D. Dinis. No contexto da minha investigação e da criação do projeto, propus ao colega de Educação Física e à colega de Filosofia responsáveis pela turma, que me permitissem desenvolver este projeto com o 11ºA, por saber que esta se encontrava a aprender Dança na disciplina de Educação Física e que, derivado a um atraso no cumprimento do Programa da disciplina de Filosofia, a turma havia terminado, recentemente, de encerrar o estudo da ética kantiana. Assim, ambos os Professores aceitaram sem quaisquer reservas a minha proposta, que veio trazer, alicerçado ao desenvolvimento do conteúdo filosófico em causa e ao conteúdo da Educação Física em questão, a interdisciplinaridade na Escola. Posto isto, com o incentivo dos Professores responsáveis pelas disciplinas de Filosofia e de Educação Física da turma, bem como o do Professor Orientador da Escola, a atividade, que será apresentada e esclarecida no Capítulo IV do presente Relatório, prosseguiu, tendo-se realizado com sucesso, no dia 4 de fevereiro de 2020.

Agendadas já as aulas onde colocaria este projeto em prática com as turmas do 10ºA e 10ºB – turmas atribuídas a mim e ao meu Colega de Estágio, respetivamente -, assim como duas aulas com duas turmas de 12º ano do Curso Profissional de Desporto, a propósito do módulo de ética que se encontravam a estudar, estas não se vieram a realizar, por conta da situação pandémica que vivenciámos.

O meu papel com a Dança não se ficou pela articulação com a Filosofia, na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis. No início do Ano Letivo 2019/2020, tive o prazer de aceitar o convite feito por parte dos alunos da Escola, para coordenar o setor de Dança da equipa participante na competição interescolar “Escolíadas Glicínias Plaza”. Esta competição que conta com provas de dança, música, teatro, artes plásticas e que tem, ainda, uma avaliação que elege a melhor claque de todas as escolas participantes, conta com a presença da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis há 30 anos dos 31 que o projeto comemora este ano. Este envolvimento fez-me sentir ainda mais integrada na Escola, pois permitiu-me criar e desenvolver momentos de partilha profissional com colegas que se encontravam também a coordenar os outros setores da competição e, também, dos alunos que participariam na competição deste ano. Apesar de, previamente à minha integração na Escola, já ter conhecimento do projeto e de, inclusivamente, ter assistido a algumas performances da Escola nesta competição, este ano consegui sentir

ainda mais de perto a união entre os alunos e Professores da Escola, assim como a garra que conseguiam transmitir por serem tão apaixonados por aquilo que estavam a fazer em conjunto, em representação da sua Escola.

Apesar de esta última atividade na qual me inseri, não ter ligação direta com a do Ensino de Filosofia, fez com que o meu envolvimento noutras atividades da Escola, aumentasse consideravelmente, nomeadamente através de um convite por parte da Professora da área da Educação Física, para receber os alunos do *Programa Erasmus*, com uma atuação de Dança por parte da equipa de Dança da Escola. A não realização desta atividade deveu-se, mais uma vez, à interrupção das aulas presenciais na Escola, devido à pandemia causada pelo SARS-COV-2.

## 2.1. Reflexão Global da Experiência de Estágio

A minha experiência de Estágio na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, no Ano Letivo de 2019/2020 superou as expectativas que tinha criado antes do início do Estágio, por todos os fatores que se seguem:

- A relação com a **turma** que me foi atribuída, o **10º A**, foi e é ótima. A turma é trabalhadora, respeitosa e cria um ambiente de sala de aula muito positivo, uma vez que para além de serem organizados no seu estudo e nas suas intervenções, denotam espírito de entreajuda entre colegas. O facto de se mostrarem perpetuamente curiosos e dedicados, permitiu que se abrisse um espaço acrescido para a partilha dos conteúdos a serem lecionados e, também, para uma maior dinâmica nas aulas.
- O **ambiente Escolar** vivido na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis é muito positivo. O espaço Escolar, apesar de antigo e de carecer de algumas funcionalidades, como salas de aula com meios informáticos com melhor desempenho, comodidade nas salas de laboratório (cadeiras desconfortáveis), é bom.

Melhor do que o conforto material que a Escola oferece é o conforto que as pessoas que nela trabalham conferem. Espírito de entreajuda, disponibilidade, respeito e simpatia são algumas das imensas qualidades presentes no Corpo Docente e Não-Docente da Escola, que em tudo contribuíram para me sentir bem-vinda nas suas instalações. Esta abertura originou a criação de laços de amizade com alguns dos membros desta.

Também a integração como coordenadora do setor representativo da Dança da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, no concurso interescolar “Escolíadas Glicínias Plaza”, veio promover e enriquecer a minha integração na Escola, sendo que dos laços mais importantes que criei na Escola foi com o **Professor Orientador** e com o **Colega de Estágio**.

- Relativamente ao **Professor Orientador**, este integrou-me de imediato na Escola, mostrando-me as suas instalações, procurando pedir um cartão de acesso aos serviços da Escola e indo apresentando-me aos seus colegas. O Professor Orientador mostrou-se sempre disposto a orientar a minha conduta profissional dentro do contexto de sala

de aula, mas mais do que isso, proporcionou-me uma visão alargada de outras tarefas e competências que o Professor necessita de ter e de cumprir. Dentro destas, mostrou-me a responsabilidade de saber bem avaliar, conferindo-me a oportunidade de estar presente em todos os momentos de Avaliação das turmas 10º A e 10º B, nas Reuniões de Conselho de Turma e, mostrou-me, também, a importância da colaboração e da discussão com outros colegas de Escola acerca dos métodos de Ensino, através da participação em Reuniões de Departamento.

Após me aperceber, através de diálogo com outros Colegas da Escola, da imensa burocracia que um Diretor de Turma necessita de tratar ao longo do ano, acredito que o facto de o Professor Orientador não ter tido Direção de Turma, o permitiu acompanhar mais intensa e dedicadamente, a minha experiência de estágio, e a do meu Colega. Para além disso, entendo que o facto de não termos tido Direção de Turma admitiu que pudéssemos dedicar o nosso tempo, inteiramente, à elaboração de um trabalho mais dinâmico com os alunos e de maior acompanhamento em relação às turmas que nos foram atribuídas. Mais concretamente, o facto de não termos sido incumbidos das tarefas que um Diretor de Turma tem de realizar, possibilitou-nos desenvolver um acompanhamento mais detalhado aos alunos das turmas A e B do 10º ano. Foi-nos possível, assim, desenvolver ainda outras atividades na Escola que vão para além da obrigatoriedade do Plano Individual de Formação apresentado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e que foram tão pertinentes e importantes, como as obrigatórias.

Neste percurso, uma pessoa que também foi muito importante para o desenvolvimento da minha experiência como Professora, foi o meu **Colega de Estágio**. Os nossos momentos de partilha de informações e de experiências, alicerçados à colaboração mútua no desenrolamento do trabalho, enriqueceram este meu percurso pela Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis.

- Para além da interação contínua com o 10º A, também tive a oportunidade de interagir mais diretamente com a turma **10º B**, turma atribuída ao meu Colega de Estágio. Ainda que esta tenha sido uma interação menos frequente em relação à que tive com o 10ºA, mostrou-se muito positiva. O facto de ter podido acompanhar o percurso curricular de outra turma, permitiu-me analisar mais diretamente, o quanto

necessitam de diferir, por vezes, as metodologias utilizadas para lecionar determinado conteúdo, porque aquilo que funciona com uma turma, pode não funcionar com outra e vice-versa.

Apesar de ter tido, apenas, a oportunidade de lecionar a subunidade de lógica proposicional, devido à interrupção do Ano Letivo causado pela pandemia relacionada com o SARS-COV-2, considero que obtive as orientações necessárias no que diz respeito a optar pela metodologia que se mostrar mais eficiente para lecionar determinado conteúdo. Ainda assim, também as aulas lecionadas à turma **9º PIEF** e à turma **11º A** vieram contribuir para a minha perceção de que o Docente tem de possuir uma certa flexibilidade, de modo a conseguir desenvolver uma relação com os alunos que permita a abertura de um campo para o diálogo e para a lecionação, a qual exige a aplicação de estratégias variadas, de forma a ser possível cativar os discentes.

Por tudo aquilo que foi mencionado acima considero que toda a minha experiência de estágio foi muito positiva, porque senti que ao longo do tempo consegui aperfeiçoar o meu desempenho como Professora e Colega, e que enriqueci o meu autoconhecimento. Este percurso fez-me, ainda, desenvolver uma reflexão em torno do estatuto da Filosofia no Ensino Secundário, a qual exponho no subcapítulo que se segue.

### **3. A Filosofia e o Ensino – *Programa Oficial de Filosofia e Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário***

A disciplina de Filosofia é uma das quatro disciplinas da componente de formação geral incluída no plano de estudos dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário de Portugal, em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa, de Inglês e de Educação Física. A disciplina de Filosofia é, então, transversal a todos os cursos não-profissionalizantes, o que denota a importância dada ao seu estudo, no percurso escolar dos alunos. Posto isto, considero que este seja um ponto de partida fulcral para que, posteriormente, consigamos analisar criticamente as alterações feitas no *Programa de Filosofia* homologado em 2001, que conduziram à formulação de um documento intitulado *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*.

Com um traçar de objetivos que, continuamente, vieram a ser modificados na história da implementação da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário, a questão que muitas vezes é levantada - com mais frequência do que acontece, por exemplo, nos casos das outras disciplinas que compõem o quadro de formação geral do Ensino Secundário – é:

**“Qual é a importância da Filosofia como disciplina pertencente ao quadro de formação geral, no contexto curricular presente?”**

Se nos centrarmos naquilo que é referido no *Programa Oficial de Filosofia* homologado em 2001, acerca do papel da Filosofia como disciplina incluída na área da formação geral do plano de estudos dos cursos Científico-Humanísticos,

(...) a componente de formação geral tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento "de uma cultura geral mais ampla e aberta" que inclua "necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana", e, por outro, contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação."

No âmbito desta caracterização da componente de formação geral, a Filosofia aparece descrita como "uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem

dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.”<sup>15</sup>

No documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* podemos constatar que os objetivos gerais que são apresentados, em nada diferem daqueles que o Programa de Filosofia de 2001 apontava. Os objetivos gerais da disciplina mantêm-se, então, como sendo os seguintes:

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

- **questionador, através do exercício** de um pensamento crítico capaz de: mobilizar o conhecimento filosófico e as competências lógicas da Filosofia para formular questões de modo claro e preciso; usar conceitos abstratos para avaliar informação; validar teses e argumentos através de critérios sólidos; avaliar os pressupostos e implicações do seu pensamento e o dos outros e comunicar efetivamente, na busca de solução de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas;
- **cuidador de si e dos outros, através** de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnológicos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e 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 capazes de sustentar uma cidadania ativa;
- **respeitador da diferença, ao ser capaz** de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes;

---

<sup>15</sup> Maria Manuela Bastos de Almeida (coord.), *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*, 5. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/filosofia\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf) (acedido a 21 de maio de 2020).



- **criativo, ao ser capaz** de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados.”<sup>16</sup>

O Ano Letivo de 2019/2020 foi um ano de bastante adaptação à já implementada, no Ano Letivo anterior, promulgação das *Aprendizagens Essenciais (AE)* referentes ao Ensino Secundário, realizada no dia 31 de agosto de 2018, Despacho nº 8476-A/2018. Este documento trata-se de uma adaptação do conjunto de outros documentos curriculares, que ainda se encontram em vigor, de forma a consolidar melhor quais os conteúdos, os objetivos e as atitudes que devem ser tidas em conta em cada disciplina. Assim, as *Aprendizagens Essenciais* estabelecem uma reestruturação da planificação e dos métodos de avaliação dos conteúdos também propostos pelas *AE*, que constam ser essenciais para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*.

O que o documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* traz de novo para a lecionação da Filosofia no Ensino Secundário é, sublinhando, uma reformulação daqueles que eram os conteúdos anteriormente lecionados na disciplina de Filosofia nos 10º e 11º anos, alterando conseqüentemente os objetivos específicos a alcançar no decorrer do processo de aprendizagem, assim como a ordem cronológica pela qual eles deverão ser cumpridos. Esta alteração veio levantar imensas questões acerca da sua ocorrência, as quais ecoam já desde o seu aparecimento.

As questões levantadas passam pela obrigação de adaptação a um programa que se mostra “novo”, apesar de não ser assumido como tal por parte da Direção-Geral da Educação, em relação ao *Programa de Filosofia*, homologado em 2001. Estas alterações surgem num ano em que a Filosofia sofre uma redução de horário de lecionação, tendo sido suprimidos 30 minutos semanais, passando de 180 para 150 minutos semanais, sendo que a distribuição do número de horas pela semana é feita por cada Escola, da forma como esta considera ser mais conveniente. No caso da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, a gestão deste tempo passa por distribuir os momentos de lecionação dos conteúdos da disciplina, por três blocos de aulas de 50 minutos.

Com a implementação do documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, as alterações mais significativas tratam-se da eliminação de

---

<sup>16</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano Ensino Secundário, Filosofia*, 2. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_sec\\_filosofia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf) (acedido a 30 de maio de 2020).

determinados conteúdos que se encontram presentes no *Programa de Filosofia* (2001), e uma maior atenção à lógica proposicional que passa a ser obrigatória, sendo que antes se apresentava como optativa em relação à lógica de Aristóteles. Uma outra mudança significativa diz respeito à permuta de alguns conteúdos que antes se encontravam no *Programa de Filosofia de 11º ano* e que, agora, se encontram nas *Aprendizagens Essenciais de 10º ano de Filosofia no Ensino Secundário*. Estes pontos serão os principais focos de crítica à homologação do documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*.

Assim, para uma melhor compreensão daquelas que foram as mudanças feitas ao *Programa de Filosofia* (2001), que provocaram a formulação de um novo documento orientador de estudo, o das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* (2018), analisemos os seguintes quadros:

**Quadro 1: Programa de Filosofia do 10º Ano (2001) VS Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 10º ano (2018).**

<b>Programa de Filosofia 10º ano (2001)</b>	<b>Aprendizagens Essenciais de Filosofia 10º ano (2018)</b>
<b>I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA</b>	<b>I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA</b>
<b>1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar</b>	<b>Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar</b>
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. O que é a filosofia? - Caracterizar a filosofia como uma atividade conceptual crítica. 1.2. As questões da filosofia - Clarificar a natureza dos problemas filosóficos.
<b>II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES</b>	<b>Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico</b>

<p><b>1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir</b></p>	
<p><b>1.1. A rede conceptual da ação</b></p> <p><b>1.2. Determinismo e liberdade na ação humana</b></p>	<p><b>Tese, argumento, validade, verdade e solidez.</b></p> <p><b>Quadrado da oposição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicitar os conceitos de tese, argumento, validade, verdade e solidez.</li> <li>- Operacionalizar os conceitos de tese, argumento, validade, verdade e solidez, usando-os como instrumentos críticos da filosofia.</li> <li>- Aplicar o quadrado da oposição à negação de teses.</li> </ul> <p><b>Formas de inferência válida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar em que consistem as conectivas proposicionais de conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional e negação.</li> <li>- Aplicar tabelas de verdade na validação de formas argumentativas.</li> <li>- Aplicar as regras de inferência do <i>Modus Ponens</i>, do <i>Modus Tollens</i>, do silogismo hipotético, das Leis de De Morgan, da negação dupla, da contraposição e do silogismo disjuntivo para validar argumentos.</li> </ul> <p><b>Principais falácias formais</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e justificar as falácias formais da afirmação do conseqüente e da negação do antecedente.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarificar as noções de argumento não-dedutivo, por indução, por analogia e por autoridade.</li> <li>- Construir argumentos por indução, por analogia e por autoridade.</li> <li>- Identificar, justificando, as falácias informais da generalização precipitada, amostra não representativa, falsa analogia, apelo à autoridade, petição de princípio, falso dilema, falsa relação causal, <i>ad hominem</i>, <i>ad populum</i>, apelo à ignorância, boneco de palha e derrapagem.</li> <li>- Utilizar conscientemente diferentes tipos de argumentos formais e não formais na análise crítica do pensamento filosófico e na expressão do seu próprio pensamento.</li> <li>- Aplicar o conhecimento de diferentes falácias formais e não formais na verificação da estrutura e qualidade argumentativas de diferentes formas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</b></p>	<p><b>II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES</b></p>
<p>2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos</p> <p>2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas</p>	<p><b><u>A ação humana — análise e compreensão do agir</u></b></p>

<p><b>3. Dimensões da ação humana e dos valores</b></p>	<p><b>Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]</b></p>
<p><b>3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.</li> <li>- Enunciar as teses do determinismo radical, determinismo moderado e libertismo enquanto respostas ao problema do livre-arbítrio.</li> <li>- Discutir criticamente as posições do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo e respectivos argumentos.</li> </ul>
<p>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</p>	<p><b><u>A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]</u></b></p>
<p><b>3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética</b></p>	<p><b>A dimensão pessoal e social da ética</b></p>
<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciar o problema da natureza dos juízos morais, justificando a sua relevância filosófica.</li> <li>- Caracterizar o conceito de juízo moral enquanto juízo de valor.</li> <li>- Clarificar as teses e os argumentos do subjetivismo, do relativismo e do objetivismo</li> </ul>

	<p>enquanto posições filosóficas sobre a natureza dos juízos morais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir criticamente estas posições e respetivos argumentos.</li> <li>- Aplicar estas posições na discussão de problemas inerentes às sociedades multiculturais.</li> </ul>
<p><b>3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa</b></p>	<p><b>A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas</b></p>
<p>3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência</p> <p>3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões</p> <p>3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância</p>	<p style="text-align: center;"><b>O problema do critério ético da moralidade de uma ação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>a ética deontológica de Kant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O dever e a lei moral;</li> <li>- A boa vontade;</li> <li>- Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico;</li> <li>- Heteronomia e autonomia da vontade;</li> <li>- Agir em conformidade com o dever e agir por dever;</li> <li>- Críticas à ética de Kant.</li> </ul> </li> <li>• <b>a ética utilitarista de Mill</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A intenção e consequências; o princípio da utilidade;</li> <li>- A felicidade; prazeres inferiores e prazeres superiores;</li> <li>- A inexistência de regras morais absolutas;</li> <li>- Críticas à ética de Mill.</li> </ul> </li> </ul> <p>- Clarificar a necessidade de uma fundamentação da ação moral.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação.</li><li>- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill.</li></ul> <p>Discutir criticamente as éticas de Kant e Mill.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspectiva ética com outras áreas do saber.</li></ul>
<p><b>4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo</b></p>	<p><b><u>Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade</u></b></p> <p><b><u>[Filosofia Política]</u></b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os direitos humanos e a globalização</li> <li>- Os direitos das mulheres como direitos humanos</li> <li>- A responsabilidade ecológica</li> <li>- A manipulação e os meios de comunicação de massa</li> <li>- O racismo e a xenofobia</li> <li>- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil</li> <li>- A obra de arte na era das indústrias culturais</li> <li>- A dessacralização do mundo e a perda do sentido</li> <li>- A paz mundial e o diálogo inter-religioso – Outros</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>O problema da organização de uma sociedade justa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A teoria da justiça de John Rawls</b></li> <li>- A posição original e o véu de ignorância;</li> <li>- A justiça como equidade;</li> <li>- Os princípios da justiça;</li> <li>- A regra maximin; o contratualismo e a rejeição do utilitarismo;</li> <li>- As críticas comunitarista (Michael Sandel) e libertarista (Robert Nozick) a Rawls.</li> <li>- Formular o problema da organização de uma sociedade justa, justificando a sua importância filosófica.</li> <li>- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria da justiça de Rawls.</li> <li>- Confrontar a teoria da justiça de Rawls com as críticas que lhe são dirigidas pelo comunitarismo (Michael Sandel) e libertarismo (Robert Nozick).</li> <li>- Aplicar os conhecimentos adquiridos para discutir problemas políticos das sociedades atuais e apresentar soluções, cruzando a perspectiva filosófica com outras perspectivas.</li> </ul>
	<p><b>Temas / problemas do mundo contemporâneo</b></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Desenvolvimento de um dos seguintes temas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erradicação da pobreza</li> <li>2. Estatuto moral dos animais</li> <li>3. Responsabilidade ambiental</li> </ol>



	<p>4. Problemas éticos na interrupção da vida humana</p> <p>5. Fundamento ético e político de direitos humanos universais</p> <p>6. Guerra e paz</p> <p>7. Igualdade e discriminação</p> <p>8. Cidadania e participação política</p> <p>9. Os limites entre o público e privado</p> <p>10. Outros (desde que inseridos nas áreas filosóficas das <i>Aprendizagens Essenciais</i> propostas para o 10.º ano)</p>
--	---

**Quadro 2: Programa de Filosofia do 11º Ano (2001) VS Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 11º ano (2018).**

Programa de Filosofia 11º ano (2001)	Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11º ano (2018)
<b>III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</b>	<b>Módulo IV — O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica</b>
<b>1. Argumentação e lógica formal</b>	<b>Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</b>
<p>1.1. Distinção validade - verdade</p> <p>1.2. Formas de inferência válida</p> <p>1.3. Principais falácias</p>	O problema da possibilidade do conhecimento: o desafio céptico.
<b>2. Argumentação e Retórica</b>	Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]

<p>2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório</p> <p>2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais</p>	<p><b>Descartes</b>, 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.</p> <p><b>Hume</b>, 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.</p>
<p><b>3. Argumentação e Filosofia</b></p>	<p>- Formular o problema da justificação do conhecimento, fundamentando a sua pertinência filosófica.</p> <p>-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 o conhecimento.</p>
<p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>- Discutir criticamente estas posições e respetivos argumentos.</p> <p>- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas relativos ao conhecimento que possam surgir a partir da realidade ou das áreas disciplinares em estudo, cruzando a perspetiva gnosiológica com a fundamentação do conhecimento em outras áreas do saber.</p>
<p><b>IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b></p>	<p><b>O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]</b></p>

<p><b>1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</b></p>	<p><b>Ciência e construção — validade e verificabilidade das hipóteses</b></p>
<p>1.1. Estrutura do acto de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p>	<p>O problema da demarcação do conhecimento científico.</p> <p>Distinção entre teorias científicas e não científicas.</p> <p>O problema da verificação das hipóteses científicas.</p> <p>O papel da indução no método científico.</p> <p>O papel da observação e da experimentação; verificação e verificabilidade; a confirmação de teorias.</p> <p>Popper e o problema da justificação da indução.</p> <p>O falsificacionismo e o método de conjeturas e refutações.</p> <p>Posição perante o problema da indução; falsificação e falsificabilidade; conjeturas e refutações; a corroboração de teorias.</p>
<p><b>2. Estatuto do conhecimento científico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular o problema da demarcação do conhecimento científico, fundamentado a sua pertinência filosófica.</li> <li>- Enunciar os critérios que permitem diferenciar uma teoria científica de uma teoria não científica.</li> <li>- Formular o problema da verificação das hipóteses científicas, fundamentado a sua pertinência filosófica.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor criticamente o papel da indução no método científico.</li> <li>- Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria de Popper em resposta ao problema da verificação das hipóteses científicas.</li> <li>- Discutir criticamente a teoria de Popper. Analisar criticamente os fundamentos epistemológicos das ciências que estuda e respetiva fundamentação metodológica.</li> </ul>
<p>2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade</p>	<p><b>A racionalidade científica e a questão da objetividade</b></p>
<p><b>3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica (opção por um tema)</b></p>	<p>O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento: as perspectivas de Popper e Kuhn.</p> <p>A perspectiva de Popper — eliminação do erro e seleção das teorias mais aptas; progresso do conhecimento e aproximação à verdade;</p> <p>A perspectiva de Kuhn — ciência normal e ciência extraordinária; revolução científica; a tese da incomensurabilidade dos paradigmas; a escolha de teorias</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ciência, o poder e os riscos</li> <li>- A construção histórico-social da ciência</li> <li>- O trabalho e as novas tecnologias</li> <li>- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana</li> <li>- A industrialização e o impacto ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular os problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico, fundamentando a sua pertinência filosófica.</li> <li>- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias de Popper e Kuhn enquanto respostas aos problemas da</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A investigação científica e os interesses económico-políticos</li> <li>- A tecnociência e a ética</li> <li>- A manipulação genética</li> <li>- Outros</li> </ul>	<p>evolução e da objetividade do conhecimento científico.</p> <p>-Discutir criticamente as posições de Popper e de Kuhn.</p>
<p><b>V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA (opção por 1, 2 ou 3)</b></p>	<p><b>A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]</b></p>
<p><b>1. A Filosofia e os outros saberes</b></p>	<p>O problema da definição de arte.</p> <p>Teorias essencialistas: a arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma.</p> <p>Teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórica.</p>
<p>1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade</p> <p>1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular o problema da definição de arte, justificando a sua importância filosófica.</li> <li>- Avaliar a ideia de que a arte é definível e as propostas de definição apresentadas.</li> <li>- Identificar e classificar como essencialistas ou não essencialistas diferentes posições sobre a definição de arte.</li> <li>- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias da arte como representação, arte como expressão, arte como forma, teoria institucional e teoria histórica.</li> <li>- Analisar criticamente cada uma destas propostas de definição de arte.</li> </ul>
<p><b>2. A Filosofia na cidade</b></p>	<p><b>Religião, razão e fé</b></p>
<p>2.1. Espaço público e espaço privado</p> <p>2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania</p>	<p>O problema da existência de Deus.</p> <p>O conceito teísta de Deus.</p>

	<p>Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).</p> <p>O fideísmo de Pascal.</p> <p>O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz).</p>
<p><b>3. A Filosofia e o sentido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular o problema da existência de Deus, justificando a sua importância filosófica.</li> <li>- Explicitar o conceito teísta de Deus.</li> <li>- Enunciar os argumentos cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino) e ontológico (Anselmo) sobre a existência de Deus.</li> <li>- Discutir criticamente estes argumentos sobre a existência de Deus.</li> <li>- Caracterizar a posição fideísta de Pascal.</li> <li>- Analisar criticamente a posição fideísta de Pascal.</li> <li>- Clarificar o argumento do mal de Leibniz.</li> <li>- Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.</li> </ul>
<p>3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo</p> <p>3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro</p>	<p><b>Temas/ problemas da cultura científicotecnológica, de arte e de religião</b> (Desenvolvimento de um dos seguintes temas)</p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A redefinição do humano pela tecnociência.</li> <li>2. Problemas éticos na criação da inteligência artificial.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano.</li><li>4. Problemas éticos e políticos do impacto da tecnociência no mundo do trabalho.</li><li>5. Problemas éticos na manipulação do genoma humano.</li><li>6. Questões éticas da reprodução assistida.</li><li>7. Cuidados de saúde e prolongamento da vida.</li><li>8. A legitimidade da experimentação animal.</li><li>9. A ciência e cuidado pelo ambiente.</li><li>10. Organismos geneticamente modificados e o impacto ambiental e na saúde humana.</li><li>11. Arte, sociedade e política.</li><li>12. O ateísmo e os argumentos contemporâneos sobre a existência de Deus.</li><li>13. Outros (desde que inseridos nas áreas filosóficas das <i>Aprendizagens Essenciais</i> propostas para o 11.º ano).</li></ol>
--	---

A partir da análise dos quadros acima, observamos que a temática do discurso argumentativo passa a ser considerada importante no início do contacto com a disciplina de Filosofia, pelo que deixou de ser uma matéria lecionada no 11º ano, para ser lecionada

nos primeiros momentos do 10º. A par com a lecionação da subunidade da lógica proposicional (agora, conteúdo de lecionação obrigatória), que também se torna matéria a ser lecionada no 10º ano e não no 11º, o domínio da argumentação mostra-se imprescindível para que o aluno possa, posteriormente, desenvolver da forma pretendida, as restantes capacidades que se pretendem alcançar nos outros conteúdos filosóficos.

Apesar de os Professores de Filosofia apresentarem unanimidade relativamente à importância do desenvolvimento do domínio da argumentação e da lógica, uma das maiores críticas feita à adoção deste documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* relaciona-se, precisamente com este ponto. Muitos são os Professores que apontam que a alteração que passa a indicar a lógica proposicional como conteúdo de lecionação obrigatória, bem como a pretensão da aquisição de uma série de competências lógicas, fazem com que, alicerçadas à redução da carga horária da disciplina de Filosofia, o foco que deve incidir na lecionação de outras matérias, por estes, entendidas como *filosoficamente mais ricas*, se disperse. O resultado, segundo estes Professores, de se despende uma carga horária maior com a lógica proposicional, configura-se numa superficialidade acrescida em relação à lecionação dos outros conteúdos filosóficos, que constam no plano *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*. Esta retirada de tempo a umas temáticas, para que haja um aprofundamento maior da lógica, despoleta numa outra crítica: a retirada da análise e compreensão da rede conceptual da ação, do plano de estudos da disciplina de Filosofia, que se mostra fulcral para um melhor entendimento da temática do determinismo e da liberdade, que subsistiu.

A questão do papel das *Aprendizagens Essenciais* é, também, uma questão que gera alguma discussão, uma vez que é referido por parte da Direção-Geral da Educação que “As AE foram construídas a partir dos documentos curriculares existentes (quadro síntese; ensino básico/ensino secundário), que se mantêm em vigor.”, mas que vêm, no fundo, alterar os conteúdos abordados, bem como a ordem pelo qual deverão ser lecionados, fazendo com que haja, na verdade, dois programas de Filosofia em vigor.



# Capítulo 2

## Contexto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis

O presente Relatório de Estágio, ao transparecer a reflexão da minha experiência como Professora Estagiária na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, em Coimbra, no Ano Letivo 2019/2020, ilustra de que forma é que esta se manifestou na minha aprendizagem e crescimento enquanto Profissional no ramo do Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Assim, neste Capítulo, pretendo desenvolver um tópico fundamental que em tudo condicionou a minha vivência do período de estágio.

Neste Capítulo encontra-se uma descrição do ambiente vivido na Escola onde me encontrei a realizar o Estágio. Posto isto, iremos analisar um pouco da história que faz parte da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis; referir quais os recursos de que esta dispõe e quais as condições que oferece, nomeadamente acerca das suas infraestruturas, dos seus outros recursos materiais e físicos e, ainda, dos seus recursos humanos, isto é, Corpo Docente e Corpo Não-Docente, não deixando de enunciar a forma como os Discentes também contribuem para o contexto escolar da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis. Por fim, iremos ainda atentar a uma demarcada e especial referência à turma que me foi atribuída no início do Ano Letivo, percebendo de que forma é que as suas características contribuíram para a minha experiência de Estágio.

## **1. Breve introdução à apresentação da escola – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis**

Batizada com o nome de Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis pela Portaria nº 216/87, de 2 de abril, por conta do Decreto-Lei nº 93/86, de 10 de maio, esta Escola tem lugar na Estrada de Eiras, nº 315, 3020-430 – Coimbra, Eiras. Apesar de este ser o nome com que esta foi batizada, os alunos - que a ela pertencem e a quem a Escola também pertence -, devido ao enorme carinho que nutrem pela Escola “rebatizaram-na” como Mágica Dinis.

Mágica por ser um espaço onde tudo é possível, onde muitos sonhos se tornam realidade e onde se vivem momentos que ficarão na memória de cada um – agora também na minha - e, principalmente, porque quando todos se unem em prol de um mesmo objetivo, são capazes de realizar coisas extraordinárias - como mencionarei adiante -, realmente “mágicas”. Este ambiente que se vive na Escola, criado por muitos daqueles que nela se inserem, atenua as particularidades que definem uma Escola que

pertence ao programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP)<sup>17</sup>, como é o caso. Promovendo e praticando a inclusão, numa procura de permitir a todos, um sistema de ensino justo e adequado, todos os seus membros se regem pelo lema que gritam e ecoam “Não se anda na D. Dinis, vive-se D. Dinis!”.

## 2. Infraestruturas e Recursos Materiais

A Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis encontra-se dividida em quatro blocos (Blocos B, C, D, E), cada um com duas casas-de-banho, onde decorrem aulas, com dois pisos cada. No seu conjunto, estas estruturas possuem trinta e oito salas de aulas, dentro das quais algumas específicas:

- Quatro de informática;
- Dois laboratórios (1 de Ciências Naturais e 1 de Físico-Química);
- Três divisórias do ginásio da escola, que contêm os materiais necessários para as mais diversas práticas desportivas, assim como linhas decalcadas no chão a simular os limites de campos de desporto coletivo, como o futebol, o basquetebol, o andebol e o voleibol;
- Uma sala de Dança (onde costumam decorrer algumas das aulas de Educação Física) equipada com materiais específicos necessários para a prática de atividades como a Dança, o pilates, a aeróbica, o *step*, etc., para além de conter duas colunas de som adequadas às dimensões da sala e às atividades que nela se praticam;
- Uma sala de teatro equipada com vários figurinos e outros materiais específicos para a criação de cenários;
- Uma sala de carpintaria com materiais específicos de carpintaria;
- Uma sala de serralharia com materiais específicos de serralharia;
- Uma sala de eletricidade devidamente equipada.

A Escola possui um outro bloco (Bloco A) com dois pisos. É no 1º piso deste bloco que se situam o espaço dos Serviços Administrativos, a Sala para o Atendimento Telefónico, a Sala de Professores que contém um Bar exclusivo para os Professores, a

---

<sup>17</sup> Iniciativa governamental implementada em Escolas agrupadas e Escolas não-agrupadas inseridas num contexto social-económico desfavorecido, onde por isso, problemas de indisciplina são mais frequentes, com vista a conter o abandono e o insucesso escolar, mais frequentes em Escolas deste cariz.

Sala de Arrumações, dois Gabinetes para reuniões, a Sala de Preparação do Corpo Não-Docente, a Reprografia e duas casas de banho. No 2º piso é onde se encontram a Biblioteca Escolar, o Auditório, as Salas dos Diretores de Turma<sup>18</sup> e o Gabinete da Direção da Escola.

Paralelamente ao Bloco A, encontra-se o espaço fechado de convívio entre os discentes, que contém o Polivalente, o Bar dos alunos, a Papelaria, a Cantina e a Sala da Associação de Estudantes, bem como duas casas-de-banho.

Para além destes, a Escola possui, ainda, como recursos físicos, um espaço exterior onde se encontra a portaria, dois campos ( um deles equipado com duas balizas e o outro com um espaço com areia destinado à prática do salto em comprimento), assim como vários espaços destinados ao convívio entre alunos, com bancos e mesas de apoio.

### **3. Oferta Curricular e extracurricular**

A Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, sendo uma escola TEIP visa, essencialmente, a inclusão de todos os jovens, de uma forma que lhes seja favorável e benéfica. Para isso, um dos aspetos que se evidenciam na Escola é a sua Oferta Curricular extensa. Esta Escola oferece formação para o 3º Ciclo do Ensino Básico, oferta esta que se estende a todas as necessidades dos alunos, através da criação de turmas de alunos até aos 18 anos que necessitam de adotar o plano do Percurso Curricular Alternativo (PCA)<sup>19</sup>, bem como de turmas PIEF, com vista a promover a possibilidade de todos conseguirem concluir os estudos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à Oferta Curricular para alunos do Ensino Secundário, a Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis tem abertos os seguintes cursos:

---

<sup>18</sup> Estas salas destinam-se às reuniões entre os Encarregados de Educação dos alunos e os Diretores de Turma das turmas em que estes se inserem, pelo que nelas estão arquivadas as informações necessárias de cada turma, para uma melhor organização, relativamente aos dados que possam ser precisos consultar, para que se resolvam as questões em causa.

<sup>19</sup> O Percurso Curricular Alternativo é um programa que visa a inclusão de alunos que se encontram em risco de marginalização e/ou retidos uma ou mais vezes no mesmo Ciclo de estudos, de forma a evitar o abandono escolar por parte destes.

Ensino Regular:

- Curso de Ciências e Tecnologias;
- Curso de Línguas e Humanidades.

Ensino Profissional:

- Curso de Técnico de Desporto;
- Curso de Técnico Informático e de Sistemas;
- Curso Técnico de Mecânica Industrial;
- Curso Técnico de Contabilidade.

Além da Oferta Curricular que a Escola dispõe, esta oferece também bastantes atividades extracurriculares para todos os membros estudantes da Escola, contando todas elas, com o apoio da totalidade dos Corpos Docente e Não-Docente para o desenvolvimento destas mesmas atividades. Estas iniciativas assentam, sobretudo, na criação de Clubes de várias modalidades e de Projetos Escolares, os quais:

- **Desporto Escolar<sup>20</sup>**: Este é um projeto da Direção-Geral da Educação que visa promover o acesso à prática desportiva a toda a comunidade estudantil, o que denota que a Escola ao adotar este projeto, entende que o sucesso escolar dos alunos depende também de outras atividades, nomeadamente de atividades que promovem claramente a saúde física e mental de todos. A Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, em ligação com este projeto tem como:

- Atividades internas: Celebração do Dia Europeu do Desporto Escolar<sup>21</sup>; Corta-mato: fase escolar; Torneio de Badmington.

- Atividades Externas: Futsal feminino; Baseball; Softball; Boccia; Badmington.

- **Clube de Robótica**: O Clube de Programação e Robótica da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis de Coimbra, denominado por “DDRbotic”, é um clube extracurricular orientado por três Professoras da Escola, que admite a participação de todos os que denotarem interesse por este clube que se dedica a promover atividades lúdicas e pedagógicas, em torno de disciplinas como

---

<sup>20</sup> Mais informações disponíveis em: <https://desportoescolar.dge.mec.pt/> (acedido a 5 de maio de 2020).

<sup>21</sup> Comemora-se na última semana de setembro.

Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática, no âmbito da informática, da eletrónica, da programação de computadores e da robótica. Os projetos deste clube são frequentemente apresentados em concursos como o “SiteStar” e o “Prémio Ilídio Pinho”, ambos concursos que visam a promoção de projetos da comunidade jovem dentro destas temáticas.

- **Clube de Teatro:** “Ka-os” (Kompanheiros e Amigos – Ousadia Solidária), assim se batizou o Clube de Teatro da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, em 1994, apesar de o mesmo já existir desde 1988. O clube que conta, já, com 32 anos de existência encontra-se à responsabilidade de Docentes da Escola e determina-se à exploração de leitura, de encenação e de dramatização de vários textos. O trabalho desenvolvido ao longo de todo este tempo, direcionou o clube que vem a contar com a participação de imensos alunos e Professores da Escola, a participar em diversos eventos culturais nacionais e internacionais, dentro dos quais o projeto e concurso “Escolíadas Glicínias Plaza”. Neste concurso, em particular, a Escola participa desde o início do projeto em questão, tendo já ganho vários prémios de “Melhor Prova de Teatro” e de “Melhor Ator/Atriz”.
- **Clube de Jornalismo:** Este clube promove o desenvolvimento das diferentes capacidades que um jornalista/repórter deve denotar, através da criação de várias edições da Revista da Escola denominada por “Post Scriptum”. A partir da formulação contínua desta Revista têm-se vindo a relatar e a eternizar os diferentes momentos que se vivem na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, bem como a demarcar, inevitavelmente, a linha histórica da Escola.
- **Europeu/Erasmus + eTwinning<sup>22</sup>:** O programa “Erasmus + eTwinning” visa promover e facilitar a mobilidade de estudantes e professores (e não só) entre países, de forma a que estes consigam aceder a diferentes contextos académicos que conduzem, inevitavelmente, a outras experiências. A Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis é uma das escolas que faz parte deste programa e que conta, dentro deste, com quatro projetos adjacentes:

---

<sup>22</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.erasmusmais.pt/> e <http://etwinning.dge.mec.pt/2017/12/28/erasmus/> (acedido a 5 de maio de 2020).

- “Cultural Heritage” (“Herança de Cultura”): Este projeto pretende desenvolver a partilha de hábitos, de tradições, da língua, de pensamentos, de ideologias, etc, entre diferentes culturas, de forma a fortalecer o sentimento de união entre países, a aceitação de diferentes crenças e o alargamento de horizontes de cada indivíduo. O projeto é destinado aos alunos das turmas A, B e C dos 7º e 8º anos da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis e conta com a participação de outros países como a Turquia, a Holanda, a Dinamarca e a Polónia.

- “Guide the guide” (“Guia o guia”): O “Guide the guide” visa, através de visitas guiadas a museus e a outros locais citadinos, a produção de 15 modelos inovadores e interativos de visitas guiadas, que os alunos deverão desenvolver ao mesmo tempo que aprendem a fazê-los. Este projeto permite, assim, relacionar os conteúdos que vão aprendendo como a colocação destes na prática. Envolvidos neste projeto que se destina às turmas A, B, C e D do 9º ano da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, estão também a Roménia, a Espanha, a Croácia e a Itália.

- “Sustainable Energy” (“Energia Sustentável”): Procura sensibilizar os estudantes para a utilização de energia renovável, de forma a que se possa viver num planeta mais sustentável. Esta consciencialização dá-se através da explicação dos benefícios e malefícios das diferentes fontes de energia que existem, o que faz com que se desenvolva o espírito crítico e o espírito interventivo dos alunos. Este plano destina-se a todos os alunos de 10º ano que tenham a disciplina de Físico-Química no seu plano de estudos, e conta com a participação da Turquia, da Macedónia, da Bulgária e da Itália.

- “Future Language is Robotic Coding” (“A Linguagem Futura é o Código Robótico”): Este projeto pretende propiciar a partilha entre alunos de diferentes países em torno das mais variadas competências eletrónicas. Destina-se, portanto, aos alunos membros do Clube de Robótica da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis. Conta com a participação de outros países, nomeadamente, da Roménia, da Turquia, da Itália, da Croácia e da Finlândia,

**Eco-Escolas<sup>23</sup>:** O programa Eco-Escolas é um projeto internacional promovido pela Fundação para a Educação Ambiental, que foi desenvolvido em Portugal

---

<sup>23</sup> Mais informações disponíveis em: <https://ecoescolas.abae.pt/> (acedido a 5 de maio de 2020).

pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) em 1996. Este projeto pretende desenvolver nas Escolas, ações no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Neste enquadramento, a Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis celebra todos os anos, várias datas comemorativas a par com este projeto. Através da elaboração de vários trabalhos, maioritariamente manuais, a partir de resíduos, por exemplo, marca-se a importância da ecologia nesta Escola, servindo de alerta para a importância do papel de todos na criação de um planeta saudável.



#### 4. Corpo Docente

O Corpo Docente da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis é composto por 92 elementos e é um grupo envelhecido, como se pode constatar através da análise da tabela abaixo:

<b>Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis</b>	
Ano Letivo 2019/2020	
Idades dos elementos do Corpo Docente	
Idades	
<34	0
35-39	6
40-44	9
45-49	17
50-54	14
55-59	23
60-64	19
65-69	4

O grau de envelhecimento no Corpo Docente da Escola secundária com 3º Ciclo D. Dinis, apenas se faz sentir através do cansaço que os Professores que pertencem, sobretudo, à faixa etária <60 emitem sentir. No entanto, nem por isso a boa-disposição e a vontade de continuar a propagar os seus conhecimentos, cessam.

Relativamente às habilitações do Corpo Docente, do total de Professores, 76 têm a Licenciatura, 2 o Bacharelato, e 14 têm o Mestrado na área de Ensino da disciplina que lecionam.

#### 5. Corpo Não-Docente

A Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis conta com 19 Assistentes Operacionais, 3 Assistentes Técnicos, 1 Chefe de Serviços de Administração Escolar, 1 Encarregado Operacional e 1 Técnico Superior.

Relativamente às idades dos elementos do Corpo Não-Docente, observemos a seguinte tabela:

<b>Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis</b>	
Ano Letivo 2019/2020	
Idades dos elementos do Corpo Não-Docente	
Idades	
<b>30-34</b>	1
<b>35-39</b>	3
<b>40-44</b>	1
<b>45-49</b>	4
<b>50-54</b>	4
<b>55-59</b>	8
<b>60-64</b>	3
<b>65-69</b>	1

Para além destes dados, é importante também referir que cada Bloco de Aulas (incluindo Ginásio) possui 2 Assistentes Operacionais. Para além disso, a Portaria conta com 3 Assistentes Operacionais, a Papelaria com 1, a Reprografia com 1, o Bar dos Alunos com 3 e o Bar dos Professores com 3. Os serviços da Biblioteca são supervisionados pelos docentes da Escola, que têm nos seus horários, um tempo definido para essa prática.

É de salientar, ainda, a disponibilidade e a simpatia de todo o Corpo Não-Docente, o que contribui para o bom funcionamento da Escola.

## **6. Corpo Discente**

Como já foi referido anteriormente, a Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis é uma Escola TEIP, o que significa tem uma propensão maior do que o normal, visto a sua localização geográfica, a ter alunos económica e socialmente desfavorecidos, que vivenciam situações pessoais delicadas, as quais interferem severamente no rendimento escolar destes. A Escola contém, por isso, Planos de Intervenção específicos para dar conta de casos como os acima mencionados, de forma a poder oferecer a esses jovens,

para além de a todos os outros, um espaço de inclusão alicerçado à possibilidade de cumprirem a Escolaridade Obrigatória.

Observemos na tabela abaixo, qual o número de alunos que usufruem dos Serviços Escolares da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis:

<b>Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis</b>		
Ano Letivo 2019/2020		
Número de alunos		
<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>3º Ciclo</b>	
7º	60	
8º	94	
9º	137	
<b>Subtotal</b>	<b>291</b>	
Ensino Secundário		
	Ensino Regular	Ensino Profissional
10º	62	69
11º	46	61
12º	70	50
<b>Subtotal</b>	<b>358</b>	
<b>Total</b>	<b>649</b>	

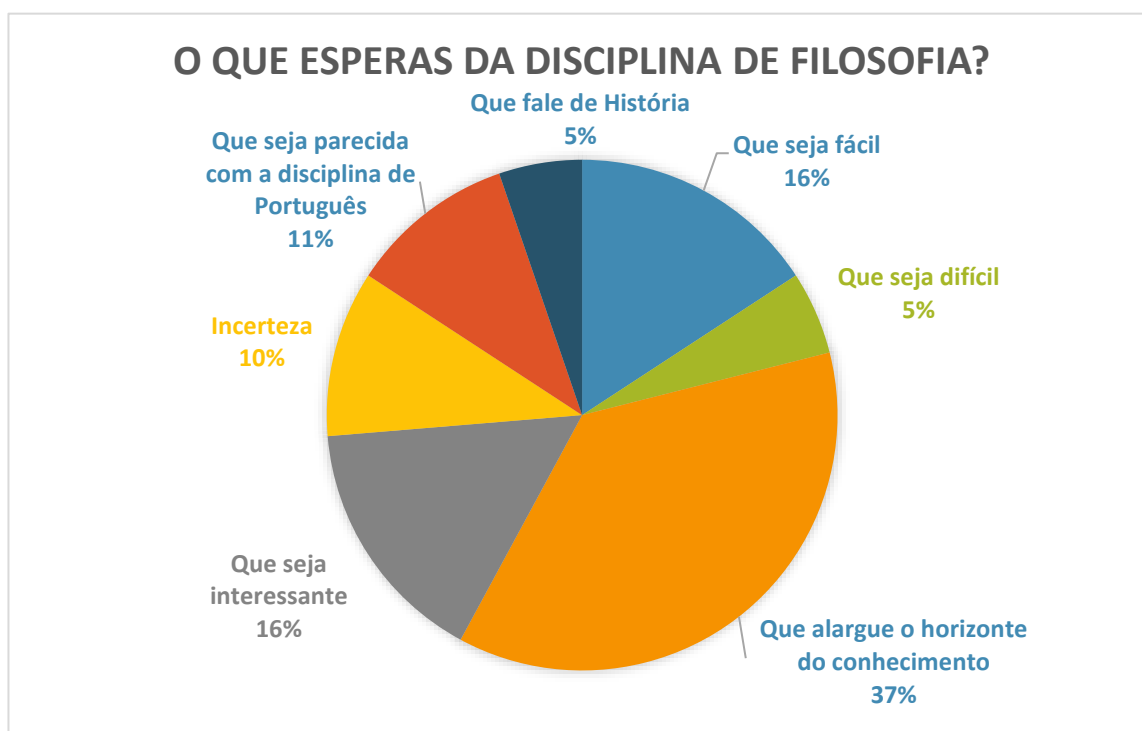
Atentemos, ainda, dentro dos Cursos do Ensino Secundário, quantos alunos se inserem em cada Área de Estudo:

	10º ano	11º ano	12º ano
<b>Curso Ensino Regular</b>			
<b>Ciências e Tecnologias</b>	38	26	43
<b>Línguas e Humanidades</b>	44	-----	27
<b>Subtotal</b>	<b>178</b>		
<b>Curso Ensino Profissional</b>			
<b>Técnico de Desporto</b>	27	45	36
<b>Técnico de Mecânica Industrial</b>	18	-----	-----
<b>Técnico de Informática e Sistemas</b>	13	8	11
<b>Técnico de Contabilidade</b>	11	8	3
<b>Subtotal</b>	<b>180</b>		
<b>Total</b>	<b>358</b>		

## 7. Caracterização da turma 10ºA na disciplina de Filosofia

A turma 10ºA foi uma das turmas do Curso de Ciências e Tecnologia da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, no Ano Letivo de 2019/2020, e foi a turma que me foi atribuída no início deste. Composta por 21 alunos, sendo que 2 dos membros apenas tinham aula de Educação Física, simultaneamente, com os restantes colegas, por serem alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estes dois alunos, por requererem um acompanhamento mais individualizado, tiveram o auxílio de uma das Professoras de Educação Especial, da Escola.

Para os 19 discentes que frequentaram as aulas de Filosofia durante todo o Ano Letivo, a disciplina foi uma novidade, uma vez que nenhum deles tinha, alguma vez, tido contacto com esta. Sabendo-se disto, decidiu-se, num primeiro contacto, levantar dados acerca da expectativa dos alunos para a disciplina de Filosofia, sendo que as respostas foram as que podemos observar no gráfico seguinte:



A maioria da turma sempre se mostrou recetiva, empenhada, interessada, cumpridora. Os alunos com mais dificuldades, foram-se mostrando dedicados em superar

essas mesmas dificuldades, correspondendo às tarefas desenvolvidas e pedidas pelos Professores de Filosofia. Acredita-se que o facto de os alunos poderem ter tido dois Professores a auxiliá-los, tenha feito toda a diferença, uma vez que conseguiram ter um acompanhamento ainda mais profundo, com dois professores a trabalharem em conjunto para os ajudar no seu percurso na disciplina de Filosofia.

# PARTE 2

# Capítulo 3

## **A Dança como dispositivo pedagógico-didático no Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

## 1. O que é o pensar?

A história do estudo da relação entre o pensamento e a Filosofia mostra-nos que os dois são indissociáveis. Assim, muitos foram os filósofos que estudaram o pensamento e o ato de pensar. Mas a história aponta, também, que já desde Sócrates<sup>24</sup> - que apesar de nada ter deixado escrito, se fez ouvir pela voz do seu discípulo Platão - o pensamento veio a aparecer, constantemente, como o lado oposto dos domínios do corpo, isto é, o pensamento e o corpo para Sócrates e Platão, que inspiraram filósofos como René Descartes, contraíam nos seus termos e conceitos uma dualidade<sup>25</sup>. Para estes, o corpo tratar-se-ia de um obstáculo para o conhecimento, por considerarem que os sentidos são enganadores. A alma deveria, assim, ostracizar-se, por completo, de qualquer coisa que não fosse ela própria, de forma a que o raciocínio pudesse ocorrer com a maior falibilidade possível.

Havia, portanto, uma conceção assente no princípio de Platão, de que haveria uma separação entre o mundo sensível (mundo dos sentidos) e o mundo inteligível (mundo das ideias), sendo que o homem filósofo deveria abnegar qualquer interesse acerca do corpo, pelo menos até onde isso lhe fosse possível, focando-se apenas no aprimoramento da alma para que esta atingisse a verdade, o bem, a perfeição. Vemos, portanto, que a história da Filosofia possui uma descredibilização enorme em relação ao corpo, o que como amante da Filosofia e da Dança, me faz querer libertar estas amarras que, ao longo dos séculos, foram sendo impostas à presença do corpo no ato de pensar.

O pensamento só é sério pelo corpo. É a aparição do corpo que lhe confere seu peso, sua força, suas consequências e seus efeitos definitivos: “a alma” sem corpo nada mais faria além de trocadilhos e teorias. O que substituiria as lágrimas por uma alma sem olhos, e de onde ela extrairia um suspiro e um esforço?<sup>26</sup>

Esta dualidade mostra-se inoportável para Maurice Merleau-Ponty que vem repensar o próprio pensamento, de um modo que refuta por completo a Filosofia

---

<sup>25</sup> O pensamento dualista entre alma e corpo de Platão e de René Descartes, ainda que de épocas bastante distintas, foi decisivo para a formação do pensamento de toda a ocidentalidade.

<sup>26</sup> Paul Valéry, *Soma et Cem*, cit. em: Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 13.



Cartesiana, assim como apresentar uma nova resolução ontológica para este problema que se manifestou durante centenas de anos e que acaba, ainda, por persistir.

A Filosofia de Merleau-Ponty mostra que não existe uma separação entre o domínio das ideias e o domínio do sensível, mas que “o pensamento se dá emaranhado no corpo”<sup>27</sup>. Assim, Merleau-Ponty vem derrubar todas as aceções que afirmam que o corpo é algo independente do pensamento, sublinhando que somos o nosso corpo e que, por isso, não funcionamos como um baloiço que ora se exalta até à nuvem do pensamento, ora se eleva até à nuvem da corporeidade. O pensamento encontra-se em movimento, até porque é ele, o próprio movimento. O pensamento está em constante alteração, por conta das incessantes direções para as quais o mundo aponta. No limiar, podemos dizer que o ato de pensarmos é a vida a ser vivida, num rasgar constante da linha do horizonte.

Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir.<sup>28</sup>

Fazer distinção entre alma e corpo, pensamento e movimento, seria destituir a Filosofia do seu próprio caráter, sendo que este é estimulador perante uma atitude de caminhada. Somos no mundo, interagimos e somos tocados por aquilo que no mundo está inserido, e a nossa percepção de mundo não assenta naquilo em que pensamos, antes naquilo que vivemos, pois referimo-nos a um campo aberto e infindável no qual estamos sempre a descobrir e a redescobrir, nunca chegando a possuí-lo. Daí o pensamento acompanhar sempre o corpo, daí a corporeidade ser já pensamento, por conta deste movimento constante propiciador de um deambular de ideias, as quais podem até vir a aterrar em terreno fértil, mas que, também facilmente, esvoaçam para outros lugares e/ou outras perspectivas, devido à aparição de novas aragens.

Ao entendermos que a vivência do mundo passa por aquilo que percebemos, ilumina-se de imediato a ideia de que aquilo que sentimos se torna nuclear na forma como essa vivência é delineada. Merleau-Ponty afirma que, para sentirmos é necessário deixarmos de situar o sentido no mundo objetivo, sendo que tudo aquilo de que temos

---

<sup>27</sup> Maria Alice de Castro Rocha, *Merleau-Ponty – Um pensamento emaranhado no Corpo*, (IHU On-line Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 2011), 8. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao378.pdf> (acedido a 2 de maio de 2020).

<sup>28</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção* [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. (2-ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999), 15.

percepção envolvem relações e, portanto, o anunciar da percepção de algo, contém já em si uma atribuição de sentido ao percebido. A sensação nunca se trata da *impressão pura* de algo, pois a *impressão pura* é simplesmente impossível. Os objetos possuem as suas qualidades sensíveis, que podem ser sentidas a partir de um conjunto de outras variáveis, ou seja, encontram-se, perpetuamente, em relação com o mundo circundante. O corpo tem, assim, um papel imediato na percepção, na medida em que é ele que nos possibilita perceber, por meio dos sentidos que nos apresentam aquilo que é sensível. Para Merleau-Ponty, ser sujeito como corpo significa que somos imediatamente no mundo e não fora do mundo e dentro de nós. E, portanto, ser um sujeito corpóreo é ser, imediatamente, aquilo que se percebe, o que justifica a tese de Merleau-Ponty que aponta que o corpo é a única forma que possuímos para ser no mundo, uma vez que a nossa subjetividade é sempre encarnada e que, sendo sempre encarnada, nos impede de sermos pura interioridade.

Segundo Merleau-Ponty a forma mais originária da corporeidade é o hábito, o hábito como habitar. O corpo habita e, portanto, vai-se tornando mais confortável perante essas coisas que têm lugar em si; passa a conhecê-las melhor, a pensá-las melhor, apreende a sua significação, que é uma significação motora, pensada, também ela, pela motricidade. Por exemplo, quando passamos a ter de utilizar óculos para vermos melhor o que nos rodeia, ao início é-nos estranho tê-los na cara, no entanto, ao utilizá-los com regularidade, com o passar do tempo habituamo-nos à sua presença e, inclusive e inevitavelmente, habitamo-los; os óculos passam a ser parte da nossa cara, passam a estar incorporados por nós e, portanto, o corpo expande-se na dimensão deste objeto.

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção*, 199.

## 2. O que é o dançar?

Também a Dança é uma das formas como o corpo habita. O corpo apreende o movimento de uma Dança que surge da prévia detenção de outros movimentos como o do caminhar, do desviar, do puxar, do afastar, do elevar, do baixar. E, portanto, a criação de um hábito de uma Dança surge, imediatamente, da familiarização que há com outros hábitos que foram criados anteriormente, que geram outras compreensões motoras elevadas ao terreno do que já era praticado. Da mesma forma que o corpo se expande nos objetos, como vimos ser o caso de quando utilizamos óculos, também se alastra continuamente no espaço, o que faz com que os movimentos extravasem a própria pele, os próprios músculos, prolongando-os, a partir da interação com esse espaço, o qual passa a ser parte de si.

Os movimentos do espaço do corpo não se detêm, portanto, na fronteira do corpo próprio, mas implicam-no por inteiro: se o espaço do corpo se dilatar, por exemplo, a dilatação atingirá o corpo e o seu interior.<sup>30</sup>

É partindo do pensamento de Merleau-Ponty, de que o conhecimento surge das nossas experiências corporais, que construo o meu pensamento sobre *o que é o dançar*. O dançar é o corpo em movimento *na Dança*, sendo que este movimento *na Dança* é já ele um movimento *que dança*, que contém em si um olhar sobre o fenómeno, um olhar que espelha a atenção que é dada a determinado movimento e que vai modificando o significado deste, à medida que repetidamente lhe prestamos atenção, alterando, simultaneamente, a nossa percepção desse mesmo movimento. Estes movimentos e alterações e novas percepções são o hábito para Merleau-Ponty. Quanto mais familiar determinado movimento se torna, mais a Dança se torna possível, porque a Dança é esta própria (re)descoberta de cada movimento que possibilita o (re)descobrimento de diversas significações e que promove, simultaneamente, ressignificações.

---

<sup>30</sup> José Gil, *Movimento Total – O corpo e a dança*, [tradução por Miguel Serras Pereira], (Lisboa: Relógio D'Água, 2001), 65.

Porque a dança cria um plano de imanência, o sentido desposa imediatamente o movimento. A dança *não expressa*, portanto, o sentido, ela é o sentido (porque é o movimento do sentido).<sup>31</sup>

A Dança como uma das formas como o corpo habita, propõe uma visão dela própria como movimento (do) quotidiano que, por sê-lo, é constantemente alterada em si mesma e que, por isso, afirma que todos os seus gestos, em determinado tempo e em determinado espaço, são Dança. A Dança mostra-se, então, presente na vida de todas as pessoas, em todos os lugares, por estar inevitavelmente presente, por ser manifesto de vida, por ser a vida em movimento e, por isso, a vida em si mesma. Não há uma posição em que o corpo se mantenha inteiramente estático, pois existe sempre um conjunto de movimentos não-quantificáveis que estamos a efetuar, isto é, enquanto o coração pulsar haverá sempre movimento, por mais milimétrico e praticamente impercetível que possa ser. Esta ideia vem reforçar, mais uma vez, o movimento como manifesto de vida e a vida como manifesto do movimento. Adjacente a esta tese expõe-se a visão de que o corpo quando dança, não é mais espartilhado pelas técnicas de determinado estilo de Dança, mas é um corpo próprio que encerra em si todas as suas experiências e que, por isso, cria outras “técnicas” à medida que se expressa no mundo e percebe o mundo.

A dança põe o corpo em movimento porque o corpo está já em movimento (movimento dos órgãos; movimento tensional que o mantém em vida; movimento do cérebro e dos pensamentos; movimento no equilíbrio da posição de pé, que faz a «small dance» de Steve Paxton<sup>32</sup>).<sup>33</sup>

Este pensamento de movimento da vida como pensamento do próprio pensar e do próprio dançar, que se fundem, vai ao encontro daquelas que são as finalidades decretadas a alcançar pelos estudantes na disciplina de Filosofia, que foram já apresentadas no Capítulo 1 deste documento, nomeadamente o de desenvolver uma atitude crítica em

---

<sup>31</sup> José Gil, *Movimento Total – O corpo e a dança*, 97.

<sup>32</sup> Steve Paxton (1939) é um dançarino e coreógrafo, que se tornou numa referência na prática do movimento contemporâneo, nomeadamente no que se refere à improvisação. Cria «small dance» (*pequena dança*) que ilustra o que o nome indica, uma pequena dança que consiste em ficar de pé e relaxar o máximo possível, mantendo sempre a posição vertical. Segundo Paxton, o que acontece nesta dança é que não se “faz a pequena dança”, mas sente-se a pequena dança, porque a atenção desvia-se para a observação do que o corpo está a fazer.

<sup>33</sup> José Gil, *Movimento Total – O corpo e a dança*, [tradução por Miguel Serras Pereira], (Lisboa: Relógio D'Água, 2001), 93.

relação ao que nos rodeia e o de fortalecer a sensibilização perante as mais variadas questões. A Filosofia de Merleau-Ponty tem um papel fundamental no desenrolamento destas competências, uma vez que a sensibilidade ocupa um lugar central na sua tese. Se o pensamento é movimento e se o movimento tem de ser vivido para que possa ser compreendido, então a Dança é já propiciadora do movimento do pensamento. Esta compreensão do movimento não se encerra numa perceção racional, mas é, também, uma perceção sensível, que é precisamente aquilo que se encontra mais em falta nas Escolas. O início desta conceção de Dança como a vida em movimento e como impulsionadora do movimento do pensamento, exteriorizou-se através da voz de algumas mulheres que vieram revolucionar aquilo que vulgarmente se entende por Dança.

Quando nos Estados Unidos da América, no início do século XX, três mulheres, Ruth Saint Denis<sup>34</sup>, Loie Fuller<sup>35</sup> e Isadora Duncan<sup>36</sup> vieram colocar em causa os padrões aos quais, até então, a Dança deveria obedecer para ser considerada Dança, uma enorme revolução dentro da Dança gerou-se. Estes foram os primeiros nomes a afirmar que não queriam pertencer a uma Companhia de Dança que lhes incutisse o que deveriam dançar e, adjacente a isso, o que deveriam viver. Numa ânsia de poderem dançar as próprias frases dos enredos das suas vidas, Ruth St. Denis, Loie Fuller e Isadora Duncan vieram propor o fim de tudo aquilo que poderia subjugar a criatividade. Para isto, seria necessário o romper da imagem de Dança e de bailarina que havia na altura. A sugestão de abandono da ideia de Dança e de bailarina delineadas pela leveza, pela elegância e pela fragilidade dos corpos, impulsiona a vontade de dar lugar a uma Dança feminista e revolucionária, o que viria destruir a ideia do corpo perfeito para dançar e que, por isso, se tornaria numa Dança para todos e para todas, manifestada como a própria democracia em si.

---

<sup>34</sup> Ruth Saint Denis (1879-1968) foi uma das pioneiras americanas da dança moderna, juntamente com Loie Fuller e Isadora Duncan, tendo-se destacado pelo carácter exótico e espiritual que conferia às suas danças.

<sup>35</sup> Loie Fuller (1862-1928) para além de dançarina foi também atriz e dedicou toda a sua vida a explorar os efeitos que a luz causava nos tecidos enquanto dançava. Os trajes esvoaçantes que utilizava eram o espelho do desenvolvimento de uma dança livre, cuja perpetuou.

<sup>36</sup> Isadora Duncan (1877-1927) foi uma dançarina que veio revolucionar a história da dança, quebrando todos os estigmas criados em torno da dança, nomeadamente em torno do ballet, desde as roupas até à postura, assentando a sua dança no seu carácter espiritual e na Natureza.

O maior legado que Isadora Duncan veio deixar, numa época que não se mostrava preparada para a sua intervenção e para a sua revolução, foi precisamente a tese de que todos os corpos possuidores de uma alma, isto é, toda a gente, poderia dançar.

Isadora Duncan desvenda um mundo de corpos iguais ao seu próprio corpo que se comunicam através de uma linguagem corpórea. (...) Duncan viveu no corpo de dançarinos a partir do momento em que se recusou a ficar em pontas dos pés. Ela nunca está sem um mundo, nem sem um corpo; O corpo de Isadora Duncan escreveu sobre muitos outros corpos. A imagem de Isadora está emaranhada em lenços, mas os seus espectadores iam além de deixar que esses lenços pudessem esconder a revolução radical introduzida por Duncan.<sup>37</sup>

Isadora proclamou, assim, que o objeto artístico deixasse de ser o objeto pensado para proporcionar determinado sentimento no público, para passar a ser a vida de cada um que dançava. Assim, veio incutir um desfocar da imagem do intérprete para uma elucidação do intérprete criador que, influenciado pelas suas vivências e por tudo o que elas acarretavam, dançava (n) o seu próprio caminho.

Este pensamento de que todos os movimentos são dançáveis e dançantes foi também a conceção de Rudolf von Laban<sup>38</sup>, a quem importava não o conteúdo das danças, mas a forma da Dança e a Dança como abertura para a partilha e para a harmonia. Ao partirmos da ideia de que todos os movimentos são dançáveis e dançantes é-nos fácil perceber que todos nós dançamos, ainda que não nos apercebamos da dimensão dançante daquilo que fazemos. E, portanto, se todos nós o fazemos, estamos já todos em comunhão. A Dança como movimento quotidiano assentava para Laban em quatro grandes pilares:

---

<sup>37</sup> “Isadora Duncan unravelled a world in which bodies that were equal responded to her body in a multitude of embodied language. (...) Duncan lived in bodies of dancers from the moment she refused to stand on her toes. She is never without a world and never without a body; Isadora Duncan’s body has written upon numerous bodies. The image of Isadora is entangled in scarves, but her spectators know better than to let those scarves hide the radical revolution introduced by Duncan.” – Dana Mills, *Dance and Politics – moving beyond boundaries*, (Manchester: Manchester University Press, 2017), 43.

<sup>38</sup> Rudolf von Laban (1879-1958) é o nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán foi um bailarino e coreógrafo considerado o pai da dança moderna, nomeadamente pelo seu contributo para a renovação da dança, com um enfoque no teatro, através do seu estudo sobre o gesto.

ação, direção, tempo e modo. As ações seriam puxar, empurrar, torcer, esticar, encolher, andar e cair e todas elas poderiam adotar diferentes direções como vertical cima, vertical baixo, horizontais direita e esquerda e todas as diagonais; tudo isto assente num tempo que se mostrava como ritmo – a partir de uma definição daquilo que seria um ritmo normal, este poderia depois ser acelerado ou desacelerado. E, por fim, o modo como tudo isto se manifestaria, que poderia ser fluído, quebrado, sustentado ou solto.<sup>39</sup>

Rudolf von Laban concebeu um espaço do corpo em forma de icosaedro, ou seja, um poliedro invisível com vinte faces, cujas interseções marcam as direções possíveis dos movimentos do bailarino que se mantém no centro. As interseções de três faces definem os pontos energéticos do espaço. As direções espaciais são figuradas por planos, e os núcleos de energia por pontos: a dança produz um espaço do corpo que implica forças e se alimenta de tensões.<sup>40</sup>

Vemos que dançamos de forma espontânea e desinteressada, no sentido em que o fazemos sem a perceção de que o estamos a fazer e sem delineamento de objetivo. No entanto, também dançamos de forma objetiva, com vista à realização da passagem de determinada mensagem, como é o caso da criação de uma coreografia composta por movimentos que foram previamente pensados. A transmissão da mensagem não fica, ainda assim, cingida à deliberação prévia dos movimentos, podendo ser construída ao longo de uma coreografia não antecipada, isto é, improvisada, cujos movimentos vão sendo, tal como na coreografia deliberada, acrescentados e nunca limitados, antes continuamente prolongados. A continuidade e o prolongamento constantes fazem com que os movimentos se sustentem em conjunto, aparecendo visíveis pelo corpo que dança o gesto, mas também atravessados por esse mesmo gesto dançado. Isto não quer, porém, dizer que no momento da interpretação de uma coreografia previamente pensada ou não, a mensagem abranja em si uma deliberada significação quando é transmitida.

Cada movimento e cada gesto deverão manter a sua autorreferencialidade, valerem por si mesmos, não serem percecionados como uma mediação entre uma significação ponderada e uma ausência de sentido. A atribuição de significado dá-se aquando do momento em que percecionamos algo, sendo que esta atribuição é subjetiva. Primeiro, o elemento é percecionado e, posteriormente, o foco desvia-se da fisicalidade e

---

<sup>39</sup> Reconheço o prestígio das aulas de Oficina de Teatro da Professora Doutora Leonor Barata, das quais retirei várias notas, que me inspiraram a redigir estes últimos cinco parágrafos.

<sup>40</sup> José Gil, *Movimento Total – O corpo e a dança*, [tradução por Miguel Serras Pereira], (Lisboa: Relógio D'Água, 2001), 59.

da especificidade, para passar a ser a atribuição de significações. O momento da atribuição de significações quando nos encontramos a dançar ou quando assistimos a alguém a dançar (sabendo que mesmo quando assistimos, estamos já a dançar) é irrepetível - mais uma vez o a continuidade do movimento da vida, do pensamento, da Dança a manifestar-se dentro das suas oscilações – uma vez que, o próprio momento em que se deu a percepção é irrepetível. Portanto, mesmo que as circunstâncias do momento de percepção de algo, até se possam repetir, o sujeito que percebe, nunca percebe exatamente da mesma maneira. A constelação de cada momento é única.

Uma performance não transmite significados predeterminados. Pelo contrário, é ela que produz os significados que surgem no seu decurso.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Esta citação surge da tradução da conferência de Erika Fischer-Lichte datada de 29 de abril de 2005 na Faculdade de Letras de Lisboa no âmbito da ação do Centro de Estudos do Teatro, por Maria Helena Serôdio.



### 3. Filosofia e Ensino de Filosofia com Dança: a sala de aula fora da sala de aula

“Filosofia significa estar a caminho.”<sup>42</sup> Esta frase de Karl Jaspers é uma das mais utilizadas para introduzir os alunos e as alunas ao estudo da Filosofia. Aquilo que nela está em causa é a atitude filosófica como uma atitude que surge do espanto e da curiosidade, provocados por esta caminhada. O filósofo é, assim, aquele que continuamente caminha, a atentar em cada passo, a redescobrir em cada esquina que dobra, a percorrer cada trilho com passos ritmados, em altos e baixos, no tempo, no contratempo, nas constantes transições em que perde e retoma o fôlego, potenciando deslocações, reinvenções, resistências, cedências, entre o improvisado que quer a Filosofia quer a Dança, exigem para que nunca cessem.

Aqui é onde se dá, aquele que é o encontro imediato da Filosofia e da Dança, nesta caminhada onde o imprevisível e o inesperado acontecem recorrentemente. O andar na Dança é o constante pisar de terreno que nos direciona para as mais diversas sensações. O andar é, aqui, entendido como escuta - tal como Nietzsche se referia ao escrever que os ouvidos de um dançarino se situam nos calcanhares -, que é também gesto, que ao ouvir está já a procurar as intermitentes mudanças que surgem no mundo e que são capazes de criar outros mundos.

(...) ó Vida (...) Os meus calcanhares erguiam-se, os meus dedos dos pés escutavam, para te compreender; pois o dançarino, afinal, tem o ouvido nos dedos dos pés!<sup>43</sup>

Este corpo que anda e este corpo que dança são o mesmo corpo, apenas em ritmos e coordenações diferentes. Mas que chão é este pelo qual caminhamos? É local de força gravitacional onde tanto se cai, como de onde se impulsionam novos despertares. E, assim, damo-nos conta de que o mesmo corpo que nos permite pensar é o mesmo que nos faz cair. Por aqui dançamos e pensamos de mãos dadas com a constante inconstância, a

---

<sup>42</sup> Karl Jaspers, *Iniciação filosófica*, (Lisboa: Guimarães Editores, 1961), 15.

<sup>43</sup> Friedrich Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, [tradução de Paulo Osório de Castro], (Lisboa: Relógio D'Água, 1998), 252.

par com o desconhecido, a solo, no limite do tudo e do nada, do que por ser enigmático e misterioso, por vezes assusta tanto quanto suscita a vontade e a curiosidade de ver mais.

*Fazer um trabalho na filosofia sobre a dança envolve um fazer que não cessa de variar no transcurso de sua declinação teórico-prática, tornando impossível o sobre a dança. Fazer filosofia sobre a dança, ao encontro de uma teoria e de uma prática restituídas em suas relações, torna-se fazer filosofia com a dança.<sup>44</sup>*

Bem como na Filosofia, também na Dança estamos continuamente a caminho e nunca no caminho. Encontramo-nos numa não comparência num caminho delineado a seguir, mas num que se demarca à medida que o vamos criando, entre recuos, curvas e contracurvas, caminhadas de marcha firme e outras a passo “de pantufa”, sendo que cada pisar é sempre irrepitível, por conta do inesperado, imprevisível, que incessantemente surge e se manifesta.

Nietzsche em *Assim falava Zaratustra* refere que não acredita num Deus que não saiba dançar. Dançar, para Nietzsche, é dizer sim à vida, é a libertação de todo o peso que amarra e impede o movimento, é o movimento que se afirma, que agilmente forma um espaço de constante criação, de conhecimento e de crescimento para aquele ou aquela que dança. Na abertura de *Assim Falava Zaratustra*, no seu texto “Das três metamorfoses”, Nietzsche apresenta

Três metamorfoses do espírito como vos vou indicar: como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e o leão, por fim, em criança.<sup>45</sup>

Sob o signo do camelo, ilustra-se o transporte dos valores, mas valores assentes na humilhação e na submissão. Este camelo parte para o deserto com estes valores sobre as suas costas e é lá, no deserto, que se dá a segunda metamorfose. O camelo transforma-se em dragão/leão, que nada mais é do que o camelo que dá conta das suas capacidades e que, por isso, já não se mostra um asno (burro do deserto), mas se autoafirma e diz “não”,

---

<sup>44</sup> Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 8.

<sup>45</sup> Friedrich Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, 23.

não mais se submetendo a humilhações. O dragão habita dentro deste leão, gritando-lhe “Tu deves!”, ao qual o leão responde “Eu quero!”, cujo querer se impõe ao dever, vai além do dever, pretende criar para lá do já criado, mas ainda não cria.

Meus irmãos, para que é preciso o leão no espírito? Porque não basta o animal que pode ser carregado, que se resigna e é respeitoso? Criar novos valores – isso até mesmo o leão ainda não consegue; mas criar para si a liberdade necessária a uma nova criação – isso consegue a força do leão.

Para criar a liberdade para si e dizer um sagrado “Não” mesmo ao dever, para tanto, meus irmãos, é necessário o leão.<sup>46</sup>

A grande transformação dá-se em terceiro e último lugar. É na terceira metamorfose que surge a criança, em *Assim falava Zaratustra*, aquela que diferentemente do camelo e do leão, pode criar. É nesta transformação que se denota que a verdade passa a estar ao serviço da vontade, a vontade de poder como vontade de criar. É preciso suportar, não com o espírito de gravidade do camelo, mas com o espírito de Dança da criança, ou seja, é preciso que o espírito dê voz ao seu próprio querer, é preciso dizer “sim”. O peso e tudo o resto que condicione o movimento precisa de ficar de lado. É preciso saber dançar! Zaratustra diz “sim” à vida, porque aprendeu a dançar e, tal como o dançarino, move-se ágil e perpetuamente, com o fim de encontrar um espaço de criação, onde possa semear e colher o crescimento de si. A Dança é, para Nietzsche, antónima de criar raízes, de estar parado, a Dança é o movimento afirmativo.

Nietzsche autoafirma-se como um filósofo intempestivo. Esta sua intempestividade está também relacionada com a sua descoberta do eterno retorno. O eterno retorno, em Nietzsche, significa que o tempo está disjunto, ou seja, que é aquilo que sendo passado é sempre futuro, pois trata-se de um passado infinitamente portador do novo. É um eterno retorno ligado ao amor *fati*, amor pelo acaso, pelo que acontece e que, por isso, é amor pela vontade de criar. O eterno retorno é o eterno sim que a criança profere.

Também o filósofo, segundo Nietzsche, deverá ser sempre dançarino, manobrar-se dentro do inesperado, rodopiar sobre si mesmo e partir para outros locais criando, dizendo sim à vida. Nietzsche vem demonstrar o espírito vivo daqueles que se autoafirmam como

---

<sup>46</sup> Friedrich Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, 24.

corpo e alma, através da palavra da criança criadora<sup>47</sup>. Assim, não segue o caminho daqueles que desprezam o corpo, que já não conseguem ir além deles próprios, que já não criam.

A partir desta aceção cresce uma reflexão sobre o pensamento como o pensamento que dança, que é constante movimento, e da Dança como a Dança que incita o movimento do pensamento. Gera-se uma reunião entre pensamento e Dança que nos permite pensar assuntos que, por norma, se apresentam como prisioneiros de arquivos filosóficos, isto é, que são recorrentemente direcionados para um pensar que apenas pode ser feito dentro da academia filosófica, mas que se encontram, afinal, num caminhar pelo chão da Dança, num movimento de pensamento filosófico, que se distingue das outras formas de pensamento. Neste seguimento, a Dança encerra em si uma posição que contribui para o contexto educativo, nomeadamente da disciplina de Filosofia, uma vez que propicia o alargar de horizontes, através do movimento que se dá sobre chão infinito e não-delineado. Importa-nos agora saber de que maneira é que o enaltecer do carácter dançante da Filosofia favorece um contacto mais próximo com esta, e de que maneira poderemos demonstrar esta ligação de forma prática e evidente em contexto de sala de aula, direcionando os alunos para a essência da Filosofia como movimento, que conta com o contributo da Dança para pensar esse mesmo movimento.

“O Ensino da Filosofia com Dança no mundo da Escola e na escola do mundo” vem propor uma visão da Dança que rompe a ideia de que esta é somente uma obra de arte ou apenas um instrumento didático, fazendo com que esta ressurgja como aquela que tem em si todas estas componentes que fazem a sua riqueza e lhe conferem uma unicidade que, de facto, se demonstra bastante favorável para que se pense o carácter da Filosofia, nomeadamente, conteúdos específicos aos quais a Filosofia se associa. A Dança como dispositivo pedagógico-didático nas Escolas vem mostrar de que forma é que podemos aceder ao carácter do pensamento de que fazemos uso na Filosofia, a partir da sua essência libertadora e exaltadora de um corpo que pensa e que ao pensar, por mais que se possa ainda sentir preso em algumas circunstâncias, imobilizado pela força de determinados pensamentos, está, na verdade, continuamente a voar, pois se encontra, incessantemente, a criar. Assim como fazer Filosofia, pensar filosoficamente é constantemente *coser a Filosofia pelas suas bordas*, é o adicionar persistente dos seus mais variados encontros,

---

<sup>47</sup> Friedrich Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, 32.

que são sempre propiciadores de muitos outros que vão sendo, inevitavelmente, acrescentados, estruturantes, deformadores de outros passados ou até mesmo de determinadas aceções do presente e programadoras do futuro. De qualquer maneira, vêm sempre inquietar aquele ou aquela que filosofa.

Se existem tão poucos filósofos que escreveram sobre a dança é talvez porque eles sentiram confusamente que isso escapava, isso escapava muito; os filósofos não gostam muito daquilo que escapa, daquilo que foge diante das tenazes do conceito. Os filósofos que tentaram são os aventureiros, que falaram da dança mesmo não chegando a responder às nossas questões de agora. Aqueles que dedicaram algumas linhas à dança, mesmo fugidias – encontra-se num aforismo de Nietzsche mais do que noutros longos discursos – são os aventureiros, os franco-atiradores, aqueles que pensam que a filosofia não é a tomada do poder, mas o reconhecimento do não poder.<sup>48</sup>

Este encontro entre a Filosofia e a Dança em nada escapa ao supracitado. É inquietante este encontro, porque se mostra como uma nova visão da Dança aos olhos da Filosofia, que é portador do novo para o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Acontece, portanto, um repensar do Ensino da Filosofia à luz da Dança. Assistimos, aqui, à revigoração das aulas de Filosofia e da essência da Dança, onde a imagem da ancoragem e da leveza imergem de mãos dadas por uma quebra dos estigmas criados ao longo dos séculos, acerca delas mesmas.

(...) nem voando acima do solo, nem impresso na superfície da Terra: corpo pensante e corpo pesante, partilhado para as práticas da dança, assim como da filosofia.<sup>49</sup>

O conceito de leveza como o viemos a conhecer a partir das definições impostas, quando o assunto se tratava de Dança, esmorece aqui. A leveza, dentro desta relação que se cria entre a Filosofia e Dança como dispositivo pedagógico-didático é ela mesma

---

<sup>48</sup> Michel Bernard, *Parler, penser la danse* [Falar, pensar a dança], cit.em: Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 12.

<sup>49</sup> Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 31.

constituente da relação, e não algo que pertence apenas a um dos membros desta. Da mesma forma, a ancoragem não é aqui tida como pertencente exclusivo do pe(n)sar. O que acontece, na verdade, é que ambas coexistem. A ancoragem e a leveza estreitam laços, o que proporciona ao Ensino da Filosofia um deambular entre o p(r)eso e o que esvoaça por força do mais débil sopro.

### 3.1. Caminhar com o Outro, dançar com o Outro

Como seres humanos que somos, somos inevitavelmente seres práticos. Construimos ao longo das nossas vidas, relações que apenas podem ser criadas através da motricidade. Vamos estabelecendo ligações, adquirindo conhecimentos, gerando significados, em que o saber e o fazer se encontram permanentemente associados. Praticamos tudo isto e somos alvos também da *praxis* dos Outros.

Encontramo-nos constantemente entre o que fazemos e o que nos acontece, sendo que *o fazer* se encontra do nosso lado e *o acontecer* se encontra do lado do Outro. E é perante aquilo que nos acontece que nos vemos diante da surpresa, do espanto, do súbito arrepio, do medo. O que nos acontece é aquilo que nos cai em cima e que, assim, nos toca, nos aflige, nos afeta, nos atravessa, nos modifica, nos permite sentir apaixonados. E assim andamos com o Outro sempre connosco, com a presença que se mostra constante e, ainda assim, tão inconstante. Permanente, mas incerta. Quando nos damos conta da sua presença em nós, a percepção sensível desta marcha agiganta-se.

(...) pode existir participação no comum em função daquilo que ele faz, do tempo e do espaço nos quais essa atividade se exerce.<sup>50</sup>

Inevitavelmente, encontramos-nos de portas e janelas abertas ao Outro, porque somos no mundo com este. Caminhamos e dançamos com o Outro, para uma escuta das sensações, dos gestos e para a *praxis*. E andamos como todo o mundo anda, sem grande destaque, impercetíveis talvez, mas juntos, numa partilha comum infinita: a do sermos o Outro uns dos outros.

Dançar com o Outro é uma abertura de cada um para com o Outro, é o momento de percepção da nossa condição de estarmos no mundo com ele e de que este é a imprevisibilidade em si mesmo, que nos toca e nos espanta, que passa por nós e nos intriga, que condiciona a forma como tínhamos determinado o nosso percurso, que nos faz abrandar para ver melhor, que nos faz acelerar por medo, que nos impele a desviar de ou a ir ao encontro de. Dançar com o Outro é estar na vida em movimento, é provocarmos e sermos provocados pela locomotiva incessante do passado, do presente e do futuro

---

<sup>50</sup> Jacques Rancière, *Le partage du sensible: Esthétique et politique*, cit.em: Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 49.

pretendido de nós próprios e de cada um que conosco se cruza. A Dança com o Outro é propiciadora desta percepção de que o Outro faz parte da vida de cada um, das escolhas que efetuamos, das curiosidades que se nos apresentam, das mudanças no nosso próprio movimento que incitam a outras direções, a outros ritmos, a outras intensidades.

Considerando, ainda e continuamente, o momento em que nos apercebemos de que o mais simples gesto do quotidiano é já Dança, é já dançante, damos-nos conta de que estamos, perpetuamente, a pisar terreno sensível, sendo que neste pisar, encontramos-nos, também, várias vezes, em improviso,. O improviso que é, na Dança e no andar da vida, o aqui e o agora, o instante que precisa de uma resposta urgente, é a permissão ao ser humano, que é a toda a hora intérprete, de ser quem é no tempo e no espaço em que se encontra momentaneamente. O improviso traduz-se, assim, como o local da falha, como o vácuo onde ecoa um emaranhado de vozes a questionarem o que fazer. E é neste espaço e neste vazio em que o sujeito se encontra, que a magia acontece. É através deste vácuo, desta lacuna, desta fenda, que a luz entra e se manifesta como holofote ao ser humano artista, à criança criadora de Nietzsche, a quem sublinha a afirmação à vida, a quem diz “sim” à vida.

There is a crack in everything / That's how the light gets in.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Excerto da música intitulada *Anthem* de Leonard Cohen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wRYjtvIYK0> (acedido a 8 de maio de 2020).



### 3.1.1. Construção das relações interpessoais

A nossa condição humana é, inevitavelmente, marcada e formada pela alteridade. O Outro está marcado em nós, até mesmo anatomicamente, desde o momento do nosso nascimento, através do umbigo. O umbigo é a melhor forma anatômica de demonstrar que o Outro está marcado em nós, pois este é a marca da certeza de que a decisão da nossa existência não nos pertence; é a certeza de que já fomos do corpo de Outro. O nosso próprio modo de ser é de ser com o Outro, sendo que este “com” acarreta uma realidade mais complexa do que aparenta. Apresenta-se como complexa, de imediato, porque a maneira como estamos ou como somos com os Outros revela-se em diversas dimensões, até e não só, pela maneira como conceptualizamos “Outro”.

Ora, a presença do Outro surge no “eu” como uma evidência. Assim, o que importa agora pensar é o porquê desta dimensão de intersubjetividade se mostrar assim tão clara, como uma clarividência de que encontramos Outros enquanto tais. O problema que se levanta foca a questão de “o Outro enquanto Outro”, ou seja, o Outro enquanto alteridade, como diferente de mim. Maurice Merleau-Ponty vem pensar a intersubjetividade, pois o filósofo considera que ao longo da história da Filosofia, nunca se fez ouvir algo que desse conta de uma solução para este problema, uma vez que a forma como o Outro veio a ser pensado ao longo do tempo, se tranfigurou num pensamento análogo, ou seja, não no “Outro enquanto Outro”, mas no Outro a partir de um mecanismo de investigação por parte do “eu”, no Outro como um ser espelhado afigurado à imagem do “eu”, numa tentativa equívoca de o alcançar por meio de uma comparação a um “eu” egocêntrico.

Merleau-Ponty começa por referir que nós como seres no mundo, inevitavelmente, somos de forma encarnada no mundo, ou seja, temos uma presença corpórea no mundo. Recebemos do mundo e produzimos no mundo e para o mundo. A Natureza oferece-nos tudo o que ela produz e nós inserimos nela os nossos comportamentos, tornando a Natureza num espaço onde criamos um mundo cultural. E, portanto, a nossa corporeidade manifesta-se no mundo como um enlace entre a Natureza e a cultura. Cada objeto que colocamos no mundo

traz implicitamente a marca da ação humana à qual ele serve. Cada um emite uma atmosfera de humanidade que pode ser muito pouco determinada, se se trata de algumas marcas de passos na areia, ou ao contrário muito determinada, se visito todos os cômodos de uma casa recém-desocupada.<sup>52</sup>

De forma mais ou menos evidente, todos os objetos emitem uma marca de humanidade. Se ao estarmos, como sugere o filósofo na passagem supracitada, numa casa recém-desocupada nos apercebermos da quantidade de objetos que nela estão dentro e que nos fazem sentir que alguém esteve ali, pressentimos que a presença corporal de quem por ali deixou aqueles objetos, ainda paira no ar, por conta de uma experiência de humanidade que existe nos objetos em questão. Este, aponta Merleau-Ponty, é o momento-chave de quando temos a percepção de que o Outro é, efetivamente, Outro, e não projeções da nossa consciência acerca dele, porque em momentos como o que se afigura o anterior exposto, somos conduzidos por aquilo a que podemos denominar de “consciência corporal”, à qual Merleau-Ponty se refere como *sujeito anônimo da percepção* - “No objeto cultural, eu sinto, sob um véu de anonimato, a presença próxima de outrem.”<sup>53</sup>

O Outro não se trata de uma utopia<sup>54</sup>, como o descreveria Emmanuel Lévinas ou Jacques Derrida. O Outro como utopia para o “eu” seria aquele que continuamente não se mostraria. O que antes vemos, através de Merleau-Ponty, é que o corpo coloca o “eu” na presença de outra humanidade. Esta dimensão do corpo do “eu”, que se mostra como reflexo de um *sujeito anônimo da percepção* é uma dimensão sobre a qual o “eu” não pensa, mas que o insere de forma instantânea no mundo, que lhe dá um mundo, e é isso que lhe confere intersubjetividade. O mundo é para o “eu”, sempre intersubjetivo, porque é inerente às coisas que dele fazem parte e, portanto, assim se afigura aquela que é, para Merleau-Ponty, a única possibilidade de resolução da questão do Outro, como *sujeito*

---

<sup>52</sup> Maurice, Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção* [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. – (2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999), 465.

<sup>53</sup> Maurice, Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção*, 466.

<sup>54</sup> Nas palavras de Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs> (acedido a 8 de maio de 2020). - “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

*anónimo de percepção* que reconhece o *Outro enquanto Outro*, sob a forma de uma atmosfera de humanidade, a partir de uma experiência corporal que indica que, por vezes, não nos damos conta do nosso próprio corpo. Estamos no mundo como corpo, e é no mundo que encontramos o Outro e, portanto, ser corpo no mundo e pertencer a um mundo de intersubjetividade são a mesma coisa. Isto realça, assim, que a questão que se impõe não é a de chegar ao Outro, conhecer o Outro, mas a de como poderia ser possível estranhar o Outro.

No decorrer destas páginas temo-nos vindo a aperceber de que quer a Filosofia, quer a Dança se apresentam como uma possibilidade de caminho que, por sê-lo, se vai modificando ao longo do tempo, sendo alvo do imprevisível, de reformulações constantes, até de novas formas de manifestar a sua passada sobre o alcatrão que arranha, a relva que ampara, a terra lamacenta que ameaça afundamento. Assim se vai reinventado a cada passo e a cada gesto, para se ir chegando ao quase tudo e ficando sempre lá, na ânsia do inalcançável, no eterno caminho que fica por desbravar.

É ainda neste caminho, como acabamos de ver, que nos cruzamos, inevitavelmente, com o Outro. Um momento muito específico, deste cruzamento, que decorre ao longo de quase todas as vidas humanas, é quando nos encontramos a conviver com os colegas na Escola, mais precisamente nos anos do Ensino Secundário. Este cruzamento coincide com a idade em que os alunos começam a ter contacto com a Filosofia nas Escolas, assim como com momentos de particulares descobertas. Há, no entanto, uma grande parte destas descobertas tidas pelos adolescentes, que aparecem, muitas vezes, sob a forma de medo, de complexos em relação a si mesmos, de colocação de determinadas questões que imobilizam e que vão fazendo, vezes demais, com que estes se fechem sobre si próprios.

É, maioritariamente, na fase da adolescência, que o corpo começa a sofrer notáveis alterações e em que o processo de descoberta da sexualidade entra em curso. Estas mudanças e estas descobertas chegam a despoletar uma sensação de pudor, em cada jovem, perante aquilo que é o seu próprio corpo e o do Outro, o que chega a conduzir a uma sensação de vergonha, quando há a possibilidade de exposição, seja ela de que tipo for, na frente dos colegas. Por estes motivos, entenderemos sem reservas, o porquê de a Dança ser, muitas vezes, tida como um problema, pelos jovens destas idades. O encontro entre a disciplina de Filosofia e a Dança procura propiciar, também, um espaço aberto no

qual os alunos poderão encontrar uma forma possível de enfrentarem os supramencionados constrangimentos típicos, dessa fase das suas vidas.

Posto isto, apresento, de seguida, de forma prática, a pertinência da Dança como dispositivo pedagógico-didático para as aulas de Filosofia.

# Capítulo 4

## Dispositivo Pedagógico-Didático



# A FILOSOFIA COM DANÇA

(A dança como recurso pedagógico)

Descrição geral do dispositivo

**Atividade**

**1**

**JOGO COREOGRÁFICO  
CORRENTE HUMANA**

**Atividade**

**2**

**JOGO COREOGRÁFICO  
OS MAUS E OS INOCENTES**

**Atividade**

**3**

**JOGO COREOGRÁFICO  
A FORÇA DO DEVER**

## A Filosofia com Dança

“A Filosofia com Dança” é uma atividade pedagógico-didática que visa transformar a disciplina de Filosofia no contexto do Ensino Secundário, numa disciplina que promove a interdisciplinaridade, através do carácter pedagógico-didático da Dança. Neste contexto, vamos ver de que forma é que a Filosofia engrandece a partir do desenvolvimento de metodologias que envolvem a Dança.

O pensamento só se determina pensamento filosófico quando se encontra num constante movimento de busca e de reflexão que conduz ao espanto, à perplexidade, à estranheza, ao incómodo. Pelas palavras de Karl Jaspers, *é a demanda da verdade e não a sua posse que constitui a essência da filosofia (...)*<sup>55</sup>. É seguindo este carácter de procura filosófica, que se dá um encontro com a Dança como dispositivo pedagógico-didático possibilitador de uma diferente dinâmica para as aulas de Filosofia no Ensino Secundário. No seguimento das palavras de Jaspers apercebemo-nos do carácter dançante da Filosofia, na medida em que esta está em constante movimento, num constante rodopiar de pensamentos que surgem em catadupa. Perante isto, aquilo que se pretende com este projeto é que este carácter dançante da Filosofia extravase de forma mais manifestada e ativa por todo o corpo, criando um corpo que ao mover-se, está já a manifestar o seu pensamento.

A par com o documento das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, a implementação deste projeto pretende incidir, essencialmente, sobre os conteúdos filosóficos abordados nos 10º e 11º anos do Ensino Regular, sendo que é transversal a outros conteúdos de cariz filosófico. Posto isto, o que se irá demonstrar de seguida é a forma-modelo de como poderemos aplicar este projeto, através do estudo de um conteúdo filosófico pertencente ao documento *Aprendizagens Essenciais* de 10º ano de Filosofia, juntamente com a prática da Dança. Assim, o conteúdo filosófico abordado será a ética kantiana que se encontra inserido na subunidade “O problema do critério ético da moralidade de uma ação” pertencente à unidade “A dimensão ético-política” do respetivo documento.

---

<sup>55</sup> Karl Jaspers, *Iniciação Filosófica*, (Lisboa: Guimarães Editores, 1961), 15.



A vontade e o interesse de fazer ver a relação estreita da Filosofia com a Dança desenrolou-se ainda na altura em que me encontrava a realizar a Licenciatura de Filosofia, sendo que quando comecei a frequentar o primeiro ano do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, esta ligação veio manifestar-se em mim de uma forma mais intensa, por conta do meu desejo de inovar em Didática da Filosofia. Foi neste contexto que a relação que denotei existir entre a Filosofia e a Dança, ambas propiciadoras de movimento, se transformou numa atenção ao papel que a Dança, nas aulas de Filosofia no Ensino Secundário, poderia desempenhar como estratégia pedagógico-didática. Esta possibilidade, para além de ser completamente nova no contexto da lecionação da Filosofia e uma descoberta quanto à demonstração da essência da mesma, mostrou corresponder e promover, totalmente, aqueles que são os objetivos filosóficos que a Direção-Geral da Educação traça para os estudantes de Filosofia no Ensino Secundário. Estes, deve recordar-se, constam do documento das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*; passo a citar:

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

- **questionador, através do exercício** de um pensamento crítico capaz de: mobilizar o conhecimento filosófico e as competências lógicas da filosofia para formular questões de modo claro e preciso; usar conceitos abstratos para avaliar informação; validar teses e argumentos através de critérios sólidos; avaliar os pressupostos e implicações do seu pensamento e o dos outros e comunicar efetivamente, na busca de solução de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas;
- **cuidador de si e dos outros, através** de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnológicos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e 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 capazes de sustentar uma cidadania ativa;

- **respeitador da diferença, ao ser capaz** de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes;
- **criativo, ao ser capaz** de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados.”<sup>56</sup>

Um dispositivo didático em redor da Dança favorece o pensamento filosófico em alunos desta faixa etária, cuja aprendizagem é favorecida pela participação nas tarefas. Na medida em que o movimento de que a Dança se serve compromete todos os alunos na tarefa, uma vez transposta a atividade para a conceptualização, igualmente se concretiza a aprendizagem. Para além disso, permite com que alunos que precisam de mais estímulos, de forma a conseguirem manter a atenção, consigam envolver-se nas matérias de forma mais compenetrada e interessada, uma vez que trazer a Dança para a sala de aula é, desde o primeiro momento, captador de atenção e de curiosidade.

A Filosofia é fundadora de pensamento, não se petrifica, mas gera continuamente outros pensamentos à medida que estes se alastram por conta do seu movimento incessante; uma estratégia pedagógico-didática organizada em redor da Dança favorece este movimento, ao fornecer aos alunos um ponto de referência concreta para os exercícios de conceptualização que são fundamentais no trabalho filosófico.

O primeiro objetivo descrito no documento das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* demonstra o que fica dito.

A Dança como um dispositivo pedagógico-didático organizado e colocado em prática nas aulas de Filosofia, através dos movimentos que a engrandecem e que a fazem ser mais visivelmente notada, pretende permitir que os discentes pensem as questões políticas, éticas e sociais de uma forma mais corporificada, acrescentando ainda mais movimento àquele que já é o movimento inerente da Filosofia. A Filosofia com Dança vem desencadear uma diferente dimensão na reflexão de assuntos filosóficos, que vai para além das palavras. A Filosofia mostra-se agora, com uma voz dançante, um corpo

---

<sup>56</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*, (Lisboa: República Portuguesa, 2018), 2-3. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf) (acedido a 20 de maio de 2020).

vocalizado que se traduz num novo recurso a utilizar para a discussão filosófica, que começa de imediato, na possibilidade de ultrapassar, assim, as barreiras criadas em torno do próprio corpo e do de Outros, a partir da denotação do espaço que ocupa cada um dos corpos, criando limites e aberturas em relação ao Outro.

Estes limites e estas aberturas permitem que se caminhe em direção àquele que é um dos objetivos traçados no plano *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*:

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

- **respeitador da diferença, ao ser capaz** de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes.”

A relação da Filosofia com a Dança promove uma partilha ainda maior com os colegas e o docente, para além de permitir, também, estudar os valores dos indivíduos que pertencem a outras culturas que não a sua. Este estudo pode ser feito através, por exemplo, da história da Dança, que mostra que cada pedaço que a constitui se encontra nas mais variadas comunidades e que a partir da unificação das partes é que o seu todo se concretiza.

Para além disto, todo este projeto cumpre de forma também imediata, aquele que é mais um objetivo que se pretende cumprir através da lecionação na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, que diz respeito à pretensão do desenvolvimento da capacidade criativa para a resolução de problemas de cariz filosófico. A emersão no carácter dançante da Filosofia, recorrendo à prática da Dança, vem proporcionar que os problemas se pensem agora corporeamente, num movimento criativo que não pode cessar, pois essa é a própria atitude filosófica por excelência, a inquietação constante.

A perceção da existência de uma ligação entre a Filosofia e a Dança, veio então despoletar a pretensão de entender de que forma é que esta ligação poderia ser demonstrada no contexto curricular da Filosofia no Ensino Secundário, que se mostrou possível e, mais do que isso, pertinente e rica, quer para o contexto escolar, quer para a

desenvoltura dos alunos, quer para o crescimento da Filosofia. Posto isto, a realização de uma primeira aula em que o projeto foi implementado, deu-se com uma turma de 11º ano do Curso de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, com vista a promover, para além de uma descoberta de uma nova dinâmica para a Didática da Filosofia, também a interdisciplinaridade, nomeadamente entre a disciplina de Filosofia e a de Educação Física.

Após diálogo com os professores de Filosofia e de Educação Física da turma, acerca do objetivo de a atividade ser a de colocar em prática um projeto que denotava o caráter dançante da Filosofia e o caráter filosófico da Dança, promovendo a interdisciplinaridade nas escolas, estes aceitaram sem quaisquer restrições e mostrando-se sempre disponíveis para contribuir com o que pudesse ser necessário para o projeto. Uma vez que esta turma em específico se encontrava com um atraso no cumprimento do Programa de Filosofia, tendo terminado na altura de estudar a ética kantiana e que, simultaneamente, estavam a aprender Dança em Educação Física, o tema das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* que decidi abordar, como já foi anteriormente referido, foi precisamente o tema da ética kantiana, por este motivo.

A atividade principal encontra-se dividida e complementada por três atividades secundárias:

**Primeira Atividade: Jogo Coreográfico denominado por “Corrente Humana”.**

**Segunda Atividade: Jogo Coreográfico “Os maus e os inocentes”.**

**Terceira Atividade: Jogo Coreográfico “A força do dever”.**

Todas estas atividades têm objetivos específicos diferentes, que para a lecionação do conteúdo filosófico, quer para o desenvolvimento da agilidade física. Os objetivos traçados relativamente àquilo que se pretende ser o entendimento do conteúdo filosófico em questão, são fundamentais na medida em que são os principais orientadores de todas estas atividades.

“A Filosofia com Dança” com a turma do 11º A da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis teve início com uma breve explicação do que é que consiste este projeto e

com uma abordagem do porquê de se mostrar pertinente e enriquecedor a vários níveis, estudar Filosofia com Dança, nos moldes apresentados: numa sala de espelhos, sem cadeiras e sem mesas. Esta abordagem levantou nos discentes algumas interrogações sobre como poderemos manter essa ligação viva ao longo da atividade - cuja origem das interrogações já foram sendo respondidas ao longo deste Relatório -, sendo que esta interrogação se tratava já da resposta a este mesmo questionamento, uma vez que o ato de nos espantarmos diante de algo e de nos interrogarmos sobre esse mesmo algo, é já estarmos num movimento de busca, que vai percorrendo vários trilhos que conduzem a outros tantos, à medida que vão sendo percorridos. E a partir da resposta a esta questão unânime entre todos, coloquei as seguintes perguntas:

**“Não é isto que acontece na Filosofia?”**

**“Não é isto que acontece na Dança?”**

**“Percorrermos vários caminhos que nos levam sempre a outros lugares, à medida que nos vamos indagando sobre o chão que pisamos?”**

Sem hesitação todos me responderam que sim. E aí, a Filosofia apoiada no dispositivo pedagógico-didático da Dança começou a crepitar por baixo dos pés dos alunos e dos Professores que quiseram assistir à aula, dando início à atividade.

O sucesso desta atividade com esta turma, a recepção magnífica dos alunos a tudo o que foi proposto, fez-me acreditar ainda mais que este projeto faz sentido e, mais do que isso, que é necessário. É necessário, na medida em que é preciso ir mais fundo na essência da Filosofia e na Didática da Filosofia, sendo que a Dança se mostra como uma resposta a esta urgência. Deste modo, passo a descrever de que forma é que o projeto poderia ser aplicado numa aula sobre ética kantiana, recordando que o molde que apresento é flexível a ponto de se mostrar capaz de abraçar todo e qualquer tema que se pretenda discutir, o que denota, mais uma vez, a intimidade entre a Filosofia e a Dança, que este projeto expõe e explica.



# A FILOSOFIA COM DANÇA

Parte 1 do dispositivo

**Atividade**

**1**

**JOGO COREOGRÁFICO  
CORRENTE HUMANA**

## Objetivos gerais:

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

- **respeitador da diferença, ao ser capaz** de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes.”<sup>57</sup>

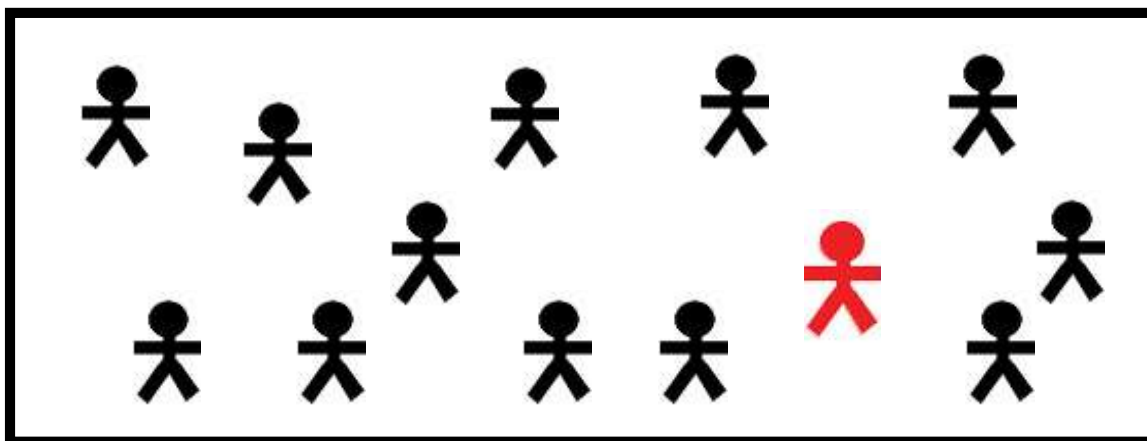
## Objetivos específicos:

- Mostrar como se estabelece a relação eu-Outro.

## Descrição da atividade 1:

A primeira atividade trata-se de um Jogo Coreográfico denominado por “Corrente Humana”. De forma a entendermos melhor como é que a atividade se processa, analisemos os seguintes quadros com as respetivas descrições, sabendo que o(s) boneco(s) vermelho(s) é/são o(s) *perseguidor(es)* e que os bonecos pretos são os *fugitivos*.

Num espaço limitado e amplo, de uma turma é eleito um elemento para ser o único *perseguidor* inicial. Este *perseguidor* segue com o objetivo de *caçar* qualquer outro participante do jogo, que se encontra no grupo dos *fugitivos* e que percorre todo o espaço delimitado, com o objetivo de não ser apanhado pelo *perseguidor*.

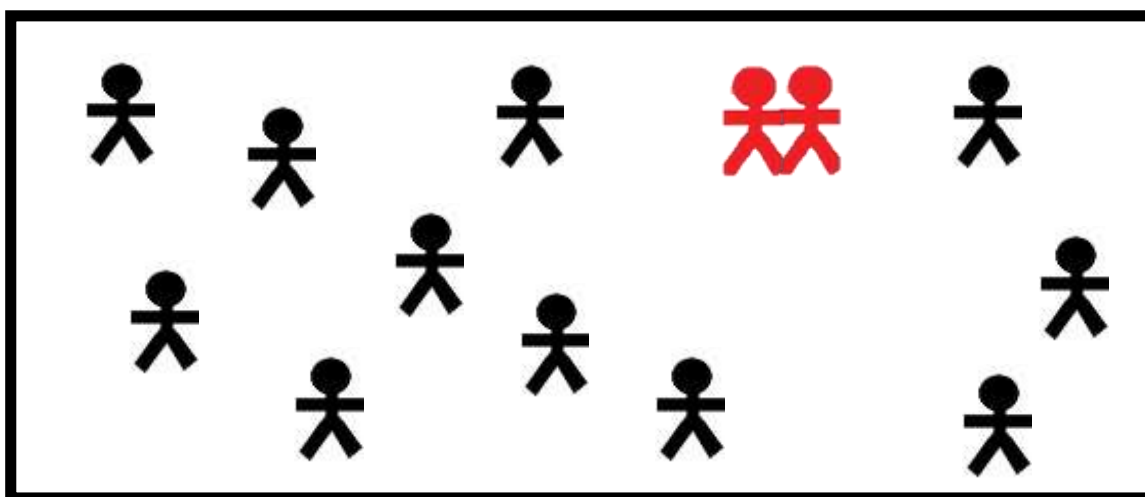
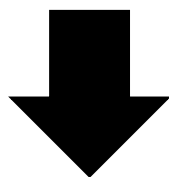
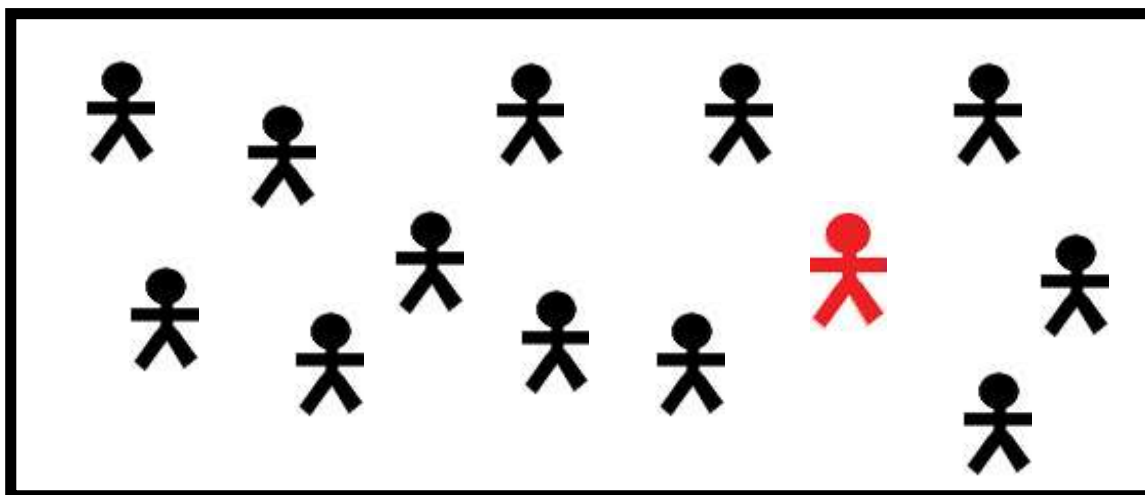


---

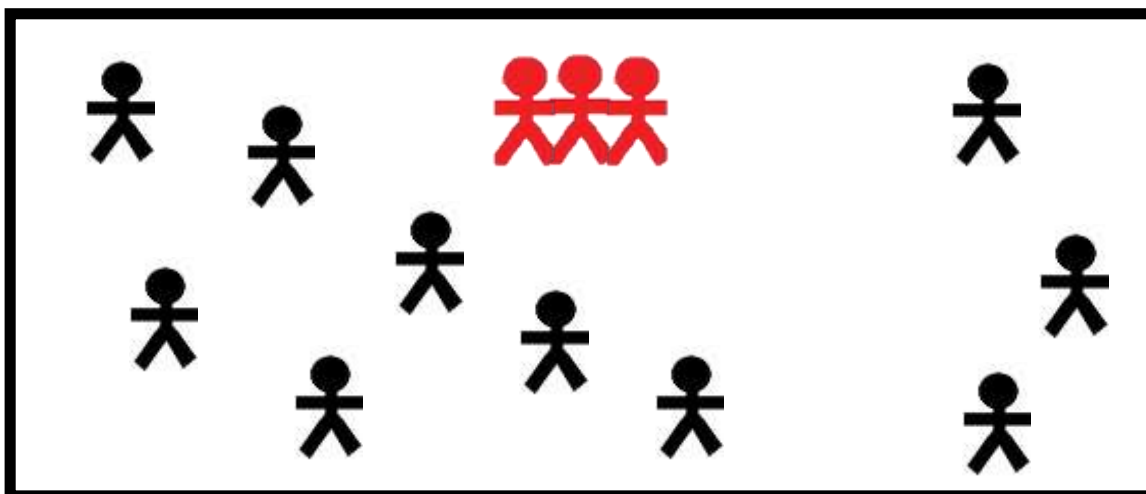
<sup>57</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*, (Lisboa: República Portuguesa, 2018). Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf) (acedido a 20 de maio de 2020).



Quando o *perseguidor* inicial consegue apanhar um dos *fugitivos*, estes deverão dar as mãos, sendo que esse *fugitivo* que foi caçado, passa a ser também um *perseguidor*. É neste momento que a Corrente começa a ganhar forma, derivado do enlaçar das mãos.



Este enlaçar de mãos propaga-se à medida que os perseguidores vão apanhando os fugitivos, o que faz com que a Corrente aumente cada vez mais.



O jogo termina quando apenas restar um *fugitivo*, que se torna o vencedor da partida, sendo dessa forma eleito para ser o *perseguidor* a iniciar a seguinte ronda.

Esta atividade tem como objetivos a preparação física e psíquica - cuja é comumente denominada por “aquecimento” -, dos alunos para as restantes atividades que se seguem, a par com o objetivo filosófico a atingir, de desenvolver uma reflexão acerca do papel do Outro na vida de cada indivíduo e de como é que a relação Eu-Outro se estabelece.

Posto isto, após enunciado o objetivo conceptual do jogo para a disciplina de Filosofia, bem como explicadas as regras do jogo aos discentes, a atividade tem início e consta em três rondas (o número de rondas é opcional, sendo que o maior ou menor número de rondas efetuadas depende, somente, do caso de o objetivo de fazer um bom aquecimento se cumprir). Após terminadas as rondas, é feito um levantamento de conceitos que podemos retirar desta atividade, bem como a articulação entre estes, através da seguinte questão:

**De que forma é que a denominação do Jogo Coreográfico “Corrente Humana”, nos permite identificar e esclarecer os conceitos filosóficos que pretendem ser levantados, a partir desta atividade?**

Vimos que é no momento em que o primeiro *fugitivo* é apanhado que se começa a formar uma Corrente Humana, simbolizada pela união das mãos daqueles que estava a caçar e aquele que foi caçado. O termo “Corrente” utilizado na denominação desta

atividade vem sugerir que o Outro tanto pode ser aquele que nos tenta acorrentar, amarrar, dificultando o nosso desejo de liberdade (da forma como entendemos a liberdade), como pode ser aquele que nos protege, que nos estende a mão e que nos ajuda a delinear a trajetória que queremos seguir no espaço aberto que é a vida. E que isto é, tantas vezes, apenas uma questão de perspectiva. No jogo, os *fugitivos* encarnam uma imagem assoberbada de medo daquilo que o toque do Outro poderá vir implicar, mas quando são efetivamente tocados por ele, o foco altera-se, deixa de ser fugir, passando a ser caçar. Isto é aquilo que acontece, muitas vezes nas nossas vidas, através das relações humanas que estabelecemos. Por vezes, encontramos-nos com medo daquilo que o aparecimento e a interação do Outro nas nossas vidas, pode causar, mas quando nos abrimos a ele, pode acontecer o foco mudar de direção, fazendo com que deixemos de lhe querer escapar, para seguirmos caminho com ele ou seguirmos caminho com as aprendizagens que retiramos daquilo que este nos possibilitou.

O “eu” estrutura-se na sua relação com o Outro. Antes do nascimento, o embrião está já ligado ao Outro, as pessoas tentam comunicar com o feto através da barriga de quem o gera, assim como o feto também manifesta algumas reações por meio de movimentos corporais que são, maioritariamente das vezes, bastante perceptivos por quem gera o bebé. Ainda assim, é no momento do nascimento do bebé que esta relação se torna mais visível, dando início à dimensão relacional do ainda recém-nascido, que se irá alargando, progressivamente, a partir do contacto com os restantes elementos do mundo.

Este conjunto de ligações que se vão criando moldam as vivências de cada um e vêm acentuar o facto de que uma grande parte daquilo que cada sujeito se vem a tornar, se encontra na relação que estabelece ao longo da sua vida, com aqueles que por ela passam. No decorrer da formação e da evolução destas ligações, as vontades do “eu” defrontam-se com as vontades do Outro, pois aquilo que o “eu” deseja vê-se diante daquilo que são as normas criadas pela sociedade. A consciência do “eu” passa a adquirir uma dimensão moral, que apenas se cria por conta da presença do Outro. É a presença do Outro que faz o “eu” refletir acerca da sua conduta moral.

A “Corrente Humana” ilustra, neste contexto, o momento da perceção do Outro e do seu papel nas vidas de cada um. Por um lado, este aparece, por vezes, sob figura de ameaça da qual é necessário fugir, de modo a que não possa condicionar os planos, os desejos e/ou os nossos objetivos previamente estabelecidos. Por outro lado, este é também

aquele que dá a mão, que segue e luta ao lado de cada um, que comunica, que complementa, que apresenta outras visões, outros caminhos, outras possibilidades.

Esta atividade cumpre a sua finalidade ao demonstrar que o Outro é a imprevisibilidade em si mesmo, que nos toca e que nos espanta, que ao passar por nós nos deixa intrigados, que nos faz abrandar para ver melhor, que nos faz acelerar por medo, que nos impele a desviar de ou a ir ao encontro de. A presença do Outro em nós permite-nos estar na vida em movimento, provocar e ser provocados pela locomotiva incessante do passado, do presente e do futuro, de nós próprios e de cada um.

### Registo fotográfico da atividade 1:



11º A – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança – 04.02.2020



11º A – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança – 04.02.2020



# A FILOSOFIA COM DANÇA

Parte 2 do dispositivo

**Atividade**

**2**

**JOGO COREOGRÁFICO  
OS MAUS E OS INOCENTES**

## Objetivos Gerais:

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

- **cuidador de si e dos outros, através** de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnológicos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autônomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa.”<sup>58</sup>

## Objetivos Específicos:

- Esclarecer o significado de autonomia da vontade;
- Enunciar a boa vontade;
- Explicar a importância do dever na ética kantiana.

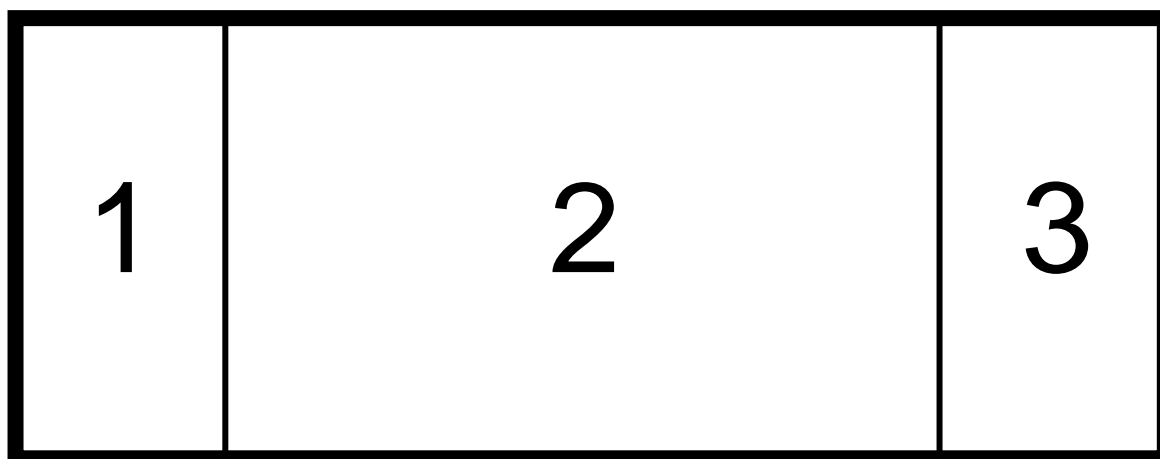
## Descrição atividade 2:

A segunda atividade é um Jogo Coreográfico denominado por “Os maus e os inocentes”. Para a atividade ter início é necessário um local amplo e delimitado, no qual se determinarão três divisórias, de forma a criar um espaço semelhante ao seguinte:

---

<sup>58</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*, (Lisboa: República Portuguesa, 2018). Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf) (acedido a 20 de maio de 2020).





**A divisória 1 é o local onde se encontram *inocentes a salvo*;**

**A divisória 2 é o local onde se encontram os *maus*;**

**A divisória 3 é o local onde se encontram os *inocentes presos*.**

Para que se atinjam os objetivos da reflexão filosófica em torno desta atividade é importante, no momento da explicação das regras do jogo, salientar que, todos os participantes que se incluem nos grupos dos *inocentes* não se conhecem, hipoteticamente.

Previamente ao início do jogo, os elementos da turma são distribuídos pelas três divisórias, ou seja, no começo do jogo temos membros da turma que se encontram posicionados na zona 1 como *inocentes a salvo*, na zona 2 como *maus* e na zona 3 como *inocentes presos*. Os elementos da zona 2 mantêm-se ao longo da partida sempre naquela área, não podendo entrar nas áreas 1 e 3. O mesmo não acontece com os elementos que iniciam o jogo nas áreas 1 e 3, que podem transitar entre uma zona e outra, sendo que os elementos da zona 1 podem sair para *salvar* os que se encontram na zona 3 e os da zona 3, assim que *salvos*, podem sair daquela zona a fim de tentarem alcançar a zona 1 sem serem apanhados pelos *maus*.

Na prática deste jogo apresentam-se dois objetivos diferentes dos dois grupos também distintos, isto é, enquanto que os *inocentes* têm um objetivo, os *maus* têm outro. O objetivo de todos os *inocentes* prende-se em conseguirem chegar à zona 1 não ficando ninguém na zona 3; já o objetivo dos *maus* é o de conseguirem colocar todos os elementos dos *inocentes* na zona 3. Para que a finalidade dos *inocentes* se cumpra, os que se

encontram na zona 1 têm de passar pela zona 2 sem serem apanhados pelos *maus* e conseguirem tocar nos *inocentes presos* que se encontram na zona 3, de modo a libertá-los, para que todos possam tentar passar pela zona 2 sem serem apanhados e entrar na zona 1. Os elementos da zona 2 podem apanhar quem se encontre a passar pela sua área, ou seja, quer quem percorre a trajetória 1-3 ou a trajetória 3-1, encaminhando-os para a zona 3, ainda que nunca possam entrar nas zonas 1 e 3.

O Jogo Coreográfico termina quando um dos seguintes cenários se verificar:

1) quando todos os elementos do grupo dos *inocentes* se encontrarem na zona 1, o que significaria que os *inocentes* teriam ganho a partida;

2) quando todos os elementos dos *inocentes* se encontrarem na zona 3, o que indicaria que os vencedores teriam sido os *maus*.

Após o final do Jogo Coreográfico, o momento de reflexão acerca do mesmo tem início, e procede-se à explicação da pertinência desta atividade, para explicar alguns conceitos filosóficos necessários para o estudo da ética kantiana.

**Qual é a importância de, no momento da explicação das regras do Jogo Coreográfico, se referir que, hipoteticamente, os elementos do grupo dos *inocentes* não se conhecem?**

A importância de indicar logo à partida que os elementos do grupo dos *inocentes* não se conhecem, hipoteticamente, entre si, confere um dado muito importante para fundamentar cientificamente a utilização desta atividade ao abordarmos o tema da ética kantiana. Kant aponta o facto de a nossa vontade ser imperfeita, no sentido em que esta poderá ceder a desejos e a inclinações, demonstrando que isso, muitas vezes pode gerar um conflito entre estas inclinações e a razão. Assim, Kant, com a pretensão de fundamentar os critérios que deverão ser tidos em conta para agir moralmente, promove uma autonomia da vontade, isto é, a razão não deverá ser trespassada por qualquer desejo. A essência de uma ação moral, para Kant, pressupõe, portanto, que o sujeito que praticar a ação, o faça apenas através da razão, sendo que no caso de o sujeito se deixar guiar pelos seus desejos pessoais, a ação passaria a ficar manchada pela impossibilidade de ser considerada uma ação moral.

A ética de Kant é uma ética deontológica, ou seja, uma ética que diz respeito ao *dever ser* e que indica que os fins de determinada ação não contam para a carimbar como uma ação moral. O que deve ser tido em conta, para Kant, para avaliar a ação como moral ou imoral é a intenção com que o sujeito se presta a praticar essa mesma ação, sendo que esta intenção não deve ser coagida por nada de exterior à própria razão do ser humano, ou seja, a razão deverá ser autônoma. A autonomia da vontade é o princípio da própria moralidade, que pressupõe que haja uma total independência de determinações como a sensibilidade, o interesse, a felicidade, bem como de quaisquer constrangimentos a nível político, social, religioso, de maneira a que a ação seja universalizável, ou seja, que possa ser imposta como válida para toda a gente em qualquer circunstância. É esta autonomia da vontade que permite que o agente moral seja capaz de legislar as suas próprias leis, sendo que a verdadeira lei moral, diz-nos Kant, assenta no conceito de boa vontade, que está contido naquilo a que Kant denomina por *dever*. A racionalidade prática é a boa vontade.

O sujeito confere a si mesmo a própria lei moral, proclamando que só a partir do entendimento e da prática da intenção moral, que se traduz em Kant, na boa vontade do agente da ação, é que este poderá praticar ações morais, bem como fazer uma avaliação de todas as outras ações praticadas no mundo.

A boa vontade denota-se na intenção da ação, sendo que, no caso de o propósito que leva à ação ser desinteressado, então a ação é moral, o que já não acontece se esta for praticada assente em qualquer tipo de interesse. A boa vontade é o agir por dever. E, portanto, só a boa vontade é boa sem restrição, só ela é uma evidência universalmente boa. Kant traz-nos com isto uma novidade, que é a do sentido da ação não se medir mais a partir do ser, mas sim o ser tornar-se agora definido a partir do sentido conferido à ação. A fonte do sentido é, então, para Kant, a lei do dever que se manifesta como a lei da boa vontade de agir por dever, e não em conformidade com o dever. O valor da ação moral assenta, assim, na boa vontade do agente que pratica a ação, sendo que esta boa vontade só é boa por se mostrar desinteressada, por não ser uma boa vontade regida pelas *inclinações*.

A partir destas aceções conseguimos denotar a importância de referir nas regras do jogo que, hipoteticamente, os *inocentes* não se conhecem, pois caso se conhecessem,

a intenção de *salvar os inocentes presos* por parte dos *inocentes a salvo*, poderia pressupor interesses pessoais.

Segundo Kant, só uma boa vontade é intrínseca e incondicionalmente valiosa. Há muitas outras coisas desejáveis e valiosas no mundo, depende de alguma forma de outra coisa. A riqueza e a inteligência, por exemplo, valem essencialmente como meios para alcançar outros bens. Se o agente que as possui não tiver uma boa vontade, aliás, poderão até tornar-se extremamente nocivas.<sup>59</sup>

Para Kant, a intenção do sujeito que pratica a ação é que determina se esta se trata de uma ação moral ou não, não importando as consequências da ação, para determinar o valor da mesma, contrariamente àquilo que John Stuart Mill defende na sua obra *Utilitarismo*, em que aponta uma teoria ética consequencialista, na medida em que aquilo que importa nesta teoria são os fins da ação e não os meios.

Posto isto, entende-se que, perante esta atividade, Kant consideraria a atitude dos *inocentes a salvo*, a verdadeira ação moral, uma vez que estes assentam a sua intenção na boa vontade de salvar aqueles que estão *presos injustamente* como um fim em si mesmo. Kant consideraria ainda que, mesmo quando os *inocentes a salvo* saem do seu refúgio (zona 1) com o objetivo de salvar os *inocentes* que se encontram *presos* (zona 3), e não o conseguem fazer, porque ao passarem pelos *maus* (zona 2), são apanhados, a ação não deixa de ser moral, pois apesar de o objetivo não ser alcançado, a intenção que leva à ação, assenta na boa vontade. Ao saírem da zona onde sabem que estão a *salvo* para salvar os *inocentes* que se encontram *presos*, e uma vez que não constituem interesses pessoais que os levam a *salvar os inocentes presos*, fazem-no de acordo com aquilo a que Kant denomina por *dever*.

Para Kant, esta ação dos *inocentes a salvo*, que se sacrificam em prol dos *inocentes presos* é a verdadeira ação moral, que Kant também denomina por ação *por dever*. Só as ações por dever são as ações regidas pela boa vontade, pois são ações em que o Outro é

---

<sup>59</sup> Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, XXV.

um fim em si mesmo e não um meio para alcançar outros fins, e, por isso, só estas têm valor moral.

(...) há melhores razões para crer que uma pessoa está a agir por dever quando as suas inclinações em nada contribuem para que ela faça o que deve – é apenas por isto que Kant nos apresenta o agente destituído de compaixão como exemplo de alguém que age por dever.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, XXIX-XXXX.

## Registo fotográfico da atividade 2:



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020

# A

# FILOSOFIA

COM

# DANÇA

**Parte 3 do dispositivo**

**Atividade**

**3**

**JOGO COREOGRÁFICO**

**A FORÇA DO DEVER**

## Objetivos Gerais:

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

- **criativo, ao ser capaz** de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados.”<sup>61</sup>

## Objetivos Específicos:

- Distinguir ação *por dever* de ação conforme ao dever e de ação contra o dever.

## Descrição da atividade 3:

A terceira e última atividade é um Jogo Coreográfico denominado por “A força do dever”. Neste Jogo Coreográfico será o docente quem irá ensinar a coreografia que os alunos irão interpretar, sendo que, idealmente, este deverá, primeiramente, demonstrá-la.

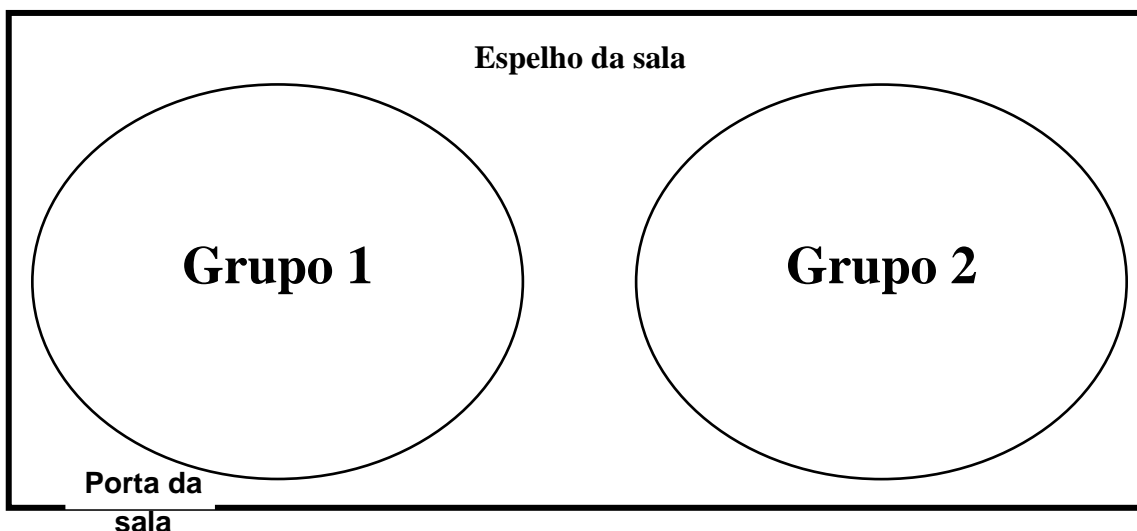
O momento da demonstração da coreografia é importante, na medida em que potencializa o interesse pela pertinência da dança como dispositivo pedagógico-didático a ser utilizado nas aulas da disciplina de Filosofia, despoletando eventuais questões acerca desta, bem como em relação àquilo que foi preparado para os alunos e que irão aprender a aplicar de seguida.

O início da passagem da coreografia, tal como ela foi previamente pensada, requer que a turma se divida em dois grupos com o mesmo número de elementos cada, ou aproximadamente o mesmo número, caso o número total seja ímpar. Reunida esta condição, pede-se aos dois grupos formados que se dividam nos dois lados da sala, como se encontra ilustrado no quadro abaixo.

---

<sup>61</sup> República Portuguesa, *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano, ensino de filosofia no secundário*, (Lisboa: República Portuguesa, 2018). Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf) (acedido a 20 de maio de 2020).





Após o momento de aprendizagem da coreografia, por parte dos alunos, segue-se a interpretação da mesma. Para isto, o docente cria três cenários diferentes nos quais todos os alunos a deverão interpretar.

**Primeiro cenário:** Todos os elementos dos dois grupos deverão estar a par com alguém do próprio grupo, que irão imaginar que não conhecem. Ambos deverão efetuar a coreografia aprendida, de frente um para o outro, ao mesmo tempo, podendo apenas olhar para os olhos da pessoa com quem se encontram a dançar.

**Segundo cenário:** Todos os elementos de um dos grupos deverão estar a par com alguém do próprio grupo, que irão imaginar que não conhecem. Ambos deverão efetuar a coreografia aprendida, de frente um para o outro, ao mesmo tempo, enquanto os elementos do outro grupo assistem à performance. Concluída esta parte, deverão inverter os papéis, isto é, quem se encontrava a assistir, passa a ser intérprete, e quem estava a interpretar, passa a assistir à performance.

**Terceiro cenário:** Todos os elementos dos dois grupos deverão estar a par com alguém do próprio grupo, que irão imaginar que não conhecem, sendo que um dos elementos de cada par apenas ficará a observar o colega, com a hipotética intenção de provocar desconforto e desamparo no seu par.

Terminada a interpretação da coreografia em todos os cenários, por parte de ambos os grupos, inicia-se o momento de perceção, por parte dos alunos, de que ao

interpretarem a coreografia ensinada nos cenários criados, estes foram reunindo condições para conceptualizarem mais facilmente, determinados conceitos kantianos. Assim, esta atividade permitirá levantar os conceitos de ação por dever, ação conforme ao dever e ação contra o dever, presentes na teoria deontológica de Kant. Posto isto, importa, então, entender:

**Como poderemos aprofundar a distinção entre ação *por dever*, ação conforme ao dever e ação contra o dever, a partir da Dança como dispositivo pedagógico-didático?**

O que se verifica no **primeiro cenário** é que todos os alunos se encontram a simular aquilo a que Kant denomina por ação moral, a ação *por dever*. Interpretando a coreografia a par, o agente moral dá uma resposta específica ao apelo do Outro, dançar com este, não o deixando sozinho. Logo, neste cenário simulamos aquilo que, segundo Kant, seria agir moralmente, visto que o valor da ação reside apenas na ação em si, o que permite concluir que a conduta do agente da ação é regida pela boa vontade. Esta é a atitude que vemos que Kant preconiza, ou seja, a de numa determinada situação o agente moral ter de fornecer certa resposta ao Outro, sendo que o Outro deverá ser sempre tratado como um fim em si mesmo e nunca como um meio para atingir uma outra finalidade. Se num trabalho coreográfico o “eu” ficar encarregue de suportar o Outro em determinada altura, e se tiver intenção de o fazer por boa vontade, então a ação é uma ação moral, ainda que este possa não chegar a conseguir concretizar o fim ao qual se propõe, ou seja, neste caso, ainda que o agente moral não consiga efetivamente suportar o Outro como pretende fazer.

No **segundo cenário**, sabe-se agora que os olhos dos colegas do outro grupo estão colocados em quem está a dançar e, portanto, aquilo que se pede é que imaginem (se é que não acontece mesmo) que há uma predisposição maior para que o foco da ação de dançar com o seu par se desvie, passando a ser pensados fatores como o agrado para com os colegas que estão a assistir. Importa aqui ressaltar que, verificando-se esta situação, o foco deixa de ser dançar com o Outro não o abandonando, para passar a ser a procura de aprovação por parte dos colegas. A intenção deixaria, neste caso, segundo Kant, de ser uma intenção moral, como acontece no primeiro cenário, visto que não abandonar o Outro

passaria a ser um meio para alcançar um outro fim, a aprovação dos colegas. Posto isto, esta seria uma ação destituída de valor moral, uma vez que a intenção da ação já não seria mais a de cumprir o dever pelo dever, mas seria regida pela aprovação dos colegas. Aquilo que parece ser uma ação por dever, na verdade não o é, porque não é regida pela boa vontade, mas por interesses pessoais. Kant denomina a este tipo de ação, ação conforme ao dever.

Por fim, no **terceiro e último cenário** apresentado, o sujeito que hipoteticamente se recusa a dançar com o Outro, pratica aquilo a que Kant determina por ação *contra o dever*, ou seja, uma ação claramente destituída de valor moral. Para Kant há ações que denotam desde logo uma contrariedade ao dever, uma vez que desrespeitam por completo aquilo que é moralmente devido, uma vez que não se funda na boa vontade como nos podemos aperceber desde logo pela denominação que tem, que indica que a ação se encontra, precisamente, no sentido oposto ao do dever. Ao abandonar o Outro na dança, o agente da ação não cumpre o seu dever moral, ao abandonar o colega.

Kant demonstra que perante um apelo específico do Outro eu tenho de dar uma resposta também específica a esse apelo, sendo que para esta resposta poder ser considerada uma ação moral, deve-se mostrar assente na autonomia da vontade. Esta atividade vem proporcionar o entendimento do carácter abnegado presente na ética kantiana que coloca a tónica na ação *por dever*, repudiando ações em conformidade ou em contrariedade ao dever. A ação *por dever* é a ação que encontra em si o valor absoluto da boa vontade, sem a qual a moral kantiana não existiria, por ter em si, precisamente, o seu valor. A ação só é ação por respeito ao dever quando pode, por encerrar em si uma total independência de interesses ou possíveis desejos pessoais de qualquer espécie, ser universalizada, isto é, autoproclamar-se como válida para qualquer um em qualquer circunstância.

### Registo fotográfico da atividade 3:



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020



11ªA – Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis – A Filosofia com Dança - 04.02.2020

# A FILOSOFIA COM DANÇA

## ÉTICA KANTIANA

**Atividade**

**1**

**JOGO COREOGRÁFICO  
CORRENTE HUMANA**

**Atividade**

**2**

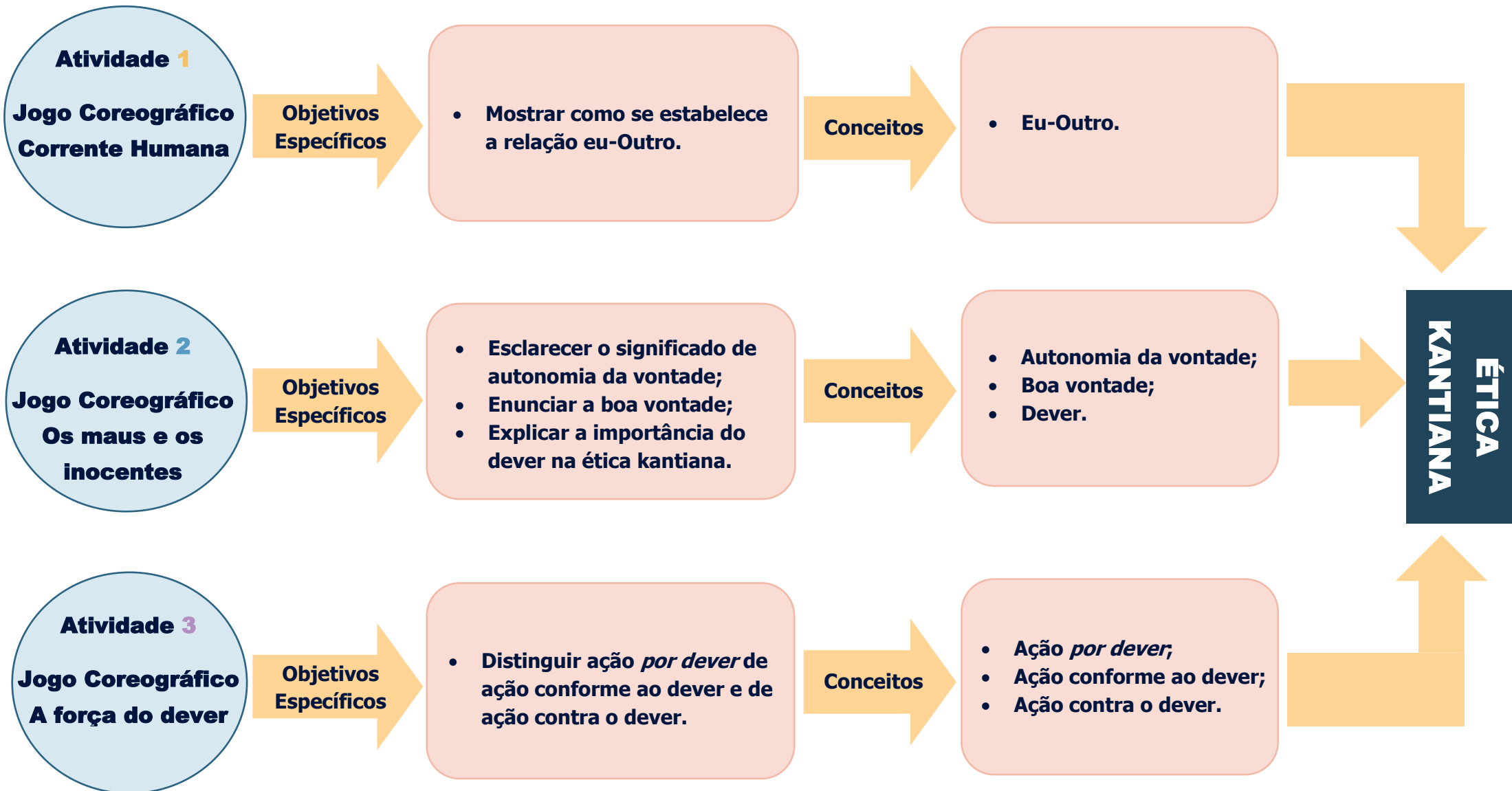
**JOGO COREOGRÁFICO  
OS MAUS E OS INOCENTES**

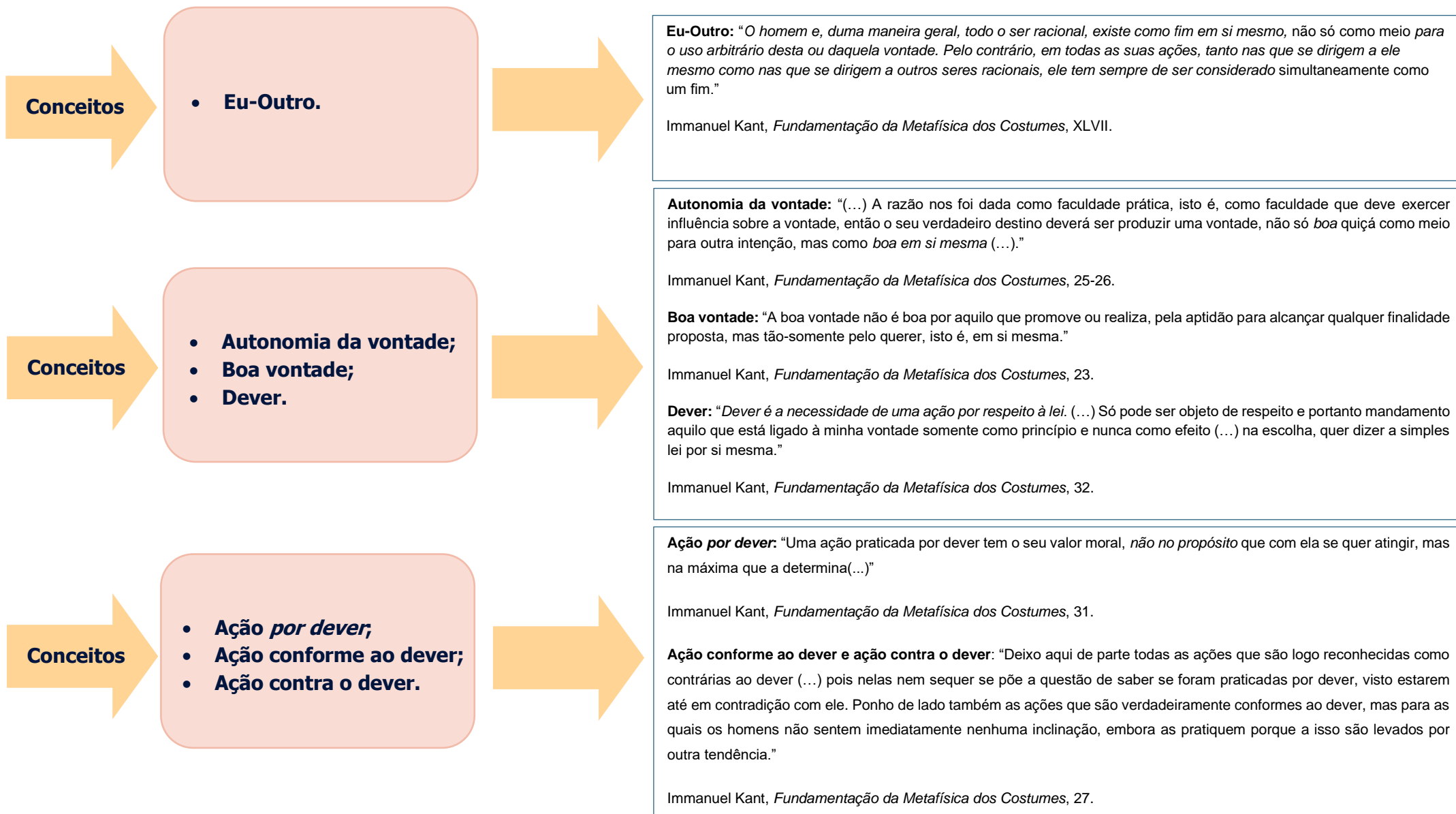
**Atividade**

**3**

**JOGO COREOGRÁFICO  
A FORÇA DO DEVER**

# MAPA CONCEPTUAL







## Conclusão

Encerro este Relatório de Estágio expondo aquela que é a minha reflexão acerca da Prática Pedagógica Supervisionada que desenvolvi no Ano Letivo 2019/2020 na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, bem como sobre o que me moveu até aqui e que me continua a motivar para seguir a profissão de Docente de Filosofia.

A Prática Pedagógica Supervisionada permitiu-me colocar em prática aquele que já era um desejo de há muito tempo: o de demonstrar de que forma é que o encontro entre a Filosofia e a Dança pode chegar até às Escolas, enfatizando a pertinência do carácter pedagógico-didático da Dança como contributo para uma Didática da Filosofia. Deste modo, neste documento demonstrou-se, através da criação de um modelo base para lecionar Filosofia a par com a Dança, que para além desta ser um excelente recurso pedagógico, proporciona aos jovens - nomeadamente àqueles que se encontram no Ensino Secundário - uma forma de descoberta e, sobretudo, de aceitação (das alterações) do corpo, promovendo a estima por si mesmos e a autoconfiança.

Esta concretização de ver o projeto “A Filosofia com Dança” a estrear na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis e a mostrar-se como promessa para a adoção por muitos outros estabelecimentos de Ensino, é o maior fruto que colho de toda a minha experiência de Estágio, até porque o carinho com que o projeto foi abraçado pela Escola traduz todo o afeto com que me acolheram nela, desde o primeiro instante.

Acredito que a verdadeira essência da Filosofia resida em gestos como este, de procura incessante de novos caminhos. Acredito, também, que o significado de se ser um bom Docente assente no reinventar a todo o instante, de forma a permitir aos alunos novas possibilidades de superação das suas dificuldades, bem como contribuir para que estes desenvolvam a curiosidade e o espanto. Por tudo isto, deixo aqui mencionado que farei sempre o que estiver ao meu alcance, para que o meu contributo como Docente permita que todos os alunos que se cruzarem comigo encontrem, juntamente com a Filosofia, outras possibilidades de percurso e que em todos eles consigam dançar.

## Bibliografia

Alexandre Franco de Sá, *Filosofia e Ensino de Filosofia*, (Associação de Professores de Filosofia, 2013) Disponível em: [http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa\\_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf](http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf)

Dana Mills, *Dance and Politics – moving beyond boundaries*, (Manchester: Manchester University Press, 2017).

Friedrich Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, [tradução de Paulo Osório de Castro], (Lisboa: Relógio D'Água, 1998).

Gonçalo M. Tavares, *O livro da dança*, (Lisboa: Assírio & Alvim, 2001).

Henrique Jales Ribeiro, Joaquim Neves Vicente, *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*, (Coimbra: Faculdade de Letras, 2010).

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, [tradução de Paulo Quintela], (Lisboa, Edições 70, 2020).

Joaquim Neves Vicente, *Didáctica da Filosofia - Apontamentos e materiais de apoio às aulas*, (Coimbra: FLUC, 2005).

José Gil, *Movimento Total – O corpo e a dança*, [tradução de Miguel Serras Pereira], (Lisboa: Relógio D'Água, 2001).

Larise Paccinini, *O Corpo vivido e a Dança: Possibilidade de re-significação da corporeidade na Escola*, (Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, 2011), Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94995/294691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luís António Umbelino, *Sobre o “Verdadeiro Transcendental”, segundo M. Merleau-Ponty*, em Diogo Ferrer e Luciano Utteich, *A Filosofia Transcendental e a sua crítica* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra). Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/38246/1/Sobre%20o%20Verdadeiro%20Transcendental%20segundo%20M.%20Merleau-Pont.pdf>

Marie Bardet, *A Filosofia da Dança – um encontro entre dança e filosofia*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014).

Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção* [tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. – (2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999).

Nuccio Ordine, *A utilidade do inútil* [tradução de Margarida Periquito], (Matosinhos: Fatoría de Livros, 2016).

## Webgrafia/Plataformas consultadas

Conselho de Formação de Professores, Plano Anual Geral de Formação, (Coimbra: FLUC, 2017), 2. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano\\_anual.pdf](https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf) (acedido a 15 de abril de 2020.)

<https://covid19.min-saude.pt/>

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

Maria M. B. de Almeida (coord.), *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos -Formação Geral dos Cursos Científico-Humanísticos*, (Lisboa: República Portuguesa, 2001). Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/filosofia\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf)

<https://ecoescolas.abae.pt/>

<https://www.erasmusmais.pt/>

<https://www.esdomdinis.pt/>

<http://esdomdinis.pt/Energia/>

<http://esdomdinis.pt/FutureLanguage/>

<http://esdomdinis.pt/GuidetheGuide/>

<http://etwinning.dge.mec.pt/2017/12/28/erasmus/>

<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao378.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=6wRYjtvIYK0>