



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sérgio Manuel Lamas Peña

**PARA UMA PERSPECTIVA
INTERSUBJECTIVISTA DO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**

Repensar a questão avaliativa

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
orientado pelo/a Professor/a Doutor Alexandre Sá, apresentado ao Conselho de
Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

PARA UMA PERSPECTIVA INTERSUBJECTIVISTA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

Repensar a questão avaliativa

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Para Uma Perspectiva Intersubjectivista do Ensino e Aprendizagem da Filosofia
Subtítulo	Repensar a questão avaliativa
Autor/a Orientador/a(s)	Sérgio Manuel Lamas Peña Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Júri	Presidente: Doutora Custódia Alexandra Almeida Martins Vogais: 1. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro 2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica Especialidade/Ramo	Formação de Professores Ensino de Filosofia
Data da defesa	27/10/2023
Classificação Relatório	15 valores
Classificação Estágio e Relatório	16 valores

Agradecimentos

Manifesto a minha sincera e profunda gratidão à minha Mãe, cujo apoio constante, incentivo incansável e confiança inabalável foram fundamentais para o bom sucesso nesta árdua etapa.

Ao Professor José Cordeiro, expresso a minha gratitude pela exemplar competência profissional, humanismo, cuidado e empatia.

Injusto seria deixar de mencionar os docentes que foram responsáveis pelas unidades curriculares que frequentei no curso do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, na FLUC e na FPCEUC, a quem verdadeiramente agradeço pela valiosa contribuição para a minha formação académica.

Resumo

Este trabalho reporta ao período de estágio pedagógico efectuado na Escola Secundária José Falcão, durante o período lectivo de 2022/2023. A primeira secção abrange essencialmente uma caracterização e uma análise fundamentada das actividades empreendidas ao longo deste período, oferecendo uma descrição detalhada da experiência de leccionar e das actividades complementares realizadas.

Na segunda secção do relatório, partindo da experiência empiricamente verificada em contexto de Iniciação à Prática Pedagógica, exploramos a temática da urgência existencial, destacando a inevitabilidade de confrontar questões fundamentais na nossa existência. Estabelecemos um elo entre essa urgência e a natureza da filosofia, enquanto disciplina que se dedica a investigar essas experiências limite. Em seguida, aprofundamos a natureza do conhecimento filosófico em si, examinando o papel multifacetado do filósofo/professor de filosofia, que atua simultaneamente como agente e transmissor desse conhecimento.

Concluimos esta investigação propondo a tese de que a avaliação formativa se destaca como a abordagem avaliativa mais congruente com a natureza didáctica da Filosofia. Esta tese é respaldada por uma análise crítica, considerando os aspectos peculiares do ensino da Filosofia.

Palavras-chave: Ensino, Conhecimento Filosófico, Avaliação Formativa, Diferenciação Pedagógica, Didática

Abstract

This work reports on the period of pedagogical internship carried out at Escola Secundária José Falcão, during the 2022/2023 school year. The first section essentially covers a characterization and a reasoned analysis of the activities carried out during this period, offering a detailed description of the teaching experience and the complementary activities carried out. In the second section of the report, based on the empirically verified experience in the context of Initiation to Pedagogical Practice, we explore the theme of existential urgency, highlighting the inevitability of confronting fundamental questions in our existence. We establish a link between this urgency and the nature of philosophy, as a discipline dedicated to investigating these borderline experiences. Next, we delve deeper into the nature of philosophical knowledge itself, examining the multifaceted role of the philosopher/philosophy teacher, who acts simultaneously as agent and transmitter of this knowledge. We conclude this investigation by proposing the thesis that formative assessment stands out as the most congruent evaluative approach with the didactic nature of Philosophy. This thesis is supported by a critical analysis, considering the peculiar aspects of Philosophy teaching.

Keywords: Teaching, Philosophical Knowledge, Formative Assessment, Differentiated Education, Didactics

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Parte I	
1. Enquadramento Legal	8
1.1 Aprendizagens Essenciais	10
1.1.1 Mudança relativamente ao anterior programa (2001).....	11
2. Descrição geral da Prática Pedagógica Supervisionada	11
3. Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada	14
3.1 Síntese histórica da Escola Secundária José Falcão	14
3.2 Oferta Educativa.....	14
3.3 Área e Infraestruturas	15
3.4 Caracterização da turma 11º 4 (disciplina de Filosofia).....	15
3.5 Núcleo de Estágio de Filosofia	17
4. Órgãos da Escola	17
4.1 Conselho Pedagógico.....	18
4.2 Conselho Geral	20
4.3 Conselho Administrativo	21
4.4 Director	22
5. Componente Lectiva.....	23
5.1 Aulas Zero.....	23
5.1.2. Notas sobre as Aulas Zero	24
5.2 Aulas observadas	25
5.3 Metodologias (aulas leccionadas).....	26
5.4 Aulas leccionadas	28
6. Componente não lectiva	29
6.1 Materiais didáticos	30
7. Intervenção Dia Mundial da Filosofia	30
8. Actividade extra-curricular	31
8.1 Alguns benefícios da prática de xadrez e a sua (possível) relevância académica.....	31
8.1.1 Teoria da mente: <i>ver pelos olhos dos outros</i>	31
8.1.2 Melhor memória	32
8.1.3 Pensar criativamente	33

8.1.4 Uma forma terapêutica criativa	33
8.1.5 Redução de sintomas de PHDA	33
9. Reflexão global sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	34

Parte II

1. Introdução.	36
1.1 Apremência de viver	38
1.2 A natureza do conhecimento em Filosofia.....	39
1.3 O papel do filósofo no ensino.....	42
1.4 Saber pensar e saber agir: aprender a ser/viver como outros	44
2. Modalidades de Avaliação no Ensino Secundário Português.....	47
2.1 Avaliação formativa: em defesa das competências	48
2.2 Projecto Maia	47
2.3 Práticas de Avaliação Formativa	49
2.4 Entre memorização e pensamento crítico	54
2.5 Rumo a um Equilíbrio Pedagógico	55
Conclusão	57
Bibliografia/Webgrafia/Fontes consultadas	58
ANEXOS.....	59

Parte I

1. Enquadramento Legal

A formação inicial de professores é regulada por um conjunto de diplomas legais que consagram os princípios fundamentais por forma a assegurar a qualidade e eficácia da preparação dos educadores e professores. Expomos, abaixo, os mais relevantes.

De acordo com o artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de Outubro de 1986¹, a formação de educadores e professores assenta em sólidos princípios: proporcionar uma formação inicial de nível superior, provendo os futuros profissionais de conhecimentos científicos e pedagógicos fundamentais, assim como de uma formação pessoal e social adequada ao exercício da nobre função docente. Além disso, é promovida a formação contínua, complementar à formação inicial, tendo como meta essencial a formação permanente. É privilegiada uma formação flexível, que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores entre os diferentes níveis de educação e ensino, proporcionando, se necessário, um complemento de formação profissional. A formação é integrada tanto na preparação científico-pedagógica como na articulação teórico-prática, favorecendo práticas metodológicas afins àquelas que os educadores e professores aplicarão na sua futura actividade pedagógica. A formação é, por conseguinte, orientada para a realidade social, como tal, encorajadora de uma atitude simultaneamente crítica e proactiva. É, igualmente, oferecida uma formação que potencie a inovação e a investigação no contexto educativo. Por fim, é privilegiada uma formação que conduza a uma prática reflexiva e contínua de auto informação e auto aprendizagem.

Já o artigo 34º² da mesma lei determina que os professores do ensino secundário devem adquirir qualificação profissional através de cursos superiores específicos para esse nível de ensino. O Governo é responsável por definir, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para o ingresso na carreira

¹ <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975> (consultado em 15/07/2023)

² Ibidem

docente. A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário. Acresce que os professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística podem obter a sua qualificação profissional através de cursos superiores que garantam a formação na área da respectiva disciplina, desde que complementados por formação pedagógica adequada.

O Estatuto da Carreira Docente, no seu artigo 13^{o3}, estipula que a formação inicial dos professores do ensino secundário deve conferir habilitação profissional para a docência no respectivo nível de ensino. Esta formação visa dotar os futuros professores das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos fundamentais para o desempenho profissional da prática docente, abrangendo múltiplas dimensões: profissional, social, ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa, bem como desenvolvimento profissional contínuo ao longo da vida.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, no seu Artigo 11^{o4}, regula a iniciação à prática profissional dos formandos, a qual se organiza com base em princípios orientadores. Esta iniciação abarca a observação e colaboração em situações de educação e ensino, assim como a prática supervisionada na sala de actividades ou na sala de aula, em escolas. Os formandos têm a oportunidade de experienciar a planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções do docente, tanto dentro como fora da sala de aula. A prática supervisionada ocorre em grupos ou turmas de diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, abrangendo o grupo de recrutamento correspondente ao ciclo de estudos. O objectivo é formar os estagiários para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, promovendo uma atitude orientada para a melhoria contínua da aprendizagem dos seus alunos.

Relativamente à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), o seu Regulamento⁵ de Formação Inicial de Professores, no artigo 7º, define o estágio pedagógico como um processo formativo assente no desenvolvimento das competências dos estagiários na prática lectiva e na participação das actividades escolares. Este

3 <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579> (consultado em 15/07/2023)

4 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769> (consultado em 15/07/2023)

5 https://www.uc.pt/regulamentos/uo/uei/fluc/vigentes/regulamento_formacao_professores_fluc.pdf (consultado em 15/07/2023)

estágio tem como escopo o aperfeiçoamento profissional constante, nos âmbitos científico, didático, pedagógico e relacional.

1.1 Aprendizagens Essenciais

A disciplina de Filosofia, de acordo com o programa de Aprendizagens Essenciais, - 11º ano, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁶, é considerada parte integrante da formação geral dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário; é encarada como actividade intelectual que aborda problemas, conceitos e preceitos, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade e para uma fundamentação sólida das acções dos indivíduos em relação aos outros. Neste contexto, a disciplina procura estimular nos alunos atributos de questionamento, investigação, espírito crítico, selecção e organização da informação. De onde se infere que a Filosofia desempenha um papel crucial na construção de uma cidadania ativa, ao proporcionar aos alunos instrumentos úteis para o exercício da sua razão, promovendo o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica.

No âmbito do ensino secundário, o trabalho filosófico busca tornar o aluno questionador, capaz de exercitar o seu espírito crítico ao formular questões claras e precisas, avaliando informações e argumentos com critérios sólidos. De igual modo, a disciplina tem como eixo orientador desenvolver no estudante uma consciência ética e social, levando-o a reflectir sobre problemas que afectam a sociedade actual e as gerações futuras. A Filosofia incentiva também o respeito à diversidade, promovendo a compreensão das razões que levam as pessoas a pensar e agir de maneira diferente. Por fim, é pretendido estimular a criatividade dos alunos, desenvolvendo neles a sensibilidade estética e encorajando soluções alternativas e originais para os problemas filosóficos apresentados.

Nesse âmbito, a formação do estudante de Filosofia deve cultivar competências fundamentais nas áreas da **conceptualização**, **problematização** e **argumentação**. No Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória (PASEO), prevê-se que o aluno seja capaz de aplicar o seu pensamento crítico ao “**observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis (...)**.” Parece-nos, pois, que este *desideratum* só pode ser alcançado através da concretização destas três operações filosóficas fundamentais previstas nas AE (conceptualizar, problematizar e argumentar).

⁶ em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/11_filosofia.pdf.
(consultado em 10/07/2023)

1.2 Mudança relativamente ao anterior programa (2001)

No ano lectivo 2018/2019, deu-se uma significativa mudança no Programa Oficial de Filosofia, com a homologação das Aprendizagens Essenciais para o Ensino Secundário, em Agosto de 2018. Essa alteração desencadeou algum debate em torno da reformulação dos programas educacionais, impactando consideravelmente no tempo dedicado às aulas de Filosofia, resultando numa redução de 30 minutos semanais (de 180 minutos para 150 minutos). Algumas das principais diferenças entre o programa anterior, que datava de 2001 ⁷, e as Aprendizagens Essenciais (actual programa) estão na reestruturação dos conteúdos entre o 10.º e o 11.º ano, sem a inclusão de novos conteúdos, mas com a mudança de conteúdos antes opcionais para obrigatórios, como o estudo da dimensão religiosa e estética, que agora faz parte do currículo obrigatório.

Uma alteração particularmente relevante foi a eliminação do ensino da lógica aristotélica, que era parte do programa anterior, em favor do ensino obrigatório da lógica proposicional. Além disso, foi cambiado o momento de introdução da lógica proposicional, passando do 11.º ano para o início do 10.º ano. Assistimos inclusivamente à supressão de certos conteúdos que eram no anterior programa obrigatórios. Deixaram, então, de ter lugar, no programa, o subcapítulo da “Argumentação e Filosofia”, que versava sobre estudo da sofística, da retórica e da questão da Verdade e do Ser, em Platão.

2. Descrição geral da Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada iniciou-se a 21 de Setembro de 2022, na Escola Secundária José Falcão. Nas primeiras semanas do estágio, tivemos oportunidade de nos ambientar ao contexto escolar, em especial, aos espaços de trabalho onde decorreram as principais actividades lectivas (Direcção, Gabinete de Filosofia, Sala de Directores de Turma, Reprografia). Simultaneamente, fomos instruídos relativamente à legislação oficial partindo do Organograma da Escola e das funções atribuídas a cada estrutura no esquema hierárquico da instituição. Dentro desse período, foram-nos também prestados esclarecimentos relativamente à Carreira Docente, à Avaliação de Desempenho e a alguma

documentação interna, como o Regulamento⁸ e as normas em que se baseia o funcionamento dos Conselhos de Turma. Após esta fase inicial, concentramo-nos propriamente no ensino da Filosofia, em concreto no programa relativo ao 11º ano, atendendo, sempre que possível, ao delineamento da disciplina no horizonte do Conselho de Turma e nas condições legais que sustentam a avaliação discente e na função do Director de Turma (cargo ao qual foi dada especial ênfase, dada a possibilidade de qualquer docente, mesmo em início de carreira, assumir essa função). Tivemos ocasião de conhecer as práticas adoptadas pelo Grupo Disciplinar (no atendimento das Planificações e cumprimento dos Critérios de Avaliação Específicos), em consonância com as directrizes do Conselho Pedagógico. Nesse âmbito, fomos aprofundando o nosso grau de conhecimento acerca das "Aprendizagens Essenciais", à medida que íamos principiando a exploração do Manual adoptado. A partir de Outubro, tiveram início as denominadas "Aulas Zero". Neste formato, foram seleccionados conteúdos/áreas temáticas do programa do 11º ano para apresentação em sessões com a duração de cerca de 20/25 minutos. Este treino de procedimentos ocorreu numa sala de aula real, mas sem a presença de alunos. No decurso desta fase de experimentação, organizamos a par das apresentações, as respectivas planificações. Em paralelo, assistimos às aulas ministradas pelo orientador, após conhecermos a turma à qual passaríamos a estar afectos.

Terminada esta fase preparatória, a nossa primeira experiência oficial de leccionação teve lugar a 11 de Novembro (a última, a 26 de Maio). No total, foram por nós leccionadas **23/24 aulas**. Destas, duas foram observadas pelo Professor, da FLUC, Alexandre Sá, nos dias **17 de Fevereiro e 28 de Abril**.

Ao longo do período lectivo, desenvolvemos instrumentos de avaliação formativa e sumativa, propusemos critérios de avaliação e corrigimos provas seleccionadas, tendo sido promovida, nesse registo, a discussão de resultados e a troca de perspectivas sobre o desempenho dos alunos. No decurso do período lectivo, atendemos a 112 "Sessões Pedagógicas", decorridas no Gabinete de Filosofia, com término a 1 de Junho. Nas últimas sessões pedagógicas, foram objecto de discussão as actividades dos docentes e Directores de Turma antes do período de férias, bem como o planeamento de actividades referentes ao ano lectivo seguinte. Ademais, comparecemos, no decurso da Prática Pedagógica Supervisionada, a oito reuniões: **Reunião de Grupo, a 14/12/2022, Reunião Conselho de Turma a 19/12/2022** (avaliação 1º período), **Reunião de Departamento a 27/01/2023, Reunião Intercalar a 23/02/2023, Reunião Conselho de**

Turma, a 04/04/2023 (avaliação 2º período), **Reunião de Grupo, a 18/05/2023,**
Reunião de Directores de turma, a 08/06/2023.

⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf (consultado em 15/07/2023)

⁸ https://esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Regulamento_Interno_2022_2026 (consultado em 15/07/2023)

3. Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada

O relatório de estágio aqui apresentado reporta à minha experiência enquanto professor estagiário na Escola Secundária José Falcão. Efectuarei, em seguida, uma abordagem resumida sobre o contexto em que se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), aludindo à história da instituição escolar, descrevendo sinteticamente a área e infra-estruturas da mesma, caracterizando a turma seleccionada para a prática e mencionando a composição e actividades levadas a cabo no Núcleo de Estágio de Filosofia.

3.1 Síntese histórica da Escola Secundária José Falcão

A Escola Secundária José Falcão, em íntima ligação com a Universidade de Coimbra, traça a sua história desde 1836, quando três liceus nacionais foram formalmente criados. O liceu ocupou diversas instalações, sendo dignas de nota o antigo Colégio das Artes e o Hospital da Nossa Senhora da Conceição, próximos à Universidade de Coimbra. Ao longo do tempo, a instituição passou por várias transformações, tornando-se Liceu Nacional Central, em 1880. Enfrentou alguns desafios, como a alta taxa de reprovação, o que levou a uma análise rigorosa dos resultados escolares, em 1894. Em 1914, em homenagem ao ideólogo do Republicanismo, José Falcão, a instituição adoptou o nome Liceu José Falcão. Em 1936, um novo edifício representando o modernismo e funcionalismo, foi construído, integrando o Liceu Júlio Henriques, dando origem à Escola Secundária José Falcão. A instituição foi classificada, em 2010, como Monumento de Interesse Público.

3.2 Oferta Educativa

No ano lectivo 2022/2023, a instituição disponibilizou uma variedade de opções educativas no Ensino Regular. No Ensino Básico, foram contemplados os três últimos anos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). No Ensino Secundário, foram oferecidos cursos científico-humanísticos, como Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Adicionalmente, foram disponibilizados Cursos Profissionais em diversas áreas, como Técnico de Turismo, Técnico Multimédia, Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. No ano lectivo em questão a instituição dispunha de 49 turmas e de um total de 971 alunos matriculados.

3.3 Área e infraestruturas

A Escola Secundária José Falcão está situada na Avenida D. Afonso Henriques 126, 3000-001, na "Cumeada" de Coimbra, e destaca-se pela sua localização próxima ao Jardim Botânico da Universidade de Coimbra e aos Hospitais da Universidade de Coimbra. As instalações abrangem três blocos interligados. O primeiro bloco possui três pisos, onde encontramos diversos espaços, tais como a portaria, a central telefónica, os serviços de direcção, os serviços administrativos, salas de aula, laboratórios de Biologia, Mineralogia, Física e Química, biblioteca, salas de Desenho, Educação Visual e outras áreas disciplinares. Existe, ainda, um espaço ajardinado no interior do bloco.

O segundo bloco inclui três ginásios bem equipados, além de salas de aula, auditório, cozinha, refeitório, gabinete de apoio a alunos com NEE, serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de Intervenção Disciplinar e Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno. No exterior, existe um pátio de convívio e um campo de jogos para actividades desportivas.

O terceiro bloco, conhecido como "Casa do Reitor", abriga as salas de trabalho de vários grupos disciplinares, bem como o bar e a papelaria. Nas proximidades, encontra-se o encantador "Jardim das laranjeiras". As instalações da escola estão devidamente equipadas com computadores e projectores em todas as salas de aula, proporcionando recursos adequados para o ensino.

3.4 Caracterização da turma 11º4 (disciplina de Filosofia)

A turma seleccionada para a PPS foi o 11º 4, turma integrada no curso científico humanístico de Ciências e Tecnologias. Inicialmente, a turma era composta por 24 alunos, mas posteriormente reduziu-se para 23 alunos devido à transferência de um estudante para outra turma. Ao término do primeiro período lectivo do ano lectivo 2022/2023, registou-se uma média de classificações de 15.5 valores, na disciplina de Filosofia. Entre os alunos, dois apresentavam necessidades educativas especiais, para os quais foram mobilizadas medidas selectivas para atender às suas necessidades. Não foram observadas retenções

de ano no período anterior, e a média de idades dos alunos era de 15,87 anos. A língua inglesa foi escolhida por todos os alunos como única língua estrangeira. No que diz respeito aos pais dos alunos, vinte e três são de nacionalidade portuguesa. Em termos de formação académica, em três casos não foi apresentado qualquer tipo de habilitações, e em onze não foram fornecidas informações sobre o grau de formação académica. De destacar um caso de mestrado, e outro de "outra qualificação", entre os pais dos alunos. A sua média de idades situava-se nos 57 anos. Relativamente às mães, vinte e duas são de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade angolana. Em relação à formação académica, onze casos não apresentaram informações, e a maioria identificou-se como "trabalhador por conta de outrem". A média de idades das mães dos alunos foi 50,3 anos. Os encarregados de educação foram predominantemente mães (quinze); encarregados de educação do sexo masculino foram oito. A formação académica destes variava desde o ensino básico até ao doutoramento, sendo que "trabalhador por conta de outrem" foi a situação laboral mais vezes reportada. A média de idades dos encarregados de educação foi 48,1 anos.

De acordo com o questionário por nós aplicado ⁹ aos alunos, na parte final do primeiro período, a maioria demonstrou interesse nas áreas de engenharia e saúde (medicina, enfermagem, medicina veterinária, medicina dentária, farmácia biomédica) para os estudos no ensino superior. A disciplina mais apreciada, entre as leccionadas, foi a Educação Física, seguida de Matemática e Biologia. Em relação à autoridade do professor, a opinião dos alunos foi dividida, porém a maioria considerou que a autoridade demonstrada se adequava. Quanto aos métodos de ensino, prevaleceram as preferências por trabalhos de grupo e debates/diálogos em aula. Além disso, a carga horária foi considerada excessiva pela maioria dos alunos. No tocante a actividades extracurriculares, o ginásio foi a opção mais popular, seguida do futebol. Quanto à disciplina de Filosofia, alguns alunos expressaram incerteza ou indiferença em relação ao seu gosto, enquanto outros afirmaram apreciar ou não a matéria, dependendo da temática abordada. A maior parte dos alunos crê que a Filosofia contribui para o desenvolvimento pessoal para a melhoria da vida em sociedade

⁹ Pode ser encontrado o modelo de questionário nos anexos

3.5 Núcleo de Estágio de Filosofia

O Núcleo de Estágio de Filosofia no lectivo de 2022-2023, na Escola Secundária José Falcão, foi composto por mim e pelos professores estagiários Carlos Costa e Edgar Cavaco. A orientação do mesmo ficou a cargo do docente José Cordeiro. As sessões de trabalho, realizadas de forma regular nas instalações do gabinete de filosofia, ocorreram semanalmente, mais especificamente, às terças e quintas-feiras. Inicialmente, as reuniões foram dedicadas à análise de tópicos fundamentais, tais como a estrutura organizacional e hierárquica da instituição escolar, a avaliação do desempenho docente, a configuração da carreira no âmbito educativo; envolvendo, a par disso, uma descrição pormenorizada das competências inerentes a cada elemento pedagógico e estrutura administrativa. Uma vez iniciada a fase oficial de leccionação, este espaço de interacção revelou-se fundamental para a revisão e discussão de planificações de aula, para a apresentação e análise de recursos didácticos, bem como para a calendarização adequada das actividades. Nesse contexto, obtivemos regularmente, por parte do Professor Orientador, feedback relativo às aulas ministradas, elaborámos componentes de avaliação e procedemos à correcção de algumas provas de avaliação, em contexto de debate e confronto de resultados. Foi-nos, ainda, oferecida a oportunidade de explorar e manipular a plataforma administrativa INOVAR, com vista a aprimorarmos as nossas competências na gestão das componentes administrativas relativas à docência.

4. Órgãos da Escola

Do ponto de vista de um professor, a compreensão do organograma da escola onde leciona é de extrema importância na prática profissional. A familiaridade com a estrutura organizacional da instituição aporta ao docente certas vantagens e oportunidades. Em primeiro lugar, o conhecimento do organograma permite uma identificação clara das linhas de autoridade e responsabilidade dentro da escola. Saber quem são os líderes, coordenadores, directores e outros membros-chave da equipa administrativa, facilita a comunicação e a colaboração, uma vez que o professor sabe a quem se dirigir para tratar de questões específicas, de assuntos pedagógicos a administrativos. A compreensão do organograma permite também ao docente uma maior participação e envolvimento em processos de decisão, ao viabilizar a cooperação em comissões, grupos de trabalho e órgãos da escola. No contexto do desenvolvimento profissional, o conhecimento do organograma permite ao professor identificar mentores e colegas mais experientes que possam oferecer orientação e apoio (o que é especialmente relevante para professores em início de carreira).

Por último, o conhecimento do organograma é indispensável para aceder a recursos e serviços na escola. Sabendo quem é responsável por aprovar orçamentos, adquirir materiais didáticos, fornecer suporte técnico ou organizar formações e eventos educacionais, o professor pode mais facilmente obter recursos necessários para garantir um ensino de qualidade.

4.1 Conselho Pedagógico

De acordo com o artigo 31º do Decreto-Lei n.º 75/2008, O conselho pedagógico ¹⁰ "é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente." A composição do conselho pedagógico é determinada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de acordo como regulamento interno.

Compete ao conselho pedagógico:

¹⁰ em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866> (consultado em 15/07/2023)

- Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- Elaborar e aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente;
- Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens;
- Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

(...)

O conselho pedagógico realiza reuniões regulares mensais, mas pode ser convocado extraordinariamente pelo seu presidente, por iniciativa própria, a pedido de um terço de seus membros em exercício de funções ou quando for solicitado um parecer pelo conselho geral ou pelo Director.

4.2 Conselho geral

De acordo com artigo 11º do Decreto-Lei n.º 75/2008, O conselho geral ¹¹ é um órgão de direcção estratégica, responsável por definir as directrizes fundamentais para a escola e por assegurar a participação e representação da comunidade educativa, conforme estabelecido no artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo. A cooperação com as autoridades municipais é realizada em conformidade com as competências dos conselhos municipais de educação, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.

O Conselho Geral é composto por um número variável de membros, definido pelo regulamento interno de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo sempre um número ímpar e não superior a 21. A sua composição deve garantir a representação de diversos grupos, incluindo o pessoal docente, não docente, pais, encarregados de educação, alunos maiores de 16 anos, o município e a comunidade local. O pessoal docente refere-se aos docentes com vínculo contratual com o Ministério da Educação e Ciência, excluindo membros da direcção, coordenadores e docentes com funções de assessoria da direcção. A proporção de representantes do pessoal docente e não docente não pode ultrapassar 50% do total de membros. Caso não haja representação dos alunos, o regulamento interno pode permitir a participação de representantes dos alunos sem direito a voto. Além dos representantes municipais, o Conselho Geral inclui membros da comunidade local, como representantes de instituições, organizações e actividades de relevância económica, social, cultural e científica. O director da escola tem o direito de participar nas reuniões do Conselho Geral, mas não possui direito a voto.

Algumas das responsabilidades do Conselho Geral são:

- Eleger o seu presidente, excluindo os representantes dos alunos;
- Eleger o director da escola;

¹¹ Ibidem

- Aprovar e acompanhar o projecto educativo, regulamento interno, planos de actividades, contratos de autonomia, orçamento, acção social escolar, relatórios financeiros e resultados da autoavaliação;
- Definir critérios para a organização de horários e participação em actividades pedagógicas, culturais e desportivas;
- Promover o relacionamento coma comunidade educativa;
- Emitir recomendações parao desenvolvimento do projecto educativo;
- Participar no processo de avaliação do director;
- Decidir sobre recursos apresentados;
- Aprovar o mapa de férias do director;

O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, por solicitação de pelo menos umterço dos seus membros ou por solicitação do director.

4.3 Conselho Administrativo

De acordo com o Artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 ¹², "o conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor." É composto pelo director, que preside, pelo subdirector ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito e pelo chefe dos serviços administrativos, ou quem o substitua. As responsabilidades deste órgão são:

- Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- Elaborar o relatório de contas de gerência;

¹² Ibidem

-Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;

-Zelar pela actualização do cadastro patrimonial;

4.4 Director

De acordo com Artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 ¹³, "o director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Destacamos das múltiplas competências do Director, as seguintes:

-Submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico;

-Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:

- i) As alterações ao regulamento interno;
- ii) Os planos anuale plurianualde actividades;
- iii) O relatório anualde actividades;
- iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;

-Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;

-Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

-Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

-Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;

-Distribuir o serviço docente e não docente;

¹³ Ibidem

- Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os directores turma;
- Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

(...)

O Director é eleito pelo Conselho Geral, enquanto o Subdirector e os respectivos adjuntos são designados pelo próprio Director. O mandato tem a duração de quatro anos, com a possibilidade de serem desempenhados até quatro mandatos consecutivos.

O Subdirector e os adjuntos podem ser exonerados a qualquer momento por decisão fundamentada do Director.

5. Componente Lectiva

Um dos grandes desafios durante a PPS foi o facto de termos sido, simultaneamente, professores e alunos. A componente lectiva dividiu-se entre as primeiras experiências de leccionação, que consistiram num treino de procedimentos (aulas 0), as aulas a que assistimos, na qualidade de discentes, e as aulas que leccionamos, na qualidade de docentes.

5.1 Aulas Zero

As primeiras intervenções realizadas antes da integração na sala de aula com a turma, para fins de observação, foram designadas como "aulas 0". Durante essas simulações de aula, estiveram presentes, além de mim, numa sala de aula pré-selecionada para a prática, os estagiários Edgar Cavaco e Carlos Costa, bem como o Professor Orientador José Paulo Cordeiro. O objectivo primordial destas actividades consistiu em proporcionar-nos, gradativamente, uma experiência prática no âmbito da leccionação. O Professor Orientador, em contexto de reunião no gabinete de filosofia, propôs, antes de

cada apresentação, temas específicos a ser trabalhados por cada um dos estagiários. O tempo destinado às apresentações foi sensivelmente planejado, de modo a aproximar-se do tempo estimado para uma aula padrão. No total, tiveram lugar quatro sessões, durante as quais optei por abordar os seguintes temas: a fundamentação da dúvida cartesiana, a teoria expressivista de arte, o problema da indução em D. Hume, e a aposta de Pascal.

5.1.2 Notas sobre as Aulas Zero

Da análise feita das quatro sessões em que se desdobrou o treino de procedimentos, o Professor Orientador facultou-nos um conjunto de apontamentos/recomendações a fim de serem sublimadas algumas fragilidades diagnosticadas. Dos quais, enunciámos os seguintes:

- a importância a atribuir a uma apresentação diferenciada, no que diz respeito ao tamanho e tipo de letra usados nos diapositivos (idealmente tamanho de letra entre 18 e 20, recurso a cores contrastantes, destaque de informação relevante a negrito, etc.) ;
- a adequabilidade do tom de voz/audibilidade do discurso como requisito precípuo;
- a imprescindibilidade do suporte visual na apresentação eficaz dos conteúdos;
- a relevância de fazer alusão a referências do manual como forma possibilitadora de situar o aluno no ato de exposição;
- o ritmo de condução de aula adaptado às necessidades e nível de aprendizagem e conhecimentos dos alunos;
- a simplificação da linguagem e a evitação de terminologia jargão enquanto estratégias favorecedoras da compreensão dos discentes.

Em resumo, estas primeiras abordagens foram de enorme valia, ao desencadarem a construção de alicerces para uma aproximação gradual e faseada à prática de leccionar. No término do processo, absorvemos o conhecimento procedimental necessário para encarar a tarefa com maior naturalidade.

5.2 Aulas observadas

Após observação das aulas leccionadas pelo professor orientador José Cordeiro, cabe salientar os seguintes aspectos: em primeiro lugar, é de enaltecer a postura revelada pelo docente, caracteristicamente bem-humorada, serena e descontraída. As suas abordagens pedagógicas e estilo pessoal constituíram, constituem e constituirão valiosíssimas referências para mim. Ao longo do processo, foi possível constatar os vantajosos efeitos decorrentes da adopção de uma abordagem pedagógica de tonalidade mais humorística, que não descarta a necessária seriedade inerente ao ambiente académico, como possível estratégia de captação da atenção e presença de espírito dos alunos. Em particular, apreciei a rotina, seguida no primeiro período (e mais esporadicamente no segundo), de reservar a parte inicial da aula para partilhar algumas piadas com os alunos. Constatei que essa prática retirava alguma tensão ao clima inicial da aula, naturalmente ruidoso e disperso, e conseguia, de algum modo, centrar a atenção dos alunos para a exposição que se seguiria. Igualmente importante é sublinhar o recurso, frequentemente utilizado, a paralelismos entre os temas abordados em sala de aula e situações do quotidiano, bem como cruzamentos com conteúdos pertencentes a outros ramos do saber, o que inequivocamente demonstra aplicabilidade da filosofia na vida prática e o seu carácter interdisciplinar. A título de exemplo, na exposição acerca do Argumento Teleológico, de Tomás de Aquino, o docente reportou-se a exemplos da anatomia humana e outras noções de biologia, com os quais os alunos estariam mais familiarizados, dado o facto de serem alunos do curso científico humanístico de Ciências e Tecnologias. Creio, de resto, que é imprescindível o professor demonstrar essa sensibilidade ao ter em conta o perfil de alunos com quem lida, no sentido de aproximar sua abordagem pedagógica à realidade e especificidade de aprendizagem de cada turma segundo a matriz curricular de cada curso.

Uma nota ainda para o carácter diplomático que caracterizou o seu papel enquanto líder de turma. Em todas as aulas a que assisti, não observei qualquer indício ou traço de autoritarismo ou inflexibilidade; tendo sido, sim, evidente uma disposição de carácter para criar condições de convivência benigna e harmoniosa entre todos. Designadamente, no que diz respeito à gestão de alguns casos de indisciplina. O princípio seguido, (quanto a mim, correctamente) passou sempre por não valorizar ou reagir de maneira imediata ou veemente a movimentos de desestabilização; e apostar no silêncio (até

retoma da boa ordem) como estratégia de resolução. Apelar ao bom senso e à razoabilidade dos alunos, em lugar de embarcar em reprimendas exaltadas, pareceu-me ter sido uma tática bem sucedida. Mais concretamente, numa das últimas aulas do terceiro período, já depois de ter sido realizado o último momento formal de avaliação, a turma mostrou-se invulgarmente barulhenta e não cooperadora. Apesar das inúmeras chamadas de atenção, os alunos mantinham uma atitude indisciplinada, desafiando a autoridade do professor. Foi então que este interrompeu a exposição, remetendo-se ao silêncio e convidando os alunos a abandonar a sala, sem que fosse marcada falta a quem decidisse fazê-lo. Este simples gesto foi suficiente para que se instalasse durante alguns minutos, um clima de silêncio *sepulcral*. Um silêncio não muito agradável, deve dizer-se. Nenhum aluno abandonou a sala e a aula avançou, dentro do possível. Após este momento algo confrangedor, certo é que nas sessões que daí se seguiram este exercício pareceu surtir algum efeito, já que não voltaram a registar-se comportamentos semelhantes. Deve ser ressaltado que o docente manteve sempre a compostura e a sobriedade, o que contrastou enormemente com o comportamento exibido pelos estudantes, o que possivelmente despertou nestes a noção de que o seu comportamento teria sido desbragado.

Numa última nota, creio que *constranger com humanismo* é, definitivamente, o melhor método para fazer face a questões de indisciplina, isto é, fazer cumprir as regras, usar adequadamente as penalizações, mas jamais desconsiderar o valor da partilha de poderes, a amizade, a compreensão e o respeito pelo aluno.

Em síntese, a aprendizagem resultante da observação das aulas do docente José Cordeiro revelou-se, sob qualquer capítulo, altamente proveitosa; em especial, no sentido de me ter permitido descobrir, da posição de observador privilegiado, uma forma de estar e interagir, que, efectivamente, favoreceu o contacto que fui travando como grupo-turma.

5.3 Metodologias (aulas lecionadas)

Nas aulas lecionadas foram aplicadas estratégias pedagógicas voltadas para a consecução de competências-chave no exercício do filosofar, a saber: conceptualização,

problematização e argumentação. Optou-se, nesse sentido, por levar à prática alguns exercícios que envolveram a leitura, interpretação e análise dos textos tematicamente mais significativos dos autores estudados. Além do descrito, elaboraram-se fichas de trabalho, constando nelas, como ponto de partida, textos a analisar e a depurar. A partir desses mesmos textos, os alunos deveriam extrair informações para preencher campos em branco, atendendo-se com isso à necessidade de agilizar a capacidade de conceptualização e o reforço das habilidades linguísticas. As fichas contemplavam ainda uma secção dedicada à explanação da tese defendida pelo autor. O objectivo foi, no essencial, possibilitar aos alunos identificar e questionar os argumentos de forma crítica, impelindo a sua reflexão sobre o conteúdo e, ao mesmo tempo, instigar as suas habilidades de análise.

Outro elemento destacável nesses materiais foi um espaço destinado à apresentação do encadeamento argumentativo, abordando a tese, a contra-tese e possíveis desvios teóricos. Essa abordagem teve como pano de fundo a intenção de estimular a capacidade de argumentação e contra-argumentação, conduzindo os discentes à construção de argumentos e à consideração de perspectivas diversas.

Além dos exercícios baseados em texto, outra estratégia comumente seguida foi a criação de mapas conceptuais/esquemas-síntese. Estes recursos funcionaram como representação visual para orientar as exposições em sala de aula e facilitar a compreensão das relações entre os conceitos de um modo mais abrangente.

A combinação de exercícios de leitura, interpretação e análise de texto, com o uso de mapas conceituais, mostrou-se, enfim, uma alternativa pedagógica proficiente, alavancando as competências de conceptualização, argumentação e análise crítica dos alunos.

Procurei, além do mais, assegurar a compreensão dos conceitos-chave reportando-me, sempre que possível e justificável, à sua base etimológica. Acredito, pois, que para se concretizar eficazmente a capacidade de conceptualização é de suma importância resgatar a origem semântica dos termos fundacionais. Na construção de sentido filosófico, estes ocupam um lugar primordial e inaugural, e como tal, é fazendo-se-lhes alusão que se concretiza primariamente o objectivo de abordar filosoficamente determinado tema.

5.4 Aulas leccionadas

Os conteúdos leccionados ao longo das aulas supervisionadas ¹⁴ foram os que se seguem:

1ª aula: Módulo: 1; Temática específica: Dúvida cartesiana, em 10/11/2022;

2ª aula: Módulo 1; Temática específica: A dúvida cartesiana (consolidação), em 15/11/2022;

3ª aula: Módulo 1; Temática específica: Provas *a posteriori* existência de deus, em Descartes em 22/11/2022;

4ª aula: Módulo 1; Temática específica: Ideias e Impressões, em D. Hume, em 06/12/2022;

5ª aula: Módulo 1; Temática específica: Princípio da causalidade (D. Hume), em 13/12/2022;

6ª aula: Módulo 1; Temática específica: Críticas à filosofia empirista de David Hume, em 13/01/2023;

7ª aula: Módulo 2; Temática específica: Distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico, em 18/01/2023

8ª aula: Módulo 2; Temática específica: O problema do método científico, em 27/01/2023^a

aula: Módulo 2; Temática específica: Falsificacionismo, Karl Popper, em 02/02/2023

10ª aula: Módulo 2; Temática específica: A racionalidade científica e a questão da objectividade: o problema da evolução da ciência (T. Kuhn), em 17/02/2023

11ª aula: Módulo 3; Temática específica: Problema da definição de arte. Aula de sensibilização estética, em 03/03/2023

12ª aula: Módulo 3; Temática específica: Problema da definição de arte. Continuação da acção de sensibilização, em 09/03/2023

13ª aula: Módulo 3; Temática específica: Teoria da imitação/ representação, em 21/03/2023

14ª aula: Módulo 3; Temática específica: Teoria expressivista de arte, em 18/04/2023^{15a}

aula: Módulo 3; Temática específica: Teoria histórico-intencional, em 28/04/2023

16ª aula: Módulo 4; Temática específica: Sensibilização para a questão religiosa, em 05/05/2023

¹⁴ Na secção de anexos, é possível encontrar as planificações elaboradas para todas estas sessões

17ª aula: Módulo 4; Temática específica: Fideísmo, B. Pascal, em 19/05/2023

18ª aula: Módulo 4; Temática específica: Teodiceia, G. Leibniz, em 26/05/2023.

As 5 sessões restantes consistiram em monitorizar momentos formais de avaliação e entrega e correcção de testes.

6. Componente não lectiva

A PPS permitiu-nos tomar viva consciência de um aspecto que até então nos tinha passado despercebido: a quantidade de tempo necessária para as actividades extra-lectivas, conhecidas como "componente não lectiva," é igual ou até superior ao tempo dedicado às actividades intrinsecamente ligadas à componente lectiva, na vida de um professor. Estas actividades abrangem planificações de aulas, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a leitura e revisão de textos e materiais, a pesquisa de recursos audiovisuais, a criação de materiais didácticos, a preparação de actividades, a participação em reuniões, bem como a complexa tarefa de concepção, administração e avaliação de provas de avaliação. Tornou-se evidente que o tempo investido na componente não lectiva tem um impacto directo e substancial na qualidade do ensino proporcionado na componente lectiva. Emergiu, ao longo do estágio, a imperativa necessidade de uma planificação sólida e, em contrapartida, fizeram sentir-se os efeitos prejudiciais decorrentes de planificações deficitárias. A experiência, ajudou-nos, ademais, a compreender a exigência de um domínio profundo, não apenas dos conteúdos a ser ministrados, mas também das metodologias pedagógicas e das técnicas didácticas, para permitir a capacidade de improvisação, frequentemente necessária no processo ensino-aprendizagem. Por último, mas não menos importante, a prática mostrou-nos a complexidade intrínseca à elaboração de avaliações formativas e sumativas. Contrariamente às premissas iniciais, a criação de testes revelou-se uma tarefa intrincada e multifacetada, com nuances que transcendem o mero conteúdo. Ficou claro que um enunciado minuciosamente estruturado desempenha um papel fulcral no desempenho académico dos discentes.

6.1 Materiais didácticos

Para todas as aulas leccionadas foram preparados materiais didácticos no sentido de alavancar a exposição verbal. Os primeiros materiais organizados, sobretudo aqueles

que foram apresentados nas aulas 0 e nas primeiras sessões oficiais, foram de baixa qualidade: demasiado texto, escassez de elementos visuais, tipo de letra desadequado. Com o avançar da prática pedagógica, esses aspectos foram paulatinamente sublimados. As sessões pedagógicas no gabinete de filosofia constituíram o momento ideal para melhorar os materiais didáticos elaborados, em contexto de discussão e partilha com os colegas de estágio e com o Professor Orientador. As apresentações em PowerPoint desempenharam frequentemente um papel pivotal enquanto ferramenta de apoio para manter a orientação na condução da aula e sustentar a atenção dos alunos no conteúdo exposto. Concomitantemente, com a maturação da minha confiança no ambiente de sala de aula, senti uma maior autonomia e passei a não estar tão "preso" aos diapositivos, passando a ocupar diferentes espaços da sala e a aproximar-me mais dos alunos. Procurei, dentro do possível, recorrer a uma variedade de recursos, tendo sido bastante frequente a exibição de vídeos e imagens, mormente no momento na leccionação do módulo acerca da arte. Esquemas-síntese foi outro dos recursos amiúde aplicados, na maioria das vezes, usados no início ou no final das aulas, como forma de pré-situar o aluno nas exposições ou para rever de forma sintetizada o conteúdo transmitido.

7. Intervenção no quadro de comemoração no Dia Mundial da Filosofia

O Dia Mundial da Filosofia é solenemente comemorado na terceira quinta-feira do mês de Novembro, tendo sido oficialmente instituído pela UNESCO no ano de 2005 (embora já fosse celebrado desde o dia 21 de Novembro de 2002). Este evento reveste-se da nobre missão de promover a sensibilização pública para a importância da filosofia. A observância desta efeméride teve lugar, na Escola Secundária José Falcão, no dia 17 de Novembro de 2023, tendo sido promovida pelo Grupo Disciplinar de Filosofia. Nós, na qualidade de membros do Núcleo de Estágio de Filosofia, participamos por intermédio da criação de cartazes com mensagens filosóficas inspiradoras e edificantes e por meio da captação de registos fotográficos para memória futura. À entrada da instituição escolar, congregaram-se docentes e discentes, exibindo cartazes com vários dizeres, numa tentativa de tornar visível acervo do saber filosófico.¹⁵

¹⁵ Apresentam-se, nos anexos deste documento, alguns registos fotográficos, por nós captados, no evento em questão.

8. Actividade extra-curricular

No dia 17 de Maio, realizou-se o 2º torneio de xadrez na Biblioteca da Escola Secundária José Falcão. O evento contou com a participação de estudantes do 3º ciclo e do ensino secundário, num total de 26 alunos. Na qualidade de proponente desta iniciativa, elaborei o cartaz de divulgação e o respectivo regulamento. A meu cargo ficou também a gestão de todos os aspectos logísticos necessários à materialização do evento. No dia do torneio, assumi o comando das actividades, convocando os alunos, transmitindo instruções, registando os resultados das partidas, coordenando os emparelhamentos e desempenhando as funções de árbitro. O torneio "revelou-se um sucesso pela forma como decorreu e pela participação de um número tão significativo de concorrentes", como realçou o Professor Bibliotecário Paulo Santiago ¹⁶. Do ponto de vista pessoal, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora e gratificante. Em particular, destaco a atitude cooperante e o comportamento disciplinado demonstrado por todos os alunos. Adicionalmente, fiquei positivamente surpreendido com a interacção mantida com os estudantes do terceiro ciclo. Ao contrário das minhas expectativas, estes alunos mostraram-se extremamente empenhados e zelosos. Tive, de resto, oportunidade, no final das actividades, de dialogar com os primeiros classificados, partilhando com eles algumas estratégias de treino e recomendações gerais para melhorarem o seu desempenho em eventos futuros.

8.1 Alguns benefícios da prática de xadrez e a sua (possível) relevância académica

Elencamos, seguidamente, alguns dos benefícios particularmente relevantes, na prática do xadrez, que robusteceram a minha convicção na concretização da iniciativa.

8.1.1 Teoria da mente: *ver pelos olhos do outro.*

É essencial no xadrez a antecipação das jogadas do oponente. Isso implica que o jogador adopte uma perspectiva diferente da sua, de maneira a inferir que ação o seu adversário provavelmente tomará. Em ciência comportamental, esta capacidade é designada como "teoria da mente". Trata-se de uma habilidade essencial no exercício da empatia e construção de relacionamentos sociais saudáveis. Uma investigação publicada

¹⁶ pode encontrar-se este certificado na secção de anexos

em 2019 ¹⁷concluiu que o xadrez estimula fortemente essa habilidade de compreensão da perspectiva do outro, em crianças e jovens que praticam a modalidade.

8.1.2 Melhor memória

Não deve ser motivo de surpresa constatar que jogadores experientes de xadrez demonstrem sólidas competências de memória, uma vez que o jogo implica a necessidade de memorização de inúmeras combinações de movimentos e respectivos desfechos potenciais. É igualmente relevante salientar que, tendencialmente, os jogadores experientes de xadrez exibem um desempenho superior numa forma particular de retenção de informações: a memória auditiva. Esta capacidade respeita à habilidade de recordar aquilo que foi aprendido através da audição. Segundo um estudo realizado em 2018 por uma equipa liderada por David M. Lane¹⁸ os investigadores compararam a capacidade de recordação de jogadores de xadrez experientes com a de indivíduos sem experiência no jogo. Os resultados revelaram que os jogadores de xadrez obtiveram um desempenho significativamente superior na recordação de listas de palavras que ouviram, em comparação com pessoas que nunca jogaram xadrez. Observou-se também que os jogadores de xadrez possuem uma capacidade acima da média na recordação e reconhecimento célere de padrões visuais. De acordo com os investigadores, este fenómeno resulta da memorização de posições complexas durante o jogo.

8.1.3 Pensar criativamente

Um estudo realizado, em 2017, por E. Joseph, S. Manoharan e intitulado " A Study on the Impact of Chess Training on Creativity of Indian School Children", avaliou as competências de pensamento criativo de dois grupos de estudantes. Um dos grupos foi submetido ao treino de xadrez, enquanto o outro não recebeu tal formação. Os testes aplicados solicitaram aos estudantes que conferissem modos de utilização alternativos a

¹⁷ Secret of the Masters: Young Chess Players Show Advanced Visual Perspective Taking., Qiyang Gao, Wei Chen,^{1*} Zhenlin Wang, and Dan Lin. Consultável em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6821682/> (consultado em 20/08/2023)

¹⁸ Chess knowledge predicts chess memory even after controlling for chess experience: Evidence for the role of high-level processes David M Lane, Yu-Hsuan A Chang Consultável em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29101550/> (consultado em 20/08/2023)

objetos comuns e interpretassem padrões e significados, de forma abstrata. Os resultados mostraram que os estudantes que praticavam xadrez alcançaram pontuações mais elevadas nos testes. Em conclusão, os investigadores afirmaram que o xadrez despoletou a capacidade dos estudantes exercerem faculdades de pensamento divergente e criativo.

8.1.4 Uma forma terapêutica criativa

A terapia de xadrez é uma forma de psicoterapia que tenta utilizar partidas de xadrez entre o terapeuta e o paciente ou pacientes, com vista tornar os tratamentos mais eficazes. "A terapia de xadrez procura utilizar partidas de xadrez entre o terapeuta e o cliente para estabelecer uma melhor relação entre ambos, com o intuito de confirmar ou fornecer diagnósticos alternativos, bem como avançar na resolução de problemas ou alcançar níveis mais elevados de funcionamento. Embora esta abordagem se limite a terapeutas e clientes que joguem xadrez e estejam familiarizados com as regras e particularidades do jogo, muitos praticantes com várias orientações teóricas incorporaram partidas de xadrez nas suas sessões para diagnosticar a personalidade do cliente e ajudá-lo a desenvolver a autoconsciência e a percepção em relação ao seu temperamento, bem como para ensinar experiência social, que requer o cumprimento de regras e a consideração das acções do oponente no jogo."¹⁹

8.1.5 Redução de sintomas de PHDA

Um estudo realizado em 2016²⁰ envolveu uma amostra de 100 crianças em idade escolar (dos 8 aos 12 anos) previamente diagnosticadas com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA). Os investigadores adoptaram uma abordagem terapêutica multifacetada que abrangeu a prática regular de xadrez como parte do protocolo de intervenção. Os resultados obtidos demonstraram uma espantosa redução de 41% nos sintomas de desatenção e hiperactividade ao longo do tratamento, sugerindo a eficácia da inclusão do xadrez como componente terapêutico na abordagem da PHDA em crianças em idade escolar. Esta descoberta ressalta a importância de considerar o xadrez

¹⁹ SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy (pp.160-163). tradução livre.

²⁰ Pilot Evaluation of a Multidimensional Treatment Model (MTM) of 8 to 12 Year Old Students with Mild Attention Deficit and Hyperactivity Disorder". Consultável em: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20160604.06.html> (consultado em 20/08/2023)

como uma estratégia terapêutica relevante no tratamento deste distúrbio neurocomportamental.

9. Reflexão global sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

Ao reflectir sobre a experiência da PPS destaco algumas considerações que julgo relevantes. Primeiramente, gostaria de salientar a minha total dedicação a este desafio, disponibilidade que se manifestou de forma integral ao longo de todo o percurso. O comprometimento absoluto em manter os padrões de rigor científico na leccionação foi, possivelmente, o mais importante objectivo a nortear cada um dos meus passos. Embora reconheça que a minha actuação nem sempre tenha sido das mais consistentes, creio, ainda assim, ser natural e justificado sentir-se alguma insegurança e hesitação nesta fase incipiente da carreira profissional. Por outro lado, acredito também que a oscilação que caracterizou, aqui e ali, o meu desempenho esteja intrinsecamente ligada ao próprio contexto do estágio, um contexto de aprendizagem, auto-revelação e descoberta. O apoio providenciado pelo professor José Cordeiro veio a ser de valor inestimável para o meu progresso. A confiança que depositou em mim foi um factor determinante que me permitiu assumir as tarefas que me foram designadas com a necessária autonomia. A sua presença foi uma espécie de farol que me guiou em todas as etapas que marcaram esta navegação, e que finalmente permitiu a minha chegada a terra firme com a sensação de dever cumprido. É, além do mais, impossível ignorar o impacto extremamente positivo do grupo-turma; encontrei nele não apenas um espaço de colaboração, mas também um ambiente que me proporcionou apoio e motivação para superar todos os desafios que se apresentaram. A troca de experiências e o sentido de comunidade foram, de facto, fundamentais. Na análise dos elementos menos bem-sucedidos, além das questões previamente mencionadas, identifico a presença ocasional de dificuldades na projecção vocal. Esta crítica foi com alguma frequência apontada pelo Professor Orientador e, inclusive, pelo Professor Coordenador nas duas sessões que observou. Contudo, durante a fase intermédia do segundo período, pude constatar uma evolução positiva nesse aspecto. Concomitantemente, fiz esforços no sentido de tornar a minha presença na sala mais expansiva, mediante a ocupação de diferentes espaços e procurando usar o humor como aliado, sobretudo para dissipar um certo clima de tensão; globalmente o resultado desta empresa foi satisfatório, tal como reconhecido pelo P.O, que, de resto, me encorajou a manter esse registo daí em diante.

Parte II

Introdução

À entrada do piso 0 do primeiro bloco da Escola Secundária José Falcão, pode encontrar-se um cartaz onde se anuncia que "o melhor da Escola são as Pessoas".²¹ Para além do sentido óbvio destas palavras, a mensagem aí contida faz-nos repensar o verdadeiro sentido da formação académica. Se o mais importante da escola são as pessoas, deve ser no melhor interesse destas que deve residir e de onde deve partir a intenção de ensinar. A escola constitui um espaço de encontro e, por isso também, de confronto. Nessa medida, a diferenciação pedagógica, isto é, a adequação dos métodos de ensino à realidade plural que caracteriza o corpo estudantil, perspectiva-se como a única forma de garantir que o espaço escolar, e as actividades aí desenvolvidas, reflectam fielmente um modelo social e democrático, sustentado em princípios de justiça e equidade, no qual todos possam ser integrados, não obstante as diferenças e características que distinguem cada indivíduo. Este pressuposto corresponde, no fundo, à ideia de que cada aluno é uma realidade única e original, em constante desenvolvimento e transformação; a exponenciação das potencialidades de cada discente, em contexto de aprendizagem escolar, irá, assim, depender do modo como o ensino é transmitido, isto é, da adequação das estratégias didácticas ao melhor interesse de cada aluno, entendido não apenas na sua qualidade de aluno, mas, mais fundamentalmente, na sua personalidade. Os significados inerentes à escolaridade obrigatória exigem que o *professor avalie o aluno não só como aprendiz mas também como pessoa*²². Se atentarmos à própria etimologia dos termos ensinar e aprender, ambos oriundos do latim, *insignare* ("gravar", "colocar uma marca", "marcar com um sinal") e *apprehendere* ("apreender", "abraçar", "interiorizar", "colher"), daí extraímos a ideia da necessidade de o processo ensino-aprendizagem se pautar por uma relação de correspondência mútua entre a acção e posição do professor e a acção e posição do aluno. Dificilmente o professor conseguirá tocar o espírito do aluno, se este não estiver

²¹ Imagem em anexos

²² PACHECO, JOSÉ A. (1996). O Significado da escolaridade obrigatória na perspectiva do mundo do trabalho e a necessidade de um perfil educativa. In Albano Estrela, Rui Canário, Júlia Ferreira (orgs) Actas do VI Colloque International de l' AIPEL/FIRSE – formation, Savoir Professionnels et Situations de Travail. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2, 223-232.

naturalmente predisposto a aprender, seja isso devido a uma inclinação pessoal, como a falta de interesse na especificidade do conteúdo transmitido, seja pelo sentimento de estar a ser coagido, ou pela falta de espontaneidade no processo. Revelar-se-á, então, penosa a tarefa de aprender e ensinar, se o propósito for vão ou não se traduzir em sinais inequívocos de entusiasmo em ambas as partes. A experiência pedagógica levada a cabo no período de estágio trouxe-nos esta evidência: sempre que implementamos estratégias didáticas diversas, destoantes da norma, e privilegiamos a interação professor-aluno, aluno-aluno, a reacção despertada traduziu-se sempre numa atitude de maior envolvimento e valorização espontânea do conteúdo transmitido. Esse dado é, aliás, corroborado pelo facto da maioria dos alunos ter demonstrado, em resposta ao questionário por nós aplicado, predilecção por debates/diálogos em aula no que se refere a métodos de ensino.

O reverso também foi para nós notório: aulas exclusivamente expositivas, carentes de variedade didáctica, com pouca ou nenhuma interação, tiveram quase sempre como desfecho uma manifesta falta de aderência do grupo-turma, trazendo à tona indícios de indisciplina e fraca vontade em colaborar. Consideramos, por conseguinte, que o fascínio que exerce a novidade na mente do aluno, pode ser estrategicamente usado para lançar as bases que abrem caminho a um envolvimento mais profundo e eficaz com o que se tenta ensinar. Em resumo, a diversidade didáctica apostada na interacção entre professor-aluno/aluno-aluno, em conjugação com a diferenciação pedagógica, consubstanciam dois fenómenos de decisiva importância na consecução do ensino e da aprendizagem.

Mantendo esta intuição como pano de fundo, discorreremos, seguidamente, sobre a premência de viver, isto é, a urgência e inevitabilidade de nos vermos diante de questões ou assuntos estruturantes da/nossa existência, estabelecendo uma ponte com a natureza da filosofia, enquanto disciplina que tematiza essas experiências limite, como a procura de uma Verdade não passível de ser ensinada, que habita em nós à espera de ser descoberta (recordando, a esse propósito, o dizer do poeta grego Píndaro: "**aprende a tornar-te naquilo que és**"²³); passando depois à natureza do conhecimento propriamente filosófico, tematizando o papel do filósofo/professor de filosofia, simultaneamente agente e transmissor desse conhecimento. Terminaremos com uma enunciação dastrês

²³ PÍNDARO, Odes Píticas, II, 70

modalidades de avaliação envolvidas no ensino da Filosofia no Ensino Secundário, propondo, nos pontos subsequentes, a tese de que a avaliação formativa é a modalidade avaliativa que melhor se adequa à possibilidade didáctica da Filosofia.

1.1 A premência de viver

Quer sejamos estudantes, quer sejamos professores, somos, antes disso, humanos – é partindo dessa condição que esperamos ser entendidos pelos demais. Por mais que pretendamos exercer o nosso dever enquanto cidadãos, e o procuremos fazer de forma exemplar, esbarramos frontalmente no que é em nós mais essencial: a nossa própria humanidade. O carácter dual da nossa existência, marcada pela dimensão deontológica (onde se inscrevem as nossas obrigações como cumpridores de um certo papel social ou profissional), e pela dimensão afetiva (onde toma lugar a necessidade de sermos apreciados e estimados pelo que julgamos ser para além desses papéis) tem por vezes o efeito de produzir em nós um sentido de conflitualidade.

Mas isso não significa que se deva negar a esfera afectiva em favor de uma maior eficácia no domínio deontológico, pois o efeito seria o exacto oposto: como diria Santo Agostinho, o homem não se move a não ser por afectos: “O corpo tende, sob a ação do seu peso, em direcção ao lugar que lhe é próprio (...) O fogo sobe, a pedra desce. Colocados em movimento pelo seu peso, adquirem os seus respectivos lugares... o meu peso é o meu amor. Para qualquer lugar que eu seja levado, é ele que me leva.”²⁴ Além do trabalho ou do estudo, é-nos imposto viver, sendo sempre isso o que de mais urgente se nos afigura. Como notou ainda, de modo anti-pragmático, em entrevista, Agostinho da Silva: "o homem não nasce para trabalhar, nasce para criar, para ser o tal poeta à solta" ²⁵. O psicólogo Manuel Peixoto sublinhou esta intuição ao afirmar que "o prazer e o desejo são importantes na vida e têm de estar equilibrados com o princípio do dever. Só deste modo se podem evitar situações de *burnout*."²⁶ O grande desafio da existência radica, acreditamos, em conseguir equilibrar esta premência de viver, com o encargo que nos é imposto, externamente, pela sociedade, com vista a alcançar aquilo a que se pode chamar uma "vida boa".

²⁴ Confissões. XIII, IX, 10.

²⁵ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7JmgJ6wQKk> (visualizado em 10/08/2023)

²⁶ Entrevista disponível em: <https://sicnoticias.pt/especiais/saude-mental/2022-06-27-Nos-nao-somos-feitos-para-trabalhar-mas-para-viver-caf17266> (consultado em 10/08/2023)

Tal estado de plenitude do ser é o que os epicuristas, seguindo os pressupostos éticos aristotélicos²⁷, denominavam de *Eudaimonia*, imaginando que um “bom demónio”²⁸, ao fixar-se em nós, nos pudesse trazer alegria e bem-estar. Será este o propósito da filosofia, espantar os maus demónios e trazer os bons? Dizia Wittgenstein que a filosofia é uma espécie de terapia. Figurativamente, poderíamos também dizer que é uma espécie de exorcismo. Um exorcismo civilizatório, que nos sublima os impulsos primários e nos encaminha face ao cultivo do saber e à procura da verdade, meta superlativa da filosofia (embora saibamos que, a bem dizer, jamais alcançaremos esse estágio). Eis a essência da doutrina da *docta ignorantia*: pese embora a inevitabilidade da nossa ignorância, essa evidência não constitui uma razão substantiva para que a ela (ignorância) nos conformemos, sucumbindo ao cepticismo. Ao invés, é a demanda pelo impossível que nos molda e afirma como humanos. O impossível, a utopia, o sonho, é uma espécie de plano ou horizonte que existe para que saibamos para onde devemos caminhar, e é justamente a impossibilidade de o atingir que o torna um guia fiel e permanente para as nossas acções. É à luz deste contexto que podemos perspectivar o ensino e aprendizagem da filosofia – esta disciplina, à primeira vista e num olhar menos atento, inútil e irrelevante do ponto de vista da empregabilidade, ou, por outra parte, demasiado abstracta, ou mesmo ausente de conteúdo, é, todavia, de importância vital e incontornável na vida humana, qualquer que seja o âmbito que tomemos em apreço: pessoal, interpessoal ou profissional. A nível pessoal, a filosofia incentiva a reflexão crítica, o autoconhecimento e análise de crenças pessoais, sentido que encontramos no aforismo socrático: “uma vida não examinada não é digna de ser vivida pelo homem”; na esfera interpessoal, facilmente observamos a importância da filosofia na formação do espírito crítico através do diálogo, na dinâmica argumentativa que torna possível uma aproximação à verdade. No domínio profissional, a versatilidade do pensamento filosófico confere a qualquer profissional a possibilidade de articular conhecimentos de variada natureza, confrontar perspectivas, pensar de modo divergente com vista a uma acção transformadora.

1.2 A natureza do conhecimento, em Filosofia

Fazendo uma retrospectiva do programa de Filosofia do 11º ano, percebemos a necessidade constante da problematização no ensino e aprendizagem da disciplina. Cada

²⁷ De acordo com Aristóteles, a *Eudaimonia* consiste no bem supremo (*summum bonum*);

²⁸ *Eû* (*bom*) *daimôn* (*divindade tutelar, demónio*)

unidade do programa é encetada por uma pergunta orientadora: "É possível conhecer?", "Qual o estatuto do conhecimento científico?", "O que é a Arte?", "Será que Deus existe?". Com efeito, um tópico de relevo no programa é a aquisição e transmissão de conhecimento, objecto da epistemologia. Aqui, uma observação fulcral é que, em filosofia – como, em certa medida, também em ciência – o conhecimento é sempre provisório. Thomas Kuhn sustentava que o conhecimento científico progride por meio de uma série de paradigmas que se mantêm vigentes até ao surgimento de outros que tomam o seu lugar²⁹. Nessa dinâmica de trânsito contínuo, a quebra de um paradigma é mais importante do que o estabelecimento de um novo, pois é aquela que possibilita, e mesmo motiva, o surgimento deste último. Esta imagem está em estreita relação com o conceito de *episteme*, em Michel Foucault em cada contexto sociocultural e espaço-temporal, há determinadas ideias que prevalecem. Certas formas de pensamento desenvolvem-se similarmente ao modo de desenvolvimento de um ser vivo, ou metaforicamente, como uma espécie de fungo que se alastra. Dentro desse contexto específico, todos os membros de uma dada comunidade passam a pensar consensualmente sem que jamais questionem as formas de pensamento dominante ou sequer se apercebam que o estão a fazer; isto ocorre até que surja uma nova *episteme* ou paradigma capaz de suplantar o anterior, repetindo-se, desse modo, todo o ciclo.

Em filosofia essa dinâmica é ainda mais evidente. A filosofia ocupa, portanto, esse espaço peculiar no qual existe liberdade para que "tudo" seja afirmado e refutado, sem que seja perdido o valor desse questionamento ou problematização; pelo contrário, a liberdade absoluta de pensamento inerente à filosofia e a sua inerente refutabilidade é o que lhe confere importância e valor. Wittgenstein conduziu esta consideração até à sua conclusão lógica ao dizer, após concluir a obra Tratado Lógico-Filosófico, que o valor da filosofia não reside no facto de ser irrefutável, mas antes no facto de se poder refutara si própria.³⁰

²⁹ KUHN, THOMAS. A Estrutura das Revoluções Científicas, Editora Guerra e Paz, Setembro 2009.

³⁰ *Meine Sätze erläutern dadurch, dass sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt, wenn er durch sie – auf ihnen – über sie hinausgestiegen ist. (Er muss sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.) Er muss diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig. (6.54, Logisch-philosophische Abhandlung)*

Outrossim interessante é observar o caminho seguido pelos filósofos da academia de Platão após a morte do seu fundador. A célebre frase de Sócrates “só sei que nada sei” foi levada à sua conclusão lógica pelo acadêmico Carneades, ao defender que qualquer forma de conhecimento era, de facto, impossível. O autor não apenas defendeu este princípio, como também incorporou na sua vida pessoal.³¹

Certa vez, ao ser convidado para ir a Roma em missão diplomática, aproveitou a ocasião para discursar em público sobre a importância de determinadas virtudes, tais como a justiça. Os argumentos que construiu e apresentou foram de tal forma bem construídos, que se aglomeraram multidões que o ouviram com total atenção, manifestando aprovação e admiração. Porém, no dia seguinte, tendo-se deslocado até à mesma praça, e tendo discursado com argumentos igualmente convincentes, mas, desta feita, sobre a desimportância dessas mesmas virtudes, obteve respostas igualmente acaloradas da população. Perante isso, acaba por ser expulso da cidade pelos senadores da cidade, por considerarem que a sua presença era fonte de distúrbios e uma ameaça à ordem pública.

Esta história ilustra bem a particularidade do pensamento, discurso e (des)conhecimento filosófico. Assim que nos damos conta de que tudo em matérias de filosofia é questionável ou o objecto de debate e rebatimento, com isso depreendemos que a experiência supera em importância o próprio conhecimento.

Assim como diria Sócrates, ensinar não é se não filosofar³², isto é, ensinar é ter como mister fazer nascer a verdade (verdade que cada um carrega já em si). Se assim quisermos entender, o papel do professor de filosofia passa mais por transmitir aos alunos a sua própria experiência de vida, utilizando como veículo para essa transmissão os textos e pensamento dos grandes filósofos. O que deve vir em substituição da vulgar, seca e maquinal exposição de conteúdo puramente objetivo. Por outras palavras, a nossa consideração é a de que o que é útil academicamente não é apenas o que é próprio desse domínio, mas, mais importante do que isso, o que é passível de o trespassar. A função que temos em mãos requer pois que entre em cena tanto a figura do professor de

³¹ Powell, J., 2013, “The Embassy of the Three Philosophers to Rome in 155 BC,” in *Hellenistic Oratory: Continuity and Change*, C. Kremmydas, K. Tempest (eds.), Oxford: Oxford University Press, 219-48.

³² Maiêutica. Uma das formas pedagógicas do processo socrático, a qual consiste em multiplicar as perguntas, a fim de obter por indução dos casos particulares e concretos um conceitual do conceito em estudo. É um método ou técnica que pressupõe que a verdade está latente em todo o ser humano, podendo aflorar aos poucos, na medida em que se responde a uma série de perguntas simples, por êmperspicazes.

filosofia, como a figura do filósofo: o professor para transmitir, de acordo com práticas institucionais, os conteúdos, o filósofo prestando o seu contributo para que os limites da aprendizagem não se fixem apenas no espaço escolar, mas que efectivamente o superem.

O que ensina, afinal, o professor de filosofia? Poderíamos dizer que ensina filosofia. Mas isso implicaria assumir infundadamente que esta disciplina consubstancia um conteúdo acabado pronto a ser apre(e)ndido e ensinado; quando na verdade, tudo o que está ao alcance do professor é orientar o aprendente até ao filosofar, sendo que o ponto de partida é aínecessariamente pessoal e o destino inelutavelmente incógnito.

Outro ponto ilustrativo da peculiaridade da filosofia e do seu ensino, reside no facto de que esta disciplina e o seu exercício não possuem, por princípio, qualquer propósito ou valor utilitário. Esta visão pode erroneamente sugerir que o estudo e ensino da filosofia são destituídos de importância, devido à ausência de benefícios ou vantagens facilmente mensuráveis. No entanto, se aceitarmos que a maior meta da educação reside numa tentativa de fortalecer a autonomia racional e a capacidade de pensar criticamente, claro fica que a suposta inutilidade da filosofia é, afinal, meramente ilusória e esta disciplina é, no fimde contas, aquela que melhor serve esse propósito educativo.

Além disso, a própria noção do que é útil é notavelmente variável, especialmente na era actual, pautada cada vez mais pela rapidez e volatilidade da informação, em que o que é hoje considerado útil perderá facilmente essa atribuição no dia de amanhã. No entanto, o valor de aplicabilidade do espírito crítico, que o estudo da filosofia consagra, jamais se desconecta do seu aspecto relevante, ou seja, mesmo que mudem velozmente as circunstâncias e os seus intervenientes, a autonomia e a flexibilidade cognitiva promovidas pelo estudo da filosofia não apenas induz a uma melhor adaptação a essa mudança, como também garante maior segurança e solidez na nossa identidade intelectual.

1.3 O papel do filósofo no ensino

O filósofo é, primordialmente, alguém que vive. Não alguém que simplesmente existe, mas alguém que *vive*, dispondo da sua própria vida como uma grande fonte

experiencial, comprovando ou refutando as teses filosóficas universais acerca da realidade das coisas, do ser humano e da sua relação com o mundo. Assim admitindo, todos possuímos um *não sei quê* de filósofo, embora nem todos tenhamos disso consciência. Citando Ortega y Gasset: "não é possível extirpar da mente humana a sua dimensão filosofante."³³ cremos, por conseguinte, que o que distingue o bom professor de filosofia é o ser capaz de aportar ao aluno este tipo de consciência, isto é, a consciência de que fazer filosofia – no verdadeiro sentido do termo – constitui alguma coisa de inescapável – quer estejamos dispostos a admiti-lo, quer não. O estudo da filosofia visa, primeiro, conduzir-nos até à percepção deste facto; por outras palavras, até ao sentimento de *espanto* referenciado por Platão e Aristóteles, sentimento originador da atitude filosófica por excelência. Contudo, este sentimento, que é o ponto de partida para o exercício do pensar, pode, no entanto, resvalar num comportamento que preserva a ingenuidade acrítica. Por isso, o elemento diferenciador do estudo filosófico é equipar-nos com ferramentas conceptuais, ou instrumentos filosóficos, que nos permitam realizar esses questionamentos de forma mais eficaz, tangenciando a essência mesma das coisas, viabilizando uma aproximação à verdade. É, portanto, atribuível ao professor a função de acordar no aluno um sentimento de espanto filosófico, colocando-o no encalço da descoberta da verdade. Não se tratando essa de uma Verdade absoluta, passível de ser ensinada, antes porém de uma verdade que diz respeito a uma busca pessoal, a do indivíduo que se persegue a si mesmo. Sublinhamos, novamente, a este propósito, as palavras do poeta grego Píndaro: “**aprende a tornar-te naquilo que és**”.³⁴ Destacamos destas palavras a ideia de que o que nos singulariza, enquanto humanos, é a possibilidade de podermos construir o nosso Lugar para ser, a capacidade de escolhermos o nosso próprio projecto de vida; diversamente dos outros animais, que se regem por uma sequência organizada de comportamentos fixos e rígidos predefinidos no património genético da espécie a que pertencem. Como tal, a educação, em geral, e a filosofia, em particular, deve ter como ponto de partida a intenção de contribuir para essa descoberta pessoal, compreendendo que aquilo que é próprio da realidade humana não é algo fixo e rígido, mas sim algo dinâmico, sempre variável.

Uma outra importante constatação, que já referimos, é a de que a disciplina de filosofia se diferencia das demais disciplinas por não consistir em algum conteúdo actualizado e

³³ ORTEGA Y GASSET, O que é a Filosofia?, Edições Cotovia, Lisboa, 2007, p. 21.

³⁴ citado em 23.

acabado, pronto a ser colhido. Como nos adverte E. Kant: “Agora, ele (o aluno) pensa que vai aprender Filosofia, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem de aprender a filosofar.”³⁵. É, por tal razão, árdua a tarefa pedagógica da filosofia, pois não se pretende tornar os conteúdos ensinados em algo verdadeiramente apreensível, mas utilizá-los como meio para introduzir o aprendente no *filosofar*, exercício que não se reduz a uma dinâmica de assimilação estéril. A utilidade da aprendizagem, no que à filosofia diz respeito, manifesta-se, essencialmente, numa busca contínua de sentido, num *estar sempre a caminho*. É justamente esta a noção que nos leva a tomar como essencial a diferenciação pedagógica no ensino desta disciplina, aliada à valorização do diálogo entre pares, pois cada *caminho* a percorrer por cada aluno é, por necessidade, distinto, e entretanto, não dissociável da vida em sociedade.

1.4 Saber pensar e saber agir: aprender a ser/viver com os outros. Competências a desenvolver pelo ensino da Filosofia.

É evidente que ao falar de filosofia e da sua relação com a vida, não poderíamos dispensar uma abordagem focada na temática da arte. Quer como forma de expressão e extravasamento dos nossos sentimentos, como forma de protesto, ou até com o objectivo de suscitar perguntas ou respostas específicas nos outros, é imperativo recorrer à arte, e quase nós todos o fazemos de alguma forma, em maior ou menor grau. O questionamento sobre a natureza da arte, abordado no programa do 11º ano, é, assim, de inegável relevância para uma compreensão da dimensão social do ser humano.

É muito o que aproxima o artista do filósofo. De facto, tanto o filósofo como o poeta/artista, buscam, recorrendo a metodologias diversas, captar a natureza insondável das coisas. O artista inculca a sua própria personalidade na sua obra, do mesmo modo que um tratado filosófico é a representação do mundo particular de um determinado filósofo. Acreditamos, aliás, que é, por esse mesmo motivo, fundamental conhecer o pensamento dos autores através do texto, na sua forma original, assim como é essencial ler uma obra literária na sua versão original para mergulhar no mundo íntimo do seu autor, ou apreciar uma peça musical na sua forma legítima, isto é, o mais próximo possível do que foi concebido pelo criador.

³⁵ KANT, I., Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-66, trad. Leonel Ribeiro dos Santos.

Um dos traços distintivos de uma boa obra de arte é a sua capacidade de anular diferenças, cisões, de dissipar o que é particular, para assim nos dar a conhecer o que é universal. Gustav Mahler (1860-1911), compositor austríaco, enunciou a universalidade da música enquanto forma de discurso filosófico ao referir que **“uma sinfonia deve ser como o mundo; deve abraçar tudo”**. Assim como o percurso do filósofo, trata-se de transcender o próprio ego em busca de abraçar a essência da colectividade humana. Esta ideia remete-nos para um outro ponto de relevo, a nível pedagógico: o *aprender a ser/viver com os outros*, competência referenciada no Relatório de J. Delors.

Na década de 1990, a UNESCO estabeleceu uma Comissão Global composta por catorze membros representantes de diversas culturas, com a finalidade de explorar novas abordagens educacionais para o século XXI. Em 1996, veio a público um relatório intitulado "Educação: um tesouro a descobrir". A educação é equiparada, no documento, a "um trunfo da humanidade para fazer recuar a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões, as guerras."³⁶. Ou seja, a educação constitui um recurso indispensável para a resolução de problemas e conflitos sociais, na medida em que promove uma relação pacífica entre indivíduos e nações, sendo a base para uma eficaz e perduradora transformação colectiva. O que justifica, nesse caso, o facto das reformas educativas nos últimos anos terem sido relegadas a um plano secundário, dado o potencial da educação na resolução das grandes questões e problemas políticos e sociais? E, se quisermos, que possível razão pode justificar a redução da carga horária, no ensino secundário, de uma disciplina tão cara à cidadania como a filosofia? A consideração, feita no relatório, é a de que a sociedade é “alimentada, hoje em dia, pelo domínio do efémero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efémeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos.”³⁷. Esclarecimento que nos traz alguma luz sobre o estado de coisas actual, mais concretamente, no que diz respeito ao modelo de ensino vigente, em que se observa, por uma lado, a hiper valorização das ciências do particular, e por outro, a subvalorização da filosofia e das ciências sociais em geral. É enfocada, a par disso, a noção de que a vida em sociedade pauta-se, de modo crescente, por mudanças céleres no que concerne a questões profissionais, exigindo-se do indivíduo poder de encaixe e capacidade de adaptação a novos padrões de trabalho e de convivência. Todavia, não deixa de ser

³⁶ DELORS, J, Educação – um tesouro a descobrir, ASA, Porto, 1996.

³⁷ Ibidem

notado que a velocidade exterior que impacta sobre a vida do indivíduo não o deve desviar do seu caminho interior, impedindo-o de reconhecer os seus "talentos e potencialidades criativas". Assim admitindo, a educação deve "fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal." (Ibidem). Como afirmamos no tópico anterior, a educação deve ser uma via de acesso à descoberta pessoal, permitindo vincar no sujeito um sentido auto-determinação e responsabilização. O caminho para a concretização pessoal é, invariavelmente, um caminho que só pode ser trilhado solitariamente, já que mais ninguém, além de nós mesmos, pode estar em condições de compreender e avaliar o que verdadeiramente confere sentido à nossa própria vida. Por outro lado, a educação não pode ser desvinculada do seu aspecto social, pois, apesar do seu resultado se revelar primordialmente na esfera individual, esse resultado não pode ser concretizado se não socialmente. Nesta acepção, o agir, entendido como exteriorização do sentido encontrado nesse processo de auto-revelação, manifesta-se necessariamente na relação com a alteridade. Assim, "os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo matam a curiosidade e o espírito crítico dos alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. **O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.**"³⁸

Encontramos, inclusive, nas Aprendizagens Essenciais, no actual programa referente ao 11º ano, uma referência clara a esta noção de cuidado e responsabilização pessoal ligada ao zelo pelos outros, competência a ser cultivada com o estudo da filosofia, nesse ano de escolaridade. Pretende-se, também aí, que o aluno seja "**cuidador de si e dos outros**, através de um pensamento e acção éticos e políticos que mobilizem conhecimentos filosóficos para compreender, formular e reflectir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e o seu impacto nas gerações futuras (...) assumindo gradualmente posições autónomas epistemicamente fundamentadas e capazes de sustentar uma

³⁸ Ibidem

cidadania activa." É importante sublinhar que não está só em causa o impacto que a educação poderá ter nas sociedades contemporâneas, mas também como essa transformação se fará sentir nas gerações futuras. Nessa perspectiva, a educação é verdadeiramente *um tesouro a descobrir*, pois o seu potencial inscreve-se naquilo que é o *humano enquanto humano*, ou seja, na sua abertura constitutiva que é justamente a sua dimensão relacional, isto é, diz respeito à sua determinação essencial de estar perante os outros, influenciando e sendo influenciado por eles. Uma verdadeira mudança colectiva não pode, por estas razões, prescindir do papel da educação (e, em concreto, da filosofia), dado que só ela poderá lançar as bases para a formação de indivíduos mais conscientes e activos do ponto de vista da cidadania e da actuação no espaço público.

2. Modalidades de avaliação no Ensino Secundário Português.

São três as Modalidades de Avaliação referenciadas pela Direcção-geral da Educação, para o Ensino Secundário:

A **Avaliação Diagnóstica** que "visa facilitar a integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional, e o reajustamento de estratégias." ³⁸Esta modalidade tem, principalmente, um carácter informativo, e permite ao professor identificar as possíveis causas das dificuldades dos alunos, a fim de poder planear e ajustar as aulas de acordo com as necessidades do grupo-turma. Dessa forma, os resultados deste tipo de avaliação não são quantitativos e não afectam a avaliação final dos alunos. Normalmente, este modelo avaliativo é aplicado no início do ano letivo para ajudar o professor a determinar o ponto de partida ideal para o conteúdo programático e corrigir quaisquer problemas ou desafios identificados; a **Avaliação Formativa**, que é "contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, e ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias."³⁹ Diferentemente da Avaliação Diagnóstica, é aplicada durante todo o período letivo. Através da Avaliação Formativa, tanto professor como o aluno tomam consciência sobre o seu progresso no processo de ensino aprendizagem. Parece-nos que esta tipologia de

³⁹ em: <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

⁴⁰ Ibidem

avaliação pressupõe que a aprendizagem seja mais significativa para o aluno, permitindo também ao professor tomar decisões informadas a fim de tornar a avaliação do aluno mais justa e realista; por fim, a **Avaliação Sumativa** define-se enquanto modelo “que consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação.⁴⁰” Esta avaliação é realizada ao término do processo de ensino-aprendizagem e resume as aprendizagens obtidas. Esta modalidade é a que mais preocupa encarregados de educação e alunos, dada a sua função certificativa.

2.1 Avaliação formativa: em defesa das competências

Em Portugal, testemunhamos a afirmação da avaliação formativa no âmbito das práticas educacionais a partir da década de 1980. Este marco normativo levou a uma importante reconsideração por parte dos educadores quanto à abordagem e implementação de estratégias pedagógicas e processos avaliativos. Podemos, inclusive, conceber esse período como o ponto de partida para uma mudança paradigmática no que tange à relação entre avaliação qualitativa e quantitativa (sumativa), que prevaleceu nas décadas anteriores. À luz do conceito de avaliação formativa, revela-se inadequado conceber o acto educativo como uma mera transmissão de conteúdos por parte do docente, ou como redução do processo ensino-aprendizagem a uma dinâmica de debitação e assimilação de conteúdos, pelos professores e alunos, respectivamente. Dito de outro modo, não podemos considerar o ambiente próprio da sala de aula tradicional, onde o professor assume predominantemente um papel activo, enquanto a turma recebe passivamente os conhecimentos que são transmitidos, como modelo pedagógico ideal e a ser seguido. Aprender não pode equivaler, como acontecia no liceu, e bem recorda Filomena Mónica (1978: 328) a memorizar: *listas de reis, de rios e de serras; datas históricas, tabuadas; regras gramaticais; definições de dogmas cristãos; tudo tinha de se aprender de cor.*” É também nosso entendimento que a avaliação formativa configura um método mais justo e holístico de classificar o aluno, comparativamente à avaliação sumativa. A

diferença entre ambas as modalidades é constatável no sentido em que, na primeira, é tido em conta não apenas o resultado numérico obtido pelo aluno numa ou mais provas, e sim o total do seu percurso desenvolvido durante a frequência na disciplina, considerando integralmente o que pode ser utilizado na sua vida fora do âmbito estritamente académico. Argumentamos, portanto, que uma abordagem educacional centrada predominantemente no desenvolvimento das competências do estudante se revela como o objectivo mais apropriado a ser perseguido, e que, nesse sentido, a avaliação formativa emerge como modelo mais indicado, uma vez que através dela são avaliadas competências que vão além da simples memorização e exposição de conteúdos, englobando intrinsecamente a habilidade de adaptar o conhecimento a contextos específicos. Tal como aventado por Maria Roldão: "a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhes "convocar" esse conhecimento face às diferentes situações e contextos" ⁴¹

2.2 Projeto MAIA

Não estamos sós nesta idealização de *outra escola*. O Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), iniciado em setembro de 2019 foi concebido com o objetivo de promover uma escola inclusiva e fomentar aprendizagens profundas, acompanhadas do desenvolvimento de competências complexas; meticulosamente concebido e desenvolvido em estreita ligação com as transformações curriculares e pedagógicas que se desdobraram a partir de 2017, principalmente com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, conforme delineado no Despacho nº 5908/2017. Essas mudanças foram posteriormente consolidadas pelo decreto-lei nº 54/2018 e pelo decreto-lei nº 55/2018, ambos promulgados em 6 de julho daquele ano. Esses marcos normativos desempenham um papel primordial na regulamentação do Ensino Básico e Secundário em Portugal, interligando-se com outros documentos-chave tais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e as Aprendizagens Essenciais. Nesse cenário, o Projeto MAIA, promovido pela Direção-Geral da Educação, emergiu como uma iniciativa estratégica, inicialmente sob a liderança de Domingos Fernandes, renomado especialista português na área da Avaliação Pedagógica. Actualmente, Eusébio André assumiu a coordenação do projeto MAIA, sucedendo a Domingos Fernandes. Trata-se de um projecto multidimensional e intrincado, abarcando uma reflexão abrangente sobre avaliação nas instituições de ensino, em paralelo com considerações de maior envergadura relacionadas às escolhas curriculares, pedagógicas

e às práticas de ensino. Além disso, o projeto também se dedica à análise do processo de implementação da avaliação nas escolas portuguesas, buscando identificar alternativas que estejam em sintonia com os princípios de inclusão e com os fundamentos conceptuais subjacentes às políticas públicas de educação em vigor. O Projeto MAIA assume, assim, uma posição proeminente no panorama educacional, contribuindo significativamente para a discussão e o aprimoramento da prática docente e das políticas educacionais em Portugal. Tal como sustenta D. Fernandes, numa das folhas editadas para discussão interna na formação de formadores do Projeto MAIA, intitulada «Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica», **“A avaliação não pode nem deve ser encarada como um processo isolado ou desligado do currículo e do desenvolvimento curricular.** Nestes termos as concepções e práticas de avaliação estão intimamente associadas às concepções curriculares e, concomitantemente, às concepções que se sustentam acerca do ensino e da aprendizagem. Isto significa que o entendimento que temos sobre a educação em geral e sobre o papel das escolas, assim como as nossas ideias sobre a aprendizagem e o ensino, influenciam fortemente o que pensamos acerca da avaliação das aprendizagens e das suas práticas. Estas são ideias que deverão orientar as tomadas de decisão a qualquer nível dos sistemas educativos, desde o nível político passando pelo nível da administração da educação, até ao nível pedagógico no contexto das escolas e das salas de aula”.

⁴¹ ROLDÃO, MARIA Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores, p. 23

⁴² FERNANDES, DOMINGOS, *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica* (pg 3) (Universidade de Lisboa | Instituto de Educação Consultado em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/para_uma_fundamentacao_e_melhoria_das_praticas_de_avaliacao_pedagogica.pdf)

2.3 Práticas de Avaliação Formativa

Para a implementação eficaz de práticas de avaliação formativa, é imperativo abordar cuidadosamente uma série de questões de ordem epistemológica e pedagógica:

Qual é o objecto de avaliação? Esta interrogação exige uma análise escrupulosa dos desígnios da avaliação, visando concretizar os elementos específicos que se pretende que os estudantes adquiram em termos de competências e conhecimento.

Quando é oportuno efectuar a avaliação? Neste contexto, a identificação do ponto temporal mais apropriado para avaliar o progresso dos alunos assume relevância crucial, de modo a permitir a obtenção de percepções contextualizadas.

Quais metodologias de avaliação se revestem de maior pertinência? A selecção criteriosa de métodos e técnicas de avaliação que estejam em sintonia com os objectivos de aprendizagem é fundamental para a realização de uma avaliação eficaz.

Qual é a finalidade subjacente à avaliação? Estabelecer um propósito claramente definido para a avaliação é essencial, enfatizando a intenção de utilizar o processo de avaliação como meio de promover o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Deve-se, igualmente, **conferir primazia à noção de que o feedback representa um componente central na avaliação formativa**, sendo o principal veículo através do qual os alunos recebem orientação sobre as áreas que precisam de ser aperfeiçoadas e as estratégias para efectuar tal aperfeiçoamento.

Adicionalmente:

- A centralidade dos estudantes e das suas trajectórias de aprendizagem deve ser enfatizada como princípio basilar.
- A concepção da avaliação formativa deve ser concebida com o objectivo primordial de estimular o aprimoramento da aprendizagem dos alunos.
- A diversificação das abordagens pedagógicas na sala de aula é incentivada, proporcionando oportunidades para o trabalho individual, em grupos reduzidos e em configurações de grande grupo, sob a orientação cuidadosa do docente.

- A selecção criteriosa das tarefas de avaliação é essencial, assegurando que cada uma cumpra uma função tripla: apoiar a aprendizagem, informar o ensino e possibilitar a avaliação.
- A promoção da autoavaliação, da avaliação entre pares e da avaliação em grupo é valorizada como elementos intrínsecos do processo de avaliação formativa.
- A relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos é reconhecida como um elemento de importância central na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das trajectórias de aprendizagem dos alunos.
- Cada sessão de ensino requer uma planificação metódica, antecipando diferentes momentos, como a revisão do conhecimento prévio, a apresentação das tarefas propostas, o trabalho em grupos reduzidos, a entrega de feedback construtivo e a síntese final das aprendizagens alcançadas.

2.4 Entre memorização e pensamento crítico

A experiência do estágio permitiu-nos reconhecer um padrão interessante em relação ao desempenho académico dos alunos. Parte deles obteve muito bons resultados em momentos formais de avaliação, porém, a sua participação em aula foi muito limitada, não sendo perceptível qualquer demonstração credível de uma interpretação crítica dos conteúdos discutidos. Em geral, este tipo de alunos tende a concentrar-se na memorização precisa do conteúdo apresentado pelo professor, a fim de o reproduzir fielmente durante as provas. Embora esse método seja incontestavelmente válido, fica claro, através de uma análise atenta do modo como as respostas são formuladas, em contexto de prova escrita, que esses alunos nem sempre compreendem profundamente os conteúdos, mas sim limitam-se a reproduzir uma abordagem específica previamente presenciada.

Abrindo um parêntese, parece-nos que este fenómeno não é exclusivo de uma só disciplina, ocorrendo de maneira generalizada, afectando todas as áreas disciplinares. No entanto, na Filosofia, essa abordagem pode ser particularmente problemática e danosa, uma vez que a avaliação do aluno muitas vezes se baseia na capacidade de reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos em aula, em vez da qualidade do seu pensamento crítico e filosófico.

Por outro lado, assistimos ao caso oposto, isto é, o de alunos que demonstraram um alto nível de participação e habilidade crítica durante as aulas, nível que, todavia, não correspondeu àquele obtido nas provas. Frequentemente nos surpreendemos com intervenções bastante pertinentes, críticas apropriadas e até mesmo previsões sobre tópicos que ainda não tinham sido abordados, por parte de alunos que não foram necessariamente os mais bem sucedidos em avaliações formais.

Por estas razões, concordamos com Perrenoud quando afirma que nada há de mais falso e absurdo do que acreditar que "os bons alunos são mais instruídos que os outros e que dominam melhor os saberes essenciais".⁴³

Ter constatado isso levou-nos a questionar se a possibilidade didáctica da filosofia se pode reduzir a um registo de avaliação (que acaba por ser determinante em todas as

⁴³ PERRENOUD, PHILIPP (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa. D. Quixote.

práticas e metodologias aplicadas) que tem o potencial de desvirtuar a própria essência desta disciplina. Referimo-nos à avaliação sumativa em duas vertentes: interna e externa.

2.5 Avaliação Formativa: Rumo a um Equilíbrio Pedagógico.

É indubitável que a implementação da avaliação formativa encontra obstáculos de diversa ordem. Em primeiro lugar, a restrição de tempo imposta aos docentes para concluir o programa de ensino é uma dificuldade evidente. Experimentamos pessoalmente essa limitação, com a própria experiência de iniciação à prática pedagógica (no que concerne tanto à componente lectiva como não lectiva) e após constatar o encurtamento do tempo dedicado ao programa actual, relativamente ao programa anterior. Estes factores, por si só, já representam um obstáculo significativo a qualquer pretensão de levar à prática estratégias de avaliação formativa, conducentes a um acompanhamento mais personalizado das aprendizagens dos alunos. Ademais, confrontamo-nos também com a pressão da avaliação sumativa externa, sobre a qual os docentes não têm qualquer controlo ou poder decisório (o conhecido efeito retroactivo/ *washback*). Essa modalidade avaliativa, destinada a avaliar o nível de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos por meio de instrumentos estabelecidos nacionalmente e realizada por meio de exames finais nacionais, acaba por influir de modo directo na forma como a avaliação interna é conduzida. Os processos de avaliação interna ficam assim *subordinados* à avaliação sumativa externa. Entendemos que essa relação de subserviência da avaliação interna face à externa pode resultar no afastamento do propósito fundamental da disciplina, especialmente no que diz respeito ao cultivo de competências-chave. O ponto que desejamos enfatizar é que um aluno que obtenha sucesso académico em avaliações realizadas interna e nacionalmente pode não ter granjeado suficientemente essas competências. Perante essa hipótese, e neste contexto de reflexão, coloca-se a questão de determinar o que é mais urgente e prioritário em termos pedagógicos: preparar os alunos para obterem boas classificações nos exames nacionais, atendendo às suas próprias expectativas, à dos pais e encarregados de educação (deixando de fora a preocupação com as competências essenciais) ou garantir a realização cabal das competências essenciais, inseparáveis do exercício do pensamento puramente filosófico (do filosofar) mesmo sob pena de negligenciar a preparação para o exame nacional? Acreditamos que o grande desafio reside encontrar o equilíbrio (possível) entre estas duas metas educativas, reconhecendo a importância tanto da preparação para os exames nacionais quanto do desenvolvimento das competências filosóficas fundamentais. Isso irá requerer, na nossa óptica, uma aproximação cuidadosa, resultante de uma reflexão

investida em encontrar soluções que permitam cumprir ambas as missões educacionais de maneira adequada (onde não são de ignorar problemáticas estruturais relacionadas com recursos económicos, políticos, sociais e culturais). Uma hipótese (talvez menos viável, no curto prazo) seria rever e repensar a política de exames nacionais, através de uma flexibilização dos conteúdos pedidos, deixando algum espaço de manobra a cada escola na selecção das questões, em substituição da uniformidade modelar. Isso não implicaria comprometer a integridade dos exames ou a capacidade destes avaliarem rigorosamente o grau de conhecimento dos alunos. Pelo contrário, uma abordagem mais flexível possibilitaria que os exames nacionais se tornassem mais adaptáveis às necessidades específicas de cada escola e turma, contribuindo globalmente para uma maior justiça no processo avaliativo. Como nota José Augusto Pacheco: “A compatibilização da avaliação contínua realizada pelo professor no decurso do processo de aprendizagem com a existência de um exame no final do percurso escolar, sob a supervisão da Administração Central, coloca obstáculos aos discursos de flexibilidade curricular e da territorialização do programa (adaptação dos conteúdos programáticos ao contexto da escola e dos alunos) que só poderão ser ultrapassados se a própria avaliação externa contemplar a especificidade de cada contexto escolar.”⁴⁴ Para concretizar melhor esta abordagem, revelar-se-ia essencial considerar a alocação de mais tempo para o ensino da filosofia, até porque esta disciplina beneficia, em larga medida, (talvez mais do que qualquer outra) do aprofundamento das temáticas e da reflexão vagarosa e cuidada. De modo que conceder mais tempo para o ensino da filosofia significaria proporcionar aos alunos a possibilidade de uma compreensão mais sólida; na perspectiva do professor, o benefício seria o de poder usufruir de maior liberdade/tempo para operacionalizar estratégias de ensino de um modo mais diversificado e apostar na diferenciação pedagógica como estratégia funcional. Uma possibilidade a ser considerada para a expansão do tempo de ensino podia achar-se na inclusão da disciplina de filosofia em todos os anos do currículo escolar correspondente ao ensino secundário, abarcando inclusivamente o 12º ano. Este cenário certamente obrigaria a uma recalibração da cronologia de exames, transferindo-se a realização do exame final para o término do 12º ano. Tal ajuste permitiria uma exposição contínua e mais sustentada dos estudantes à disciplina, viabilizando a implementação efectiva de estratégias de avaliação formativa. Esta aproximação, por seu turno, facilitaria a aquisição das competências delineadas no programa de estudos, não sendo impeditiva de um rendimento académico satisfatório, em termos classificativos, nas provas nacionais, ampliando atéo potencial dos alunos, também nesse registo.

⁴⁴ PACHECO, José (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e JoséTavares(org.). Conhecer,aprender e avaliar. Porto: Porto Editora

Conclusão

Existem diversas fontes de sentido que se entrelaçam e variam de acordo com diferentes situações e pessoas. O significado de cada experiência depende dos desejos satisfeitos, das necessidades atendidas, dos projetos seguidos e das obrigações cumpridas. Como considerámos antes, o grande desafio da existência radica em equilibrar a esfera afectiva com a esfera deontológica. Cada indivíduo busca equilibrar necessidade e virtude, razão e emoção, dever e vontade. A busca pelo significado faz parte das estratégias de curto e longo prazo, tanto do prazer imediato quanto da realidade a longo prazo. Entender que os alunos têm voz e sentimentos em relação à escola muda completamente a dinâmica da coacção/obrigação. A ideia de que ninguém está sozinho na criação de significado e sentido pessoal é fundamental para a avaliação formativa e o ensino e aprendizagem. Por essa razão entendemos dar a este trabalho o título " Para Uma Perspectiva Intersubjectivista Do Ensino e Aprendizagem da Filosofia". Queremos contribuir para a construção de significado dos alunos, ajudando-os a compreender afectiva e cognitivamente a importância da escola, do que ensinamos e das orientações que oferecemos. Acreditamos que, para além de estabelecer relações, há uma troca de significados que os professores devem encontrar no seu próprio trabalho. Para tal emerge a necessidade de repensar os processos de avaliação, pois são estes que determinam o modo como é praticada a relação pedagógica e permitem uma clarificação do que é prioritário no acto educativo. Se estivermos dispostos a aceitar que o desenvolvimento de competências no aluno é o que mais interessa no ensino em geral, e na filosofia, a título particular, julgamos necessária uma efectiva reconsideração da questão avaliativa. Citando o Padre António Vieira: “As coisas não começam do princípio, como se cuida, senão do fim. O fim porque as empreendemos, começamos e prosseguimos, esse é o seu primeiro princípio, por isso, ainda que sejam indiferentes, o fim, segundo é bom ou mau, as faz boas ou más.”

Bibliografia/ Webgrafia/ Fontes consultadas

1. Livro:

DELORS, Jacques. *Educação – um tesouro por descobrir*. Porto: Asa, 2016.

Direção Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais, Filosofia, 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Editora Guerra e Paz, 2009

NEUKRUG, Edward. *Sage Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy*. USA: Old Dominion University (pp.160-163), 2015

ORTEGAY GASSET, José. *O que é a Filosofia?*. Lisboa: Edições Cotovia, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

2. Site na internet:

LANE, David. *Chess knowledge predicts chess memory even after controlling for chess experience: Evidence for the role of high-level processes*. 2018; <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29101550/> (consultado em 20/08/2023)

TORABI, Aliakabar. *Pilot Evaluation of a Multidimensional Treatment Model (MTM) of 8 to 12 Year Old Students with Mild Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*. 2016; <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20160604.06.html> (consultado em 20/08/2023)

WANG, Zhenlin; DAN, Lin. *Secret of the Masters: Young Chess Players Show Advanced Visual Perspective Taking*, Qiyang Gao, Wei Chen, 2019; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6821682/> (consultado em 20/08/2023)

3. Artigo ou capítulo de livro:

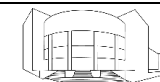
PACHECO, José. *O Significado da escolaridade obrigatória na perspectiva do mundo do trabalho e a necessidade de um perfil educativa*. In Albano Estrela, Rui Canário, Júlia Ferreira (orgs) *Actas do VI Colloque Internacional de l' AIPEL/FIRSE – formation, Savoir Professionnels et Situations de Travail*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

PACHECO, José. “Avaliação da aprendizagem”. In Almeida, Leandro e Tavares, José (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998.

POWELL, J. “The Embassy of the Three Philosophers to Rome in 155 BC,” in *Hellenistic Oratory: Continuity and Change*, C. Kremmydas, K. Tempest (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2013.

PARA UMA PERSPECTIVA INTERSUBJETIVISTA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
FILOSOFIA: REPENSAR A QUESTÃO AVALIATIVA

ANEXOS



Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 1, É possível conhecer? 1ª

Temática específica: Dúvida cartesiana

10/ 11/2022 -11.º 4 (10 :25 - 11: 15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]</p> <p>Descartes, a resposta racionalista</p>	<p>Dúvida metódica</p> <p>Crenças <i>a priori</i></p> <p>Crenças <i>a posteriori</i></p> <p>Argumento da ilusão</p> <p>Argumento do sonho</p> <p>Experiência mental génio maligno</p> <p>Regra da evidência</p>	<p>-Perceber o encadeamento do pensamento de Descartes partindo da enunciação da Regra da evidência</p> <p>-Compreender os níveis de aplicação da dúvida metódica</p>	<p>Apresentação articulada dos conteúdos</p> <p>Apresentação de esquema síntese</p> <p>Visionamento de vídeo</p> <p>Exercício de consolidação de conhecimentos</p>	<p>Apresentação ppt</p> <p>Esquema-síntese</p> <p>Vídeo</p> <p>Ficha de trabalho (questionário)</p>	<p>Empenho</p> <p>Participação oral</p>	<p>50 min</p>



Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: IV

Temática específica: A dúvida cartesiana

15 / 11 /20 22-11.º4(10:25 - 11:15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]</p> <p>Descartes, a resposta racionalista</p>	<p>Dúvida metódica</p> <p>Crenças <i>a priori</i></p> <p>Crenças <i>a posteriori</i></p> <p>Argumento da ilusão</p> <p>Argumento do sonho</p> <p>Experiência mental</p> <p>gênio maligno</p> <p>Regra da evidência</p>	<p>Consolidação/sistematização de conhecimentos relativa às aprendizagens desenvolvidas na sessão anterior (11.11.2022)</p>	<p>Exercício</p> <p>consolidação de conhecimentos</p>	<p>Ficha de trabalho (questionário)</p>	<p>Empenho</p> <p>Participação oral</p>	<p>50min</p>

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 1, É possível conhecer

Temática específica: Ideias e Impressões, em D.Hume

06/12/2022 -11.º4 (10: 25 - 11: 15h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>O Estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]</p> <p>Hume, a resposta empirista.</p>	<p><u>Impressões</u></p> <p>Impressões simples</p> <p>Impressões complexas</p> <p><u>Ideias</u></p> <p>Ideias simples</p> <p>Ideias complexas</p>	<p>Distinguir ideias de impressões, de acordo com D. Hume</p>	<p>Realização de atividades do Manual e outras propostas pelo professor</p>	<p>-Manual</p> <p>-Outros exercícios</p>	<p>Empenho</p> <p>Participação oral</p>	<p>50 min</p>

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 1, É possível conhecer?

Temática específica: Princípio da causalidade (D.Hume)

13/ 12/2022(10h25 - 11h:15)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Hume, a resposta empirista	Empirismo Mente Percepções Impressões Princípio da causalidade	Identificar impressões e ideias Distinguir impressões de ideias Compreender o princípio da causalidade	Apresentação articulada dos conteúdos Exercício de recapitulação (completar esquema síntese com espaços em branco) Visionamento de vídeo	Apresentação em ppt Esquema-síntese Ficha formativa Vídeo	Participação oral Empenho	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 1, É possível conhecer?

Temática específica: Críticas à filosofia empirista de David Hume

13/ 01/2023 11.º5 (10:25 - 11: 15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Discutir criticamente a posição empirista de D. Hume	<p>princípio da causalidade</p> <p>Causa</p> <p>Conjunção constante</p> <p>Conexão necessária</p> <p>Ceticismo</p> <p>Irracionalismo</p> <p>Hábito</p>	<p>Perceber em que medida o princípio da causalidade defendido por David Hume é criticado pelo autor Thomas Reid</p> <p>Distinguir a razão pela qual o empirismo de Hume pode ser acusado de ceticismo e irracionalismo</p>	<p>Exploração de apresentações em PowerPoint</p> <p>Realização de atividades do Manual e outras propostas pelo professor</p> <p>Análise e interpretação de textos</p>	<p>Manual</p> <p>Apresentações em PowerPoint</p> <p>Outros exercícios</p>	<p>Participação oral</p> <p>Empenho</p>	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 2 (Qual é o estatuto do conhecimento científico?)

Temática específica: O problema do método científico

27/01/2023 11.º5 (10h : 25 - 11h : 25)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Ciência e construção — validade e verificabilidade das hipóteses</p> <p>O problema da demarcação do conhecimento científico.</p>	<p><i>Méthodos</i></p> <p>Indutivismo</p> <p>Método indutivo</p> <p>Método hipotético-dedutivo</p> <p>Verificacionismo</p> <p>Critério da verificabilidade</p> <p>Problema da indução</p>	<p>Distinguir entre teorias científicas e não científicas.</p> <p>Compreender o papel da indução no método científico.</p> <p>Compreender o papel da observação e da experimentação;</p> <p>Identificar o critério da verificabilidade na confirmação de teorias científicas</p> <p>Esclarecer a crítica relativa ao indutivismo</p> <p>Esclarecer por que razão a indução não é inteiramente fidedigna</p>	<p>Visionamento e interpretação de vídeo</p> <p>Exploração de apresentações em PowerPoint</p> <p>Realização de atividades do Manual</p>	<p>Apresentações em PowerPoint</p> <p>Diálogo professor-aluno</p> <p>Diagrama</p> <p>Esquema-síntese</p>	<p>Participação oral</p> <p>Empenho</p>	<p>50 min</p>

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, Estatuto do conhecimento científico

Temática específica:Falsificacionismo, Karl Popper

02/ 02/2023 -11.º 4 (10 :25 - 11:15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
O estatuto do conhecimento científico: Popper e o problema da justificação da indução	Falsificacionismo Teoria Método Hipótese Dedução Indução Atecedente Consequente	- Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria de Popper em resposta ao problema da verificação das hipóteses científicas	Exploração de conteúdos PowerPoint Visionamento de vídeo	Powerpoint Vídeo Ficha de trabalho (consolidação de conhecimentos)	Empenho Participação oral	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 2, Qual é o estatuto do conhecimento científico

Temática específica: A racionalidade científica e a questão da objetividade

17/02/2023-11.º4 (10:25 -11:15h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
O problema da evolução da ciência, segundo T. Kuhn	Pré-ciência Ciência normal Crise Revolução científica Paradigma Comunidade científica	Fomentar aquisição de conceitos nucleares científica, paradigma, comunidade científica) (pré-ciência, ciência normal, crise, revolução da teoria científica de Thomas Kuhn. Explicitar o desenvolvimento da ciência, segundo T. Kuhn.	Visionamento de vídeo Distribuição de glossário Exploração de apresentação PowerPoint Exercício formativo (ap. conhecimentos)	Vídeo introdutório Texto com questões orientadoras/ glossário Ficha de trabalho Apresentação em PowerPoint		50min

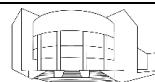
Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, O que é a arte?

Temática específica: Problema da definição de arte

03/03/2023 -11.º 4 (10 : 25 - 11: 15h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Problema da definição de arte.	Arte <i>ars</i> (latim) <i>techné</i> (grego) Forma de arte	- Estimular uma atitude de apreciação estética/ sensibilizar os alunos para questão estética	Exibição de vídeo com peça musical 4'33 (John Cage, 1952) Diálogo professor-aluno	Vídeo com peça musical	Participação oral	50 min



Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, O que é a arte?

Temática específica: Sensibilização estética

09/ 03/2023 -11.º4 (10: 25 - 11: 15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Problema da definição de arte	<p>Arte pré-histórica</p> <p>Arte Idade Clássica</p> <p>Arte Medieval</p> <p>Arte Moderna</p> <p>Arte Contemporânea</p>	<p>- Ser capaz de reconhecer identificar obras artísticas atentando ao período/contexto histórico a elas relativo.</p> <p>- Perceber a variabilidade de paradigmas entre as diferentes épocas (pré historia-antiguidade-idade medieval-idade moderna-idade contemporânea)</p>	<p>Entrega de texto com questões orientadoras (contraposição de duas peças musicais</p> <p>Reigen Seliger, <i>Streichquartett No. 2 Reigen seliger Geister</i></p> <p>J. Bach <i>Paixão segundo S. Mateus</i></p>	<p>Textos com questões orientadoras</p> <p>Pintura 1. Gustave Coubert (Bonjour Monsieur Coubert)</p> <p>Obra/tela Robert Rauchenberg (“Erased Drawing”)</p> <p>Peça musical 1. (J. Bach, “Paixão de Cristo, segundo S. Mateus)</p> <p>Peça musical 2.(Reigen Seliger, <i>Streichquartett No. 2 Reigen seliger Geister</i>)</p> <p>PPT</p> <p>Manual</p>	Participação	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, O que é a arte?

Temática específica: Teoria da imitação/representação

21/03/2023 -11.º4(10:25 - 11:15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Teorias essencialistas: a arte como representação, a arte como expressão ea arte como forma.</p>	<p><i>Mimesis</i></p> <p>Imitação</p> <p><i>Ars</i></p> <p><i>Tecnhé</i></p> <p>Condição suficiente</p> <p>Condição necessária</p>	<p>Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias da arte como representação</p> <p>Avaliar criticamente o conceito de arte como representação</p>	<p>Exploração de conteúdos em PowerPoint</p> <p>Diálogo professor-turma</p>	<p>Apresentação PowerPoint</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> <p>Imagem 1 (Sinal Stop)</p> <p>Imagem 2 (Quadro Stravinsky)</p>	<p>Participação oral</p>	<p>50 min</p>

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, *O que é aArte?*

Temática específica: Teoria Expressionista de arte

18/04/2023 -11.º4(10h:25 11- 15h:)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>A criação artística e a obra de arte O problema da definição de arte. Teorias essencialistas: a arte como expressão.</p>	<p>Arte Expressão Contágio Contemplador Artista Autenticidade Intencionalidade Eficácia</p>	<p>Identificar em que se baseia a teoria expressionista de arte.</p>	<p>Apresentação articulada dos conteúdos, recordando a teoria representacionista Apresentação PowerPoint</p>	<p>Exercício brainstorming (1) Exercício brainstorming (2) Exercício leitura e interpretação de texto Mapa conceptual</p>		<p>50min</p>

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 3, O que é a arte?

Temática específica: Teoria histórico-intencional

28/04/2023 -11.º4 (10:25 - 11:15h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>A criação artística e a obra de arte.</p> <p>O problema da definição de arte. Teorias não essencialistas: a teoria histórica.</p>	<p>Intenção</p> <p>História</p> <p>Titular</p> <p>Encarar-como-obra-de</p>	<p>1. Formular a definição histórica.</p> <p>2. Explicar o carácter histórico da definição.</p> <p>3. Discutir a definição histórica.</p>	<p>Exposição articulada dos conceitos</p> <p>Exercício de brainstorming</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Textos com questões orientadoras</p>	Participação oral	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 4, Será que Deus existe?

Temática específica: Sensibilização para a questão religiosa

05/05/2023 - 11.º (10:25 - 11:15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Religião, razão e fé O problema da existência de Deus.	Religião Fé Razão Crença	-Sensibilizar o aluno relativamente à dimensão religiosa -Fomentar no aluno a capacidade de ser sensível ao fenómeno religioso e à complexidade a ele inerente	Exploração de conteúdos em ppt Diálogo professor-aluno Exercício brainstorming	Apresentação PowerPoint Quadro	Participação oral	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 4, Será que Deus existe?

Temática específica: Fideísmo, B. Pascal

19/05/2023 -11.º4 (10:25 - 11:15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
<p>O problema da existência de Deus. O conceito teísta de Deus.</p>	<p>Fé</p> <p><i>Fides</i> (latim)</p> <p><i>Pistis</i> (grego)</p> <p>Argumento da aposta</p> <p>Razão prudencial</p>	<p>Caraterizar a posição fideísta de Pascal.</p> <p>Analisar criticamente a posição fideísta de Pascal</p>	<p>Exploração de conteúdos em PowerPoint</p> <p>Diálogo professor-aluno</p>	<p>Apresentação PowerPoint</p> <p>Exercício brainstorming alusivo ao argumento da aposta</p>	Participação oral	50min

Filosofia - 11.º ano -Plano de aula

Módulo: 4, Será que Deus existe?

Temática específica: Teodiceia, G. Leibniz

26/05/2023-11.º4 (10 : 25 - 11: 15 h)

Conhecimentos/Aprendizagens essenciais	Conceitos nucleares	Objetivos/Capacidades	Estratégias/ Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz).	Teodiceia Mundos possíveis Mal	-Clarificar o argumento do mal de Leibniz. -Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.	Exploração de conteúdos em PowerPoint Diálogo professor-aluno Debate entre alunos	Apresentação PowerPoint	Participação oral Envolvimento na discussão/debate	50min



Questionário

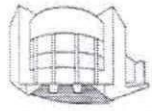
1. Por que razão escolheste o curso de Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias?

2. Pretendes frequentar o Ensino Superior? Se sim, que área ou curso tens em mente?

3. Gostas da disciplina de Filosofia? Justifica a tua resposta.

4. Qual é a tua disciplina favorita? Justifica a tua resposta.

5. Na tua opinião, de que forma o estudo da Filosofia pode ajudar o teu desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade?



JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

6. Praticas alguma atividade extracurricular? Ex: Ginásio, Grupo de Dança, Grupo de Xadrez, Desporto (...).

7. Na tua opinião, a carga horária escolar é excessiva ou é adequada?

8. Na tua opinião, os professores deveriam estabelecer mais ou estabelecer menos autoridade na relação com os seus alunos? Justifica a tua resposta.

9. Que tipo de relação achas que seria apropriada o aluno desenvolver com os seus professores no contexto de sala de aula?

11. Que métodos de ensino gostarias mais de ver praticados pelos teus professores?

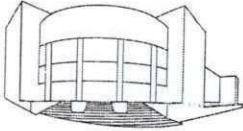
Ex: aulas expositivas (powerpoint), aulas dialogadas, trabalhos de grupo, recurso a vídeos ou áudio (...)

12. Que atividades gostas de realizar nos tempos livres?



13. Gostas de um género de música ou banda musical em particular? Tens algum filme, música, série ou obra de arte favorita? Qual?

14. Se tivesses que ir sozinho para uma ilha deserta, e se apenas pudesses levar contigo três objetos, quais seriam? Justifica a tua escolha.



JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO, COIMBRA

Biblioteca Escolar

Ano letivo 2022/23

REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Biblioteca Escolar
Escola Secundária José Falcão

CERTIFICADO

Na qualidade de Professor Bibliotecário da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, venho por este meio certificar que o professor estagiário do grupo disciplinar de Psicologia/Filosofia Sérgio Manuel Lamas Peña, natural da Freguesia de Lordelo, Concelho de Vila Real, foi o organizador do 2º Torneio de Xadrez promovido pela Biblioteca da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, realizado na Biblioteca Escolar no dia 17 de maio entre as 9.30 e as 13.00 horas.

Participaram neste evento 26 alunos do 3º ciclo e do ensino secundário e o mesmo tornou-se um sucesso pela forma como decorreu e envolveu um tão significativo número de participantes, pelo que todos estão de parabéns.

Por ser verdade, redigi este documento que vou assinar e autenticar.

Coimbra, 25 de maio de 2023

O Professor Bibliotecário:

Paulo Antunes Santiago, Prof.



9.25 horas - Torneio para os alunos do ensino básico.

11.25 horas - Torneio para os alunos do ensino secundário.

Inscrições na Biblioteca Escolar até 15 de maio (12h.)

Director do Torneio: Sérgio Peña (Prof. Estagiário) ■ Regulamento disponível na Biblioteca. ■ Os alunos serão chamados por ordem de inscrição para ocupar os postos disponíveis na sala. ■ Os 5 primeiros classificados de cada Torneio receberão uma medalha. ■ **Inscrive-te já.**

Organização:



Léxico do exercício docente -Estágio de Filosofia 2022/2023

Professor orientador: José Cordeiro

Professor estagiário: Sérgio Peña

Estruturas escolares/pedagógicas	Elementos pedagógicos	Avaliação discente	Avaliação docente	Legislação	Outros	
CG: Conselho de Grupo CT: Conselho de Turma PD: Pessoal Docente PND: Pessoal não docente CDT: Conselho de Diretores de Turma CA: Conselho Administrativo CAC: Conselho de Área Curricular CP: Conselho Pedagógico CNE: Conselho Nacional de Educação DT: Direção de turma GD: Grupo de disciplinas CE: Comunidade Educativa DEE: Departamento de Educação Especial AE: Administração Educativa SASE: Serviço de Ação Social Escolar SPO: Serviço de Psicologia e Orientação DGE: Direção Geral da Educação	PCG: Presidente Conselho Geral RG: Representante de Grupo; DOC: Docentes DT: Diretor de Turma CDT (1): Coordenador de DT EE: Encarregado de Educação DE: Diretor da Escola CPB: Coordenador de Professores Bibliotecários CDC: Coordenador do Departamento Curricular DT(2): Delegado de Turma RPD: Representante do Pessoal Docente RPEE: Representante dos Pais/Encarregados de Educação RA (1): Representante dos Alunos RME: Representante das Modalidades Especiais RA(2): Representante da Autarquia EAE: Equipa de Autoavaliação da Escola	CF: Classificação Final; avaliação de final de período de um aluno (pauta) PFC: Provas de Final de Ciclo PIAD: Prova Interna de Avaliação de Diagnóstica AHA: Auto e Hetero Avaliação AD: Avaliação Diagnóstica AF: Avaliação Formativa AS: Avaliação Sumativa ASE: Avaliação Sumativa Externa ASI: Avaliação Sumativa Interna PAI: Provas de Avaliação Interna PAE: Provas de Avaliação Externa AIF: Avaliação Interna Final AEF: Avaliação Externa Final	ADD: Avaliação de desempenho docente; RADD: Regime de Avaliação de Desempenho ADD - Avaliação de Desempenho Docente AI: Avaliação Interna AE: Avaliação Externa AEDD: Avaliação Externa do Desempenho Docente CFAE: Centros de Formação de Associação de Escolas. AE(2): Avaliador Externo AI (2): Avaliador Interno RA: Relatório de auto-avaliação PEA: Procedimento especial de Avaliação	Lei n.º 46/86, (Lei de Bases do SE) Decreto Regulamentar n.º 26/2012 Decreto-Lei n.º 22/2023 Decretos-Lei 54 e 55/2018 Decreto-Lei n.º 54/2018 Decreto-Lei n.º 17/2016 Despacho normativo n.º 1-F/2016 ECD: Estatuto da Carreira Docente PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Inovar: Software WINGA: "Windows" Gestão de Alunos (software) PT: Plano de Turma PIT: Plano Individual de Trabalho PAA: Plano Anual de Atividades PIA: Plano Individual do Aluno PM: Plano de Melhoria PISA: Programme for International Student Assessment (estudo) AE: Acompanhamento Educativo AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular CEI: Currículo Específico Individual CIA: Currículo Individual Adaptado CID: Cidadania DAC: Domínios de Autonomia Curricular	OE: Oferta de escola PEE: Projeto Educativo de Escola REE: Regime de Educação Especial TPCA: Turma com Projeto Curricular Adaptado RI: Regulamento interno AT: Arquivo da turma DT(3): Dossier de Turma PFP: Percursos formativos próprios AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular PJ: Projeto docente ER: Ensino regular

A VIDA NÃO EXAMI
NADA NÃO É DIGNA
DE SER VIVIDA.
SÓCRATES

Cartaz elaborado pelo professor estagiário Edgar Cavaco para comemoração do Dia Internacional da Filosofia, celebrado na ESJF no dia 17 de Novembro

Descartes

11º 5

NÃO HÁ
NADA QUE
DOMINEMOS INTEIRAM-
ENTE A NÃO SER OS
NOSSOS PENSAMENTOS

Cartaz elaborado por aluno do 11º5 para comemoração do Dia Internacional da Filosofia, celebrado na ESJF no dia 17 de Novembro



Professores e alunos congregados à entrada da Escola Secundária José Falcão, em comemoração do Dia Internacional da Filosofia (17 de Novembro de 2022)

O melhor da Escola são as Pessoas!