



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Edgar José Pires Cavaco

**EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA
OU EXCLUSÃO DO ENSINO?**

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PARADIGMA EDUCATIVO
PUEROCENTRADO

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

Junho de 2023

FACULDADE DE LETRAS

EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA OU EXCLUSÃO DO ENSINO? REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PARADIGMA EDUCATIVO PUEROCENTRADO

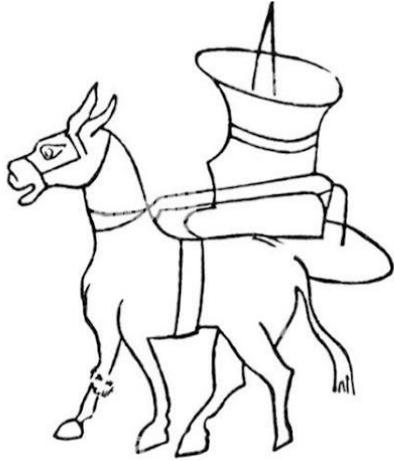
Ficha Técnica

| | |
|---|--|
| Tipo de trabalho | Relatório de Estágio |
| Título | Educação centrada na criança ou exclusão do ensino? |
| Subtítulo | Reflexão crítica sobre o paradigma educativo puerocentrado |
| Autor | Edgar José Pires Cavaco |
| Orientador | Alexandre Franco de Sá |
| Júri | Presidente: Professora Doutora Elsa Rodrigues. Vogais: Professora Doutora Maria Helena Damião e Professor Doutor Alexandre Franco de Sá |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário |
| Área científica | Formação de Professores |
| Especialidade/Ramo | Ensino de Filosofia |
| Data da defesa | 12 de julho de 2023 |
| Classificação do Relatório | 18 valores |
| Classificação do Estágio e Relatório | 18 valores |



Dedicatória

A cada um dos meus filhos, Manuel, Miguel e Pedro:



LABORA ASELLE QUOMODO EGO LABORAUI
ET PRODERIT TIBI

Labora Aselle, quomodo ego laboraui et proderit tibi.

Agradecimentos

À Tânia, minha companheira de longa data e mãe dos nossos filhos, por tudo.

Aos meus pais, por mui subtilmente me fazerem perceber, desde tenra idade, qual é o verdadeiro significado da “família” e do “lar”. Tomara poder retribuir-vos tudo aquilo que me haveis dado, sem incorrer em injustiça.

Aos meus sogros, por toda a ajuda incondicional.

Aos formadores Mário e Diana, pelos conselhos e incentivos.

Ao João, por todos os esclarecimentos e conselhos.

Ao Diretor do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Alexandre Franco de Sá, por ter aceitado e validado a minha candidatura ao curso, num momento em que a última fase de candidatura já tinha terminado.

Aos meus colegas de mestrado, Carlos A., Carlos S., Daniel, Eugénia, Helena, João, Maria, Margarida, Romana, Sérgio e Xavier, pelo convívio e partilha de experiências e conhecimentos.

Ao Professor Doutor Luís Umbelino, pelo exemplo.

À Professora Doutora Maria Helena Damião, pela perseverança.

À Professora Doutora Elsa Rodrigues, pela experiência no terreno e pelas críticas e sugestões.

Aos Professores Doutores Frederico Lourenço, Susana Hora Marques e Maria do Céu Fialho, pelas aulas abertas.

Aos meus orientadores, Professor José Paulo Cordeiro e Professor Doutor Alexandre Franco de Sá, pelas críticas, sugestões e recomendações.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária José Falcão, e em particular aos “meus” primeiros alunos, pelo acolhimento.

Ao Manuel Rocha, por ter aceitado o meu convite.

À Lília de Quintela, pela paciência, tempo, incentivo, revisões e críticas.

Ao Jaime e ao Almeirim, pela totalidade de recursos didáticos, manuais escolares e informações prestadas, e ao Celso, pelos materiais de estudo adicionais.

À Helena e ao Rafa, pelas gargalhadas, jantaradas e dormidas.

À Ana Maria, Bernardo, César, Érica, João, “Méni”, Olga, Pedrinho, Pedro, Tatiana, Tiago e Vítor, repúblicos, comensais e antigos da Real República do Bota-Abaixo, pelo espírito e convívio.

Ao Tomé, Calças, Lili, Carlos, Mitó, Melissa, Inês, Ana, Celina, Vasco, Marisa, João, Pedro G., Lena, Pedro C. e Guida, pela amizade.

Aos “Bons Rapazes” Álvaro Costa e Miguel Quintão, pela banda sonora do primeiro ano do curso.

A Almada Negreiros, Aldous Huxley, Antoine de Saint-Exupéry, Antoni Gaudí, António Rosa Mendes, Ben Böhmer, Carl Sagan, Daisetsu Teitaro Susuki, Desmond Morris, Francisco Fernandes Lopes, Fernando Pessoa(s), Frank Zappa, Friedensreich Hundertwasser, Fritjof Capra, Gabriel o Pensador, George Orwell, George Steiner, Hans-Joachim Roedelius, Holger Czukay, Igor Stravinsky, Jack D. Forbes, Jiddu Krishnamurti, José Afonso, José Mário Branco, Joseph Jordania, Lee “Scratch” Perry, Lewis Carroll, Maria Filomena Mónica, Michel Giacometti, Miguel Torga, Moisés Espírito Santo, Philip Glass, Quino, Rimsky-Korsakov, Samuel Mira (STK), Terry Riley, Timothy Snyder, Vergílio Ferreira, Victor Klemperer e William Blake, pelas suas obras.

Finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a tornar naquilo que sou.

RESUMO

Educação centrada na criança ou exclusão do ensino? Reflexão crítica sobre o paradigma educativo puerocentrado

O presente documento pretende dar corpo às atividades e às aprendizagens que desenvolvi durante a formação pedagógica no Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, durante o ano letivo de 2022/2023, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Neste sentido, este documento encontra-se dividido em quatro partes principais: na primeira, estabeleço o enquadramento da prática pedagógica supervisionada; na segunda, ponho em manifesto a história e a caracterização do estabelecimento escolar onde realizei tal prática; na terceira, descrevo e caracterizo as atividades propriamente ditas que concretizei no estágio, bem como os documentos que dão suporte legal e/ou curricular à atividade docente; e, finalmente, na quarta e última parte, apresento a síntese das minhas aprendizagens, sob a forma de uma reflexão crítica acerca dos pressupostos teóricos do atual paradigma educativo puerocentrado. Através desta reflexão crítica, que partiu de uma tentativa de decifração da linguagem hermética inerente a muitos documentos legislativos e/ou macrocurriculares que sustentam tal paradigma (também dito *Educação do Século XXI*), pretendo sugerir que as políticas educativas atuais encontram-se alicerçadas em narrativas bastante sedutoras, embora as mesmas sejam destituídas de bases ética, científica e/ou epistemologicamente sólidas, e que, se por um lado apregoam defender o bem-estar das crianças e dos jovens e o seu próprio futuro, por outro lado podem estar antes a encaminhá-los, de modo deficiente, para o amanhã.

Palavras-chave: Currículo; Educação do Século XXI; Processo de Ensino-aprendizagem; Paradigma educativo; Puerocentrismo.

ABSTRACT

Child-centered education or teaching exclusion?

A critical reflection on the puerocentered educational paradigm

This document intends to embody the activities and learning that I developed during the in-service supervised teaching at the Philosophy Internship Center at Escola Secundária José Falcão, in Coimbra, during the academic year 2022/2023, within the scope of the 2nd year of the Master in Philosophy Teaching in the Secondary Education at the Faculty of Arts of the University of Coimbra. Accordingly, this document is divided into four main parts: in the first, I establish the framework of the supervised pedagogical practice; in the second, I manifest the history and characterization of the school where I carried out such practice; in the third, I describe and characterize the actual activities that I carried out during the internship, as well as the documents that provide the legal and/or curricular support to the teaching activity; and, finally, in the fourth and last part, I present the synthesis of my learning, in the form of a critical reflection on the theoretical assumptions of the current puerocentred educational paradigm. Through this critical reflection, which started from an attempt to decipher the hermetic language inherent to many legislative and/or macrocurricular documents that support such a paradigm (also said as *21st Century Education*), I intend to suggest that current educational policies are based on very seductive narratives, although devoid of ethically, scientifically and/or epistemologically solid bases, and which, if on the one hand they claim to defend the well-being of children and young people and their own future, on the other hand they may be leading them, in a deficient way, for their own tomorrow.

Keywords: 21st Century Education; Curriculum; Educational paradigm; Puerocentrism; Teaching learning process.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 2 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA | 3 |
| 1. Enquadramento legal da Prática Pedagógica Supervisionada | 4 |
| 2. Enquadramento específico da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra | 7 |
| 3. Enquadramento do Relatório Final de Estágio..... | 9 |
| PARTE II – HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO | 10 |
| 1. História da Escola Secundária José Falcão | 11 |
| 2. Caracterização da Escola Secundária José Falcão | 17 |
| PARTE III – CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES CONCRETIZADAS DURANTE O ESTÁGIO | 21 |
| 1. Nota prévia..... | 22 |
| 2. Seminários dirigidos pelo Orientador da Escola..... | 23 |
| 3. Caracterização da turma | 24 |
| 4. Aulas observadas..... | 27 |
| 5. Aulas lecionadas e materiais utilizados..... | 28 |
| 6. Participação em atividades extraletivas..... | 29 |
| 7. Participação em reuniões..... | 30 |
| 8. Dossiê do estagiário | 31 |
| 8.1. Disposições legais relativas ao perfil dos professores, à sua avaliação e à carreira docente | 32 |
| 8.2. Disposições legais relativas à gestão e organização do ensino secundário público | 33 |
| 8.3. Documentos macrocurriculares | 34 |
| 8.4. Documentos mesocurriculares..... | 36 |
| 8.5. Documentos microcurriculares | 38 |
| 9. Balanço geral do estágio | 39 |

| | |
|--|-----------|
| PARTE IV – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PARADIGMA EDUCATIVO PUEROCENTRADO | 41 |
| 1. A necessidade da permanente reflexão sobre os pressupostos teóricos do currículo..... | 42 |
| 2. Educação centrada na criança ou exclusão do ensino? | 43 |
| 3. Considerações finais..... | 49 |
| BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA | 56 |
| LEGISLAÇÃO | 66 |
| DOCUMENTOS MACRO E MESOCURRICULARES..... | 70 |
| ANEXOS | 72 |
| ANEXO I – Exemplo de planificação de duas aulas | 73 |
| ANEXO II – Exemplo de um glossário de conceitos-chave facultado aos alunos | 75 |
| ANEXO III – Exemplo de apresentação visual e guião de duas aulas..... | 77 |
| ANEXO IV – Jornal produzido pelo Núcleo de Estagiários de Filosofia da ESJF | 100 |
| ANEXO V – Texto destinado ao jornal escolar | 111 |
| ANEXO VI – Contributos para uma bibliografia básica dos professores de filosofia do ensino secundário | 116 |
| ANEXO VII – Parecer relativo a um documento macrocurricular (<i>Referencial de Educação para os Media</i>) | 126 |
| 1. Apresentação..... | 128 |
| 2. Descrição do <i>Referencial de Educação para os Media</i> | 128 |
| 3. Apreciação do Referencial de Educação para os Media | 131 |
| 4. Parecer | 154 |

Há mais de meio século, os romances clássicos do totalitarismo alertavam para o domínio dos ecrãs, para a proibição de livros, para a restrição dos vocabulários e para os consequentes obstáculos ao pensamento. Em *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, publicado em 1953, os bombeiros descobrem e queimam livros enquanto a maior parte dos cidadãos ocupa o tempo a ver televisão interativa. Em *1984*, de George Orwell, publicado em 1949, os livros são interditos e a televisão bidirecional, permitindo ao governo manter uma vigilância permanente dos cidadãos. Em *1984*, a linguagem dos meios de comunicação visual é largamente controlada, de modo que o público se ache totalmente privado dos conceitos necessários para refletir sobre o presente, recordar o passado e ponderar o futuro. Um dos projetos do regime consiste em limitar progressivamente a linguagem ao eliminar cada vez mais palavras a cada edição do dicionário oficial.

Olharmos fixamente para ecrãs poderá ser inevitável, mas o mundo bidimensional pouco sentido faz se não nos conseguirmos socorrer de um arsenal mental que possamos ter desenvolvido anteriormente noutras circunstâncias. Quando passamos a repetir as mesmas palavras e frases que surgem nos meios de comunicação social com transmissão diária, estamos também a permitir a ausência de uma perspetiva mais ampla das coisas. Dispor de semelhante perspetiva requer mais conceitos, e ter mais conceitos à nossa disposição requer leituras. Por isso, livra-te dos ecrãs que tens no quarto e cerca-te de livros. As personagens dos livros de Orwell e Bradbury não puderam fazer isto – nós ainda podemos.

(Snyder, 2017, 51).

INTRODUÇÃO

O presente documento corresponde à dissertação de mestrado necessária para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Assim sendo, a Parte I desta dissertação é dedicada ao enquadramento geral e específico da prática pedagógica supervisionada, pelo que começo por indicar as disposições legais relativas à dita prática (ponto 1.), passando de seguida ao enquadramento da formação inicial de professores na Faculdade de Letras de Coimbra (ponto 2). Merece ainda uma menção particular o enquadramento do próprio relatório/dissertação final (ponto 3.), síntese e súmula do estágio pedagógico propriamente dito.

Dado que as atividades concretizadas durante o meu estágio foram realizadas na Escola Secundária José Falcão, procuro na Parte II contextualizar este estabelecimento escolar conimbricense, apresentando a sua longa história (ponto 1.) e a sua atual caracterização (ponto 2.)

Na Parte III, procedo à caracterização e descrição das atividades concretizadas durante o estágio. Após uma nota introdutória (ponto 1.), abordo os assuntos tratados nos Seminários bissemanais dirigidos pelo Orientador da Escola (ponto 2.) e apresento uma caracterização da turma que me foi afeta (ponto 3.), das aulas que observei (ponto 4.) e das aulas que lecionei (ponto 5.). Para além disso, descrevo também as atividades extralectivas em que participei (ponto 6.) e as reuniões, que tive a oportunidade de assistir, de várias estruturas organizacionais da escola (ponto 7.). O último tópico desta Parte III (ponto 8.) é dedicado ao conteúdo do meu dossiê do estagiário, i.e., aos documentos (legislativos e não só) que enquadram a atividade docente, a organização e administração escolar e o currículo do ensino secundário, entre outros aspetos.

Finalmente, dedico a Parte IV e última a uma reflexão pessoal e crítica, devidamente enquadrada e fundamentada, acerca das incongruências e possíveis consequências dos pressupostos teóricos do paradigma educativo puerocentrado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

1. Enquadramento legal da Prática Pedagógica Supervisionada

Enquanto componente essencial da formação em qualquer área da docência, o Estágio Pedagógico, também conhecido como Programa de Indução à Profissão, Prática de Ensino Supervisionada ou Prática Pedagógica Supervisionada, encontra-se atualmente regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Estatuto da Carreira Docente e, sobretudo, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Vejamos de seguida, de modo mais detalhado, o que cada um destes documentos diz a este respeito.

A **Lei de Bases do Sistema Educativo**, para além de apresentar os princípios gerais que regem a formação de educadores e professores (artigo 33.º), especifica qual é o enquadramento geral da formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário (artigo 34.º). No caso concreto dos professores do secundário, a respetiva formação é realizada “em estabelecimentos de ensino universitário” (artigo 34.º, n.º 5) e visa proporcionar “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (artigo 33.º, n.º 1, alínea *a*).

Por sua vez, a atual redação do **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário** introduz a noção de habilitação profissional para a docência, garantida através da conclusão da formação inicial. Tal como se estabelece neste documento, “a formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino” (artigo 13.º, n.º 1). Por outro lado, indica-se também neste estatuto que (artigo 13.º, n.º 2):

a formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O enquadramento geral estabelecido nos dois documentos anteriores encontra-se desenvolvido e complementado pelo **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio**, que aprovou o regime jurídico, atualmente vigente, da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Segundo este diploma, “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (artigo 3.º), sendo tal habilitação garantida através da titularidade “do grau de mestre na especialidade correspondente” (artigo 4.º)¹. Excetuando os ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os restantes cursos de mestrado de ensino são compostos por 120 créditos e concluem-se com a aprovação a todas as unidades curriculares que integram o respetivo plano de estudos e com a aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio. De acordo com este documento (artigos 11.º e 15.º), os referidos 120 créditos são repartidos pelas seguintes componentes de formação: Área da docência (mínimo de 18 créditos); Área educacional geral (mínimo de 18 créditos); Didáticas específicas (mínimo de 30 créditos); Área cultural, social e ética (assegurada no âmbito das restantes componentes da formação); e Iniciação à prática profissional (mínimo de 42 créditos). Relativamente à última componente assinalada, que aqui nos interessa particularmente, indica o referido Decreto-Lei (artigo 11.º) que a mesma:

- a) inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;

¹ Relativamente ao grau de mestre, veja-se também a atual redação do Capítulo III (artigos 15.º a 27.º) do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

e) é concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Ainda segundo o citado **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio**, a prática de ensino supervisionada é avaliada “pelo docente do estabelecimento do ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza” (artigo 24.º, n.º 1), tendo obrigatoriamente em conta “a informação prestada pela escola cooperante” (artigo 24.º, n.º 2). Apesar da alta responsabilidade desta decisão, não se indicam neste documento quais são os critérios gerais de avaliação, apenas se mencionando que “a decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente” (artigo 24.º, n.º 3), sem que, contudo, se determine, em termos concretos, que exigências são essas.

Mesmo sabendo-se que em Portugal não existe um código deontológico da profissão docente, este Decreto-Lei poderia ter sido mais explícito a este respeito, sobretudo num artigo dedicado, precisamente, aos “princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada”². De facto, independentemente do empregador, a titularidade da habilitação profissional para a docência, sendo uma condição indispensável para o exercício docente, não é, contudo, uma condição suficiente, sendo igualmente necessário o cumprimento de determinados requisitos, condições e deveres. Por esse motivo, tais princípios orientadores da avaliação da prática pedagógica deveriam estar expressamente articulados com as condições e obrigações dos educadores e docentes da função pública³ e do ensino particular e cooperativo⁴. Se a não observância desses requisitos e deveres é motivo para o impedimento do exercício de funções docentes, então julgo que o Estado deveria começar por prever, de modo expresse, o seu cumprimento durante o próprio estágio pedagógico⁵.

² Tal é o título do citado artigo 24.º.

³ Cf. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2012): artigo 10.º (Deveres gerais), artigo 10.º-A (Deveres para com os alunos), artigo 10.º-B (Deveres para com a escola e os outros docentes), artigo 10.º-C (Deveres para com os encarregados de educação), artigo 22.º (Requisitos gerais e específicos).

⁴ Cf. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior (2013): artigo 42.º (Direitos e Deveres); artigo 43.º (Condições para o exercício da docência); artigo 46.º (Impedimentos).

⁵ Ainda que sejam passíveis de manipulação, penso que recursos como testes psicotécnicos poderiam ser utilizados para eventualmente despistar problemas futuros. A este propósito, preocupa-me particularmente o facto de, durante o estágio, ninguém me ter exigido o meu registo criminal, mesmo quando não faltaram oportunidades. Sendo o pessoal docente e o pessoal não docente requeridos a apresentar este registo às escolas – por motivos óbvios –, não deveria um estagiário ser obrigado a proceder do mesmo modo?

2. Enquadramento específico da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Apresentado o enquadramento geral dos documentos legislativos que orientam a prática pedagógica supervisionada, passo de seguida a abordar o enquadramento, mais específico, da formação inicial de professores ministrada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), visto que esta dispõe de um regulamento próprio, identificado precisamente com o nome de **Regulamento da Formação Inicial de Professores da FLUC**. Este documento, que foi aprovado pelo Conselho Científico da FLUC a 24 de julho de 2020 e entrou em vigor no ano letivo de 2020/2021, não fazendo qualquer menção ao citado Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, indica apenas que “tem como lei habilitante” a atual redação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (que estabeleceu o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), bem como os Estatutos da Faculdade Letras e os Regulamentos Académico e Pedagógico da Universidade de Coimbra. Em linhas gerais, o Regulamento encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira dedicada à constituição e funções do Conselho de Formação de Professores, responsável pela formação dos mestrandos de ensino, enquanto a segunda diz respeito ao Estágio Pedagógico propriamente dito. Nesta segunda parte estabelece-se, de facto, o âmbito e a duração do estágio pedagógico (um ano letivo) (artigo 7.º), o processo da respetiva inscrição e candidatura (artigo 8.º), bem como o modelo de funcionamento (artigo 9.º) e de avaliação (artigo 10.º e artigo 4.º, n.º 3.2.) do dito estágio, que tem de ser complementado e desenvolvido através da elaboração e apresentação de um relatório final (artigo 11.º). Por último, mencionam-se os critérios da classificação final dos cursos de 2.º Ciclo de Ensino da FLUC (artigo 12.º).

Para além do referido Regulamento, a formação inicial de professores na FLUC também se encontra orientada por um plano, produzido pelo Conselho de Formação de Professores da FLUC e assinado pelo Coordenador do dito Conselho, o Professor Doutor Alexandre Franco de Sá, sendo que este documento já tem como referente o acima referido Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Refiro-me ao **Plano Anual Geral de Formação**, datado de 21 de setembro de 2022 e relativo ao presente ano letivo de 2022/2023. Na primeira parte deste documento, dedicada à Prática Pedagógica Supervisionada⁶, identifica-se o conjunto de atividades que o estagiário deve cumprir durante a dita prática:

⁶ Na segunda parte deste plano, por outro lado, apresenta-se uma planificação e calendarização dos vários Momentos de Avaliação da Prática Pedagógica Supervisionada, momentos esses que devem ser formalizados, de modo escrito e presencial, entre o(s) Orientador(es) de Escola e o(s) Orientador(es) da FLUC, de dois em dois meses, entre dezembro e junho.

1. Elaboração e/ou debate de planificações, recursos didáticos e instrumentos de avaliação;
2. Participação em 75 % dos seminários dirigidos pelo Orientador da Escola;
3. Participação nas sessões de avaliação de atividades letivas;
4. Preparação e concretização de atividades letivas (as quais devem ser, no mínimo, entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos; destas, serão observadas pelos Orientadores da FLUC um mínimo de 2 aulas);
5. Observação de todas as aulas lecionadas pelos outros estagiários do Núcleo de Estágio e observação de 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turma(s) a que estão afetos os estagiários;
6. Participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na escola e/ou junto da comunidade envolvente;
7. Observação e debate de outras atividades extraletivas postas em prática pelos colegas de estágio e/ou pelo Orientador de Estágio;
8. Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades dos vários departamentos e conselhos responsáveis pela gestão escolar.
9. Organização de um dossiê, preferencialmente em formato digital e sempre disponível para consulta dos Orientadores, onde esteja arquivada toda a documentação revelante e pertinente sobre/para o estágio, como, por exemplo, legislação e outros textos fundamentais; planificações, recursos didáticos e instrumentos de avaliação das aulas dadas; registos escritos sobre aulas lecionadas e atividades em que tenha participado; documentos de auto e heteroavaliação do desempenho.

Devo ainda acrescentar que, de acordo com o **Regulamento da Formação Inicial de Professores da FLUC**, o estágio propriamente dito depende de um processo de candidatura às vagas disponíveis nos núcleos de estágio definidos pelo Conselho de Formação de Professores da dita FLUC. Este processo, realizado no início de setembro, culmina com a seriação hierarquizada dos candidatos, tendo em conta a ordem das suas preferências e a ponderação equitativa da classificação que consta do certificado do Curso de 1.º Ciclo e da média da totalidade das classificações obtidas nas unidades curriculares do 1.º ano do 2.º Ciclo (artigo 8.º). No meu caso particular, fiquei colocado precisamente na escola que tinha selecionado como minha primeira preferência, a qual acolheu um núcleo de estágio de Filosofia composto por um total de três formandos do Mestrado em Ensino de Filosofia da FLUC.

3. Enquadramento do Relatório Final de Estágio

Uma vez apresentado o enquadramento da formação inicial de professores, resta destacar o enquadramento legal e específico do relatório final de estágio, visto que da aprovação da sua redação e apresentação pública depende, em última instância, a obtenção do grau de mestre em ensino e a consequente habilitação profissional para a docência.

Para além deste relatório já ser previsto – para efeitos de obtenção do grau de mestre – no **Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março** (artigo 23.º e artigo 20, n.º 1, alínea *b*) e no **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio** (artigo 11.º, n.º 2)⁷, o atrás citado Regulamento da Formação Inicial de Professores da FLUC salienta ainda que este elemento fulcral de avaliação deve ser “de teor pessoal, constituindo um contributo para atingir novos conhecimentos ou pistas metodológicas inovadoras, devendo o/a mestrando/a demonstrar a sua capacidade de trabalho e autonomia” (artigo 11.º, n.º 3.1.). Para além disso, adianta esse documento que o dito “relatório deve sempre incluir, quer uma caracterização e uma análise fundamentada das atividades concretizadas durante o Estágio, quer o estudo de uma temática de natureza científico-didática” (artigo 11.º, n.º 3.2.).

O presente relatório procura assim cumprir o disposto nos citados documentos. Deste modo, e antes de entrar na caracterização e análise das atividades do estágio propriamente dito, começo por contextualizar e caracterizar o estabelecimento escolar onde o realizei, a saber, a Escola Secundária José Falcão, localizada na cidade de Coimbra.

⁷ O citado Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 maio, alude ainda ao relatório de modo explícito na alínea *b* do n.º 1 do artigo 20.º e, de modo implícito, na alínea *a* do mesmo n.º 1 do artigo 20.º.

PARTE II – HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO

1. História da Escola Secundária José Falcão

A Escola Secundária José Falcão é assim denominada desde 1978, mas a sua história começou muito antes, entrecruzando-se e confundindo-se não só com a história da Universidade de Coimbra, mas também com a do próprio ensino secundário e respetiva formação de professores.

De facto, se partirmos do pressuposto de que “a Escola Secundária José Falcão é o rosto do antigo Liceu de Coimbra” (Contrato de Autonomia, s.d., 1), devemos logo começar por ter em conta que a própria instituição do ensino liceal em Portugal – decretada em 1836, durante o governo de Passos Manuel –, se deveu a um plano precisamente da autoria dum vice-reitor da Universidade de Coimbra (o professor José Alexandre de Campos), plano esse que visava a criação de *Lyceos Nacionaes [sic]*, isto é, estabelecimentos públicos de “ensino secundário” ou de “instrução secundária” que deveriam funcionar “em cada uma das Capitais dos Distritos Administrativos do Continente do Reino e do Ultramar” (Decreto de 17 de novembro de 1836, 1836, 136-139).

Para um país com graves carências económicas como Portugal, este plano era, obviamente, demasiado ousado. De facto, as suas linhas gerais só viriam a ser concretizadas quase um quarto de século após a publicação do diploma. No caso concreto de Coimbra, porém, não foi preciso esperar tanto tempo. Mesmo assim, apesar do referido decreto mencionar expressamente que o Liceu de Coimbra substituiria o antigo Real Colégio das Artes⁸, as atividades do Liceu de Coimbra propriamente dito apenas começaram efetivamente no ano letivo de 1839/1840. Na prática, o Liceu de Coimbra manteve as instalações e a maioria do corpo docente do Colégio das Artes, embora tenha passado a alargar o seu público-alvo às “grandes massas de cidadãos que não aspiram aos estudos superiores” (ibidem, 136). Apesar disso, o Liceu de Coimbra foi constituído como uma secção da própria Universidade de Coimbra, o que implicava, entre outras coisas, que o reitor desta última acumulasse o cargo de reitor do Liceu. Este vínculo com a academia conimbricense foi mais tarde reforçado por outro decreto, que veio a suprir as disciplinas do currículo liceal que também fossem lecionadas na Universidade, autorizando os estudantes do Liceu de Coimbra a assisti-las na própria Universidade, juntamente com os estudantes universitários (Decreto de 18 de novembro de 1839, 1839, 519-520).

⁸ Fundado em 1548 por D. João III, o Real Colégio das Artes foi um estabelecimento público de ensino que, durante quase três séculos, preparou estudantes para o ingresso na Universidade de Coimbra, sendo por isso uma espécie de escola secundária *avant la lettre*, obviamente com as devidas diferenças, a começar pelo facto do seu ensino ter sido confiado aos Jesuítas pouco depois da sua fundação. Após a expulsão da Companhia de Jesus, já durante o mandato de Sebastião de Carvalho e Melo, o Colégio das Artes voltou a ser secularizado, assim permanecendo até ser extinto (precisamente através do citado Decreto de 1836), para dar lugar ao Liceu de Coimbra (Carvalho, 1986).

Para além destes factos, a relação com a Universidade também era patente no facto de os estudantes do Liceu trajarem capa e batina, à imagem e semelhança dos seus congéneres universitários, costume que perdurou durante cerca de um século (já noutros espaços, como de seguida se verá), mesmo sabendo-se que o Liceu de Coimbra se viria a tornar numa instituição autónoma e independente da Universidade logo no ano de 1880.

Após as primeiras décadas de existência, o Liceu de Coimbra abandonou a sua localização original no Colégio das Artes em virtude deste espaço ter começado a ser utilizado como Hospital da Universidade. Com efeito, o Liceu deslocou-se primeiro, por volta de 1860, para as instalações do antigo Hospital de Nossa Senhora da Conceição, sito no Colégio das Onze Mil Virgens (atrás da Sé Nova), e depois, a partir de 1870, para o Colégio de S. Bento, onde viria a permanecer nas próximas décadas. A valiosa biblioteca do Liceu, que começara a constituir-se ainda no edifício do Colégio das Artes, também transitou nesses anos para o edifício do Colégio de S. Bento. Para além de bibliografia mais recente e didática, esta biblioteca dispunha então de um considerável fundo antigo, recolhido entre os milhares de volumes existentes no depósito dos livros confiscados às ordens religiosas (extintas em 1834) que existiam em Coimbra. De facto, esse fundo incluía mais de uma dezena de incunáveis, mais de uma centena de manuscritos e mais de dois milhares e meio de livros antigos (do século XV ao XIX) sobre os mais variadíssimos assuntos, como história, religião, filosofia, geografia, teatro, gramática ou poesia (Carvalho, 1969; Madahil, 1925)⁹.

Foi ainda no edifício do Colégio de S. Bento que, quatro anos após a implantação do regime republicano, o Liceu de Coimbra passou a ostentar a denominação de Liceu José Falcão, em memória do seu ex-aluno e ex-professor José Joaquim Pereira Falcão (1841 - 1893), matemático, astrónomo, docente da Universidade de Coimbra e um dos principais dinamizadores do movimento republicano português¹⁰.

⁹ Segundo o citado catálogo de Alberto Martins de Carvalho, entre os incunáveis e livros antigos encontravam-se obras – não só em latim e em grego mas também em várias línguas modernas – de Aristóteles, Avicena, St. Agostinho, Aristófanos, Francis Bacon, João de Barros, Rafael Bluteau, Luís de Camões, Cícero, Demóstenes, Descartes, Diógenes Laércio, Dioscórides, Esopo, Estrabão, Euclides, Eurípides, S. Francisco de Assis, Galeno, Homero, Horácio, Flávio Josefo, Lísias, Tito Lívio, Fernão Lopes, Luciano, Ramón Lull (Raimundo Lúlio), Francisco Manuel de Melo, Ovídio, Pausânias, Petrarca, Píndaro, Platão, Plauto, Plotino, Plutarco, Políbio, Ptolomeu, Francisco de Quevedo, André de Resende, Cardeal Richelieu, Séneca, Tácito, S. Tomás de Aquino, Lope de Vega, Vergílio, António Vieira, Xenofonte e Zurara, só para se citarem alguns dos nomes mais sonantes.

¹⁰ José Falcão foi autor, entre outros documentos, da popular *Cartilha do Povo*, uma espécie de catecismo propagandístico republicano destinado a pessoas de poucos estudos, sob a forma de um diálogo entre o letrado João Portugal e o analfabeto José Povinho. Publicada originalmente sob anonimato, em 1884, a *Cartilha do Povo* teve quatro reedições nesse mesmo ano, o correspondente a cerca de 30 mil exemplares, tendo sido publicados mais 20 mil após o fracasso da revolta de 31 de janeiro de 1891. No total, ainda em plena monarquia, a obra teve catorze edições, sendo célebre no seu tempo, sobretudo entre as camadas mais humildes da população, devido à sua linguagem simples e acessível (Falcão, 1896, 1909; Martins, 2011).

Como é sabido, um dos grandes trunfos do republicanismo foi o fomento da instrução pública, que teve como consequência o aumento da população estudantil, tanto do ensino primário como do ensino secundário ou liceal. Em meados da segunda década do século XX, os liceus existentes em Lisboa, Porto e Coimbra começaram mesmo a ficar sobrelotados, sobretudo porque, juntos, absorviam cerca de metade do número total dos estudantes liceais do país.

No caso concreto do Liceu José Falcão, só no ano letivo de 1927/1928 ingressaram cerca de mil alunos, quando a sua lotação máxima desejável se situava abaixo das oito centenas. Entre outras medidas destinadas a colmatar a sobrelotação deste e doutros estabelecimentos liceais, o Ministério da Instrução Pública determinou (Decreto n.º 15.971, 1928), a criação de 3 novos liceus, um deles localizado precisamente em Coimbra, ao qual se deu o nome de Liceu Dr. Júlio Henriques, em homenagem a Júlio Augusto Henriques (1838 - 1928), professor na Universidade de Coimbra, principal impulsionador dos estudos modernos de botânica em Portugal, promotor do desenvolvimento e consolidação do Jardim Botânico de Coimbra e fundador da Sociedade Broteriana.

Apesar de ser um estabelecimento escolar autónomo e independente do Liceu José Falcão, o novo Liceu Dr. Júlio Henriques foi instalado inicialmente no mesmo edifício do Colégio de S. Bento. Contudo, devido ao contínuo aumento do número de estudantes liceais nos anos seguintes, rapidamente o espaço começou a ser exíguo para albergar os dois liceus, pelo que se pretendeu solucionar este problema através da abertura de um concurso destinado à construção de raiz de uma nova escola.

Afastando-se da Alta de Coimbra, o novo conjunto arquitetónico escolar, começado a construir em 1931, foi estabelecido no bairro de Celas, numa zona de expansão, então recente, do perímetro urbano da cidade¹¹. Apesar de ter sido originalmente concebido apenas para albergar o Liceu Dr. Júlio

¹¹ O concurso público para esta nova escola foi ganho por um projeto modernista, intitulado “Santa Cruz”, da autoria dos arquitetos Carlos Ramos, Jorge Segurado e Adelino Nunes. O projeto original foi sujeito a sucessivas remodelações (a pedido das diversas Juntas e técnicos que, neste período, acompanhavam os projetos e obras dos liceus nacionais), o que levou Jorge Segurado e Adelino Nunes a abandonarem a equipa original de arquitetos, precisamente devido aos constantes e sucessivos pedidos de alterações e reajustamentos. O estabelecimento escolar passou a ocupar um quarteirão inteiro (em forma pentagonal) circunscrito pela Avenida D. Afonso Henriques e pelas ruas João Pinto Ribeiro, Pinheiro Chagas e Dr. Henriques Seco. A entrada principal, disposta num corpo cilíndrico que contraria a regularidade retiforme do edifício principal, encontra-se localizada na esquina entre a dita Avenida e a Rua João Pinto Ribeiro, enquanto a entrada para o Ginásio (concebido com o fim de ser aberto também a atividades extra-liceais), faz-se na intersecção da Rua Dr. Henriques Seco com a Rua Pinheiro Chagas. Tanto o edifício principal como a Casa do Reitor (ligada por um corredor ao corpo principal) caracterizam-se pela funcionalidade, salubridade e sobriedade típica da arquitetura modernista, despida de grandes ornamentos ou decorações. O conjunto é considerado como um dos maiores exemplos do modernismo português, incluindo-se no estilo a que se viria chamar de *Português Suave* (Fernandes, 2003), patente em muitos edifícios públicos e civis construídos nas três primeiras décadas do Estado Novo, sendo a sua monumentalidade permitida pelas inovações técnicas da época (como, por exemplo, a estrutura de betão, a cobertura plana ou os janelões que rasgam o edifício e que permitem a sua grande luminosidade) (Costa et al., 2003/2006/2007; Moniz, 2008; Gomes, 2016).

Henriques (Decreto n.º 24.369, 1934, 1577), este novo espaço, quando foi finalmente inaugurado, em 1936, acabou por acolher também o Liceu José Falcão (embora apenas parcialmente, visto que continuou a haver uma secção deste último no edifício do Colégio de S. Bento). Por fim, ainda nesse mesmo ano, os dois liceus foram finalmente fundidos num só, de acordo com a nova reforma do ensino liceal, entretanto aprovada por novo diploma legal, segundo o qual “os Liceus José Falcão e Dr. Júlio Henriques, em Coimbra, ficam constituindo um só liceu nacional, sob a denominação de D. João III” (Decreto-Lei n.º 27.084, 1936, 1242).

Note-se, porém, que devido à população estudantil continuar a aumentar, este novo espaço veio a sofrer novas obras logo em 1938, que resultaram na construção de mais um piso nas alas sul e oeste (Decreto-lei n.º 28.604, 1938, 692). Por fim, a conclusão destas obras de ampliação permitiu a completa trasladação da secção do extinto Liceu José Falcão que permanecera no Colégio de S. Bento. Foi também em 1938 que a biblioteca do extinto Liceu, incluindo a maior parte do seu fundo antigo, transitou para o espaço da biblioteca do novo edifício¹². Para além da biblioteca, a nova edificação – planeada segundo as modernas concepções europeias do espaço liceal – incluía, entre outros espaços, um anfiteatro grande, várias salas específicas de História, Geografia, Línguas e outras disciplinas, laboratórios de mineralogia e de biologia (com material antigo – do século XIX – e moderno), um ginásio, um campo de jogos, uma piscina coberta (convertida posteriormente, já na década de 70, em auditório), um pátio de convívio (atualmente encerrado) e ainda uma cozinha e um refeitório (Rocha, 2011, 5; Projeto Educativo 2021/2024, 2021, 10).

Na sua localização definitiva, o novo Liceu D. João III (também conhecido na gíria conimbricense como “Universidade de Celas”¹³) viria a tornar-se num marco na formação de professores em Portugal, partilhando tal função apenas com o Liceu Pedro Nunes (em Lisboa) e com o Liceu D. Manuel (no Porto). Contudo, em 1947, com a implementação da chamada *reforma Pires de Lima* (nome do então ministro da Educação Nacional), o liceu conimbricense passou a ser o único do país autorizado a formar professores estagiários (Decreto-Lei n.º 36.507, 1947, 885)¹⁴. Com efeito, só no ano de 1956 é que se

¹² Previamente, no ano de 1935, os manuscritos deste fundo tinham sido trasladados para a Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Os incunábulos e livros antigos, contudo, mantiveram-se na Biblioteca do Liceu José Falcão (ainda no colégio de S. Bento) e daí transitaram, como acima se referiu, para o novo edifício do Liceu D. João III, onde ficaram conservados até à década de 70 do século passado, quando finalmente passaram também para a posse da Universidade de Coimbra, se bem que constituindo um fundo próprio (passível de consulta, sob autorização, ao público em geral), conhecido como *Fundo José Falcão da Universidade de Coimbra* ou *Fundo do Livro Antigo da Biblioteca do Liceu José Falcão*.

¹³ Alcinha derivada da localização do edifício e do costume, ainda visível nesta época, dos alunos ostentarem o traje académico da Universidade de Coimbra (Reis, 2016, 24).

¹⁴ Medida com efeitos a partir do ano letivo de 1948/1949, tal como consta no artigo 18.º do dito decreto.

retomaria a formação pedagógica noutras escolas do país, nomeadamente nos Liceus Normais de Lisboa e do Porto, circunstância que acabou por perdurar até 1974 (Rocha, 2011, 5; Reis, 2016, 11).

Já após o 25 de abril, mais precisamente a 2 de maio de 1974, ou seja, em plena efervescência revolucionária, realizou-se “o primeiro ato de autogestão do Liceu D. João III”¹⁵, isto é, a primeira assembleia geral de escola, com a assistência de docentes, alunos e pessoal administrativo e auxiliar, que elegeram uma comissão diretiva provisória encabeçada pelo professor Ivo Cortesão (a qual foi imediatamente aprovada pela Junta de Salvação Nacional, presente sob a pessoa do então coronel Rafael Durão, delegado da dita Junta e recém-nomeado comandante da região militar de Coimbra). No mesmo plenário foi aprovado o abandono do nome de Liceu D. João III e a sua substituição por Liceu José Falcão, designação esta que viria a ser aprovada oficialmente, pelo Ministério da Educação e Cultura, no final desse mesmo ano (Decreto n.º 771/74, 1974)¹⁶.

Finalmente, em 1978, foi decretado o fim do chamado ensino liceal, designação que se tornara obsoleta com a última reforma escolar, passando o Liceu José Falcão a ostentar, desde então, a denominação definitiva de Escola Secundária José Falcão (Decreto-lei n.º 80/78, 1978, 776). Tanto antes como depois da atual nomenclatura, a escola manteve-se como uma referência na formação de professores, “quer pela *herança* recebida, quer pelos recursos existentes – recursos físicos e materiais, pedagógico-didáticos e humanos” (Reis, 2016, 46). No caso concreto do presente ano letivo de 2022/2023, a Escola Secundária José Falcão serviu de palco para a formação prática de 7 professores

¹⁵ A expressão encontra-se num artigo publicado no *Diário de Coimbra* de 3 de maio de 1974, intitulado “Substituído o reitor do Liceu Normal de Coimbra que retoma o nome de LICEU JOSÉ FALCÃO” (*apud* Reis, 2016, 16-17). Acrescente-se que foi ainda neste clima agitado e de comprometimento com os ideais democráticos que os jovens estudantes do “novo” Liceu José Falcão viriam a ensaiar as suas primeiras organizações associativas livres, vindo a escola a acolher, entre 29 e 30 de junho do mesmo ano de 1974, o I Encontro Nacional de Estudantes do Ensino Secundário, com os objetivos de se adotarem medidas de combate ao Exame de Aptidão às Universidades e de se consolidarem e alargarem contactos entre estudantes a nível nacional (*Ibidem*, 25). Note-se, contudo, que já antes disso, no ano letivo de 1969/1970, o Liceu D. João III tinha vivido a sua primeira experiência de associativismo, através da criação, proporcionada pela abertura da primavera marcelista, da segunda associação de pais que existiu no país (Costa, 2011, 7).

¹⁶ Um aparte: percebe-se que, no clima agitado do pós-25 de abril, a escola não se quisesse identificar com um patrono imposto pelo regime de Salazar e, para cúmulo, com o próprio *Piedoso*, responsável pela introdução do Tribunal do Santo Ofício em Portugal, remanescente das práticas de censura e tortura da PIDE/DGS. Mas, se acima de tudo, se pretendia repor “a antiga designação” da escola (tal como consta no citado Decreto n.º 771/74), talvez tivesse sido mais apropriado ter-se escolhido o nome conjugado de “Liceu José Falcão e Júlio Henriques”. Apesar da sua maior extensão, tal designação teria sido mais fiel à verdade histórica da escola e às suas antigas designações, pois ainda que ninguém possa negar que o Liceu D. João III “descendia” do original Liceu de Coimbra, renomeado em 1914 como Liceu José Falcão, não é demais lembrar que o Liceu D. João III resultou da fundição, em 1936, do dito Liceu José Falcão com o Liceu Dr. Júlio Henriques (que, recorde-se, fora fundado em 1928). Aliás, tal como também já referi, o próprio edifício atual, começado a construir em 1931, foi originalmente concebido para albergar tão somente o Liceu Dr. Júlio Henriques, e que, como acabo de referir, foi só cinco anos depois (e após o edifício ter sido inaugurado) que o Governo presidido por Salazar determinou a fundição dos dois estabelecimentos escolares.

estagiários, entre os quais me incluo, provindos de 3 mestrados em ensino da FLUC, distribuídos do seguinte modo: 3 no núcleo de Filosofia (sob orientação do professor José Paulo Cordeiro); 2 no núcleo de História (sob orientação da professora Fernanda Repas; e 2 no núcleo de Português-Espanhol (sob orientação da professora Jacqueline Teixeira).

Por último, não poderia acabar este breve relato da história da escola sem mencionar alguns dos muitos ilustres vultos da cultura e política portuguesa que, ao longo de mais de 180 anos, se formaram dentro das paredes dos vários edifícios (Colégio das Artes, Colégio das Onze Mil Virgens, Colégio de S. Bento e edifício atual) e das várias nomenclaturas (Liceu de Coimbra, Liceu Central de Coimbra, Liceu Normal de Coimbra, Liceu José Falcão, Liceu Júlio Henriques, Liceu D. João III e novamente Liceu José Falcão) que deram origem à atual Escola Secundária José Falcão (e note-se que esta lista peca por defeito, estando longe de ser extensiva, pois apenas se indicam alguns dos nomes mais sonantes): futuros escritores como João de Deus, Eça de Queiroz, Joaquim Pereira Teixeira de Vasconcelos (autónimo de Teixeira de Pascoaes), Afonso Lopes Vieira, José de Almada Negreiros, Fernando Namora, Adolfo da Rocha (autónimo de Miguel Torga), Rómulo de Carvalho (autónimo de António Gedeão) ou Alberto Martins de Carvalho¹⁷; futuros ideólogos e propagandistas republicanos como José

¹⁷ Em 1976, a biblioteca escolar do então Liceu José Falcão passou a ostentar o nome do professor Alberto Martins de Carvalho, patronímico que ainda hoje se conserva na atual Escola Secundária José Falcão. Visto tratar-se de um nome praticamente desconhecido nos nossos dias (curiosamente, já na sua época, Alberto Martins de Carvalho era conhecido pelos alunos do Liceu conimbricense precisamente como o “homem invisível”), quando não mesmo omitido em inúmeros documentos dedicados à história da escola, julgo conveniente e merecida a seguinte nótula biobibliográfica acerca desta personalidade. Natural de Barril de Alva, no concelho de Arganil, Alberto Martins de Carvalho (1901-1993) frequentou os estudos liceais no Liceu Júlio Henriques, ingressando posteriormente na Universidade de Coimbra, onde se licenciou simultaneamente em Direito e em Ciências Filosóficas. Cedo aderiu aos ideais republicanos e maçónicos, e, ainda enquanto estudante, foi um dos criadores e impulsionadores da Universidade Livre de Coimbra (1925-1933), inserida no movimento das Universidades Populares. Foi ainda professor de Metodologia Especial das Ciências Históricas na Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, antes desta encerrar em 1930. Não tendo conseguido enveredar pela carreira académica, optou pelo ensino secundário, começando por exercer funções de professor no Liceu de Aveiro, antes de se fixar definitivamente no Liceu D. João III, em data que não consegui apurar, mas que não deverá ser posterior a 1945, ano de publicação do 1.º número de *A Mensagem – Jornal do Liceu Nacional de D. João III*, cuja autoria aparece atribuída efetivamente ao próprio Alberto Martins de Carvalho. De todos os modos, é sabido que no dito Liceu exerceu funções de professor e metodólogo das disciplinas de Filosofia e História, até se aposentar, no ano de 1973. Outro cargo que exerceu no Liceu D. João III foi o de professor bibliotecário, tendo inclusive sido autor de um catálogo (infelizmente incompleto, pois só se chegou a publicar o 1.º volume, limitado a obras até ao século XVII) do vasto fundo antigo da biblioteca, ao qual já atrás se aludiu (Carvalho, 1969). A sua ligação às bibliotecas também se encontra patente no facto de, por sua iniciativa (enquanto consultor da Fundação Calouste Gulbenkian), ter sido fundada, em 1965, a Biblioteca Fixa n.º 95 da dita Fundação, sita em Coja (perto de Barril de Alva, sua terra natal, no concelho de Arganil). Em sua homenagem, também esta biblioteca viria a receber o seu nome, já no ano de 2001. Já depois da sua aposentação, em 1973, foi diretor do Centro de Estudos Pedagógicos do Instituto Gulbenkian de Ciência da Fundação Calouste Gulbenkian, entre 1975 e a data da sua morte, em 1993. Durante a sua vida, foi um prolífico articulista, destacando-se a sua colaboração no *Guia de Portugal* (dirigido inicialmente por Raul Proença e, posteriormente, por Santana Dionísio), no *Dicionário de História de Portugal* (dirigido por Joel Serrão) e na obra *Jurisconsultos Portugueses do Século XIX* (dirigida por José Pinto Loureiro). Os seus interesses eram vastos, tendo fundado e dirigido revistas literárias, como por exemplo a *Byzancio [sic]* ou *Bysancio [sic]* (1923-24), que alguns vêm como precursora da *Presença*, para além de ter participado (por vezes através do seu pseudónimo Carlos Sinde) em inúmeras outras, como a

Relvas ou o patrono José Falcão, para além de três futuros presidentes da República (António José de Almeida, Bernardino Machado e Manuel Teixeira Gomes); futuros músicos como José Afonso, Luiz Goes ou Virgílio Caseiro; futuros políticos como Veiga Simão, António de Almeida Santos, Carlos Mota Pinto ou Francisco Lucas Pires; e futuros académicos e catedráticos como o já referido Júlio Henriques, Bissaya Barreto, José Gouveia Monteiro, Rui Alarcão ou Carlos Fiolhais (para além de alguns nomes atrás citados).

2. Caracterização da Escola Secundária José Falcão

Depois de no ponto anterior ter abordado a história da Escola Secundária José Falcão, passo agora à sua hodierna caracterização, começando por assinalar que, no ano de 2010, o seu espaço foi classificado como Monumento de Interesse Público (Portaria 241/2010, 2010, 16801-16802)¹⁸. Referência obrigatória do modernismo arquitetónico português, o edifício, quase centenário, encontra-se em evidente estado de degradação¹⁹, o que não impede que a escola ainda conserve o seu antigo prestígio e que os alunos tenham, inclusive, resultados académicos relativamente altos, quando comparados com os das outras escolas do país, tal como mostrarei no final deste ponto.

Em termos organizacionais, a Escola Secundária José Falcão é uma escola não agrupada, ou seja, não faz parte de nenhum agrupamento de escolas, sendo outrossim dotada de um contrato de autonomia (assinado entre a escola e o Ministério da Educação e Ciência), o que significa que dispõe de meios próprios para concretizar o seu projeto educativo. Em termos concretos, a referida

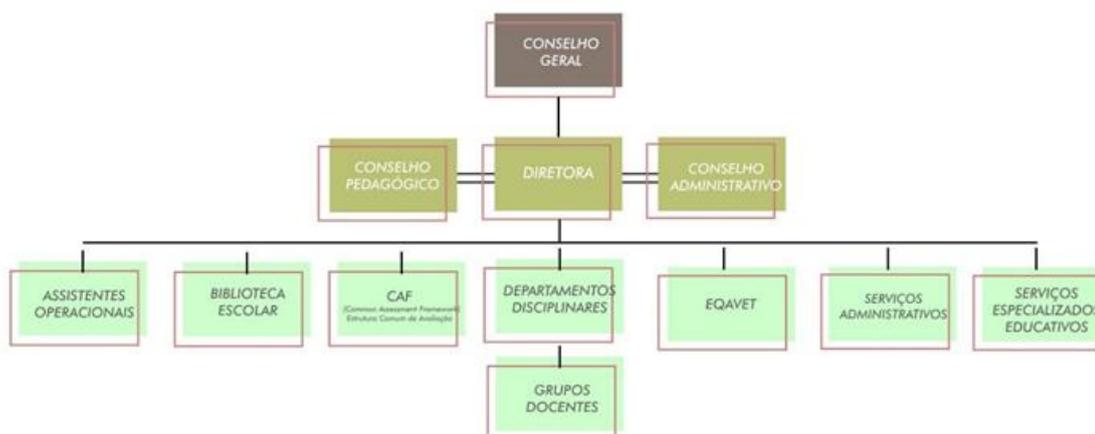
referida *Presença* (1927-40), a *Manifesto* (1936-38) ou a *Revista de Portugal* (1937-40). Foi também tradutor (cf. Leclercq, 1966) e revisor (cf. Vignaux, 1959) de livros, ademais de ter prefaciado e anotado uma edição da quinhentista *Crónica de El-Rei D. João II* (cf. Pina, 1950). Convém finalmente acrescentar que na origem da coleção “Textos Clássicos” da Fundação Calouste Gulbenkian, que tem ilustrado várias gerações de estudantes, investigadores e curiosos, esteve um plano, datado de 1964, escrito pelo próprio Alberto Martins de Carvalho. Curiosamente, o primeiro volume desta série, publicado em 1967, também foi obra dum pedagogo: a *Didáctica Magna* de Coménio (Pedroso, 2011, 31; Torres, 2018; Nóvoa, 2006).

¹⁸ Relembro que já aludi à caracterização arquitetónica do edifício na nota de rodapé n.º 11.

¹⁹ De facto, nem a própria classificação de Monumento de Interesse Público se repercutiu, pelo menos até à data presente, em investimentos de monta para a recuperação do edifício, sendo que alguns dos seus espaços (para não dizer a maioria) necessitam urgentemente de obras de renovação e de requalificação, circunstância que inclusive já originou algumas manifestações públicas – incluindo uma petição online (Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Secundária José Falcão, s.d.), criada no início de janeiro de 2017 (Midões, 2017; RTP, 2017; Lusa, 2018). Finalmente, no início do presente ano letivo de 2022/2023, o atual presidente da Câmara de Coimbra, também ele um ex-aluno da Escola Secundária José Falcão, referiu à imprensa que estava à espera da autorização da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares para avançar com um projeto de recuperação da escola, em colaboração com o Departamento de Arquitetura da Universidade de Coimbra, num investimento não inferior 15 milhões de euros (CMC/Lusa, 2022).

autonomia é materializada e desenvolvida, por exemplo, através da gestão pedagógica e curricular diferenciada, da possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas associadas, ou da adoção de normas próprias sobre horários e tempos letivos (Decreto-Lei n.º 137/2012, 2012, 3340-3364; Portaria n.º 265/2012, 2012, 4908-4912). Contudo, e não obstante as múltiplas competências delegadas à escola, incluindo a nível curricular, dever-se-á salientar que a dita autonomia não é absoluta, sendo operacionalizada através dos meios financeiros e logísticos disponíveis, e sempre dentro dos limites dos parâmetros legais subjacentes. A recuperação do edifício, por exemplo, ao se tratar de uma intervenção maior, só será possível quando o Governo der o seu aval e disponibilizar fundos que a escola carece, pelo que se trata de uma das medidas que não pode ser decidida autonomamente, facto que, infelizmente, tem contribuído para a contínua degradação de alguns espaços da escola, como acima ficou dito.

Ainda em termos organizacionais, o atual modelo de gestão escolar implica que todos os professores se encontrem agrupados em grupos e/ou departamentos curriculares. No caso concreto da Escola Secundária José Falcão, existem atualmente os Grupos Docentes, mais conhecidos como Grupos Disciplinares, encabeçados por um coordenador que, por sua vez, faz parte do Conselho de um dos seguintes Departamentos: Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Expressões e Cursos Profissionais. O seguinte organigrama revela, de forma gráfica, essas e outras subdivisões organizacionais da escola, sobre as quais não entrarei em maiores detalhes (ESJF, s.d.):



Em relação à logística do corpo docente, segundo os dados mais recentes que se encontram disponíveis, relativos ao passado ano letivo de 2021/2022, a Escola Secundária José Falcão empregava então 109 professores (5 dos quais de educação especial), pertencendo 78 ao Quadro de Escola e 8 ao

Quadro de Zona Pedagógica, sendo apenas contratados os 23 restantes (Projeto Educativo 2021/2024, 2021, 35). Por outro lado, a manterem-se os números que se verificaram no triénio letivo de 2017/2018-2019/2020 (Lopes, 2021a, 12), atualmente os professores deverão ter, em média, cerca de 50 anos de idade, sendo que os do Quadro de Escola contarão, também em média, com cerca de 60 anos de idade.

Por sua vez, relativamente ao número de discentes, os dados mais recentes que se encontram publicados também dizem respeito ao ano letivo de 2021/2022, período em que a escola foi frequentada por 921 alunos, número este abaixo da média de 980 alunos que se verificara no quadriénio letivo anterior (Projeto Educativo 2021/2024, 2021, 13). No caso concreto do presente ano letivo de 2022/2023, a população estudantil foi distribuída por 13 turmas do 10.º ano, 13 turmas do 11.º ano e 11 turmas do 12.º ano²⁰, para além de 3 turmas por cada ano do 3.º ciclo do ensino básico. De facto, apesar deste estabelecimento escolar ostentar, desde 1978, o título oficial de “Escola Secundária”, nos últimos anos também tem vindo a oferecer formação a alunos do 3.º ciclo do ensino básico, sendo que, de 2020/2021 para cá, tem sido conservado o dito número de 3 turmas em cada um desses três anos de escolaridade.

Em traços gerais, a maior parte da população estudantil aparenta provir de um meio socioeconómico médio-alto, sendo que a percentagem dos alunos subsidiários da Ação Social Escolar se situa abaixo dos 15%. De facto, a maior parte dos agregados familiares tem uma situação laboral definida e quase três quartos dos encarregados de educação possuem habilitações do nível do ensino superior, fatores que contribuem indubitavelmente para o aumento das expectativas de grande parte dos pais e/ou encarregados de educação, o que se reflete tanto na formação cívica, como no aproveitamento escolar dos seus filhos e/ou educandos. Em termos globais, os alunos são responsáveis, empenhados, motivados e visam o ingresso no ensino superior, sendo raros os casos de indisciplina e praticamente inexistentes os de abandono escolar (Lopes, 2021a, 13-14).

Finalmente, em relação aos resultados dos alunos, durante o triénio letivo compreendido entre 2017/2018 e 2019/2020, a taxa média de conclusão do ensino básico saldou-se nos 89,9%, valor que baixou para 67,8% no caso do ensino secundário e para 77,3% no caso do ensino profissional. Não obstante, também é certo que durante o mesmo período se verificou uma tendência continuamente crescente nestas taxas, sendo que, no final do ano letivo de 2019/2020, tais valores ascenderam a 100%, 83,3% e 84%, respetivamente. De destacar ainda que, durante o dito triénio, os resultados das

²⁰ Os alunos do ensino secundário encontram-se repartidos entre os quatro cursos científicos-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e, em menor número, em quatro cursos profissionais (a saber, Técnico de Turismo, Técnico de Multimédia, Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos).

Provas de Avaliação Externa do 9.º ano (Português e Matemática) e dos Exames Nacionais do Ensino Secundário situaram-se acima das respetivas médias nacionais (Ibidem, 11).

Por último, uma menção ao ranking nacional de escolas (que vale o que vale e que tem em conta apenas a nota média dos exames, descurando, entre outras variáveis, o número de alunos internos e/ou externos que os realizam²¹): nos últimos cinco anos letivos, a Escola Secundária José Falcão tem ficado, em média, no 77.º lugar (num total, em média, de 628 escolas públicas e privadas), sendo a nota média dos exames na ordem dos 12,43 valores. Em termos mais específicos, no ano de 2017, a Escola ficou situada no 115.º lugar (com uma média de 11,20 valores); em 2018, ficou no 70.º lugar (média de 11,65 valores); em 2019, ficou no 48.º lugar (média de 12,34 valores); em 2020, ficou no 64.º lugar (média de 14,62 valores); e, finalmente, em 2021, ficou no 87.º lugar (média de 12,34 valores). Curiosamente, em todos os anos do período assinalado, a Escola Secundária José Falcão foi a segunda escola pública da cidade de Coimbra com melhores resultados (num total de sete escolas públicas), tendo sido somente ultrapassada nesse âmbito pela Escola Secundária Infanta D. Maria. Não obstante, se também incluirmos nestas contas as duas escolas privadas que oferecem ensino secundário em Coimbra, verificamos que a Escola Secundária José Falcão ficou, no mesmo período assinalado, na posição de quarta melhor escola da cidade, sendo igualmente ultrapassada por esses dois estabelecimentos de ensino privado (a saber, o Colégio da Rainha Santa Isabel²² e o Colégio de São Teotónio).

Feita esta caracterização genérica da organização escolar e da população docente e discente da Escola Secundária José Falcão, passo finalmente a descrever e a caracterizar as atividades concretizadas durante o estágio propriamente dito.

²¹ Para que esta crítica fique mais clara, suponhamos que, numa determinada escola, o exame de Matemática é realizado por 10 alunos brilhantes (todos eles nomeados para o quadro de mérito da escola e com médias de 20 valores na disciplina de Matemática) e por outros 10 alunos externos mal preparados. Uma vez corrigidos os exames, todos os alunos “internos” recebem 20 valores, mas todos os externos são classificados apenas com 9 valores. Neste caso, por muito boa que fosse a média interna da escola naquela disciplina (por exemplo, 18 valores), tal não se refletiria no *ranking* das escolas, pois o que neste consta é apenas a nota média dos exames (ou seja, o resultado da soma das classificações dos exames dividida pelo número de examinados), que neste caso situar-se-ia nos 14,5 valores. Vejamos agora outro caso hipotético que também revela o quão impreciso pode ser este *ranking* dito “das escolas”: numa determinada escola, há apenas uma inscrição para um determinado exame (por exemplo, o de Biologia e Geologia), e quem se inscreve é um aluno externo. Se o resultado deste exame for, por exemplo, 19 valores, a aplicação da fórmula acima mencionada implica que esta escola “ganha” imediatamente a média de 19 valores na referida disciplina, mesmo que o aluno em questão nunca tenha entrado no dito estabelecimento escolar antes de fazer o exame, e mesmo (note-se bem) que a mencionada disciplina nem sequer seja lecionada na própria escola.

²² A título de curiosidade, o Colégio da Rainha Santa Isabel oscilou, nos 5 anos letivos anteriores a 2022/2023, entre o 2.º e o 15.º lugar da classificação do ranking de escolas.

**PARTE III – CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES CONCRETIZADAS DURANTE O
ESTÁGIO**

1. Nota prévia

No dia 21 de setembro de 2022, antes ainda do início formal do estágio, houve uma reunião geral, no Teatro Paulo Quintela da FLUC, destinada a todos os estagiários, orientadores de escola e orientadores da FLUC. Nela tomámos conhecimento, através da apresentação do já referido Plano Anual Geral de Formação, das atividades que deveríamos concretizar durante o ano letivo.

Nessa mesma ocasião, eu e os meus dois colegas do Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária José Falcão tivemos oportunidade de travar conhecimento com o nosso Orientador de Escola, o professor José Paulo Cordeiro, detentor de mais de três décadas de experiência de ensino de Filosofia no secundário e orientador, desde 2018, de professores estagiários da dita disciplina. O dito orientador explicou-nos logo ali que, longe de centrar exclusivamente os seus procedimentos na planificação e operacionalização das nossas atividades letivas, também iria dar importância às atividades paralelas à docência e às funções burocráticas e não letivas desempenhadas pelos professores. Por essas razões, salientou que era fundamental que, durante o nosso percurso enquanto estagiários, percebêssemos em que consistem cargos como o de Diretor de Turma ou o de representante e Coordenador do Grupo Disciplinar, entre outros, bem como o funcionamento das várias subdivisões da organização escolar, pelo que também iríamos assistir a reuniões do Grupo Disciplinar, do Conselho de Turma, de Diretores de Turma e, eventualmente, do Departamento de Ciências Humanas, ao qual a disciplina de Filosofia se encontra afeta na Escola Secundária José Falcão. Ainda nesta primeira reunião, o professor José Paulo Cordeiro apresentou-nos a calendarização dos Seminários bissemanais por si orientados (repartidos por 2 horas na terça-feira à tarde e outras 2 na quinta-feira de manhã), os quais teriam início na semana seguinte, para além de nos ter recomendado a leitura de alguns documentos orientadores publicados no próprio *website* da escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

Dito isto, nos próximos pontos passo a caracterizar e descrever as atividades que realizei durante o estágio propriamente dito, o qual começou efetivamente no dia 27 de setembro de 2022 e culminou no dia 13 de junho de 2023, data da última reunião do Conselho de Turma a que tive a oportunidade de assistir.

2. Seminários dirigidos pelo Orientador da Escola

Tal como acabo de referir, no dia 27 de setembro de 2022, eu e os meus colegas do Núcleo de Estágio da Escola Secundária José Falcão apresentámo-nos no dito estabelecimento escolar para iniciarmos o estágio pedagógico propriamente dito, através da assistência à primeira sessão do Seminário bissemanal orientado pelo professor José Paulo Cordeiro. Nesta ocasião tomámos um primeiro contacto com alguns espaços da escola, para além de termos realizado um exercício diagnóstico, destinado a averiguar os nossos conhecimentos acerca, entre outras questões, das funções e dos documentos usados pelos professores, dos organismos internos das escolas, da carreira docente, da especificidade da docência de Filosofia, das disciplinas lecionadas pelos professores de Filosofia ou dos programas da dita disciplina. Para além disso, o professor José Paulo Cordeiro também nos entregou nesse mesmo dia um plano individual de formação, documento estratégico este que elencava as atividades que iríamos realizar e os conhecimentos que deveríamos adquirir durante o estágio, sem prejuízo de complementos e adaptações:

- Realização de um exercício diagnóstico sobre elementos genéricos da profissão;
- Conhecimento do espaço físico escolar/elementos operacionais;
- Uniformização de documentos de registo do estágio e material necessário;
- Conhecimento da estrutura básica da organização do ensino em Portugal (Componente Institucional; Carreira profissional; Documentos/Elementos essenciais na prática letiva, de âmbito científico, pedagógico e administrativo);
- Procedimentos a ter em conta por um docente na primeira semana de aulas;
- Momentos essenciais do ano letivo docente;
- Etapas essenciais do serviço anual do Diretor de Turma;
- Realização de Aulas “zero” (só com o orientador e os colegas estagiários);
- Realização de Aulas letivas oficiais (prática de Ensino, avaliação discente, Plano de Atividades Anual);
- Participação em Reuniões diversas (Grupo, Direções de Turma, Conselho de Turma);
- Construção contínua de um Léxico relativo aos diferentes conceitos a adquirir;
- Elaboração de relatório final de autoavaliação.

Todas estas atividades foram realizadas durante as 112 horas totais de duração destes seminários. Não se focando apenas, tal como já referi anteriormente e agora melhor se depreende, na lecionação propriamente dita, o método do professor José Paulo Cordeiro permitiu-me assim consciencializar acerca da dimensão global da atividade docente. Em termos gerais, julgo que a sua metodologia foi bastante acertada, não só por me ter providenciado uma visão bastante ampla e compreensiva da docência no ensino secundário, mas também porque veio a suprir algumas lacunas das unidades curriculares do 1.º ano dos mestrados de ensino, que, por motivos vários, não podem abranger tudo.

Dito isto, passo finalmente a apresentar a caracterização da turma que me foi afeta.

3. Caracterização da turma

Durante a minha prática pedagógica supervisionada, tive a honra e o prazer de trabalhar com uma turma do 11.º ano de um Curso Científico-Humanístico²³, no contexto da lecionação da disciplina de Filosofia. No início do presente ano letivo de 2022/2023, esta turma era composta por 24 alunos, 13 do sexo feminino e os restantes 11 do sexo masculino, com uma média de idades na ordem dos 15,7 anos. À exceção de uma aluna que fora transferida de outra escola para esta turma, todos os restantes alunos provinham da mesma turma do 10.º ano. Não obstante, durante a maior parte do 1.º período, assistiram normalmente às aulas apenas 23 alunos, visto que uma das alunas se encontrava a frequentar um programa de ERASMUS no estrangeiro (motivo pelo qual, aliás, não foi avaliada no final do referido período). Por fim, no início do 2.º período, esta turma passou oficialmente a ter de facto 23 alunos (em virtude de uma aluna ter pedido transferência de escola, aquando do final do 1.º período), situação esta que se manteve até ao final do ano letivo.

Esta turma não tinha casos sinalizados de necessidades educativas especiais e, de acordo com a informação disponível na aplicação INOVAR (sistema informático facilitador da organização, gestão e burocracia escolar), que contém as respostas (incompletas em alguns casos) dos encarregados de educação e dos próprios alunos a um inquérito realizado no ato da matrícula, quase todos os membros da turma aparentavam provir de um meio socioeconómico médio-alto, sendo que apenas dois alunos eram beneficiários da Ação Social Escolar (com o escalão B e C, respetivamente). A maioria dos pais

²³ A fim de respeitar a privacidade dos alunos em questão, não identifico qual foi a turma em concreto nem o respetivo Curso Científico-Humanístico.

e/ou encarregados de educação dos alunos desta turma trabalha por conta de outrem e pelo menos doze deles têm estudos superiores. Todos os alunos vivem com os pais e/ou irmão(s), havendo apenas um caso de guarda partilhada, com residência alternada. De salientar ainda que todos os alunos têm o hábito de tomar o pequeno-almoço em casa, sendo que dezanove deles falam frequentemente sobre a escola e/ou sobre os estudos também em casa. Em matéria de horas dormidas, quase todos os alunos dormem entre 7 a 9 horas diárias, havendo apenas dois casos em que essa quantidade é menor.

Em relação à sua autoimagem, e ainda de acordo com os dados constantes na aplicação INOVAR, dez consideram-se alunos bons, doze consideram-se alunos médios e apenas um se considera a si mesmo como um aluno fraco. Embora todos estudem em casa, nove dos alunos dizem aprender melhor nas aulas, oito referem que isso ocorre quando trabalham sozinhos, quatro recorrem a explicadores para melhorarem as suas aprendizagens e apenas um diz que aprende melhor em grupo. Três alunos referem não gostar de estudar, contrariando os restantes dezanove que responderam ter gosto em fazê-lo. Por outro lado, vinte e um alunos estudam diariamente, havendo apenas dois que raramente o fazem, não havendo porém alunos que nunca estudem ou que estudem só nas véspera dos momentos formais de avaliação.

Todos os alunos pensam ingressar no ensino superior, à exceção de um que não respondeu a esta questão, talvez por estar indeciso aquando do preenchimento do inquérito. Quando questionados sobre os fatores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos, oito deles referiram ser o desinteresse pela disciplina, cinco disseram ser a falta de atenção/concentração, quatro a falta de estudo, três as dificuldades em entender o professor, dois os conteúdos difíceis e apenas um mencionou a indisciplina na sala de aula. De notar, não obstante, que ao longo de todo o ano letivo esta turma não teve qualquer registo de problemas disciplinares, sendo que este quadro já se tinha verificado no passado ano letivo.

Finalmente, em termos de avaliação, a turma acabou o 1.º período do presente ano letivo com uma média de global de 14,62 valores, subindo para os 15,09 valores no final do 2.º período e para os 15,57 valores no final do 3.º período. Comparando este último resultado com o obtido no final do 3.º período do ano letivo anterior (15,18 valores), verifica-se que a média da turma subiu quase quatro décimas. Por outro lado, se no ano letivo anterior os seis alunos que obtiveram classificações negativas tiveram um total de onze resultados entre os 6 e os 8 valores, no presente ano letivo estes números foram menores, tanto no que diz respeito ao total de resultados negativos (cinco), como de alunos que os obtiveram (quatro), embora as respetivas classificações também tenham oscilado, como no ano anterior, entre os 6 e os 8 valores. Destaco ainda que no final do 3.º período cinco alunos foram propostos ao quadro de mérito da escola (quatro deles com médias compreendidas entre os 18,1 e os 18,6 valores e o restante com média de 19,3 valores). Para além disso, a já referida média global com

que a turma concluiu o 3.º período (15,57 valores) foi superior à média de todas as turmas que frequentaram o 11.º ano de escolaridade na ESJF, durante o presente ano letivo (15,12 valores) e essa tendência foi constante em todas as disciplinas, excetuando uma²⁴, onde se verificou um desvio de 0,55 valores negativos em relação à média de todos os alunos da ESJF que nela estavam inscritos no presente ano letivo (respetivamente, 14,04 e 14,59 valores).

Por último, no caso concreto da avaliação da disciplina de Filosofia, a classificação média da turma no final do 1.º período situou-se nos 15,22 valores, ou seja, sete décimas superior à média da turma nesta mesma disciplina, no final do passado ano letivo de 2021/2022 (14,52 valores), o que porventura pode refletir uma maior maturidade intelectual por parte da maioria dos alunos. De facto, foi notório que catorze deles elevaram a classificação que tinham obtido no final do ano letivo transato (sendo a maior destas subidas de 14 para 17 valores), para além de dois terem conservado a classificação de 17 e 18 valores que, respetivamente, tinham obtido no ano passado. Não obstante, seis alunos baixaram a nota que tinham obtido no final do ano letivo anterior (a maior destas descidas foi de 10 para 7 valores) e um outro manteve neste 1.º período os 9 valores com que tinha concluído a disciplina no final do ano passado. Também deve ser notado que, enquanto no final do ano passado a classificação mais elevada de Filosofia foi um 19 e apenas houve uma negativa (a já referida classificação de 9 valores), no 1.º período deste ano a nota mais alta foi um 20 (atribuído ao mesmo aluno que obtivera 19 valores no final do ano anterior), havendo, porém, quatro negativas (três 9 e um 7). Ainda assim, o balanço global da turma foi bom, tendo em conta que os dezanove alunos que obtiveram aproveitamento positivo a Filosofia neste 1.º período tiveram resultados médios na ordem dos 16,63 valores. No que diz respeito ao 2.º período do presente ano letivo, a média da turma subiu para os 15,65 valores, tendo todos os alunos obtido resultados iguais ou superiores a 10 valores, sendo de destacar que houve um evidente progresso nos quatro alunos que tinham obtido resultados negativos a Filosofia no 1.º período, nomeadamente a referida classificação de 7 valores que subiu para 10 valores, e as três classificações de 9 valores que subiram para 10, 11 e 12 valores, respetivamente. Por fim, no 3.º período do presente ano letivo, excetuando uma descida de 17 para 16 valores, todos os demais mantiveram ou subiram os resultados que tinham obtido no 2.º período, sendo que a média da turma subiu novamente, desta vez para os 16,17 valores, número visivelmente superior à média de todos os alunos da escola inscritos na disciplina de Filosofia do 11.º ano no presente ano letivo (14,79 valores).

²⁴ Não identifico a disciplina pelo mesmo motivo já indicado na nota de rodapé anterior, visto que se tornaria óbvio qual é o Curso Científico-Humanístico da turma em questão.

4. Aulas observadas

Começo por referir que, embora fosse evidente a relação saudável e afável que o professor José Paulo Cordeiro mantinha com os seus alunos de ambos os géneros (e, aliás, com toda a comunidade escolar), era evidente que a maior parte dos rapazes fazia questão de lhe corresponder de modo mais ostensivo, dentro e fora da sala de aula, cumprimentando-o sempre com um cordial aperto de mão.

Concretamente em relação à turma que me foi afeta, o professor José Paulo Cordeiro já tinha sido seu docente de Filosofia do 10.º ano, pelo que já conhecia todos os alunos, excetuando o caso já aludido no início do ponto anterior da presente dissertação.

Iniciei a observação das aulas desta turma no dia 18 de outubro e, a partir de então, pude observar que o método do professor José Paulo Cordeiro era maioritariamente expositivo, o que não impedia que as suas aulas fossem dinâmicas, através do contínuo incentivo à participação dos alunos. “Uma aula”, segundo as próprias palavras, “não deve ser um velório”, mas sim um processo ativo, aberto e dinâmico. Apesar do seu método pedagógico ser baseado no rigor científico, contextualizando e esclarecendo devidamente as matérias e os conceitos-chave, o professor José Paulo Cordeiro revelava um espírito humorístico, que contribuía para que as suas aulas não se tornassem, como vulgarmente se diz, numa seca. De facto, em determinados momentos oportunos, este professor brindava o auditório com trocadilhos e chistes que ajudavam a desanuviar a monotonia ou a gravidade de certas matérias, ao mesmo tempo que contribuía para que os alunos refocalizassem a atenção sobre algum conteúdo em concreto.

Em termos de recursos didáticos, o professor tinha por hábito enviar aos alunos, através do *email* institucional da escola, resumos e esquemas de diversos tipos sobre as matérias lecionadas, documentos estes que, por sua vez, também eram exibidos nas aulas, não com o objetivo de serem meramente lidos, mas mais como suportes ou bengalas didáticas, a fim das suas preleções seguirem um determinado fio condutor, previamente planificado, e não se perderem ou demorem em questões eventualmente menos importantes. Finalmente, antes das avaliações formais, e tendo em conta as próprias determinações mesocurriculares da escola, o professor enviava atempadamente aos alunos as suas respetivas matrizes, a fim de facilitar o seu estudo.

Durante as aulas que observei, os alunos aparentavam gostar da disciplina de Filosofia, do método pedagógico do professor e da sua própria personalidade, prestando muita atenção às suas exposições e questões (fora algum caso pontual de distração), o que se saldou nos bons resultados que acima já foram frisados. Por fim, uma aluna acabou mesmo por confirmar esta observação quando sintetizou a

opinião geral da turma, na última aula do 3.º período, afirmando mais ou menos o seguinte: “o professor José Paulo Cordeiro sabe tornar interessante uma disciplina que por vezes é secante”.

5. Aulas lecionadas e materiais utilizados

Conforme a orientação do professor José Paulo Cordeiro, eu e os meus colegas do Núcleo de Estágio tivemos oportunidade de simular quatro aulas, sobre diferentes temas, antes de começarmos efetivamente a lecionar perante os alunos. Estas simulações contribuíram não só para o orientador observar a nossa *performance* e os nossos conhecimentos científicos, como também para nós próprios treinarmos procedimentos pedagógicos e adquirirmos mais experiência. Por outro lado, o constante *feedback* do orientador, tanto nas quatro aulas simuladas como nas restantes, também foi fundamental para nos consciencializarmos de alguns aspetos que deveríamos evitar e/ou corrigir, como por exemplo o uso de jargão académico, a baixa projeção da voz, o ritmo lento ou acelerado da exposição ou ainda a apresentação gráfica dos materiais utilizados.

Preparei para todas estas aulas as correspondentes planificações e os respetivos recursos didáticos. No que diz respeito a estes últimos, procurei sempre produzir materiais próprios, acessíveis e didático-pedagógicos (nomeadamente PowerPoints de suporte ao processo de ensino-aprendizagem), com a inclusão, no mínimo, de esquemas, textos e imagens, sendo que, em diversas ocasiões, acrescentei ainda vídeo e/ou som. Para algumas aulas também preparei materiais de auxílio ao estudo, como glossários de conceitos-chave e/ou esquemas, devidamente imprimidos em papel e entregues aos alunos. Concluí também algumas aulas, embora em menor número, com um instrumento de avaliação, nomeadamente pequenos questionários com perguntas de carácter formativo, destinadas tanto a avaliar a aprendizagem dos alunos, como a qualidade do meu próprio ensino.

Durante as atividades letivas propriamente ditas que fui desempenhando ao longo do estágio, procurei que os conteúdos que me foram incumbidos lecionar fossem transmitidos do modo mais claro e acessível possível, sem nunca descurar do rigor científico. Para o efeito, servi-me dos recursos já mencionados e de uma demorada preparação prévia, tendo na maioria das aulas cumprido na íntegra tudo aquilo que tinha previamente planificado.

Ainda que as minhas metodologias tenham recebido um *feedback* globalmente positivo por parte não só do orientador da escola e dos próprios discentes, mas também do orientador da universidade,

o fator que mais me prejudicou foi sem dúvida a dificuldade, que não consegui superar durante o estágio, em gerir o meu nervosismo nos momentos da lecionação propriamente dita. Contribuiu para isto alguma insegurança, motivada sobretudo pelo facto de ter estado cerca de 15 anos afastado do estudo da Filosofia e pela circunstância de, entretanto, algumas partes do currículo da disciplina terem sido substancialmente alteradas, com a inclusão de alguns conteúdos novos e a eliminação de outros tantos que se encontravam no programa antigo. Isto levou-me a ter de dedicar bastante tempo para estudar matérias que me esquecera ou que ignorava por completo, relegando muitas vezes a produção dos recursos didáticos propriamente ditos para o último momento (sem que isso, não obstante, afetasse a qualidade dos ditos recursos). Ainda assim, apesar de não ter investido tanto quanto queria em alguns destes materiais, o tempo que dediquei ao aprofundamento dos temas permitiu que me sentisse minimamente confortável em termos dos conhecimentos disciplinares adquiridos, o que se refletiu no facto de não ter cometido nenhum erro científico nas aulas que lecionei (o que, pelas razões acima expressas, era um dos meus maiores receios aquando do início do estágio).

A título de exemplo de alguns dos materiais que realizei durante o estágio, apresento em anexo a planificação de duas aulas dedicadas à teoria histórico-intencional da arte, segundo Jerrold Levinson (**Anexo I**), acompanhada pelo glossário que preparei e distribuí aos alunos nessa ocasião (**Anexo II**) e pela apresentação visual e respetivo guião (**Anexo III**).

6. Participação em atividades extraletivas

No decorrer do meu estágio pedagógico, ademais das atividades letivas anteriormente descritas, tive a oportunidade de participar nas seguintes atividades extraletivas, sendo que as duas primeiras estavam integradas no Plano Anual de Atividades da ESJF:

- No âmbito da celebração do Dia da Filosofia (17 de novembro de 2022), participei numa “Manifestação Filosófica” organizada pelo grupo de docentes de Filosofia da ESJF, a qual envolveu professores, alunos e passantes, visto ter sido realizada no exterior do estabelecimento escolar. A manifestação teve uma forte adesão dos alunos e consistiu na exibição de cartazes com citações de filósofos, previamente escolhidas pelos alunos e professores.

- Também participei na comemoração do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto (27 de janeiro de 2023), organizada igualmente pelo referido grupo de Filosofia da ESJF. Para além de ter pessoalmente contribuído com referências bibliográficas para uma das três exposições organizadas

para o efeito, eu e os meus colegas do núcleo de estágio da ESJF produzimos, conforme sugestão do professor orientador, um pequeno jornal digital de 10 páginas com textos e imagens alusivas ao mesmo assunto, incluindo sugestões de livros e filmes. Neste jornal, que foi elogiado por diversos membros da comunidade educativa da ESJF e que apareceu devidamente publicitado na página oficial da escola e na respetiva página de Facebook, também se incluiu uma menção à atividade referida no ponto anterior (ver **Anexo IV**).

- Por sugestão do professor bibliotecário Paulo Santiago, elaborei ainda outro texto destinado a um novo número do jornal escolar (*O Falcão*). Dado que o tema era livre e que se previa que o novo número do jornal fosse publicado ainda em março do presente ano letivo, decidi escrever um texto abordando vários tópicos sobre a temática do sono, enquadrando-o na comemoração do Dia Mundial do Sono (17 de março de 2023). Infelizmente, por motivos alheios à minha vontade e à do professor Paulo (nomeadamente a falta de colaboração de outros articulistas), a impressão deste número do jornal escolar foi sendo sucessivamente adiada, sendo por isso pouco provável que ainda surja publicado antes do final do presente ano letivo (ver **Anexo V**).

- Por último, organizei a vinda à ESJF do professor, músico e político Manuel Rocha, para dar uma pequena palestra sobre a chamada “canção de protesto” ou “música de intervenção” à turma com a qual tive a honra de trabalhar, com anuência prévia do professor orientador e titular da turma e da Diretora da ESJF. Esta atividade, que teve lugar no dia 1 de junho de 2023, já depois de finalizadas as atividades letivas propriamente ditas da disciplina de Filosofia, foi pensada como um contributo extracurricular visando alguns dos objetivos patentes em inúmeros documentos legislativos e curriculares que regulamentam a escolaridade obrigatória, em particular o desenvolvimento da cidadania ativa e participativa, da consciência cívica e histórica, do espírito crítico e da cultura democrática.

7. Participação em reuniões

Durante o meu estágio, também tive a oportunidade de participar, na qualidade de observador, em várias reuniões de diversas estruturas escolares/pedagógicas, nomeadamente do Conselho de Turma, do Grupo de Filosofia, do Departamento das Ciências Sociais e Humanas e do Conselho de Diretores de Turma.

Através da assistência a estas reuniões, realizadas pelo menos uma vez por período letivo, apercebi-me da importância de se estabelecerem periodicamente pontos de situação relativos a

atividades previstas e realizadas, conteúdos lecionados e respetivas avaliações, resultados das aprendizagens e evolução do seu sucesso, casos de indisciplina, alteração de regulamentos, cumprimento de procedimentos (relacionados, por exemplo, com a vigilância de provas de aferição e exames ou com o preenchimento de grelhas, inquéritos e outros documentos) e quaisquer outros assuntos relevantes e relativas à respetiva estrutura escolar em particular ou à comunidade escolar em geral.

Também notei que a imensa profusão de documentos legislativos e/ou curriculares (voltarei a este tópico no próximo ponto) não impedia que, entre os próprios docentes, surgissem algumas dúvidas relacionadas com a interpretação destes textos, pelo que estas reuniões também serviam de palco para se estabelecerem consensos mais ou menos formais (embora sempre criteriosos), relativamente a um ou outro assunto mais suscetível de ser interpretado de diferentes modos (como, por exemplo, a avaliação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, o preenchimento de um determinado documento ou os critérios de promoção de alunos ao quadro de mérito da escola).

Por último, devo acrescentar que as sucessivas e quase contínuas alterações do corpo legislativo que legitima o currículo nacional dão por vezes azo a que surjam situações pontuais em que os professores se veem obrigados a dedicar tempo a procedimentos (normalmente envolvendo burocracia) que já foram revogados, e que, por esse motivo, não se encontram atualmente previstos na lei. No entanto, apesar de algumas destas situações terem sido denunciadas por membros do corpo docente em várias das reuniões a que assisti, o certo é que também verifiquei haver uma tendência para o conformismo e resignação e, conseqüentemente, para a não alteração de tais práticas, que, independentemente da sua duvidosa legitimidade e utilidade, acabam inevitavelmente por privar os docentes de tempo que talvez fosse mais necessário para, por exemplo, prepararem devidamente as suas aulas.

8. Dossiê do estagiário

O já citado Plano Anual de Formação de Professores da FLUC salienta (no seu ponto 1.4.) que o estagiário deve organizar um dossiê, preferencialmente em formato digital e sempre disponível para consulta dos Orientadores, onde esteja arquivada toda a documentação revelante e pertinente sobre/para o estágio, como, por exemplo, legislação e outros textos fundamentais e/ou pertinentes; planificações, recursos didáticos e instrumentos de avaliação das aulas dadas; registos escritos sobre

aulas lecionadas e atividades em que tenha participado; documentos de auto e heteroavaliação do desempenho.

No meu caso particular, dispus de um dossiê digital onde incluí – para além do dito Plano Anual de Formação de Professores da FLUC e do também atrás citado Regulamento da Formação Inicial de Professores da FLUC – os documentos a negrito que de seguida aparecem dispostos, por ordem cronológica, em cinco diferentes domínios²⁵.

8.1. Disposições legais relativas ao perfil dos professores, à sua avaliação e à carreira docente

- O **Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto**, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- O **Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro**, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- O **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário**, conforme a sua atual redação, consolidada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.
- O **Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho**, na sua atual redação, que estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados
- O **Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto**, que estabelece os critérios e procedimentos para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular previsto no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- O **Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro**, que estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira.

²⁵ A fim de evitar a profusão de referências bibliográficas dos principais documentos legislativos que passo a elencar nos próximos pontos (a negrito), remeto o leitor para a consulta das respetivas fontes no final desta dissertação (ver tópico “Legislação”). Devo ainda frisar que alguns dos documentos legislativos e/ou curriculares que se seguem poderiam aparecer em mais do que um dos cinco domínios que aqui proponho.

- O **Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro**, que estabelece a correspondência entre a avaliação obtida nos termos do SIADAP (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública) e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, dos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública.
- O **Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro**, que estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.
- O **Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro**, que regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.
- O **Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro**, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica. A leitura deste documento deve ter em consideração as alterações entretanto introduzidas pelo Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho, e pelo Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro.

8.2. Disposições legais relativas à gestão e organização do ensino secundário público

- A atual redação da **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo nacional.
- A citada **Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto**, que ampliou o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. No entanto, devo fazer notar que esta lei não alterou a duração do ensino obrigatório propriamente dito, que continua a ser 9 anos e a abranger apenas os três ciclos do ensino básico, tal como se encontra estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 6.º, n.º 1).
- O **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho**, que consiste na segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que por sua vez aprovou o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino.

- A **Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro**, que aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e os direitos e deveres dos alunos.

8.3. Documentos macrocurriculares

- O **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Martins, 2017) (homologado através do **Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho**), que se constituiu no documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. De facto, os seguintes documentos viriam a ser concebidos expressamente a partir e em desenvolvimento do *Perfil*.
- O **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**, que estabeleceu o regime jurídico da educação inclusiva. A sua leitura deve ter em conta as alterações e retificações entretanto introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro.
- O **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A leitura deste Decreto-Lei (emendado pela Declaração de Retificação n.º 29-A/2018, de 4 de setembro, e depois alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, que aprovou o regime jurídico aplicável ao ensino individual e ao ensino doméstico) deve ser articulada com a Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto (que procedeu à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário), entretanto alterada pela Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro; com a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (que procedeu à regulamentação dos cursos científico-humanísticos); com a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro (que procedeu à regulamentação da modalidade de ensino a distância); e, finalmente, com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (entretanto alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro), que redefiniu os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

- A **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania** (Monteiro, 2017), que se estabeleceu como um referencial curricular para o âmbito da educação para a cidadania, operacionalizada através da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 218)²⁶.
- Algumas **Aprendizagens Essenciais** (DGE, s.d.) (que foram sendo faseadamente publicadas e homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, do **Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto**, do Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho, e do Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho), que estabeleceram os objetivos mínimos de cada disciplina do ensino básico e secundário, bem como elencos de ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos*²⁷.

Devo agora fazer notar que o atual paradigma curricular, estabelecido definitivamente (i.e., até à data presente) pelo muito criticado (Castilho, 2021; CNAPEF, 2021; Damião, 2021c, 2021d, 2021e; Duarte, 2021a, 2021b; Grosso, 2021; Guinote, 2021a, 2021b, 2021c; Júdice, 2021; Veronesi, 2021) **Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho**, encontra-se centrado, tal como já referi, no chamado *Perfil dos Alunos*. De facto, desde o momento em que foi homologado, o *Perfil* tornou-se no documento basilar do currículo do ensino não superior português: como acima referi, foi a partir dele que se conceberam não só os citados Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, mas também a própria *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e as chamadas *Aprendizagens Essenciais*.

²⁶ Ao contrário dos anteriores documentos, a ENEC não foi homologada por nenhum despacho oficial antes de ter sido introduzida diretamente no atual paradigma curricular, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A ENEC entrona-se no *Perfil dos Alunos* e, atualmente, em onze *Referenciais*, de carácter orientador mas não prescritivo (Educação para a Cidadania, s.d.): 1) *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*; 2) *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*; 3) *Referencial de Educação para a Saúde*; 4) *Referencial de Educação para os Media*; 5) *Referencial Dimensão Europeia da Educação* (anterior à ENEC); 6) *Referencial de Educação do Consumidor*; 7) *Referencial de Educação Financeira*; 8) *Referencial de Educação Rodoviária*; 9) *Referencial de Educação para o Risco*; 10) *Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz*; 11) *Referencial de Educação para o Mundo do Trabalho*. A título de curiosidade, acrescente-se ainda que a primeira versão de um décimo segundo documento deste tipo, o chamado *Referencial de Educação para o Empreendedorismo*, foi sujeita a discussão pública entre 5 de maio e 5 de junho de 2022 (DGE, 2022), ou seja, mais de sete anos depois da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular ter começado a desenvolver o dito documento (Dantas et al, 2015, 69). Não obstante, mais de um ano depois do respetivo processo de discussão pública, ainda não apareceu publicada a versão definitiva deste novo referencial, nem houve qualquer outro pronunciamento por parte da DGE sobre o mesmo assunto. Ver também a nota de rodapé seguinte.

²⁷ Note-se que, entre as várias *Aprendizagens Essenciais*, existe uma que, sem ostentar tal título (embora seja formal e graficamente idêntica aos documentos homónimos e se encontre publicada junto com estes), é destinada a orientar a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Curiosamente, este documento foi publicado, tal como a ENEC (e ao contrário das *Aprendizagens Essenciais*), sem que se conheça o respetivo despacho de homologação (DGE, 2018).

Por último, para além dos documentos anteriores, existem ainda outros produzidos pelo *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*, nomeadamente 10 “Documentos Estratégicos”, 15 “Folhas de Apoio à Formação”, 7 “Textos de Apoio à Formação” e 13 *webinars* (Projeto MAIA, s.d.). Embora este projeto, mais conhecido pelo acrónimo MAIA, não tenha ainda um carácter vinculativo, porventura tornar-se-á obrigatório num futuro próximo, sendo já notório que tem vindo a ser implementado massivamente nas escolas públicas do país, achando-se a Escola Secundária José Falcão como apenas uma das inúmeras em que tal já ocorreu, como de seguida se verá.

8.4. Documentos mesocurriculares

A existência dos documentos macrocurriculares mencionados no ponto anterior, apesar do seu carácter prescritivo e de âmbito nacional, não impede que as escolas, dentro do atual paradigma de autonomia organizacional e de flexibilização do currículo, possam (e devam) produzir os seus próprios documentos mesocurriculares (como por exemplo, propostas pedagógicas e curriculares diferenciadas, planos de inclusão de minorias ou de apoio a crianças e jovens em risco de exclusão, programas de mentoria e de tutoria, programas de enriquecimento curricular e/ou extracurricular, regulamentos internos, projetos de cidadania ou referenciais de critérios de avaliação, entre outros documentos).

No caso concreto da Escola Secundária José Falcão, encontram-se publicados no respetivo *website*, entre outros, os seguintes documentos mesocurriculares:

- **Contrato de Autonomia.** Ainda que não esteja datado, este contrato foi concebido, o mais tardar, no início do ano letivo de 2013/2014, tendo sido assinado pela Escola Secundária José Falcão (sob as pessoas do Diretor e da Presidente do Conselho Geral) e pelo Ministério da Educação e Ciência (sob a pessoa do Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar). Embora o seu texto preveja eventuais revisões e alterações, este contrato aparenta estar há muito caducado, pelo menos a julgar pela sua cláusula 8.ª, que determina a sua duração “até ao ano letivo de 2015/2016”. Independentemente desse detalhe, o contrato elenca os seus objetivos gerais e operacionais, apresenta um plano de ação estratégica e sistematiza as competências reconhecidas à escola, bem como os compromissos de ambas as partes signatárias.

- **Regulamento Interno.** Cumprindo o disposto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino (Decreto-Lei n.º 137/2012, 2012), este regulamento (aprovado em reunião do Conselho Pedagógico no dia 14 de setembro de 2022 e ratificado em reunião do Conselho Geral no dia 9 de janeiro de 2023) define o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus Órgãos de Administração e Gestão, das Estruturas de Coordenação, Supervisão e Orientação e dos Serviços Administrativos, Técnicos e Técnico-Pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.
- **M.A.I.A. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.** Trata-se de um Plano de Implementação do Projeto MAIA na Escola Secundária José Falcão. No seu frontispício encontra-se a data aposta de 2021/2022.
- **Carta de Missão de Isabel Maria Rainha Gomes Achando Amoroso Lopes** (Lopes, 2021b). Datado de 24 de setembro de 2021, este documento apresenta a missão da atual Diretora da escola, os seus compromissos e as metas previstas até setembro de 2025.
- **Documento Orientador – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola.** Este documento visa orientar a implementação, operacionalização, monitorização e avaliação da ENEC na Escola Secundária José Falcão. Tem a data aposta de 22 de outubro de 2021 e aparentemente foi concebido, pelo menos a julgar pelo seu frontispício, expressamente para o ano letivo de 2021/2022.
- **Programa de Mentoria: “Partilhar é Aprender”.** Datado de 15 de outubro de 2021 e, segundo o seu frontispício e cronograma, também relativo expressamente ao ano letivo de 2021/2022, este programa pretende fomentar e dinamizar processos de ensino-aprendizagem através de pares, visando que os mentorandos (alunos com maus resultados e dificuldades de aprendizagem) sejam auxiliados pelos mentores (alunos com bons resultados e com características de liderança, responsabilidade, interesse e empenho, entre outras).
- **Projeto Educativo 2021-2024: “O melhor das Escolas são as pessoas!”.** Este documento estratégico, aprovado em reunião do Conselho Pedagógico de 22 de novembro de 2021, consiste numa espécie de bilhete de identidade da escola, contendo a sua caracterização e uma análise SWOT (acrónimo de *Strengths* “forças ou pontos fortes”, *Weakness* “fraquezas ou pontos fracos”, *Opportunities* “oportunidades” e *Threats* “ameaças ou constrangimentos”), para além de desenvolver também as ideias assentes na já referida *Carta de Missão*.
- **Planificações anuais e Critérios de Avaliação.** Estes documentos são relativos, tal como se indica no respetivo título, à planificação anual e aos critérios de avaliação de cada uma das disciplinas oferecidas pela escola no presente ano letivo de 2022/2023.

- **Plano Anual de Atividades.** Datado de 24 de setembro de 2021 e relativo expressamente ao ano letivo de 2021/2022, este documento enuncia os objetivos do *Projeto Educativo* acima referido e o rol das atividades propostas por cada sector da escola, bem como a listagem dos elementos da comunidade educativa a quem essas atividades se destinam.

Na prática, poucos serão os professores que dominam integralmente o conteúdo de todos os documentos mesocurriculares acima referidos, pelo que a maioria destes últimos acaba por pouco ou nenhum peso ter sobre as próprias decisões curriculares e pedagógicas dos docentes. Tal pode ser justificado pela falta de interesse e/ou de tempo útil para a sua leitura demorada e atenta, pois uma queixa recorrente de grande parte dos professores é o facto da componente não letiva do seu horário mal cobrir uma ínfima parte da totalidade do tempo dedicado a preparar materiais, aulas e outras atividades e a lidar com os infindáveis procedimentos administrativos, logísticos e burocráticos inerentes às múltiplas funções da profissão docente²⁸.

8.5. Documentos microcurriculares

Em última instância, o processo de ensino-aprendizagem inclui inevitavelmente as próprias decisões dos docentes, as quais podem e/ou devem ser formalizadas através da elaboração de documentos microcurriculares de diversos âmbitos e fins (como, por exemplo, resumos, esquemas e outros materiais didáticos; guiões de aula(s); matrizes dos momentos formais de avaliação e respetivas provas; critérios de avaliação específicos de cada questão; planificações anuais, semanais, diárias ou modulares; etc.). Todos estes documentos devem ser fruto de reflexões devidamente maturadas e ponderadas e, apesar da maioria ter um âmbito mais genérico, alguns deverão ser adaptados e ajustados às circunstâncias de cada turma em particular e/ou, inclusive, de alunos com necessidades educativas especiais.

Finalmente, e tal como já referi anteriormente, apresento em anexo, a título de exemplo, três documentos microcurriculares que produzi no âmbito das atividades desenvolvidas durante o estágio (ver **Anexos I, II e III**). Mais acrescento agora que, a fim de melhor suportar as minhas decisões

²⁸ Como mera curiosidade, aproveito para referir, a este mesmo propósito, que entre 30 de setembro de 2022 e 16 de junho de 2023 recebi, através do *email* institucional da ESJF, pelo menos 68 comunicações relativas a estes vários tipos de procedimentos.

didático-pedagógicas passadas e futuras, elaborei ainda umas achegas ou contributos para uma bibliografia básica de um professor de filosofia do ensino secundário (**Anexo VI**), pois entendo que o ensino deve estar alicerçado em conhecimentos sólidos e na hermenêutica crítica e cruzada entre as próprias fontes e os comentários sobre essas mesmas fontes.

9. Balanço geral do estágio

Ao longo do estágio, procurei realizar um trabalho contínuo e consistente, esforçando-me não só por compreender as várias funções e tarefas inerentes à profissão docente, mas também para fazer um bom trabalho de preparação das aulas propriamente ditas, tendo em vista a aquisição de conhecimentos sólidos, e tomando em conta e seguindo as orientações do meu professor orientador, a fim de evitar ou de corrigir eventuais lacunas didático-pedagógicas. Porém, ainda que nas minhas aulas não tenha cometido erros científicos, reconheço que na maior parte delas fui incapaz de superar algum nervosismo. Ainda assim, posso dizer que me sinto altamente motivado e penso que poderei melhorar esse aspeto negativo à medida que for adquirindo mais experiência e ritmo de trabalho. Nesse sentido, julgo que o meu desempenho, em termos globais, foi bastante positivo, mas que pode e deve ser melhorado, sobretudo no que toca à componente da lecionação propriamente dita.

Por outro lado, o estágio também me permitiu constatar que um bom professor deve ser capaz de observar-se constantemente, revendo o seu pensamento e alterando e corrigindo as suas práticas pedagógicas e curriculares, sempre que tal se justifique, num processo contínuo de *pré, inter e pós-ação* (Damião, 1996). Mas não são só as suas próprias práticas que podem e devem ser revistas e/ou corrigidas. De facto, os professores não se podem limitar a ser “profissionais-aplicadores” e passivos de *curricula*, sobretudo (mas não só) quando estes apresentam incongruências nos seus pressupostos. Os professores têm o dever de ser agentes reflexivos e profissionais intelectuais, tomando consciência da necessidade da reflexão permanente e do posicionamento crítico e devidamente fundamentado perante a própria teoria curricular (id.), sem esquecer que as suas decisões finais devem sempre obedecer a imperativos éticos e a critérios epistemológicos.

Em suma, o estágio permitiu-me consciencializar de que a formação inicial de professores, tal como o nome indica, tem um carácter apenas inicial ou introdutório à prática docente, pelo que todo e qualquer professor não pode deixar nunca de continuar a formar-se, uma vez que “um professor é sempre um estudante e aquele que não o assume é um mau professor” (Ordine, 2022). Efetivamente, se a sua missão, enquanto educador, é procurar levar a cabo o aperfeiçoamento da humanidade, então

um bom professor deverá começar por esforçar-se em se aperfeiçoar a si mesmo, de modo constante e contínuo, sem ignorar que tal missão, sendo modelada por figuras como Hermes e Prometeu, tem na outra face da mesma moeda os suplícios de Tântalo e de Sísifo.

PARTE IV – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PARADIGMA EDUCATIVO PUEROCENTRADO

1. A necessidade da permanente reflexão sobre os pressupostos teóricos do currículo

“Não vês, disse [Sarápion], que graça têm as odes sáficas,
que encantam e enfeitiçam a quem as escutam?”

(Plutarco, 1995, 293).

“O lado deprimente dos tempos modernos reside na deplorável
necessidade de implicarem a anulação dos tempos antigos”.

(Boris Vian *apud* Damião, 2021f).

Ainda que as tomadas de decisão dentro do ambiente escolar estejam condicionadas – embora não completamente limitadas – pelo macrocurrículo, os fundamentos deste último (sejam eles, entre outros, éticos, políticos, pedagógicos, económicos...) nem sempre são facilmente perceptíveis. Na verdade, algumas das diretrizes e determinações macrocurriculares atuais aparentam encontrar-se destituídas de bases sólidas e empiricamente demonstráveis, pelo menos ao nível epistemológico e/ou pedagógico, sendo que a vacuidade da linguagem que dá suporte a este paradigma aparece camuflada através de uma narrativa sedutora, assente em conceções suposta e aparentemente humanitárias e beneficentes, embora baseadas no famoso (e falacioso) argumento TINA (acrónimo de *There Is No Alternative*).

É o que parece ocorrer com a conceção da educação centrada no aluno, tal como foi consolidada, em termos teóricos, pelo atual paradigma curricular vigente em Portugal (refiro-me em concreto ao paradigma instituído pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho). Ainda que, na prática, a maioria dos professores resista ativamente – embora muitas vezes de modo inconsciente – a este “novo” paradigma, nunca é demais tentar perceber-se se a conceção da educação puerocentrada é baseada em conhecimentos empiricamente sustentados e/ou valores éticos, ou se, pelo contrário, a sua narrativa se encontra alicerçada numa linguagem incoerente e/ou irracional, com argumentos falaciosos e/ou em obediência a desígnios ocultos, não necessariamente condicentes com o seu carácter aparentemente filantrópico.

Haverá compatibilidade entre um ensino sério e uma educação destinada ao “bem-estar” do aluno? Estarão os pressupostos teóricos deste modelo educativo alicerçados em evidências empíricas?

Quais serão as consequências do ensino puerocentrado, implementado não só no currículo português, mas em grande parte dos sistemas educativos internacionais?

Estas são algumas das questões que serviram de mote à reflexão que a seguir se principia, na qual tento “desocultar” os fundamentos e as prováveis consequências do ensino puerocentrado. Tendo em conta que o maniqueísmo linguístico subjacente aos pressupostos teóricos desta narrativa dogmaticamente salvífica acaba por polarizar, inevitavelmente, qualquer tipo de discussão meta-crítica, colocando os seus hermeneutas numa posição delicada, comparável à dos heterodoxos e blasfemos da Idade Média, é sob pena de uma metafórica mas voluntária excomunhão que passo de seguida a salientar algumas das incongruências deste “novo” paradigma, o qual, longe do almejado e apregoado “bem-estar”, talvez acabe por conduzir o futuro adulto a consequências bem nefastas.

2. Educação centrada na criança ou exclusão do ensino?

“A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação. Saibamos distinguir o novo do estranho, o que, conhecendo o conhecido, o transforma e varia, e o que aparece de fora, sem conhecimento de coisa nenhuma”.

(Pessoa, 1996, 30).

“Não se descobre aquilo que teve de ser inventado e, em particular, não se descobre individualmente o que a humanidade levou muito tempo a inventar [...]. Aprende-se sendo ensinado e tanto melhor quanto se é mais bem ensinado”

(Morais, 2010, 5).

O discurso curricular atualmente vigente assenta numa conceção idealista da educação, segundo a qual o papel tradicional do professor (enquanto agente transmissor de uma *paideia* de pendor universalista) deve ser preterido em prol do papel ativo do aluno. Tendo como objetivo expresso o bem-estar do aluno e as suas *próprias* aprendizagens, interesses e preferências, esta sedutora narrativa, aparentemente beneficente, está carregada de incongruências que importa descortinar,

sobretudo porque a implementação destas ideias nos currículos internacionais não parece ter sido motivada por comprovados conhecimentos científicos, mas sim por imperativos de cariz político-económico-laboral, através da obediência quase cega a ditames de entidades transnacionais como o Banco Mundial, o Fórum Económico Mundial e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que se tem vindo a tornar nos últimos anos na organização que mais influência exerce, direta ou indiretamente, sobre os currículos escolares de todo o mundo.

Segundo o “novo” paradigma puerocentrado (que, na verdade, retoma muitas das teses da centenária *Éducation nouvelle*), a *escola do futuro* ou *do século XXI* deve dar primazia ao bem-estar do aluno. Deste modo, são privilegiadas as metodologias lúdicas, atrativas e divertidas (o que, na nossa época, se tornou praticamente sinónimo de recursos digitais). Não se deve assim estranhar que, nesta cultura expressamente centrada no aluno, no seu bem-estar e no seu futuro, surjam alterações à própria arquitetura escolar. Segundo alguns visionários que extrapolam o domínio das suas competências e se imiscuem, a meu ver sem legitimidade para fazê-lo, no próprio campo pedagógico, “a sala de aula já não é o espaço mais importante da escola”, e por isso os alunos devem espalhar-se “por espaços informais, com os seus computadores portáteis, cruzando-se com os professores na biblioteca e discutindo projetos” (Coelho, 2010). Enquanto não se chega a tanto, ao menos alguns alunos já têm o suposto privilégio de poder ter aulas nas chamadas *Sala de Aula do Futuro*, frutos duma arquitetura aparentemente milagrosa, na medida em que visa “combater o abandono escolar precoce, ao mesmo tempo que aumenta a taxa de sucesso dos alunos” (XXI Governo Constitucional, 2016). Por outras palavras, o mais importante é que o aluno se sinta bem na escola e que aprenda fazendo e brincando, a fim de construir os seus próprios conhecimentos, tomando como base os seus próprios afetos, as suas próprias emoções e a sua própria personalidade. Sob esta ótica, o professor deixa de ser o mero e tão criticado transmissor de conhecimentos para se tornar num orientador ou facilitador de aprendizagens, dando ou indicando ao aluno unicamente o que vai ao encontro dos gostos e preferências deste último. É assim deste modo, conta-nos esta narrativa, que o aluno descobrirá os seus próprios valores e construirá as suas próprias aprendizagens.

Esta visão simplista, para não dizer ingénuo, encontra-se assente no relativismo moral e no desprezo da herança científico-cultural da humanidade. Não obstante, é este mesmo ponto de vista que, direta ou indiretamente, tem vindo a justificar, nos últimos anos, os sucessivos cortes que têm sofrido os conhecimentos disciplinares nos currículos escolares internacionais. No caso português, foram as políticas educativas dos XXI e XXII Governos Constitucionais (ambos com António Costa como primeiro-ministro, Tiago Brandão Rodrigues como ministro da educação e João Costa como secretário da educação) que determinaram e consolidaram, sob os auspícios da quase omnipresente OCDE, a atual redução do currículo escolar obrigatório ao mínimo possível, independentemente dos floreios

ou eufemismos que se utilizem para camuflar a razão que se fez, pelo menos em algumas disciplinas, a conhecimentos efetivamente essenciais (Martins, 2017; DGE, s.d.; OCDE, 2020). De facto, para o aluno da *escola do futuro*, a memória, os conhecimentos e os valores do passado podem (para não dizer devem) ser vistos como inúteis e até mesmo prejudiciais. Tal como refere o Diretor de Educação e Competências da OCDE, Andreas Schleicher – consultor do grupo de trabalho que elaborou o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Cf. Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho) e presença habitual em colóquios e encontros sobre a educação em Portugal –, considerado por muitos como “o homem mais influente na Educação em todo o mundo” (FNE, 2017), nos nossos dias “já não se premeia o conhecimento porque o *Google* sabe tudo” (*apud* Lusa, 2018b), e por isso torna-se fundamental “educar as crianças para o seu próprio futuro e não para o nosso passado” (*apud* Carriço, 2017).

Ora, em contraponto a esta narrativa *mainstream*, altamente sedutora mas com consequências bastante perigosas, lembro as palavras, a meu ver mais prudentes e sagazes, que a filósofa Hannah Arendt escreveu há sessenta e seis anos atrás, num texto sempre perene, ao qual a autora deu o título de “A Crise na Educação” (1957/2006, 203 e 205-206):

Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo. O problema é saber como educar de forma a que essa recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada. A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. [...] Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado [...]. Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. [...] A educação é [...] o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Lidas à luz dos conhecimentos atuais, as afirmações de Hannah Arendt continuam válidas, na medida em que, por um lado, existem dados empíricos (Kirschner et al, 2006; Schweisfurth, 2019; Powell et al., 2022; Rainho, 2022) que revelam que a educação centrada no aluno não parece ter os resultados que apregoam os seus defensores; por outro lado, os próprios conhecimentos derivados das neurociências (Blakemore, 2009; Carr, 2012; Desmurget, 2021; Rato et al., 2020; Rato, 2023) têm vindo a dar força à afirmação de que as crianças devem continuar a ser tratadas como tais e não como adultos. A razão é simples, e está relacionada com o longo processo de maturação do cérebro humano, pois “enquanto o córtex frontal não estiver pronto para executar a função de pára-arranca na criança normal, terão de ser outras pessoas, geralmente adultos, a assegurá-la. A ideia é que a criança segue estes comandos externos” (Blakemore, 2009, 159). Tendo em conta os conhecimentos mais recentes, a investigadora e neuropsicóloga Joana Rato acrescenta que “a capacidade de controlar impulsos e avaliar consequências é coordenada sobretudo pelo córtex pré-frontal, que só atinge o seu pleno desenvolvimento no fim da segunda ou mesmo no início da terceira década de vida” (2023, 60). Assim sendo, ao contrário do que ainda creem os *filhos de Rosseau* (Mónica, 1997), a criança não é um adulto em miniatura, pelo que não se pode exigir dela a autodisciplina, a auto-orientação, a auto-motivação, a auto-suficiência, a planificação, a maturidade e os conhecimentos que só adquirirá com tempo, através do esforço próprio e com a inigualável ajuda dos pedagogos. De facto, tal como indica a própria etimologia do termo *pedagogia*, o objetivo supremo da educação, durante a característica “longa infância” do ser humano (Bronowski, 1973), é precisamente esse processo de *levar ou conduzir a criança* na passagem que vai da animalidade à humanidade e da imaturidade à maturidade, através da disciplina (externa), que aos poucos se vai tornando em autodisciplina (interna).

Por estas razões, “as crianças precisam de aprender a dominar o comportamento impulsivo e a inibir as reações emocionais aos acontecimentos, para aprender bem na escola” (Blakemore, 2009, 258). Devo aqui clarificar que não se deve entender a autodisciplina como castradora, pois o que os dados empíricos revelam é que é através dela que aprendemos melhor e que tomamos melhores decisões (Id., 258 e ss.). Assim sendo, e ainda que seja aparentemente inata em todos os mamíferos (Churchland, 2006), a autodisciplina deve ser trabalhada nos seres humanos, em particular quando ainda são crianças (nisto não se engana a sabedoria popular, quando afirma que *é de pequenino que se torce o pepino*). Obviamente, os pares são importantes neste processo, os meios e os recursos também, mas mais importantes ainda são os adultos, particularmente educadores e/ou professores, pois são estes que têm o dever de modelar e de promover o devido desenvolvimento das crianças, e não de abandoná-las ao seu bel-prazer. Por esse motivo, dentro do ambiente escolar, seja numa palhoça em África, seja na mais moderna *sala de aula do futuro* de Portugal, os professores não podem

negar ou rejeitar a sua autoridade pedagógica na matéria e o papel ativo que devem ter no processo de ensino-aprendizagem, pela simples razão de que tal negação implica, necessariamente, a abdicação da responsabilidade que os adultos têm face às crianças, impedindo-as de alcançar a oportunidade de se colocarem, elas mesmas, aos ombros da humanidade que lhes precedeu, a fim de, eventualmente, poderem contribuir para um futuro melhor (Arendt, 1957/2006; Morais, 2010). Deste modo, e ainda que não rejeite a ideia, por exemplo, de que as adaptações arquitetónicas ou tecnológicas possam ser uma mais-valia para os processos de ensino-aprendizagem, penso que o que as escolas e as crianças realmente precisam são melhores professores, não sendo demais realçar que são os próprios números do PISA que revelam que “a qualidade do corpo docente constitui o traço fundamental comum nos sistemas educativos de maior sucesso no mundo” (Desmurget, 2021, 135).

Assim sendo, ao desvalorizar – ainda que inconscientemente – a função e a missão do professor, e ao promover ambientes de superproteção onde os conhecimentos consagrados são desvalorizados e onde as rotinas e ritmos de trabalho são desprezadas (vendo-se até o trabalho sério e esforçado como algo que perturba o desenvolvimento), os defensores da “nova” *escola do futuro* não podem querer seriamente fomentar a maturidade e emancipação dos alunos, tal como sustenta a sua narrativa aparentemente filantrópica. O primado das metodologias lúdicas, por exemplo, acaba por inverter a ideia simples, mas certa – que parece ter sido esquecida neste “novo” paradigma –, de que “aprender exige esforço” (Mónica, 1997, 21). De facto, ao contrário do que pretende a “nova” narrativa e a sua consequente política do facilitismo, as metodologias que dependem do esforço e do trabalho reforçam efetivamente as aprendizagens. A própria repetição mnemónica – ainda que tantas vezes condenada por, supostamente, ser infrutífera e prejudicar as aprendizagens – melhora realmente a memória e a própria articulação e produção do discurso. Não por acaso, já os antigos gregos consideravam Mnemósine (personificação da memória) como a mãe das nove Musas, aquelas entidades imaginárias às quais atribuíam a inspiração para a criação intelectual, artística e científica (Grimal, 1992, 316; Steiner, 2005, 34-35). Na verdade, as neurociências têm comprovado que a instrução direta, a observação, a imitação, o treino repetitivo, o trabalho de memória e os exercícios escritos e mentais são elementos necessários e indispensáveis para uma boa aprendizagem (Kirschner et al, 2006; Blackemore, 2009; Carr, 2012; Desmurget, 2021; Rainho, 2022; Rato, 2023).

Suponho que ninguém minimamente são e lúcido quererá ser operado por um cirurgião cuja metodologia de aprendizagem preferida (e por isso a única utilizada durante a sua formação) foi a gamificação, sendo também pouco provável que os ocupantes dum avião ainda estacionado queiram permanecer a bordo depois do piloto lhes confessar que nunca conduziu um avião anteriormente, pois em vez de ter assistido a aulas e feito voos para treinar as suas competências, apenas se cruzou ocasionalmente com os instrutores de voo pelos “espaços informais” da escola de aviação, não tendo

sequer chegado a sujeitar-se a provas, para evitar pressões e ansiedade, pois isso afetaria o seu bem-estar. Se recorro a estes dois exemplos extremos para caricaturar este “novo” paradigma, é porque os mesmos se seguem da lógica que preside o tipo de educação que aqui critico, a qual, levada às últimas consequências, corre o risco de não produzir senão inaptos, ignorantes, presunçosos, imaturos e egocêntricos.

Assim, apesar de pretender, expressamente, conduzir o aluno ao bem-estar (Cardoso, 2016; Martins, 2017, 8 e 27; Monteiro, 2017, 6; OECD, 2022), este paradigma paradoxalmente permissivo e profilático só poderá encaminhá-lo, a meu ver, para o seu antípoda. Como poderá ser de outro modo, questiono-me, se se incute no aluno, desde tenra idade, que só o que é divertido é que vale a pena? Que ele não necessita de rotinas de aprendizagem, porque estas (supostamente) lhe prejudicam as próprias aprendizagens? Que o mundo apenas pode ser visto sob a lupa da sua (ainda muito reduzida) experiência de vida? Que as suas opiniões (tantas vezes subjetivas e desprovidas de qualquer tipo de fundamento racional e/ou empírico) têm tanto ou mais valor do que os conhecimentos científicos sólidos e robustos que um professor tem a obrigação de ter, pelo menos na(s) área(s) disciplinar(es) que lhe compete(m)? Que não vale a pena esforçar-se, porque são os professores que se devem adaptar aos seus ritmos de trabalho e de aprendizagem, em obediência ao estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? E, por fim, que será sempre aprovado, independentemente do seu zelo, esforço, empenho e desempenho?

Desta forma (des)educado, o futuro adulto sentirá inevitavelmente um profundo choque com o mundo real, assim que der os primeiros passos fora da redoma escolar. Face à mínima crítica, contrariedade ou exigência de esforço físico e/ou mental, reagirá com desagrado ou violência, frustrará e/ou deprimirá, percebendo tardiamente que afinal o mundo não gira à sua volta. Ao invés de contrariar a tristeza e impotência que parte da juventude já sente há vários anos (Barata, 2007; Margato, 2016; Lusa, 2021; Lusa, 2022), bem como o respetivo consumo excessivo de ansiolíticos e antidepressivos (Nascimento, s.d.), o mais provável é que esta política educativa venha a agravar estes problemas, arrastando-os a grande parte dos futuros adultos, que, habituados desde tenra idade ao facilitismo, dificilmente estarão munidos de “competências” para enfrentar até as preocupações e as tarefas mezinhas do dia-a-dia, para não se falar daquelas que são necessárias no mundo laboral, com os seus horários, obrigações, exigências e, até, conflitos interpessoais.

Em suma, se a infantilização da sociedade parece ser o desígnio oculto que se lê nas entrelinhas da narrativa da organização – que se diz de cooperação e desenvolvimento económico, e não educativo – que mais tem influenciado as alterações e cortes curriculares a nível internacional nos últimos anos, resta-nos acrescentar que não será com a sua fútil e inútil “bússola de aprendizagem” que os “alunos, de todas as idades”, serão orientados “para um futuro melhor” (OECD, 2019), a não

ser que os responsáveis pela dita organização entendam que o “futuro melhor” é aquele onde os Estados terão cidadãos docilmente submissos e onde as grandes corporações poderão usufruir de uma mão de obra barata, inculta, descartável e facilmente iludida com pomposas e hipócritas *flatus vocis*. Efetivamente, com este tipo de (pseudo)educação, somente os mais “flexíveis” e “resilientes” (adjetivos recorrentes na novilíngua curricular que, na desusada língua do passado, poderiam ser metáforas de *maleáveis* e *vergáveis*, para não dizermos *obedientes* e *servis*) conseguirão adaptar-se e singrar na vida adulta. Não obstante, *singrar* talvez esteja longe de ser o verbo adequado para descrever a deprimente e precária sobrevivência que o futuro possivelmente reserva às vítimas da tirania do mérito (Sandel, 2022), por não lhes terem sido garantidas as condições de adquirir aquilo que o sociólogo da educação Michael Young denomina como “conhecimento poderoso” (Young, 2007, 2011), ou seja, aquele tipo de conhecimento que realmente empodera os seus detentores.

3. Considerações finais

“*Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo*”.

(Wittgenstein, 1922/2015, 114)

“Como lembrou Vasco Pulido Valente, a linguagem a que os professores e os pedagogos se habituaram é tão essencial à sobrevivência do actual sistema educativo quanto o «comunistês» o foi na sustentação do regime soviético. Em ambos os casos, trata-se de esconder o real por detrás das palavras. Esta terminologia é semelhante ao *Newspeak*, de que Orwell nos falava no Apêndice a *1984* (veja-se sobretudo a versão C). Sempre que um ditador, uma elite iluminada ou um corpo profissional possuem algo que não querem partilhar com a população, inventam uma linguagem cujo objectivo é esconder os seus desígnios. O «eduquês» nasceu para que nos não apercebamos de que os peritos em Educação ignoram o que fazer num sistema à beira do abismo. [...]

Passámos de uma escola em que se batia com a régua, se mitificava a Nação, se divinizava o professor, para um espaço onde tudo é permitido. Com a agravante de o discurso se ter tornado de tal forma obscuro que nem as intenções dos responsáveis

pelo ensino são inteligíveis. [...] Com estas tessituras plurissignificativas, os responsáveis estão a liquidar qualquer possibilidade de comunicação”.

(Mónica, 1997, 23, 56 e 61).

Ainda que a linguagem enigmática do atual paradigma curricular torne difícil desmontar alguns dos seus pressupostos teóricos, tentei mostrar quais podem ser as consequências *in extremis* daquilo que considero ser uma visão deturpada da educação, que caminha em sentido contrário aos ensinamentos das neurociências e, inclusive, de algumas práticas pedagógicas ancestrais (nomeadamente, a escola como veículo de transmissão do conhecimento validado e acumulado pelas gerações passadas). Esta reflexão deve muito às aulas e publicações de Maria Helena Damião, professora e investigadora de teoria e desenvolvimento curricular na Universidade de Coimbra (Damião, 1996, 2016, 2019, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e; Damião et al., 2018, 2019), que, consciente da função intelectual da profissão docente, não se tem cansado de denunciar tanto a implementação de políticas *glocalizadas* da educação, como os sucessivos cortes nos conhecimentos curriculares e disciplinares, como ainda a disseminação acrítica da linguagem esotérica e hermética – por vezes denominada *eduquês* (Mónica, 1997; Crato, 2006) – do “novo” paradigma educativo, alicerçada em antinomias falaciosas que – explícita ou tacitamente – direcionam inevitavelmente qualquer interpretação crítica para o campo do politicamente incorreto.

De facto, segundo a “nova” linguagem curricular politicamente correta, a *escola do século XXI* é democrática, horizontal, flexível e inclusiva, pelo que aquele que deprecia os seus fundamentos tem de ser necessariamente adepto da chamada *escola tradicional*, de cariz autoritário, vertical, inflexível e exclusivista. Se o núcleo da primeira é a aprendizagem do aluno, devendo o professor adaptar-se às necessidades, interesses e preferências de cada um, a segunda centra-se nos conteúdos transmitidos – de modo inexorável e impassível – pelo docente, que trata todos os alunos – passivos e obedientes – por igual. Se a “nova” escola facilita e auxilia os mais desfavorecidos, a decrépita *old school* assenta numa cultura da retenção, da qual só escapam os privilegiados. Se a primeira depende quase exclusivamente das tecnologias digitais e investe sobretudo em metodologias lúdicas e divertidas, a segunda pressupõe entediantes hábitos de leitura e exercícios repetitivos, trabalhando apenas a memória de modo mecânico. Se a primeira tem um carácter dinâmico, inovador, em permanente evolução e virado para o futuro, a segunda parte de metodologias e conteúdos caducos, encontrando-se parada no tempo e enraizada sobre o passado. Se a “nova” educação é revolucionária e progressista, a “velha” é retrógrada e reacionária. Se a primeira é aprazível e se preocupa acima de tudo com o bem-estar de cada aluno, a segunda “é uma seca” e nela “ninguém é feliz” (Escórcio, 2021; 2022). Em suma,

enquanto a primeira é necessariamente fácil e só tem benefícios para o aluno, o esforço e o zelo exigidos pela segunda só podem trazer dificuldades e malefícios acrescidos àqueles – coitados – que a frequenta(ra)m.

Já antes tentei mostrar como esta leitura simplista é incorreta. Não obstante, pretendo agora acrescentar que, levada às últimas consequências, a aparentemente filantrópica *educação do futuro* – cujo defensor mais influente, repito, diz visar a preparação dos jovens “para o seu próprio futuro e não para o nosso passado” (Schleicher *apud* Carriço, 2017) – desembocará porventura, *mutatis mutandis*, na instauração, em sociedades democráticas do século XXI, de uma nova espécie de *jahiliyyah*²⁹. Através da assimilação da *charia* (“lei”) dos novos tempos, proclamada pela OCDE e por outras partes interessadas (ou interesseiras?) no grande negócio da educação (Amaral et al., 2019), o estudo do passado será *haram* (“proibido” ou “pecado”) e qualquer *ijtihad* (“esforço mental”) será repudiado. Finalmente, a própria noção de *curriculum overload* (OECD, 2020) ou “obesidade curricular” (Lusa, 2010, 2016) tornar-se-á obsoleta, pois o próprio currículo, sujeito a sucessivas “dietas” de “emagrecimento curricular” (Lusa, 2016), tenderá a passar do *essencial* ao anorético, correndo mesmo o risco de vir a desaparecer completamente, uma vez que os conhecimentos disciplinares poderão ser substituídos por umas poucas frases soltas, na linha das “pepitas curriculares” ou *curricular nuggets* já propostas por alguns iluminados (GFE, s.d.). Neste cenário hipotético, mas não irrealista, os alunos tornar-se-ão de tal modo adversos a qualquer ideia que ultrapasse os seus parcos conhecimentos, que muito provavelmente não serão capazes de ter consciência da sua própria ignorância, incompetência ou ignobilidade.

Ora, se esta previsão parece distópica, derrotista e/ou improvável, atente-se aos *trigger warnings* que há já vários anos se fazem ouvir em escolas e universidades norte-americanas e europeias (Damásio, 2017), naquilo que parece ser uma espécie de transposição para o mundo físico das limitadas e limitadoras *echo chambers* e *filter bubbles* (Amaral, 2019). Ou aos hoje quase esquecidos TPC, outrora “trabalhos para casa” e atualmente transmutados em “tortura para crianças”, segundo alguns alunos, pais e professores (Gomes, s.d.; Maia, 2018; Fernandes, 2019). Ou ainda à própria noção

²⁹ Ainda que tenha algumas semelhanças com a noção ocidental de “Idade Média”, o termo árabe *jahiliyyah* (traduzido normalmente como “era da ignorância” ou “era das trevas”) tem a especificidade de ser o nome que os próprios muçulmanos atribuem ao estado da humanidade antes do advento do Islão (Espírito Santo, 1995). Nesse sentido, a noção de *jahiliyyah* justificou e tem vindo a justificar, entre os muçulmanos mais radicais, todo o tipo de destruições do património cultural religioso não muçulmano (tanto antigo como mais recente), tal como ocorreu, por exemplo, em março de 2001, quando o regime talibã pulverizou os Budas de Bamiyan (no Afeganistão), ou entre junho de 2014 e fevereiro de 2015, quando o autointitulado Estado Islâmico arrasou pelo menos 28 edifícios religiosos sites nos territórios ocupados pelas suas forças militarizadas (mais concretamente no Iraque, Síria e Líbia). Devo finalmente fazer notar que, se faço uso deste e dos outros termos árabes que se seguem, é por causa da força da sua carga semântica, e não devido a qualquer tipo de preconceito religioso antimuçulmano.

de “inclusão”, que já está a servir de pretexto e justificação para o saneamento literário, sob a forma da reescrita parcial ou da censura completa de livros, uns porque ofendem mulheres, outros porque injuriam povos indígenas, outros ainda porque insultam grupos étnicos e/ou religiosos, deficientes, feios ou gordos, entre outros aspetos inerentes à diversidade humana. Enfim, vivemos já há algum tempo sob a dominância da chamada *cancel culture*, que vai ecoando os seus efeitos e normalizando-se um pouco por todo o lado, até mesmo com o beneplácito de instituições que tudo deviam fazer para a impedir (EC, 2022; Sá, 2023).

Dado que o modelo de educação que aqui critico tem um carácter extremamente profilático e promotor da reação contra qualquer suposta contrariedade ou adversidade, julgo que, se a sua implementação for consumada não só *de jure*, mas também *de facto*, fenómenos problemáticos como os acima descritos só poderão ser agravados e, portanto, dificilmente serão solucionados.

Qual é o papel dos professores no meio disto tudo, enquanto agentes educativos e profissionais intelectuais? Se tomarmos em conta a já aludida opinião do mais influente difusor da *nova educação*, a resposta não parece promissora: ao dizer explicitamente que “o Google sabe tudo” (Lusa, 2018b), Andreas Schleicher deixa implícita a sugestão de que, para a sua organização, a função original do professor (i.e., a transmissão de conhecimentos) tornou-se obsoleta, irrelevante e desnecessária, pelo que a profissão docente pode estar em risco de extinção.

Note-se, a este mesmo respeito, que a dita organização – cuja onnipotência e onnipresença no currículo nacional nunca é demais salientar – tem fomentado nos últimos tempos a investigação no campo da inteligência artificial e da robótica, tendo em vista o desenvolvimento de *robots* como educadores (OECD, 2021). E percebe-se porquê: um *robot* tem mais “paciência”, melhor memória e maior rapidez de processamento de informação do que um ser humano. É “capaz” de preencher e produzir em frações de segundos todos os documentos burocráticos que tanto tempo roubam aos professores. Não chega atrasado e não falta por doença ou por motivos familiares. Não se cansa, não entra em *burnout*, nem tem conflitos com a moral, a política, a economia ou com currículos eventualmente sem fundamentos éticos e epistemológicos. Se, segundo a teoria do capital humano promovida por aquela organização, um professor é um enorme motor de produção de capital, então, em termos meramente produtivos e económicos, um “*robot* educador” tem a potencialidade de produzir muito mais capital, com a vantagem acrescida (do ponto de vista do empregador) de não necessitar de salários nem de sindicatos. Como se vê, todos os cuidados são poucos quando as políticas educativas começam a ser baseada apenas em números (leia-se PISA e *ranking* nacional de escolas, por exemplo) e tendo em vista apenas resultados produtivos e económicos e o próprio mundo laboral.

Por isso, devo retomar a pergunta anterior: qual é o papel dos professores no meio disto tudo, enquanto agentes educativos? Se a profissão docente é a profissão intelectual e reflexiva por excelência, os professores não podem ser meros agentes passivos aplicadores de *curricula* incongruentes, abdicando das suas responsabilidades e contribuindo inertemente para a memorização e infantilização do ser humano, pois essa inação não é mais do que a corrupção da essência da educação, que consiste precisamente na promoção do aperfeiçoamento humano e que, em contraponto ao facilitismo, antes propõe o antigo e mais audaz desafio: *sapere aude* (Kant, 1784/1990). Deste modo, os professores não se podem esquecer que são os grandes “guardiões da esperança humana” (Gusdorf, 1967, 9) e que, sem as escolas, a maior parte da humanidade pereceria (Ortega y Gasset, 1933, 6). Por outras palavras, “quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação” (Arendt, 1957/2006, 199).

Por estas razões, pretendo acrescentar que, na educação, *não vale tudo*. Para além do que já ficou dito, a própria imiscuição de entidades municipais e *stakeholders* nos processos organizacionais, curriculares e pedagógicos não pode ser aceite de mão-beijada, sobretudo por parte daqueles que têm o dever de *élever l’élève* e não de rebaixá-lo ou submetê-lo aos interesses de terceiros e conforme as tendências laborais, económicas, empresariais e/ou político-camarárias do momento, deixando as decisões pedagógicas para aqueles que não têm qualquer legitimidade para as tomarem. Posiciono-me também aqui ao lado de Hannah Arendt, quando esta sustenta que “o domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios” (1957/2006, 203).

Também julgo que o currículo minimalista introduzido pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e pelas subsequentes *Aprendizagens Essenciais* não pode ser, de todo, o patamar desejável das aprendizagens dos alunos, nem muito menos o suficiente para os docentes, enquanto profissionais intelectuais, basearem as suas decisões pedagógicas, a não ser que o objetivo (consciente ou inconsciente) destes últimos seja a mediocridade dos seus alunos (Sá, 2022). Seria antes preferível que os profissionais das várias disciplinas emulassem o singular exemplo do Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), que – na sequência da terraplanagem curricular legitimada pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho –, depois de uma reunião com os seus associados, emitiu um comunicado, datado de 5 de setembro de 2021, onde se denunciava despidoradamente que, perante o vazio conceptual e teórico introduzido pelas

Aprendizagens Essenciais, estas “serão insuficientes para sustentar o ensino de qualidade” (CNAPEF, 2021)³⁰.

Ainda a este respeito, quero também expressar que mesmo uma componente curricular transversal a todos os níveis de ensino e a todas as disciplinas, como é o caso de Cidadania e Desenvolvimento, poderá contribuir para levar as crianças e os jovens a adquirir conhecimentos válidos e sólidos acerca de valores éticos e democráticos, desde que os professores se acautelem e não baseiem as suas decisões didático-pedagógicas apenas nos chamados *Referenciais de Educação* vinculados à dita componente curricular, visto que estes, quase sempre, têm entre os seus redatores agentes externos às escolas, movidos, quiçá, por interesses dúbios ou ocultos³¹.

Deste modo, em contraponto à narrativa da “nova” *Escola do Século XXI* que vira as costas ao passado porque está focada no futuro, os professores deveriam ter em conta que ninguém vive senão naquele lugar que se situa “entre o passado e o futuro” (Arendt, 1957/2006). E é precisamente porque vivemos nesse lugar que se torna fundamental conhecermos o passado para compreendermos o presente e para podermos imaginar o futuro (Huxley, 1962). A radicalização e polarização política (e apolítica) atual, por exemplo, tem muitos traços em comum com o contexto que antecedeu a suplantação de democracias por regimes totalitários na Europa, nas primeiras décadas do século passado. Por esse motivo, ao contrário do que afirma Andreas Schleicher, contraponho que as crianças e os jovens terão muito a aprender com o nosso passado e, em particular com a história do holocausto (ver **Anexo IV**) (Adorno, 1965/1995; Mucznik, 2007; Snyder, 2016, 2017), não porque assumam uma lógica da inevitabilidade que pressuponha que o passado irá repetir-se em moldes idênticos no futuro, mas sim pela simples razão de que muitos problemas presentes e futuros são e serão precisamente o resultado da ignorância, da incompreensão ou até mesmo do completo desprezo das lições e dos avisos do passado.

Para além disso, o perigo que as democracias contemporâneas já enfrentam encontra-se agravado pelos danos que o mundo digital (o qual, devo salientar, já é indissociável das escolas) está a provocar nos nossos cérebros, apesar destes serem sistematicamente ignorados pela imprensa *mainstream* (Carr, 2012; Snyder, 2019a, 2019b; Rato et al., 2020; Desmurget, 2021). Por outro lado, nesta época da pós-verdade, em que somos bombardeados diariamente por informação contraditória, *fake-news*

³⁰ Por esse mesmo motivo, recomendava o CNAPEF que, “apesar de destituído de estatuto legal, o conteúdo dos PNEF [i.e., os antigos Programas Nacionais de Educação Física, revogados pelo dito Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 julho] deverá manter-se como referência incontornável, ao nível dos Grupos de EF [i.e., Educação Física] e dos professores na sua reflexão e decisão profissional” (CNAPEF, 2021).

³¹ A fim de melhor clarificar esta observação (sustentada pela ficha técnica destes documentos), insiro, em anexo, um parecer que elaborei, no ano letivo transato, relativo ao chamado *Referencial de Educação para os Media* (**Anexo VII**).

ou pseudo-*fact checks*, o pensamento crítico tem sido continuamente desprezado e relegado para segundo plano. É o grande paradoxo destes novos tempos: nunca a humanidade teve acesso a tanta informação acumulada (e muito menos ao alcance de um dedo); porém, este manancial é de tal forma imenso, que muito facilmente acabamos submergidos, distraídos, confundidos e enleados permanentemente com “estórias” reescritas a toda a hora, conforme a tendência do momento (qual 1984 de George Orwell). E no meio da apatia acrítica, os negacionismos e os “afirmacionismos”, xenofobismos, demagogismos e ditaduras de todas as cores e nomes vão aproveitando para cimentar o seu passo. Apesar de tanta informação disponível (ou talvez precisamente devido ao seu excesso?), esquecemo-nos facilmente daquilo que a história recente nos ensinou. Como referiu o historiador e ativista Timothy Snyder no prólogo do seu ensaio *Sobre a Tirania*, “a história da democracia moderna é também uma história de declínio e queda [...] A história europeia do século XX revela-nos que as sociedades podem fragmentar-se, as democracias podem desmoronar-se, a ética pode sucumbir, e o cidadão médio pode de repente achar-se à beira de uma vala comum com armas nas mãos” (2017, 12). Se parece evidente que a educação tem um papel fundamental para prevenir o ressurgimento de cenários semelhantes, então a escola não se pode esquivar à sua função original de difusora e transmissora do já mencionado “conhecimento poderoso” (Young, 2007, 2011), que pode dar poder efetivo aos cidadãos para fazerem juízos criteriosos e, quiçá, não voltarem a cair em erros semelhantes àqueles que ocorreram no passado (e que continuam a ocorrer no presente).

Não queria terminar esta já longa reflexão sem fazer a seguinte apreciação: ao decidir adjetivar a nossa espécie, Lineu julgou que a característica que melhor nos distinguiu dos restantes homínidos era a sapiência, e daí que nos tenha classificado como *homo sapiens*. Nos tempos hodiernos, em que quase tudo está ao alcance literal de um dedo e de um ecrã (e de algum dinheiro), tendemos a esquecer que a natureza nos providenciou um cérebro, sendo sintomático desta época a suma importância dada à chamada *inteligência* artificial, ao mesmo que tempo que a começam a aparecer “cretinos digitais” (Desmurget, 2021) que julgam que o mundo se reduz às suas narcísicas *filter bubbles* e *echo chambers*. No meio do panóptico digital (Han, 2016), reagindo a algoritmos tendenciosos e enviesados que só nos mostram o que queremos e o que vai ao encontro da nossa pegada digital, interagindo com *bots* que já mal distinguimos dos humanos (Snyder, 2019) e inebriados no fluxo entorpecedoramente (des)informativo e distrativo do dia-a-dia (Bernays, 1928/2005; McLuhan, 1962; Carr, 2012), caminhamos a passos largos para as distopias anunciadas há largas décadas por Aldous Huxley (1932/2007), George Orwell (1949/2021) ou Ray Bradbury (1953/2018). Ainda que conceda a hipótese de estar redondamente equivocado nas minhas previsões (sinceramente, assim o espero), julgo que, enquanto educadores e professores, temos a responsabilidade e o dever de fazer tudo o que está ao nosso alcance para prevenir e evitar a consumação efetiva de tais cenários.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- ADORNO, T. (1965/1995). Educação após Auschwitz. In *Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2* (pp. 105-123). Petrópolis: Vozes.
- AMARAL, I., & SANTOS, S. J. (2019). Algoritmos e redes sociais: a propagação de *fake news* na era da pós-verdade. In J. Figueira & S. Santos (Org.), *As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade* (pp. 63-85). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMARAL, M. P., STEINER-KHAMSI, G., & THOMPSON, C. (Eds.) (2019). *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham: Palgrave Macmillan.
- ARENDE, H. (1957/2006). A Crise na Educação. In *Entre o Passado e o Futuro* (pp. 183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO. (s.d.). Intervenção urgente e de fundo na Escola Secundária José Falcão – Coimbra. In *Petição Pública*. Disponível em: <https://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=ESJoseFalcao>
- BARATA, C. (2007). Em Portugal, 20 por cento das crianças estão tristes com a vida. In *Público* (15 de fevereiro de 2007). Disponível em: <https://www.publico.pt/2007/02/15/jornal/em-portugal-20-por-cento-das-criancas-estao-tristes-com-a-vida-136733>
- BERNAYS, E. (1928/2005). *Propaganda*. Lisboa: Mareantes Editora.
- BRADBURY, R. (1953/2018). *Fahrenheit 451*. Lisboa: Saída de Emergência.
- BRONOWSKI, J. (1973). The Long Childhood. In *The Ascent of Man* (pp. 411-438). Boston, Toronto & London: Little, Brown and Company.
- CARR, N. (2012). *Os Superficiais: O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- CARRIÇO, M. (2017). “Portugal tem de ter cuidado para educar as crianças para o seu próprio futuro e não para o nosso passado” [entrevista a Andreas Schleicher]. In *Observador* (11 de fevereiro de 2017). Disponível em: <https://observador.pt/especiais/portugal-tem-de-ter-cuidado-para-educar-as-criancas-para-o-seu-proprio-futuro-e-nao-para-o-nosso-passado/>
- CARVALHO, A. M. de (1969). *Catálogo da Biblioteca: I – Sécs. XV-XVII - Liceu Normal D. João III*. Coimbra: Liceu Normal D. João III.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CASTILHO, S. (2021). O golpe. In *Público* (21 de julho de 2021). Disponível em: <https://santanacastilho.blogspot.com/2021/07/o-golpe.html>
- CHURCHLAND, P. (2006). The Big Questions: Do we have free will? In *New Scientist* (15 de novembro de 2006). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160413104441/https://www.newscientist.com/article/mg19225780-070-the-big-questions-do-we-have-free-will/>
- CMC/LUSA. (2022). Escola secundária José Falcão é a próxima a ser reabilitada. In *Coimbra.pt* [Página da Câmara Municipal de Coimbra] (15 de setembro de 2022). Disponível em: <https://www.coimbra.pt/2022/09/escola-secundaria-jose-falcao-e-a-proxima-a-ser-reabilitada/>
- CNAPEF [CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO]. (2021). *Comunicado* (5 de setembro de 2021). Disponível em: https://cnapef.files.wordpress.com/2021/09/cnapef_comunicado_it2021.pdf
- COELHO, A. P. (2010). As novas escolas querem mudar o ensino em Portugal. In *Público* (6 de junho de 2010). Disponível em: <https://www.publico.pt/2010/06/06/jornal/as-novas-escolas-querem-mudar--o-ensino--em-portugal-19551320>
- COSTA, P., BANDEIRA, F., & FIGUEIREDO, R. (2003/2006/2007). Liceu D. João III / Liceu Nacional Dr. Júlio Henriques / Escola Secundária José Falcão [Ficha Técnica do Edifício]. In *Sistema de Informação para o Património Arquitectónico*. Disponível em: http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=17480
- COSTA, A. (2011). Conheça-nos (Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola José Falcão. In Lina Vinhal (Dir.). *Escola Secundária José Falcão (Comemorações 175 anos da criação do Liceu de Coimbra / 75 anos do Liceu D. João III – Escola Secundária José Falcão)* [Revista integrante da edição 576 de 2 de junho de 2011, do jornal *Campeão das Províncias*] (p. 7). Coimbra: Campeão das Províncias.
- DAMÁSIO, A. (2017). “Quando me perguntam qual é o maior cientista de sempre, respondo: na minha área, é Shakespeare” [Entrevista a António Damásio]. In *Público* (5 de novembro de 2017). Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/11/05/ciencia/noticia/antonio-damasio-1791116>
- DAMIÃO, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- DAMIÃO, M. H. (2016). O futuro chegou cedo de mais. Para uma análise do discurso sobre a mudança radical da escola. In *Nova Ágora*, n.º 5 (setembro de 2016), pp. 23-27.

- DAMIÃO, M. H. (2019). A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 53, n.º 1, pp. 63-80.
- DAMIÃO, M. H. (2021a). *Teoria e desenvolvimento curricular. Caderno prático*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- DAMIÃO, M. H. (2021b). Professores para quê? In *SJ* (8 de junho de 2021). Disponível em: <https://pontosj.pt/opiniao/professores-para-que/>
- DAMIÃO, M. H. (2021c). Revogação de Programas e Metas do Ensino Básico e Secundário em Portugal. Ficam as Aprendizagens Essenciais. In *De Rerum Natura* (6 de julho de 2021). Disponível em: <https://dererummundi.blogspot.com/2021/07/revogacao-de-programas-e-metas.html>
- DAMIÃO, M. H. (2021d). Restaram as Aprendizagens Essenciais... e "nem sequer é um Decreto"! In *De Rerum Natura* (12 de julho de 2021). Disponível em: <https://dererummundi.blogspot.com/2021/07/restaram-as-aprendizagens-essenciais.html>
- DAMIÃO, M. H. (2021e). O enigmático “essencial”: convite à reflexão sobre o novo currículo escolar. In *SJ* (17 de agosto de 2021). Disponível em: <https://pontosj.pt/opiniao/o-enigmatico-essencial-convite-a-reflexao-sobre-o-novo-curriculo-escolar/>
- DAMIÃO, M. H. (2021f). *Teoria e desenvolvimento curricular. 1.ª Parte: Teoria curricular* [Apresentação em power-point]. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- DAMIÃO, M. H., & Valenzuela, A. P. (2018). Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista – Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. In *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n.º 2 (maio/agosto de 2018), pp. 11-33.
- DAMIÃO, M. H., & MARTINS, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no “Currículo do Futuro”. In *UNES*, n.º 7, pp. 12-24.
- DANTAS, J., & VALENTE, F. (2015). Empreendedorismo, sim. Mas quando e onde se desenvolvem as competências?. In DANIEL, A. D., CERQUEIRA, C., FERREIRA, J. J. P. et al (Coord.). *Ensino do Empreendedorismo: Teoria & Prática (Reflexão das I Jornadas do Ensino do Empreendedorismo em Portugal)* (pp. 55-82). Lisboa: Instituto Pedro Nunes.
- DESMURGET, M. (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais. Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Lisboa: Contraponto.
- DUARTE, A. (2021a). O fim das metas curriculares (e dos programas disciplinares). In *Escola Portuguesa* (11 de julho de 2021). Disponível em: <https://escolapt.wordpress.com/2021/07/11/o-fim-das-metas-curriculares-e-dos-programas-disciplinares/>

- DUARTE, A. (2021b). O golpe de 6 de Julho. In *Escola Portuguesa* (21 de julho de 2021). Disponível em: <https://escolapt.wordpress.com/2021/07/21/o-golpe-de-6-de-julho/>
- EC. (2022). Ukraine: Sanctions on Kremlin-backed outlets Russia Today and Sputnik. In *European Commission [Press release]* (2 de março de 2022). Disponível em: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_22_1490
- ESCÓRCIO, A. (2021). *A escola é uma seca*. Lisboa: Lisbon International Press.
- ESCÓRCIO, A. (2022). André Escórcio admite que “A Escola é uma seca”. In *Diário de Notícias* [da Madeira] (13 de janeiro de 2022). Disponível em: <https://d7.dnoticias.pt/2022/1/13/292467-andre-escorcio-admite-que-a-escola-e-uma-seca/>
- ESJF. (s.d.). *Organograma da Escola Secundária José Falcão*. Disponível em: https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/21_22/Organigrama/organigrama.png
- ESPÍRITO SANTO, M. (1995). *Lição: Introdução sociológica ao Islão*. Porto: Estratégias Criativas.
- FALCÃO, J. (1896). *Cartilha do Povo: Parte I – Para a Gente do Campo (Edição popular promovida pelos estudantes republicanos de Coimbra)*. V. N. de Famalicão: Typ. Minerva. Disponível em: <https://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2008/02/cartilha-01.pdf>
- FALCÃO, J. (1909). *Cartilha do Povo*. Lisboa: Livraria Central. Disponível em: <http://manuel-bernardinomachado.blogspot.com/2010/02/cartilha-do-povo-de-jose-falcao.html>
- FERNANDES, J. M. (2003). *Português Suave – Arquitecturas do Estado Novo*. Lisboa: IPPAR.
- FERNANDES, M. R. (2019). Trabalhos para casa (TPC) ou “Tortura para crianças”? In *Diário do Minho* (27 de janeiro de 2019). Disponível em: <https://www.diariodominho.pt/2019/01/27/trabalhos-para-casa-tpc-ou-tortura-para-criancas/>
- FNE. (2017). Andreas Schleicher debate PISA em Lisboa. In *FNE* (6 de fevereiro de 2017). Disponível em: <https://fne.pt/pt/noticias/go/acontece-andreas-schleicher-debate-pisa-em-lisboa>
- GFE. (s.d.). Curricular Nuggets Project. In *The Global Future Education Foundation*. Disponível em: <https://global-future-education.org/nuggets/>
- GOMES, A. R. M. (2016). *O Liceu de Coimbra – Projecto de Reabilitação da Escola Secundária José Falcão* [Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra]. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/32953/1/Andr%C3%A9_Gomes%20Final.pdf

- GOMES, E. C. (s.d.). Tortura Para Crianças. In *Diário do Minho*. Disponível em: <https://www.mdb.pt/opiniao/ernesto-carolino-gomes/tortura-para-criancas>
- GRIMAL, P. (1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Linda-a-Velha: Difel.
- GROSSO, C. (2021). “Aprendizagens Essenciais”? Não achatem a curva!. In *Observador* (16 de julho de 2021). Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/aprendizagens-essenciais-nao-achatem-a-curva/>
- GUINOTE, P. (2021a). Centralismo Curricular. In *O Meu Quintal* (10 de julho de 2021). Disponível em: <https://guinote.wordpress.com/2021/07/10/centralismo-curricular/>
- GUINOTE, P. (2021b). Domingo. In *O Meu Quintal* (11 de julho de 2021). Disponível em: <https://guinote.wordpress.com/2021/07/11/domingo-78/>
- GUINOTE, P. (2021c). Uma Educação Mínima. In *Público* (12 de julho de 2021). Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/07/12/sociedade/opiniao/educacao-minima-1969938>
- GUSDORF, G. (1967). *Professores, para quê?*. Lisboa: Livraria Moraes Editora.
- HAN, B.-C. (2016). *No Exame. Reflexões sobre o Digital*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- HUXLEY, A. (1932/2007). *Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- HUXLEY, A. (1962). The Ultimate Revolution [conferência pronunciada no Berkley Language Center da Universidade da Califórnia, a 20 de março de 1962]. In *The Library of Consciousness*. Gravação áudio e transcrição disponível em: <https://www.organism.earth/library/document/ultimate-revolution>
- JÚDICE, J. M. (2021). Um golpe de estado na educação. In *Expresso* [excerto da crónica semanal do autor, intitulada *As Causas*] (13 de julho de 2021). Disponível em: <https://expresso.pt/opiniao/2021-07-13-As-Causas.-Estao-loucos-dentro-do-Governo--0f793679>
- KANT, I. (1784/1990). Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”. In *A paz perpétua e outros opúsculos* (pp. 11-19). Lisboa: Edições 70.
- KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J., & CLARK, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In *Educational Psychologist*. N.º 41(2), pp. 75-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/27699659_Why_Minimal_Guidance_During_Instruction_Does_Not_Work_An_Analysis_of_the_Failure_of_Constructivist_Discovery_Problem-Based_Experiential_and_Inquiry-Based_Teaching

- LECLERCQ, J. (1966). *A Revolução do Homem no Século XX*. Coimbra: Arménio Amado.
- LUSA [Agência]. (2010). Presidente da Associação Nacional de Professores contra programas extensos. In *Público* (26 de fevereiro de 2010). Disponível em: <https://www.publico.pt/2010/02/26/portugal/noticia/presidente-da-associacao-nacional-de-professores-contra-programas-extensos-1424610>
- LUSA [Agência]. (2016). Secretário de Estado da Educação defende "dieta" para acabar com "obesidade curricular". In *Observador* (10 de dezembro de 2016). Disponível em: <https://observador.pt/2016/12/10/secretario-de-estado-da-educacao-defende-dieta-para-acabar-com-obesidade-curricular/>
- LUSA [Agência]. (2018a). Centenas de pessoas em Coimbra exigiram obras na Escola José Falcão. In *Diário de Notícias* (16 de fevereiro de 2018). Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/centenas-de-pessoas-em-coimbra-exigiram-obras-na-escola-jose-falcao-9122790.html>
- LUSA [Agência]. (2018b). Alunos de Sintra participam em estudo mundial da OCDE. In *Público* (19 de outubro de 2018). Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/19/sociedade/noticia/alunos-sintra-participam-estudo-mundial-ocde-1848225>
- LUSA [AGÊNCIA]. (2021). Pandemia teve impacto negativo. Jovens estão mais tristes, com medo e raiva. In *Rádio Renascença* (24 de fevereiro de 2021). Disponível em: <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2021/02/24/pandemia-teve-impacto-negativo-jovens-estao-mais-tristes-com-medo-e-raiva/227979/>
- LUSA [AGÊNCIA]. (2022). Dois terços dos "caloiros da pandemia" sentem-se tristes e deprimidos uma vez por mês. In *TSF Rádio Notícias* (8 de junho de 2022). Disponível em: <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/dois-tercos-dos-caloiros-da-pandemia-sentem-se-tristes-e-deprimidos-uma-vez-por-mes-14924393.html>
- MADAHIL, A. G. da R. (1925). A biblioteca do Liceu Central de José Falcão em Coimbra. In *Anais das Bibliotecas e Arquivos*, II série, n.º 24, pp. 203-205.
- MAIA, V. (2018). TPC: Trabalho Para Casa ou Tortura Para Crianças? In *Visão* (27 de maio de 2018). Disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2018-05-27-tpc-trabalho-para-casa-ou-tortura-para-criancas/>
- MARGATO, D. (2016). *Portugueses são os mais tristes da OCDE*. In *Jornal de Notícias* (3 de junho de 2016). Disponível em: <https://www.jn.pt/nacional/portugueses-sao-os-mais-tristes-da-ocde-5208303.html>

- MARTINS, J. J. (2011). Cartilha do Povo (Edição fac-similada). In *Almanaque Republicano* (27 de junho de 2011). Disponível em: <https://arepublicano.blogspot.com/2011/06/cartilha-do-povo-edicao-fac-similada.html>
- MCLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- MIDÕES, M. (2017). Coimbra: Pedra a pedra... o desmoronamento da Escola José Falcão. In *TSF* (1 de fevereiro de 2017). Disponível em: <https://www.tsf.pt/sociedade/educacao/coimbra-pedra-a-pedra-o-desmoronamento-da-escola-jose-falcao-5641535.html>
- MÓNICA, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau: Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- MONIZ, G. C. (2008). O Liceu de Coimbra – do Liceu Dr. Júlio Henriques à Escola Secundária José Falcão. In *Rua Larga (Revista da Reitoria da Universidade de Coimbra)*, n.º 19, janeiro de 2008, pp. 36-41. Disponível em: https://www.uc.pt/rualarga/revistas/arquivo_revistas/rualarga19
- MORAIS, J. (2010). Prefácio. In BEARD, R., SIEGEL, L. S., LEITE, I., & BRAGANÇA, A. *Como se aprende a ler?* (pp. 5-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- MUCZNIK, E. (2007). Prefácio. In LECOMTE, J.-M. *Ensinar o Holocausto no Século XXI* (pp. 9-14). (s.l.): Via Occidentalis Editora.
- NASCIMENTO, T. (s.d.). Ansiolíticos não curam «imaturidade emocional». In *Instituto de Administração da Saúde*. Disponível em: <https://iasaude.pt/index.php/informacao-documentacao/recortes-de-imprensa/912-ansioliticos-nao-curam-imaturidade-emocional>
- NÓVOA, A., & Ó, J. R. (2006). *Fundação Calouste Gulbenkian – 50 Anos: Educação*. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4824/3/9789729774874.pdf>.
- OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. In Damião, M. (2021). *Teoria e Desenvolvimento Curricular. Caderno Prático*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- OECD. (2020). *Curriculum Overload. A Way Forward*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/curriculum-overload-3081ceca-en.htm>
- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-digital-education-outlook-2021_589b283f-en#page1

- OECD. (2022). The OECD Learning Compass 2030. In *OECD Future of Education and Skills 2030*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- ORDINE, N. (2022). “Lo que cambia la vida de un estudiante es un buen profesor” [entrevista]. In *Diario de Sevilla* (2 de janeiro de 2022). Disponível em: https://www.diariodesevilla.es/delibros/nuccio-ordine-escritor-profeso_0_1643835602.html
- ORTEGA Y GASSET, J. (1933). *Sobre el Estudiar y el Estudiante (Primera Lección de un Curso)*. Disponível em: <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/Biblioteca/O/estudiar.pdf>
- ORWELL, G. (1949/2021). *1984*. Porto: Porto Editora.
- PEDROSO, F. (2011). Biblioteca Escolar – De centro de recursos a centro de aprendizagens. In Lina Vinhal (Dir.). *Escola Secundária José Falcão (Comemorações 175 anos da criação do Liceu de Coimbra / 75 anos do Liceu D. João III – Escola Secundária José Falcão)* [Revista integrante da edição 576 de 2 de junho de 2011, do jornal *Campeão das Províncias*] (p. 31). Coimbra: Campeão das Províncias.
- PESSOA, F. (1996). *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. Lisboa: Ática.
- PINA, R. d. (1950). *Croniqua delRey Dom Joham II [sic]*. Coimbra: Atlântida.
- PLUTARCO. (1995). *Obras Morales y de Costumbres (Moralia) - VI - Isis y Osiris; Diálogos Píticos*. Madrid: Editorial Gredos.
- POWELL, N., & WANIC, R. (2022). Student-centred education: a philosophy most unkind. In *Times Higher Education* (28 de abril de 2022). Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/depth/student-centred-education-philosophy-most-unkind>
- RAINHO, A. R. (2022). *Atividades Laboratoriais no Ensino das Ciências: Quando e como utilizar para promover uma aprendizagem eficaz* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível no repositório científico da UC: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/105173>
- RATO, J. (2023). *Mente, Cérebro e Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RATO, J., & CALDAS, A. C. (2020). *Neuromitos: Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Lisboa: Contraponto.

- REIS, M. A. G. P. T. (Coord.). (2016). *Escola Secundária José Falcão. Contributos para a vivificação da sua história desde 1974 a 2006*. Coimbra: Associação dos Antigos Alunos, Professores e Funcionários do Liceu D. João III/Escola Secundária José Falcão.
- ROCHA, M. R. (2011). Escola Secundária José Falcão: Breve história. In Lina Vinhal (Dir.). *Escola Secundária José Falcão (Comemorações 175 anos da criação do Liceu de Coimbra / 75 anos do Liceu D. João III – Escola Secundária José Falcão)* [Revista integrante da edição 576 de 2 de junho de 2011, do jornal *Campeão das Províncias*] (pp. 4-6). Coimbra: Campeão das Províncias.
- RTP. (2017). Degradação da Escola José Falcão. In *RTP* (2 de outubro de 2017). Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/degradacao-da-escola-jose-falcao/>
- SÁ, A. (2022). Repensar a Filosofia no Ensino Secundário. In *Observador* (16 de novembro de 2022). Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/repensar-a-filosofia-no-ensino-secundario/>
- SÁ, A. (2023). A época da caça às bruxas. In *Observador* (17 de maio de 2023). Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/a-epoca-da-caca-as-bruxas/>
- SANDEL, M. J. (2022). *A Tirania do Mérito: O que aconteceu ao bem comum?*. Lisboa: Editorial Presença.
- SCHWEISFURTH, M. (2019). *Série Textos de Reflexão UNICEF: Melhorar as práticas na sala de aula*. Nairóbi: Gabinete para a Região da África Oriental e Austral da UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/esa/media/6866/file/EducationThinkPieces-9-ImprovingClassroomPractice-PT.pdf>
- SNYDER, T. (2016). *Terra Negra. O Holocausto como História e como Aviso*. Lisboa. Bertrand Editora.
- SNYDER, T. (2017). *Sobre a Tirania. Vinte Lições do Século XXI*. Lisboa. Relógio D'Água.
- SNYDER, T. (2019a). *O Caminho para o Fim da Liberdade: Rússia-Europa-América*. Lisboa: Edições 70.
- SNYDER, T. (2019b). What Turing told us about the digital threat to a human future. In *The New York Review of Books* (6 de maio de 2019). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20190507122948/https://www.nybooks.com/daily/2019/05/06/what-turing-told-us-about-the-digital-threat-to-a-human-future/>
- STEINER, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- TORRES, M. (2018). Recordando o Dr. Alberto Martins de Carvalho. In *Associação Antigos Alunos, Professores e Funcionários D. João III / ESJF* [Página de Facebook]. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/198173604588/posts/10156630645354589/>
- VERONESI, A. (2021). A queda do ensino: das metas curriculares às aprendizagens essenciais. In *Público* (26 de julho de 2021). Disponível em:

<https://www.publico.pt/2021/07/26/opiniao/opiniao/queda-ensino-metas-curriculares-aprendizagens-essenciais-1971869>

VIGNAUX, P. (1959). *A Filosofia na Idade Média* (2.ª edição). Coimbra: Arménio Amado.

WITTGENSTEIN, L. (1922/2015). *Tratado Lógico-Filosófico / Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

XXI GOVERNO CONSTITUCIONAL. (2016). *Salas de aula do futuro combatem abandono escolar precoce* (25 de fevereiro de 2016). Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=20160225-medu-escola>

YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? In *Educação & Sociedade*, v. 28, nº 101 (dezembro de 2007), pp. 1287-1302. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5752326/mod_resource/content/1/Para_que_servem_as_escolas.pdf

YOUNG, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.º 48 (setembro-dezembro de 2011). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>

LEGISLAÇÃO

Decreto de 17 de novembro de 1836 de Manoel da Silva Passos [Passos Manuel]. (1836). Diário do Governo n.º 275, de 19 de novembro de 1836. Disponível em: http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1836_11_17decreto.pdf.

Decreto de 18 de novembro de 1839 de Julio [sic] Gomes da Silva Sanches. (1839). Diário do Governo n.º 275, de 20 de novembro de 1839. Disponível em: http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1839_11_18decreto.pdf.

Decreto n.º 15.971 da Direção Geral do Ensino Secundário do Ministério da Instrução Pública. (1928). Diário do Governo n.º 218, Série I, de 21 de setembro de 1928. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1928/09/21800/19181923.pdf>

Decreto n.º 24.369 da Direção Geral do Ensino Secundário do Ministério da Instrução Pública. (1934). Diário do Governo n.º 192, Série I, de 16 de agosto de 1934. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1934/08/19200/15771577.pdf>

Decreto n.º 771/74 da Secretaria de Estado da Administração Escolar do Ministério da Educação e Cultura. (1974). Diário do Governo n.º 303, Série I, de 31 de dezembro de 1974. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/1974/12/31/plain-226009.pdf>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 37, Série I, de 21 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

Decreto-Lei n.º 132/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 123, Série I, de 27 de junho de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/132-2012-178492>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 126, Série I, de 2 de julho de 2012. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201, Série I-A, de 30 de agosto de 2001. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 27.084 da Direção Geral do Ensino Secundário do Ministério da Educação Nacional. (1936). Diário do Governo n.º 241, Série I, de 14 de outubro de 1936. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1936/10/24100/12351243.pdf>

Decreto-lei n.º 28.604 do Gabinete do Ministro do Ministério das Obras Públicas e Comunicações. (1938). Diário do Governo n.º 91, Série I, de 21 de abril de 1938. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1938/04/09100/06920692.pdf>

Decreto-Lei n.º 36.507 da Direção Geral do Ensino Liceal do Ministério da Educação Nacional. (1947). Diário do Governo n.º 216, Série I, de 17 de setembro de 1947. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1947/09/21600/08790887.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Versão consolidada disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Versão consolidada disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Decreto-Lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Versão consolidada disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Versão consolidada disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>

Decreto-Lei n.º 80/78 do Ministério da Educação e Cultura. (1978). Diário da República n.º 97, Série I, de 27 de abril de 1978. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1978/04/09700/07760776.pdf>

Despacho n.º 12567/2012 do Gabinete do Secretário de Estado da Administração Pública do Ministério das Finanças e do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 187, Série II, de 26 de setembro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12567-2012-1584033>

Despacho n.º 12635/2012 do Gabinete do Secretário de Estado da Administração Pública do Ministério das Finanças e do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 188, Série II, de 27 de setembro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12635-2012-1596787>

Despacho n.º 13981/2012 do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 208, Série II, de 26 de outubro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13981-2012-3293884>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 143, Série II, de 9 de julho de 2017. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Diário da República n.º 129, Série II, de 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Despacho n.º 779/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República n.º 13, Série II, de 18 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Despacho n.º 779/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República n.º 13, Série II, de 18 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Despacho n.º 8476-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República n.º 168, 2.º suplemento, Série II, de 31 de agosto de 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>

Despacho Normativo n.º 19/2012 do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 159, Série II, de 17 de agosto de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/19-2012-2624346>

Despacho Normativo n.º 24/2012 do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 208, Série II, de 26 de outubro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2012). Versão consolidada disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>

Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior (2013). Versão consolidada disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2013-165096501>

Lei de Bases do Sistema Educativo [Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto]. (1986/2009). Texto consolidado disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 51/2012 da Assembleia da República. (2012). Diário da República n.º 172, Série I, de 5 de setembro de 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República n.º 166, Série I, de 27 de agosto de 2009. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Portaria n.º 241/2010 do Gabinete da Ministra do Ministério da Cultura. (2010). Diário da República n.º 63, Série II, de 31 de março de 2010. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/272092/portaria-241-2010-de-31-de-marco>.

Portaria n.º 265/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 168, Série I, de 30 de agosto de 2012. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/08/16800/0490804912.pdf>

DOCUMENTOS MACRO E MESOCURRICULARES

CARDOSO, J., PEREIRA, L. T., & NEVES, M. J. (Coord.). (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. (s.l.): Ministério da Educação.

Contrato de Autonomia [estabelecido entre a Escola Secundária José Falcão e o Ministério da Educação e Ciência]. (s.d.). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: <https://esjf.edu.pt/index.php/documentos/estruturantes/contrato-de-autonomia>

DGE. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais*. In DGE. Disponíveis em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

DGE. (2018). *Cidadania e Desenvolvimento [Aprendizagens Essenciais]*. (s.l.): (s.n.). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

DGE. (2022). Referencial de Educação para o Empreendedorismo - Consulta Pública. In DGE (5 de maio de 2022). Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/empreendedorismo/noticias-e-eventos/referencial-de-educacao-para-o-empreendedorismo-consulta>

Documento Orientador – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola. (2021). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Projeto_de_Cidadania_A_21-22.pdf

Educação para a Cidadania: Documentos de Referência (s.d.). Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>

Lopes, I. M. R. G. A. A. (2021a). *Projeto de intervenção: Candidatura ao cargo de Diretor para o quadriénio de 2021-2025 da Escola Secundária José Falcão*. Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Projeto_Intervencao.pdf

Lopes, I. M. R. G. A. A. (2021b). *Carta de Missão de Isabel Maria Rainha Gomes Achando Amoroso Lopes*. Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Carta_Missao.pdf

M.A.I.A. *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. (2021). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em:

https://esif.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/projeto_ESJF_MAIA_set_2022.pdf

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (s.l.): Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

MONTEIRO, R. (Coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [s.l.]: [s.n.]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Planificações anuais e Critérios de Avaliação. (2022). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: <https://esif.edu.pt/index.php/documentos/covid-19/xx-planificacoes-e-criterios-de-avaliacao-2022-20223>

Plano Anual de Atividades. (2021). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esif.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/21_22/PAA_2021_22.pdf

Programa de Mentoria: "Partilhar é Aprender". (2021). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esif.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Programa_de_Mentorias.pdf

Projeto Educativo 2021/2024: "O melhor das Escolas são as pessoas!". (2021). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esif.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/21_22/Proj_Educativo/PEducativo_nov_21.pdf

Projeto MAIA – Documentos do projeto. (s.d.). In *Autonomia e Flexibilidade Curricular* [Página da DGE]. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>

Regulamento Interno. (2022). Coimbra: Escola Secundária José Falcão. Disponível em: https://esif.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Regulamento_Interno_2022_2026.pdf

ANEXOS

ANEXO I – Exemplo de planificação de duas aulas

Filosofia - 11.º ano - Plano de aula

Módulo: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Temática específica: A criação artística e a obra de arte

| Conhecimentos/Aprendizagens essenciais | Conceitos nucleares | Objetivos/Capacidades | Estratégias/ Metodologias | Recursos/Materiais | Avaliação | Tempo |
|--|--|--|--|--|---------------|-----------------|
| O problema da definição da arte | <p>Obra de arte</p> <p>Direito de propriedade</p> <p>Objeto</p> <p>Intenção séria</p> <p>Encarar-como-obra-de-arte</p> | <p>Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria histórico-intencional da arte, segundo Jerrold Levinson</p> <p>Analisar criticamente esta proposta de definição de arte</p> | <p>Biografia sumária de Jerrold Levinson</p> <p>Exposição da definição de obra de arte segundo a teoria histórico-intencional e esclarecimento de alguns conceitos</p> <p>Exemplificação de uma obra de arte considerada à luz desta teoria</p> <p>Problematização e críticas desta teoria.</p> <p>Síntese final dos conteúdos ministrados</p> | <p>Projeção e exploração de materiais audiovisuais (PowerPoint) alusivos à perspetiva de Levinson sobre a arte (e respetivos contraexemplos)</p> <p>Entrega de um documento contendo a definição de obra de arte apresentada por esta teoria, bem como um glossário dos respetivos conceitos-chave</p> | Não aplicável | 50 + 50 minutos |

ANEXO II – Exemplo de um glossário de conceitos-chave facultado aos alunos



JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA

Filosofia - 11.º ano – Glossário de conceitos-chave

Tema: A teoria histórico-intencional da arte segundo Jerrold Levinson

Data: 28/04/2023

Professor Estagiário: Edgar Cavaco

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse **objeto**;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado como obra de arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Direito de propriedade: Por “direito de propriedade”, Jerrold Levinson entende tanto o direito de titularidade ou de posse do objeto em questão, como também o seu uso legítimo (por exemplo, quando o proprietário dá autorização a um artista para pintar a fachada da sua casa).

Objeto: Segundo Jerrold Levinson, por “objeto” não devemos entender somente objetos físicos ou materiais. Tal como o autor indica, a noção de “objeto”, para além dos “objetos materiais”, também inclui “palavras, pensamentos, estruturas, eventos, situações – tudo o que é de algum modo identificável, indicável, suscetível de ser escolhido, pelo menos em pensamento”.

Intenção séria: Para Levinson, a “intenção séria” é uma intenção persistente, firme e estável no tempo, que se diferencia da mera intenção passageira ou de curta duração.

Encarar como obra de arte: Tal como Levinson adianta, trata-se de uma forma de encarar um objeto “da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados”. O autor indica também que “deve entender-se que *encarar* [*regard*, no texto original], nesta formulação, tem um sentido mais lato que meramente o de *ver*, ou mesmo de *considerar*, abrangendo modos mais ativos como *tomar*, *tratar*, *abordar*, *ligar-se a*, etc. Pretende-se que o termo seja suficiente lato para abarcar, em abstrato, qualquer modo de interação com um objeto, que possa ser apropriado a uma obra de arte”.

ANEXO III – Exemplo de apresentação visual e guião de duas aulas



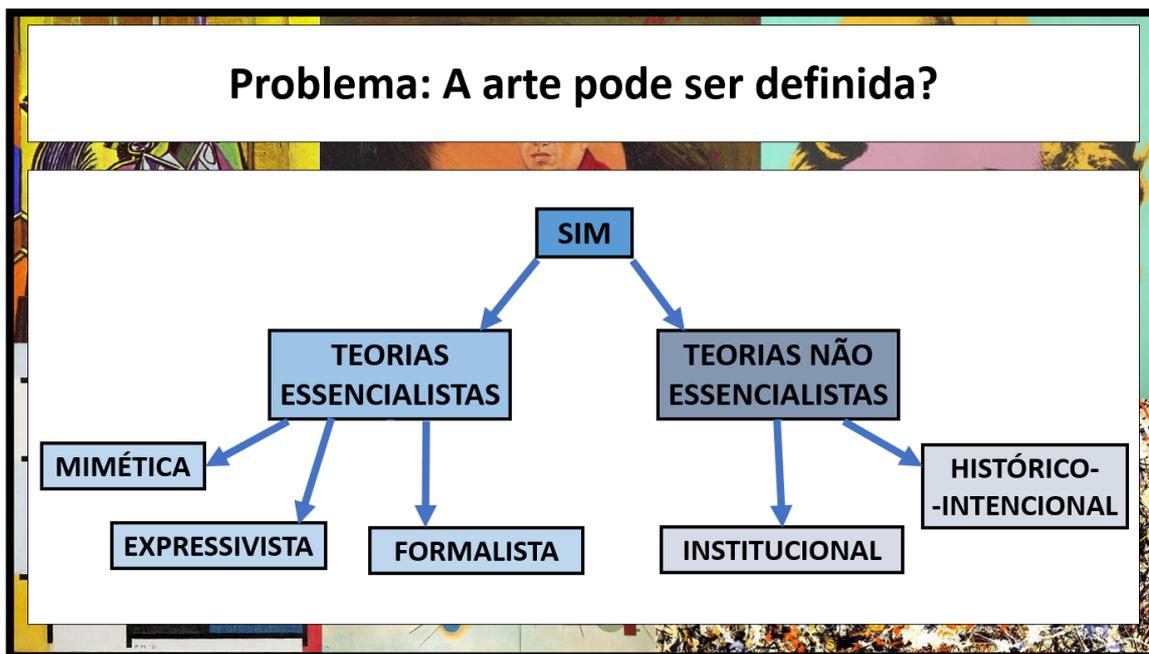
O QUE É A ARTE?

Nas próximas duas horas vamos continuar a explorar o módulo dedicado à Filosofia da Arte, abordando agora a teoria histórico-intencional, segundo a perspectiva de Jerrold Levinson, como podem ver no sumário. Trata-se da quinta e última teoria deste módulo.



Sumário

**A teoria histórico-intencional da arte,
segundo Jerrold Levinson.**



Antes de mais, começo por relembrar que, dentro da filosofia da arte, as teorias essencialistas sustentam que todas as obras de arte têm uma propriedade ou característica comum (e intrínseca) às próprias obras. Por outro lado, as teorias não essencialistas defendem, como já vimos, que é o contexto que define aquilo que é arte, e não as próprias obras.

Teorias não essencialistas ou contextualistas da arte



Arte como instituição
O estatuto de obra de arte é determinado pelo mundo da arte

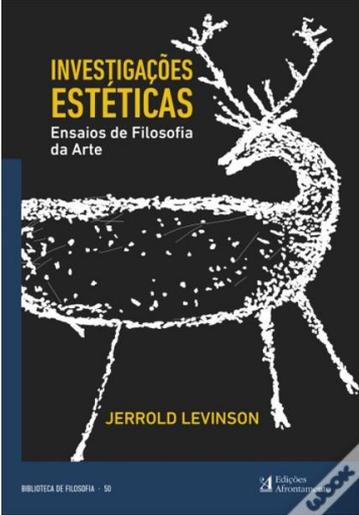


Arte como intenção
O estatuto de obra de arte é determinado pelo próprio artista

Dito isto, tanto a teoria institucional de George Dickie (que foi apresentada na última aula), como a histórico-intencional de Jerrold Levinson (que, como viram no sumário, é a perspetiva que vamos aprofundar hoje), são consideradas teorias não essencialistas precisamente devido a considerarem que a arte não pode ser definida a partir das suas características intrínsecas, mas sim através do contexto em que adquiriu tal estatuto (e daí que estas teorias também possam ser denominadas teorias “contextualistas” da arte). No entanto, as semelhanças entre as duas teorias acabam por aí, visto que, enquanto a teoria institucional sustenta que a arte é definida a partir duma instituição informal (o chamado “mundo da arte”), a teoria de Levinson defende, como de seguida vou explicar

melhor, que o estatuto de obra de arte é definido pelo próprio artista e não pelo tal “mundo da arte” proclamado por George Dickie (na esteira de Arthur Danto, como também vimos na última aula).

Teoria histórico-intencional da arte







Jerrold Levinson
(n. 1948)

Ora, a teoria histórico-intencional de Levinson é a mais recente, em termos cronológicos, entre todas as que estudámos até aqui, sendo o seu autor um professor norte-americano de filosofia, ainda vivo, que tem escrito diversos artigos e obras inseridas no âmbito da estética e da filosofia da arte. De facto, esta teoria apareceu inicialmente num artigo de 1979, mas foi desenvolvida e ligeiramente reformulada noutro artigo, publicado dez anos mais tarde, no qual o autor teve em conta as críticas que, entretanto, lhe tinham sido feitas por outros autores. A título de curiosidade, ambos artigos encontram-se traduzidos para português, nas duas antologias cuja capa aqui disponho.

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado-como-obra-de-arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

A teoria que o autor desenvolveu nesses dois artigos encontra-se sintetizada nesta formalização, que retirei da página 232 do manual [*Ágora – 11.º ano*]. Mas dado que esta síntese da teoria pressupõe o conhecimento de uma série de conceitos-chave, passo de seguida a esclarecê-los, um por um.

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produzidor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado-como-obra-de-arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Assim sendo, em primeiro lugar, vejamos a noção de “direito de propriedade”. De acordo com Levinson, este “direito de propriedade” integra tanto o direito de titularidade propriamente dito (ou seja, a posse efetiva do objeto em questão), como também um uso legítimo, embora sem direito de titularidade. Para tornar mais claro em que consiste este uso legítimo, vejamos as próximas imagens:



Apesar de não ser detentor da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, o artista português Almada Negreiros foi convidado a utilizar as paredes do átrio do edifício para pintar estes dois frescos dedicados à história da matemática (à esquerda, o fresco intitulado “Matemática desde os Caldeus e Egípcios até aos nossos dias”) e ao papel desta disciplina durante o período dos descobrimentos (à direita, o fresco intitulado “Matemática portuguesa ao serviço da epopeia nacional”). Segundo a teoria de Levinson, estes dois frescos podem ser considerados como obras de arte, visto que o seu criador utilizou, de modo legítimo, um suporte que não lhe pertencia (ou seja, a

parede). Este uso legítimo, repito, pode ser enquadrado naquilo que Jerrold Levinson denomina como “direito de propriedade”.

Por outro lado, a fim de ficar mais nítida a diferença que Levinson estabelece entre o uso legítimo de um objeto e o seu contrário (ou seja, o uso ilegítimo), apresento-vos o seguinte exemplo:



Segundo a teoria de Levinson, se partirmos do pressuposto de que a fachada que aqui vemos foi pintada sem autorização dos proprietários da casa, estas *tags* e *graffitis* nunca poderão ser consideradas como obras de arte (mesmo que fosse Picasso o seu autor), visto que o suporte (ou seja, a parede) teria sido usado de modo ilegítimo.

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse **objeto**;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado-como-obra-de-arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Uma vez esclarecido o conceito de “direito de propriedade”, vejamos agora o que entende Jerrold Levinson por “objeto”. Segundo ele, este termo não se aplica apenas a objetos físicos ou materiais,

mas também a “palavras, pensamentos, estruturas, eventos, situações – tudo o que é de algum modo identificável, indicável, suscetível de ser escolhido, pelo menos em pensamento”.



Isto significa que, segundo a teoria histórico-intencional de Levinson, uma escultura imaterial como *Io Sono* (“Eu Sou”) pode ser efetivamente considerada como uma obra de arte, ainda que ninguém a consiga ver (inclusive o seu próprio atual detentor, que a comprou num leilão por 15 mil euros).

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado como obra de arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Uma vez esclarecido o conceito de “objecto”, passemos agora à noção de “intenção séria”. Para Levinson, trata-se de um tipo de intenção persistente, firme e estável, diferenciando-se assim de uma intenção passageira ou de curta duração (por extensão, “não séria”). Para perceberem a diferença entre estes dois tipos de intenção, a séria e a passageira, posso dizer que, neste preciso momento, tenho a intenção de que o retroprojektor desta sala seja encarado como uma obra de arte. Contudo, ao fazê-lo, a minha intenção é meramente passageira, pois apenas tem o fim de vos ilustrar com um exemplo deste tipo de intenção. Obviamente, não tenho a intenção séria e duradoura de encarar o

retroprojetor desta sala como uma obra de arte. Contudo, se eu tivesse direito de propriedade sobre este retroprojetor e ao mesmo tempo tivesse realmente a intenção séria de que este objeto fosse encarado como uma obra de arte, então teríamos de concordar – de acordo com a teoria de Levinson – que o retroprojetor é uma obra de arte, visto que se enquadraria, sob essas circunstâncias, dentro de tal definição de obra de arte.

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado-como-obra-de-arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Vejamos agora mais particularmente em que consiste isso de “encarar como obra de arte”. De acordo com o próprio Levinson, trata-se de encarar um objeto “da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados”. Ainda segundo as suas próprias palavras, “deve entender-se que *encarar* [*regard*, no texto original], nesta formulação, tem um sentido mais lato que meramente o de *ver*, ou mesmo de *considerar*, abrangendo modos mais ativos como tomar, tratar, abordar, ligar-se a, etc. Pretende-se que o termo seja suficiente lato para abarcar, em abstrato, qualquer modo de interação com um objeto, que possa ser apropriado a uma obra de arte”.

Teoria histórico-intencional da arte

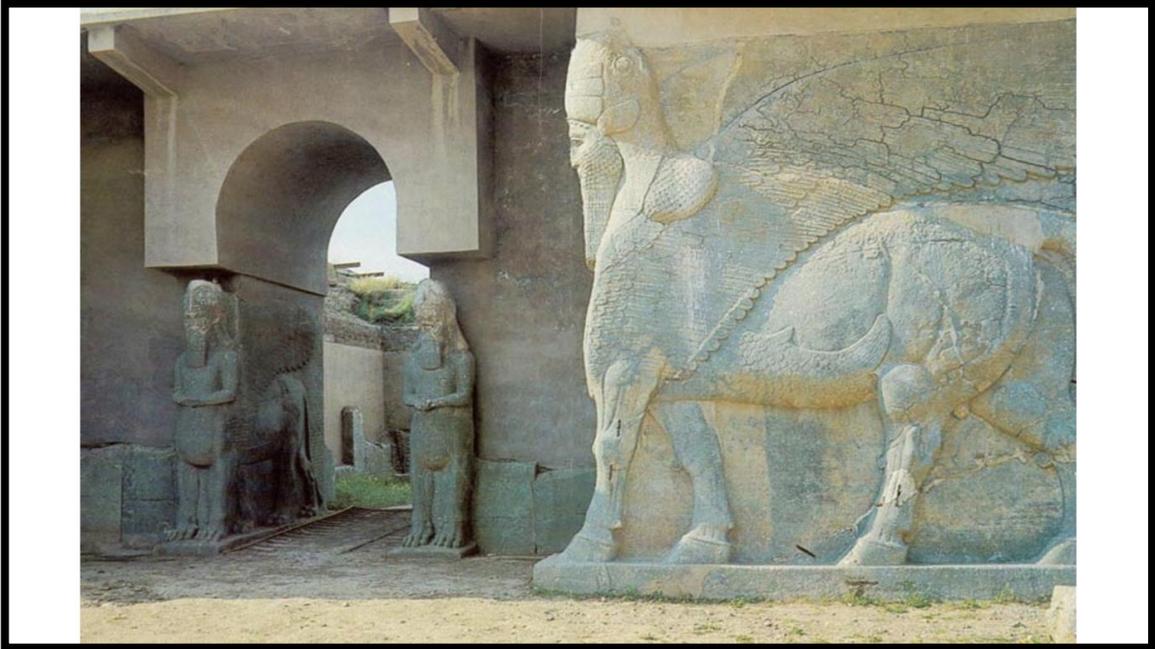
Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado-como-obra-de-arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Reparem que acabo de mencionar o termo “apropriado”, e que a formalização da teoria histórico-intencional que aparece no manual também recorre ao advérbio “corretamente”, que vai no mesmo sentido. De facto, como Levinson sustenta, existem formas corretas e incorretas de se encarar as obras de arte. Existe uma obra de arte, que muitos consideram ser o expoente máximo da arte portuguesa, que foi durante algum tempo encarada como um bom material para servir de andaime.



Refiro-me aos chamados *Painéis da igreja S. Vicente de Fora*, realizados algures na segunda metade do século XVI e atribuídos ao pintor português Nuno Gonçalves. Hoje encontram-se no interior do Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa, mas há mais de cem anos foram encarados, como disse antes, como um bom material para andaimes. As pinturas estavam nessa época tapadas com betume escuro, e foram descobertas casualmente, durante as obras da igreja, pelo pintor Columbano. Independentemente dos nossos gostos pessoais, julgo que, pelo menos nesta questão, todos concordaremos com Levinson quanto ao facto de existirem formas corretas e incorretas de se “encarar uma obra de arte”. De facto, ainda que pudesse efetivamente ser um bom material para andaimes, essa não era certamente uma forma correta de se encarar uma obra como esta.



Mas se no caso anterior o betume aplicado sobre os painéis acabou por proteger as pinturas, existem outros casos em que a forma de encarar uma obra de arte pode ser ainda mais radical. Esta foto é de 2007 e mostra um dos pelos menos 28 sítios arqueológicos e religiosos da antiga Babilónia completamente arrasados entre 2014 e 2015 pelas forças do autointitulado Estado Islâmico. Por motivos óbvios, esta destruição (motivada por uma interpretação literal dos escritos corânicos) foi uma forma incorreta (e irreversível) de se encarar obras de arte como estas.

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse objeto;
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado como obra de arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Ora, segundo Levinson, a forma correta de se encarar uma obra de arte está relacionada e prende-se com a história da própria arte. É esta que nos ensina que não é apropriado encarmos obras de arte

como andaimes, nem muito menos arrasá-las completamente. De facto, fora alguns grupos mais extremistas, poucos defenderão tais práticas. Assim sendo, segundo a tradição histórica, existem inúmeras formas corretas de se encarar uma obra de arte. Já vimos em aulas passadas que as mais antigas formas de se encarar a arte tinham a ver com a sua capacidade de imitar ou representar. Contudo, sobretudo nos últimos 200 anos, surgiram outras formas de se encarar uma obra de arte. Já vimos também que Tolstói e Collingwood encaravam a obra de arte como uma forma de expressão de sentimentos ou emoções. Clive Bell, por sua vez, encarava como obra de arte aqueles objetos que transmitissem uma experiência estética. Como sabemos, todas estas formas de encarar têm as suas falhas, mas podemos considerá-las como formas de encarar corretas no sentido em que se adequavam à arte produzida no momento em que foram formuladas.

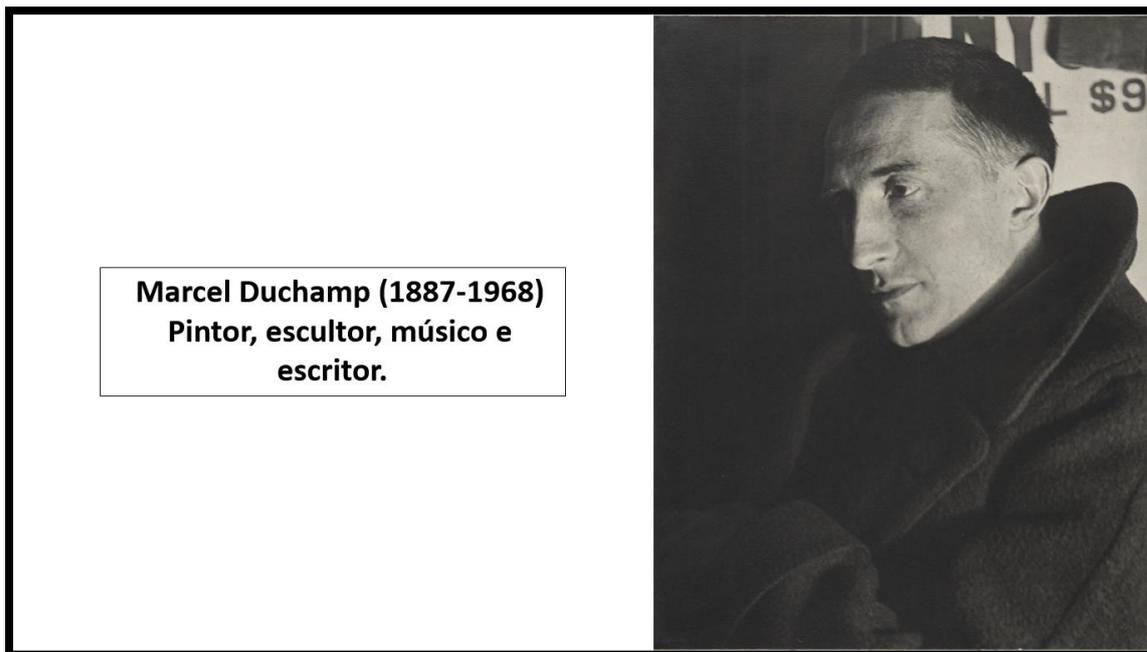
Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse **objeto**
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado como obra de arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Uma vez esclarecidos todos os conceitos-chave desta teoria, pretendo agora desenvolver esta definição de obra de arte a partir de um exemplo em concreto.

No entanto, antes de passar diretamente a apresentá-lo, penso que o melhor a fazer é apresentar a sua respetiva contextualização, a fim de que seja melhor compreendido, pelo menos à luz desta teoria. Afinal de contas, devem recordar que se trata de uma teoria contextualista.



Começo por vos apresentar Marcel Duchamp. Proveniente de uma família de artistas franceses, começou por se dedicar à pintura. Quando, aos 28 anos, emigrou para os Estados Unidos, durante a I Guerra Mundial, já detinha alguma fama nesse país, em virtude de um quadro seu, de estilo futurista, ter sido exibido em Nova Iorque um ano ou dois antes. Quando finalmente se instalou nessa mesma cidade, mandou imprimir o cartão de apresentação que passo a apresentar.



Nele se podia ver uma fotografia do interior do estúdio nova-iorquino de Duchamp, na qual apareciam duas peças suas: a *Roda de Bicicleta*, hoje considerada a primeira escultura cinética, e a *Armadilha*, um cabide de parede colocado no chão. De facto, apesar duma carreira prévia como pintor, Duchamp tornar-se-ia célebre devido aos seus *ready mades*, isto é, objetos vulgares concebidos para fins utilitários e não artísticos, mas que se tornavam arte quando o artista assim o visava, deslocando os objetos da sua posição ou função original e atribuindo-lhe outro sentido. Notem que, segundo a

teoria institucional de George Dickie, para artefactos como estes fossem considerados arte, seria necessário esperar que alguém do “mundo da arte” lhes atribuísse tal estatuto. No entanto, segundo a teoria histórico-intencional, quem determina esse estatuto é o próprio artista, não sendo por isso necessário esperar que alguém, em nome duma noção vaga e obscura chamada “mundo da arte”, atribua esse estatuto. Ao exhibir e legendar estas duas peças no seu cartão, o artista Duchamp estava assim, expressa e intencionalmente, a encará-las como obras de arte.

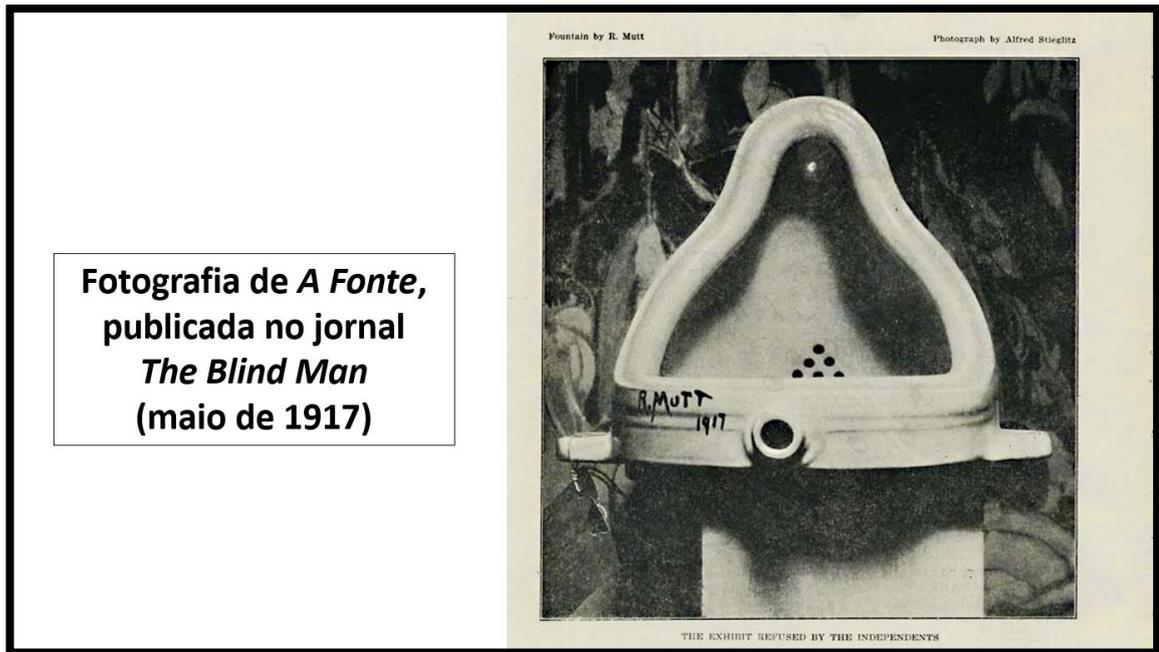


Ora, em 1917, a Sociedade de Artistas Independentes de Nova Iorque, recentemente fundada, decidiu fazer uma grande exposição inaugural. Para o efeito, convidou artistas de todo o país. Segundo o respetivo regulamento, esta exposição estava aberta a qualquer artista, desde que para isso pagasse uma taxa de 6 dólares. Realizada entre abril e maio de 1917 em Nova Iorque, esta exposição supostamente «sem júri e sem prémios» (conforme se lê no anúncio) acabou por ser um enorme sucesso, vindo a albergar mais de 2600 obras de arte de mais de 1200 artistas:



E o que é que esta exposição, que na sua época foi considerada a maior exibição de arte contemporânea da América, tem a ver com Duchamp e a obra que vos queria falar?

É que Duchamp não só era um dos membros fundadores desta Sociedade de Artistas Independentes, como foi ele próprio que se ocultou sob um pseudónimo para enviar para a exposição o seguinte objeto, comprado numa loja de loiças sanitárias de Nova Iorque.



Depois da contextualização que fiz previamente, já devem ter percebido que o gesto de Duchamp tinha uma intenção semelhante à expressada no seu cartão de apresentação, ou seja, que até os objetos mais vulgares e ordinários do quotidiano podiam ser encarados como arte.

No entanto, quando confrontados com tal objeto, os membros da Sociedade enfrentaram um dilema. É certo que a exposição, segundo o seu próprio anúncio, não tinha júri; no entanto, seria este objeto realmente uma obra de arte? Segundo reza a história, depois de uma breve discussão, a maioria dos membros da Sociedade decidiu que o objeto não seria exposto.

Do objeto original, que não chegou aos nossos dias, só se conhece esta foto, tirada pelo fotógrafo e galerista Alfred Stieglitz, no interior de uma das galerias de arte que este detinha em Nova Iorque.

Posição da Sociedade de Artistas Independentes em relação à não exibição de *A Fonte*

“*A Fonte*” pode ser muito útil no seu local apropriado, mas o seu lugar não é numa exposição de arte – e ela não é, por definição, uma obra de arte.

HIS ART TOO CRUDE FOR INDEPENDENTS

Mr Mutt Thought He Could Exhibit Almost Anything, But The Society Thought Differently.

You may call him what you will, a conservative is a conservative still – and Marcel Duchamp knows it. Therefore, the painter of “Nude Descending a Staircase” fame has declared his independence from the Society of Independent Artists, and there is dissension in the ranks of the organisation that is holding at the Grand Central Palace the greatest exhibition of painting and sculpture in the history of the country.

It all grew out of the philosophy of J. C. Mutt of Philadelphia, hitherto little known in artistic circles. When Mr Mutt heard that payment of five dollars would permit him to send to the exhibition a work of art of any description or degree of excellence he might see fit he complied by shipping from the Quaker City a familiar object of bathroom furniture manufactured by a well-known firm of that town. By the same mail went a five-dollar bill.

Today Mr Mutt has his exhibit and his \$5; Mr Duchamp has a headache, and the Society of Independent Artists has the resignation of one of its directors and a bad disposition.

After a long battle that lasted up to the opening hour of the exhibition, Mr Mutt’s defenders were voted down by a small margin. “The Fountain” as his entry was known, will never become an attraction – or detraction – of the impoverished galleries of the Grand Central Place, even if Mr Duchamp goes to the length of withdrawing his own entry, “Tulip Hysteria Co-ordinating” in retaliation. “The Fountain” said the majority “may be a very useful object in its own place, but its place is not an art exhibition – and it is, by no definition, a work of art”.

Na época, um jornal de Nova Iorque (New York Herald) publicou as razões que levaram a que a maioria dos membros da sociedade tivesse optado por não exibir a peça: “*A Fonte* pode ser muito útil no seu local apropriado, mas o seu lugar não é numa exposição de arte – e ela não é, por definição, uma obra de arte”. Assim sendo, segundo a maioria dos membros da sociedade, a exposição estava realmente aberta a qualquer artista e a qualquer obra de arte; no entanto, um urinol feito em série e comprado numa loja de loiças sanitárias não podia ser encarado como uma obra de arte e, deste modo, não podia ser exibido como tal. Como se vê, a maioria dos membros encontrava-se do lado proposto pela teoria institucional. Aquilo não era arte, pois o “mundo da arte” julgava e assumia que aquilo que não era arte.

Não é de todo importante saber se o Sr. Mutt fez ou não a *Fonte* com as suas mãos.

Ele ESCOLHEU-a.

Ele pegou num objeto da vida quotidiana e dispô-lo de modo a que o seu significado utilitário desaparecesse debaixo de um novo título e de um novo ponto de vista – criando um novo pensamento para aquele objeto.

THE BLIND MAN

The Richard Mutt Case

They say any artist paying six dollars may exhibit. Mr. Richard Mutt sent in a fountain. Without discussion this article disappeared and never was exhibited. What were the grounds for refusing Mr. Mutt's fountain:—

1. Some contended it was immoral, vulgar.
2. Others, it was plagiarism, a plain piece of plumbing.

“Buddha of the Bathroom”

I suppose monkeys hated to lose their tail. Necessary, useful and an ornament, monkey imagination could not stretch to a tailless existence. (and frankly, do you see the biological beauty of our loss of them?), yet now that we are used to it, we get on pretty well without them. But evolution is not pleasing to the monkey race: “there is a death in every change” and we monkeys do not love death as we should. We are like those philosophers whom Dante placed in his Inferno with their heads set the wrong way on their shoulders. We walk forward looking backward, each with more of his predecessors’ personalities than his own. Our eyes are not ours.

The idea that our ancestors have joined together let no man put asunder! In *La Dissolution des Idées*, Remy de Gourmont quietly analyzes, shows how sacred is the marriage of ideas. At least one charming thing about our human institution is that although a man marry he can never be *only* a husband. Besides being a money-making device and the one man that one woman can sleep with in legal purity without sin he may even be as well some other woman’s very personification of her abstract idea. Sin, while to his employees he is nothing but their “Boss,” to his children only their “Father,” and to himself certainly something more complex.

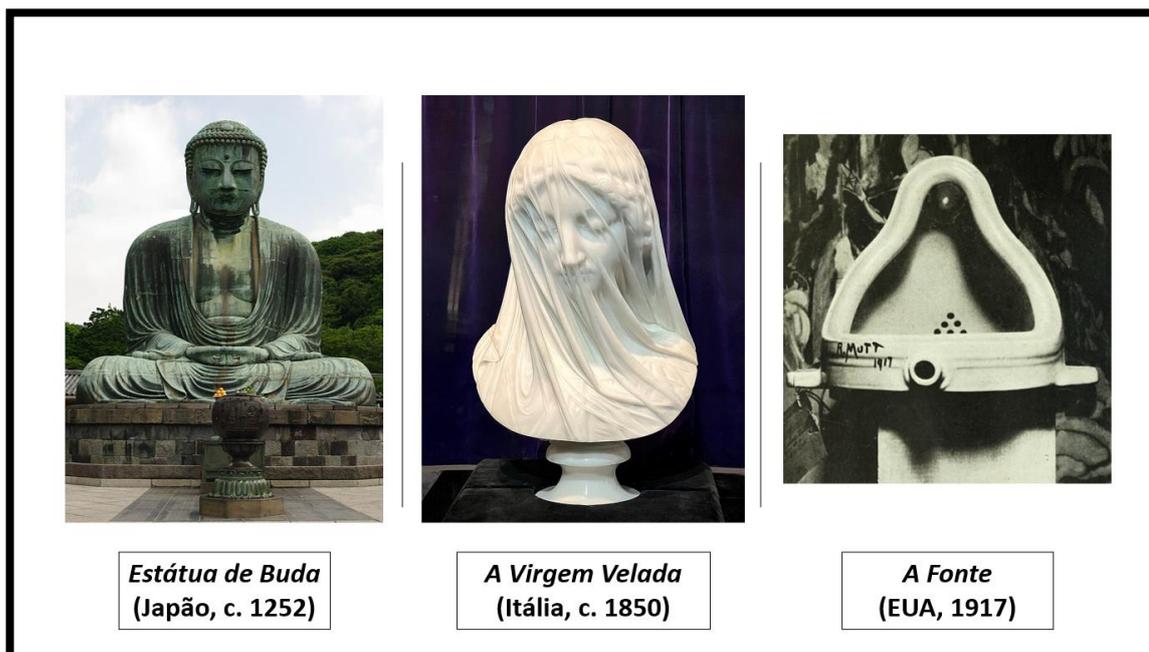
But with objects and ideas it is different. Recently we have had a chance to observe their meticulous monogamy.

When the jurors of *The Society of Independent Artists* fairly rushed to remove the bit of sculpture called the *Fountain* sent in by Richard Mutt, because the object was irrevocably associated in their atavistic minds with a certain natural function of a secretive sort. Yet to any “innocent” eye

Para aqueles que dizem que a peça do Sr. Mutt pode ser arte, mas que questionam se será a arte do Sr. Mutt, uma vez que foi um operário que a fez, eu respondo simplesmente que a *Fonte* não foi feita por um operário, mas sim pela força duma imaginação.

E, no entanto, para Duchamp e um pequeno núcleo de amigos seus, *A Fonte* não era encarada como um simples urinol, mas sim como uma autêntica obra de arte, dado que essa tinha sido a intenção do autor ao idealizá-la e ao enviá-la para a exposição. Efetivamente, na revista *The Blind Man*, onde

apareceu publicada a tal foto da *Fonte* original (antes exibida), surgiram vários artigos apologéticos sobre esta obra, donde extraí estes excertos. Tal como referiu a autora do excerto à esquerda, este “novo pensamento para aquele objeto” era uma nova forma de encará-lo, nomeadamente do mesmo modo como as obras de arte tinham sido encaradas no passado. Na coluna à direita, outro autor salienta que “a *Fonte* não foi feita por um operário, mas sim pela força duma imaginação”. Como vemos, Duchamp e os seus amigos encontravam-se, *avant la lettre*, do lado proposto pela teoria histórico-intencional da arte, que aceita a figura do artista isolado ou incompreendido, criador de arte fora dos circuitos institucionais (algo que, segundo a teoria institucionalista, é impossível de existir).



Estátua de Buda
(Japão, c. 1252)

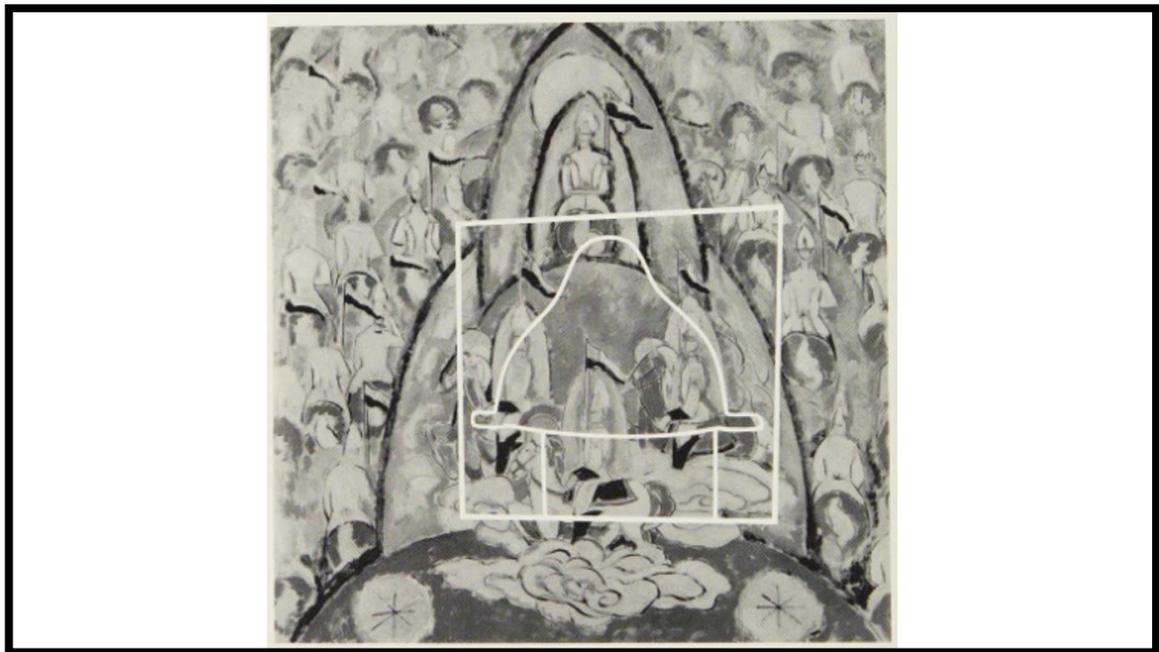
A Virgem Velada
(Itália, c. 1850)

A Fonte
(EUA, 1917)

Curiosamente, os primeiros que olharam para *A Fonte* e viram nela uma obra de arte, encararam-na do mesmo modo que certas obras foram encaradas no passado, precisamente tal como sustenta a teoria de Levinson. De facto, algumas dessas pessoas viram nesta obra uma espécie de “forma significativa”, e digo espécie porque não foram esses os termos utilizados, ainda que tal forma, coincidentemente com a teoria de Clive Bell, despertasse neles uma espécie de “emoção estética”. E mais: tratava-se de uma espécie de “forma significativa” que se inseria na própria tradição histórica da arte, nomeadamente através da escultura e da pintura. Numa carta datada de 23 de abril de 1917, o já referido fotógrafo Alfred Stieglitz escreveu o seguinte sobre a fotografia que tirou da *Fonte*: “A fotografia do urinol é realmente uma maravilha – todos os que a viram acham-na bonita – e é verdade – é [bonita]. Tem um toque oriental – um cruzamento entre um Buda e uma Mulher com véu”. No texto atrás mostrado (ao centro), uma autora refere-se à *Fonte* como o “Buda da Casa de Banho”, revelando quão “aprazível” é “a simplicidade das suas linhas e cor”. Noutro trecho do mesmo texto, também são feitas alusões a semelhanças das linhas da *Fonte* com quadros de Cézanne. Como se vê, estas pessoas encararam *A Fonte* da mesma forma que já se tinham encarado certas obras do passado: por exemplo, vendo nela beleza e/ou um tipo de forma semelhante à de alguns objetos inseridos na tradição histórica da arte.



Devo ainda fazer notar que também houve uma intenção expressa, embora não se saiba se da parte do fotógrafo Alfred Stieglitz ou do próprio Duchamp, em colocar *A Fonte* diante de um quadro com uma forma significante semelhante, mesmo que esse detalhe não seja evidente na foto original.



Ou seja, a própria fotografia também procurava refletir a intenção de se encarar *A Fonte* do mesmo modo que certas obras foram encaradas no passado, como por exemplo esta pintura de Hartley em concreto. Para além da semelhança da forma, deve notar-se também que o próprio título e conteúdo da pintura (i.e., guerreiros a rumo da batalha) aparentam ser uma metáfora do contexto em que surge a *Fonte*, concebida por um artista da vanguarda como Duchamp. Notem que o termo “vanguarda”, cuja origem é militar, significava originalmente aquela parte do exército que ia *avant la garde*, a fim de sondar e preparar o terreno para os que vinham atrás. Ora, enquanto vanguardista da arte, Duchamp estava a trilhar caminhos novos, ainda não percorridos por ninguém. Como tal, excetuando alguns poucos amigos íntimos que estavam a par da sua intenção, a maior parte daqueles que “vinham atrás” não compreendeu o seu gesto (e recorro que ele se escondeu detrás de um pseudónimo,

precisamente para não influenciar ninguém, devido à reputação e ao ascendente que já detinha entre a comunidade artística e o público norte-americano).

BBC NEWS
 Watch One-Minute World News
 News services
 Your news when you want it

News Front Page
 Last Updated: Wednesday, 1 December, 2004, 17:56 GMT
 E-mail this to a friend
 Printable version

Duchamp's urinal tops art survey

A white gentlemen's urinal has been named the most influential modern art work of all time.

Marcel Duchamp's Fountain came top of a poll of 500 art experts in the run-up to this year's Turner Prize which takes place on Monday.

Picasso's Les Femmes d'Avignon (1907) was second, with Andy Warhol's Marilyn Diptych from 1962 coming third.

Duchamp shocked the art establishment when he took the urinal, signed it and put it on display in 1917.

"The choice of Duchamp's Fountain as the most influential work of modern art ahead of works by Picasso and Matisse comes as a bit of a shock," said art expert Simon Wilson.

Ahead of time

"But it reflects the dynamic nature of art today and the idea that the creative process that goes into a work of art is the most important thing - the work itself can be made of anything and can take any form."

SEE ALSO:

- Should urinal have topped modern art poll? 02 Dec 04 | Have Your Say
- Urinal fails to make a splash 14 May 02 | Entertainment
- Send us your mock Turner Prize entries 29 Nov 04 | Entertainment
- Turner Prize 2004: Your views 20 Oct 04 | Entertainment
- Turner hopefuls unveil their work 19 Oct 04 | Entertainment

RELATED INTERNET LINKS:

- Turner Prize

The BBC is not responsible for the content of external internet sites

TOP ENTERTAINMENT STORIES

- U2 reschedule US and Canada dates
- Cheryl 'on the mend' says Simon Cowell
- Zsa Zsa Gabor taken to hospital

News feeds

RELATED BBC SITES
 SPORT
 WEATHER

Como devem saber, a história viria a dar razão a Duchamp. Esta notícia da BBC, por exemplo, refere que, de acordo com um inquérito realizado a 500 especialistas em arte (*art experts*, no original), a maioria deles considerou *A Fonte* como a obra de arte mais influente de todos os tempos.

Assim sendo, é a teoria institucional que, aparentemente, melhor se apropria à *Fonte*, pois ainda que tenha sido incompreendida quando apareceu, é hoje vulgarmente considerada como uma das maiores e mais influentes obras de arte do século XX e de sempre, bastando abrir-se um qualquer livro de história da arte para comprová-lo.

| Teoria institucional | Teoria histórico-intencional |
|---|--|
|  |  |
| <p>O urinol tornou-se uma obra de arte somente na segunda metade do século XX</p> | <p>O urinol tornou-se uma obra de arte assim que Duchamp o comprou, em 1917</p> |

Contudo, devem notar que, segundo a teoria institucional, o urinol só se “transformou” numa obra de arte quando o “mundo da arte”, já na década de 60, começou a lhe atribuir, de modo mais ou menos

consensual, o estatuto de obra de arte. E é certo o consenso acabou gradualmente por ser tanto, que Duchamp veio a assinar pelo menos 16 réplicas oficiais da *Fonte*, para vendê-las a particulares e a alguns dos maiores museus de arte moderna e contemporânea da Europa e dos EUA, onde ainda hoje podem ser apreciadas.

No entanto, se quis usar a *Fonte* para ilustrar a teoria histórico-intencional, é porque é esta a teoria que melhor responde à intenção criativa de Duchamp. Efetivamente, segundo esta teoria, o “objeto-urinol” deixou efetivamente de ser um urinol assim que Duchamp o comprou, pois já aí ele tinha a intenção séria de lhe atribuir o estatuto de obra de arte, independentemente do que os outros viessem a dizer no presente ou no futuro. E reparem ainda que, segundo esta teoria, *A Fonte* continuaria a ter o estatuto de obra de arte, mesmo que a sua existência fosse completamente ignorada por outros que não o próprio criador, algo que, obviamente, não seria válido para a teoria institucional.

Por fim, e ainda que Levinson não o ponha nestes termos, reparem que a sua teoria implica que o público é acessório, bastando que a intenção do artista se enquadre num modo de encarar semelhante ao modo como as obras de arte foram encaradas no passado

Teoria histórico-intencional da arte

Um objeto é uma obra de arte se o seu autor/produtor:

- 1) Tiver um **direito de propriedade** sobre esse **objeto**
- 2) Tiver a **intenção séria** de que esse objeto seja **encarado como obra de arte**, isto é, seja encarado da mesma forma que objetos que já fazem parte da lista de obras de arte foram ou são corretamente encarados.

Aqui chegados, queria perguntar-vos se esta teoria não vos suscita nenhum problema ou questão.



Como bem perceberam, esta teoria, tal como todas as outras que estudámos até aqui, também levanta uma série de problemas, dos quais destaco os seguintes:

1.º problema: **Qual foi a primeira obra de arte?** Se todas as obras de arte se inscrevem numa retrospectiva sobre o modo como foram encaradas as obras de arte que lhes antecederam, então qual foi a primeira obra de arte, se esta não tinha quaisquer antecedentes? É certo que o próprio Levinson foi o primeiro a colocar esta questão e a propor uma resposta, mas esta está longe de ser convincente e esclarecedora, acabando por se assemelhar ao que propõe a teoria institucionalista, ou seja, que, a partir de um determinado momento no passado, se convencionou que determinados objetos eram arte.

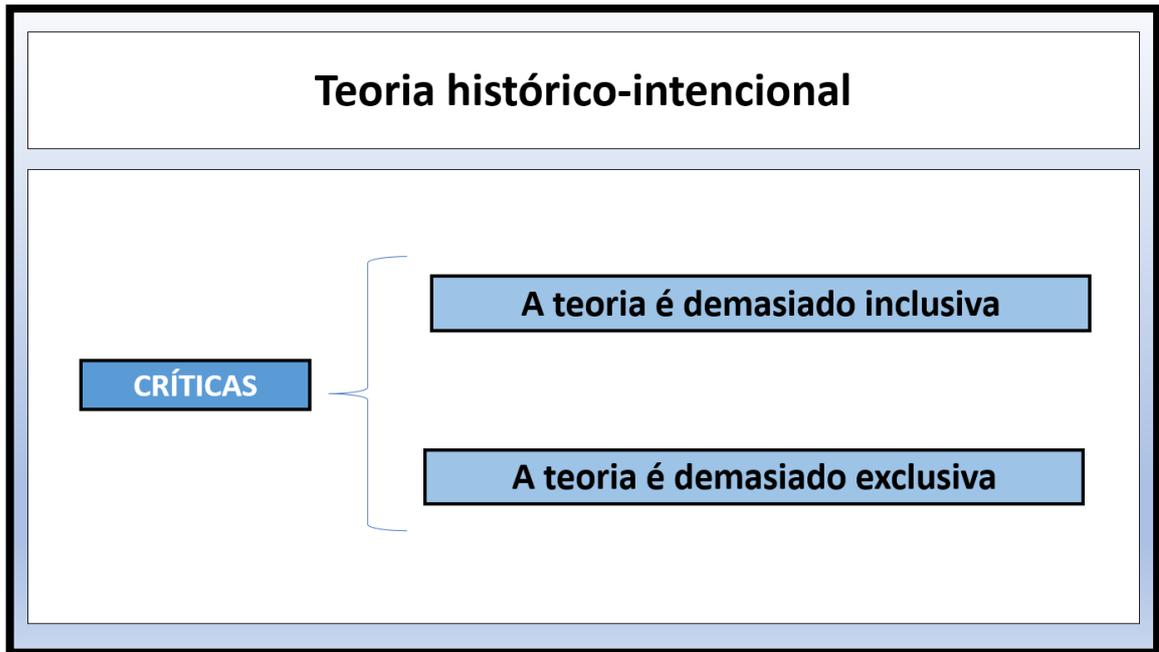
2.º problema: **Uma falsificação é uma obra de arte?** Dado que as falsificações são cópias ou réplicas de obras originais, é indubitável que o falsificador tem de ter a mestria e a habilidade para reproduzir a técnica do artista original. No entanto, poder-se-á realmente dizer que uma falsificação é uma obra de arte? Embora Levinson se esquive a este problema nos seus textos, a sua teoria implica que se um objeto como uma falsificação for produzido com a intenção séria de ser encarado como as outras obras de arte o são, então essa falsificação também tem de ser encarada como uma obra de arte. Contudo, os críticos consideram que ainda que se possa aceitar e defender que as boas falsificações são obras de arte, esta ideia parece ser contraintuitiva, na medida em que vulgarmente pensamos que uma falsificação não tem o mesmo valor dum obra original, dado que na arte são prezadas características como a originalidade, a criatividade e a própria unicidade das obras de arte, características estas que se encontram ausentes nas falsificações, na medida em que se limitam a ser meras reproduções fiéis das obras originais.

No entanto, existem falsificadores que criaram obras completamente novas que atribuíram a artistas famosos, enganando os maiores peritos da época. Neste caso, tal como no anterior, a teoria histórico-intencional teria de admitir que estas falsificações também são obras de arte... Em relação a este tópico, leiam em casa a página 237 do manual, na qual consta a história de um desses falsificadores, de seu nome Van Meegeren.

3.º problema: **Será a intencionalidade uma condição necessária da arte?** O escritor Franz Kafka expressou a intenção de se destruírem, após a sua morte, todos os seus manuscritos. Contudo, a sua vontade foi ignorada pelo seu editor e testamentário, que publicou, entre outras obras, *O Castelo* e *O Processo*, que muito contribuíram para a fama póstuma de Kafka, que viria a ser considerado como um dos maiores escritores do século XX. Em resposta a este contraexemplo, Jerrold Levinson argumenta que, embora essa fosse a intenção final de Kafka, não teria sido a intenção decisiva no processo da criação e que uma decisão inicial serviria para a obra fosse vista como arte. Contudo, esta resposta parece contradizer a sua própria teoria, pois esta pressupõe que o artista tem de ter uma intenção séria, isto é, não momentânea ou passageira. Ora, foi precisamente por não ver o seu trabalho reconhecido em vida, que Kafka pensou que talvez não fosse o génio que julgava ser, e em consequência chegou mesmo a queimar alguns manuscritos seus ainda em vida. Como pode assim Levinson sustentar que a decisão final de Kafka não foi longamente ponderada? E, de qualquer modo, porque é que neste caso Levinson considera que a decisão inicial de Kafka era mais séria e menos passageira do que a sua decisão final, quando ele próprio (i.e., Levinson) indica que um artista pode considerar, *a posteriori*, que produziu arte, quando estava inicialmente a fazer um mero exercício técnico? Porque é que no caso de Kafka a decisão inicial é a preponderante, enquanto no outro caso a decisão final é que importa? Como se vê, as explicações de Levinson parecem ser ambíguas e pouco esclarecedoras.

4.º problema: **Será a propriedade realmente uma condição necessária da arte?** Uma obra de arte deixa de o ser se se descobrir que o seu autor utilizou materiais que não lhe pertenciam? Nesse caso, teríamos que excluir do âmbito das obras de arte, por exemplo, inúmeras composições musicais cujos autores recorreram a *samples* ou trechos musicais que não eram da sua autoria. Vejamos um caso concreto: através de uma peça musical intitulada *Abertura de 1812*, o compositor russo Tchaikovsky procurou representar a invasão napoleónica à Rússia, incluindo as suas vitórias iniciais e a sua subsequente derrota final. Para representar o exército napoleónico, Tchaikovsky utilizou um trecho do hino da Revolução Francesa (mais conhecido como *A Marselhesa*). Para representar a Rússia, recorreu a trechos de uma música popular russa e do hino do Império Russo. Ainda que admitamos que Tchaikovsky, por ser russo, tinha direito legítimo a usar as referidas músicas russas, poderemos dizer o mesmo de *A Marselhesa* (i.e., um hino francês), utilizado numa música destinada a celebrar o poder das armas russas? Se concordarmos que existem obras cujos criadores recorreram ao uso ilegítimo de determinados materiais ou suportes, então temos de concordar que, segundo esta teoria, essas obras afinal não são obras de arte.

Mas volto ao exemplo dos *graffitis* anteriormente vistos: se forem vândalos sem autorização os autores daquelas pinturas, então não estamos perante arte; mas se fosse um Picasso a fazê-los e o dono da casa o tivesse autorizado, então estaríamos perante arte. Como se vê, esta questão da propriedade também acaba por tornar ambígua a definição do conceito de obra de arte, segundo a teoria proposta por Jerrold Levinson.



Em virtude dos quatro problemas assinalados, podemos fazer pelo menos duas críticas à teoria histórico-intencional da arte:

Por um lado, é uma teoria demasiado inclusiva, pois praticamente tudo passa a poder ser considerado arte, desde que haja uma intenção séria do seu autor para que as suas criações sejam encaradas como as obras de arte do passado foram encaradas. Ora, esta definição é excessivamente inclusiva porque não só inclui pensamentos que nem sequer foram passados ao papel (como atrás vimos), como acaba por abranger também as próprias falsificações, cujos autores pretendem, precisamente, que sejam vistas como as outras obras de arte o foram (i.e., as originais).

Por outro lado, a teoria histórico-intencional de Levinson é uma teoria demasiado exclusiva, na medida em que assume que, se hoje descobríssemos que um determinado objeto, que até agora foi corretamente encarado como uma obra de arte (por exemplo, a *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci), tivesse sido, afinal, fruto de materiais e/ou suportes obtidos de modo ilegítimo (devido a, por exemplo, terem sido roubados), então esse mesmo objeto deixaria de poder ser considerado como uma obra de arte. Ao mesmo tempo, esta teoria exclui do âmbito das obras de arte algumas formas de expressão artística que já têm alguma tradição histórica (como, por exemplo, os *graffitis*), se efetivamente tiverem sido realizados em suportes (por exemplo, fachadas de casas) não autorizados.



Recapitulando a matéria hoje lecionada, vimos que a teoria histórico-intencional da Jerrold Levinson tem a vantagem de apresentar uma definição de obra de arte que se adequa a um grande número de produções artísticas, incluindo as obras dos artistas isolados e/ou das vanguardas, desde que estes tenham a intenção séria de que tais obras sejam encaradas como as obras de arte foram encaradas no passado.

No entanto, a mesma definição levanta vários problemas, que, como vimos, desembocam em duas grandes críticas: por um lado, é uma teoria demasiado inclusiva e, por outro lado, demasiado exclusiva.

Desenvolveremos com maior detalhe estas e outras críticas na próxima aula, que culminará com um exercício de avaliação formativa sobre este tema. Relembro que devem ler o texto da página 237 do manual, a fim de melhor explorarmos o problema levantado pelas falsificações. Até à próxima aula e obrigado pela atenção.



ANEXO IV – Jornal produzido pelo Núcleo de Estagiários de Filosofia da ESJF

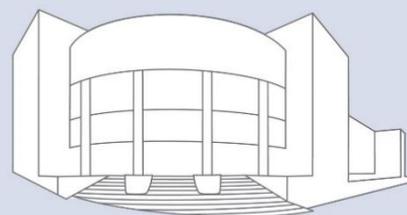
NOTÍCIAS

hoje

6.ª feira, 27 de janeiro de 2023

Redação e composição: Núcleo de Estágio de Filosofia da ESJF

(Carlos Costa, Edgar Cavaco e Sérgio Peña)



JOSÉ FALCÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA

DIA INTERNACIONAL EM MEMÓRIA DAS VÍTIMAS DO HOLOCAUSTO



Soldados nazis prendendo judeus durante a revolta do gueto de Varsóvia (1943)

O QUE FOI O HOLOCAUSTO? O Holocausto foi um processo complexo que começou com a progressiva retirada de direitos, perseguição e concentração de judeus em guetos alemães, entre 1933 e 1941, e culminou com o seu assassinato sistemático, sobretudo entre 1941 e 1945, nos territórios dos países ocupados pelo regime nazi. Todo este processo teve a colaboração passiva ou ativa de países aliados e neutros, cujos governos impediram a entrada de refugiados judeus ou os expulsaram para a Alemanha. No total, estima-se que perderam a vida em campos de concentração, campos de trabalhos forçados e campos de extermínio cerca de 6 milhões de judeus europeus. Só no tristemente célebre campo de Auschwitz-Birkenau, o mais mortífero de todos, pereceram mais de um milhão de judeus. Na data de hoje comemora-se precisamente o 78.º aniversário da libertação de Auschwitz pelas tropas soviéticas, já na reta final da Segunda Guerra Mundial.

Ainda que a maioria das vítimas do holocausto tenham sido judeus, também morreram nos referidos campos mais de um milhão de outras pessoas (entre os quais prisioneiros políticos, sérvios, eslovenos, republicanos espanhóis, ciganos, maçons, testemunhas de Jeová, homossexuais e pessoas com deficiências mentais e/ou físicas).

TEMOS O DEVER DE COMPREENDER O HOLOCAUSTO SE QUEREMOS PRESERVAR A HUMANIDADE

“A combinação exata de ideologia e circunstâncias do ano de 1941 [quando a cúpula nazi tomou a decisão definitiva de implementar a “solução final”, eufemismo utilizado para designar a aniquilação física dos judeus europeus] não voltará a surgir, mas poderá surgir outra semelhante. Parte do esforço para compreender o passado é, como tal, um esforço necessário para nos compreendermos a nós mesmos. O Holocausto não é apenas história, mas também aviso. [...] Compreender o Holocausto é a nossa oportunidade, talvez a última, de preservar a humanidade. [...] O mal que foi feito aos judeus – a cada homem, mulher e criança judeu – não pode ser desfeito. No entanto, pode ser registado e pode ser compreendido. De facto, deve ser compreendido para que, no futuro, ocorrências semelhantes possam ser evitadas” (Timothy Snyder, *Terra Negra*).



**Os principais arquitetos do Holocausto:
Hitler (à esquerda), Himmler (atrás de
Hitler) e Heydrich (à direita).**

A EDUCAÇÃO É A MELHOR ARMA CONTRA NOVOS HOLOCAUSTOS

“A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. [...] Qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda a educação se opõe” (Theodor Adorno, *Educação após Auschwitz*).

...

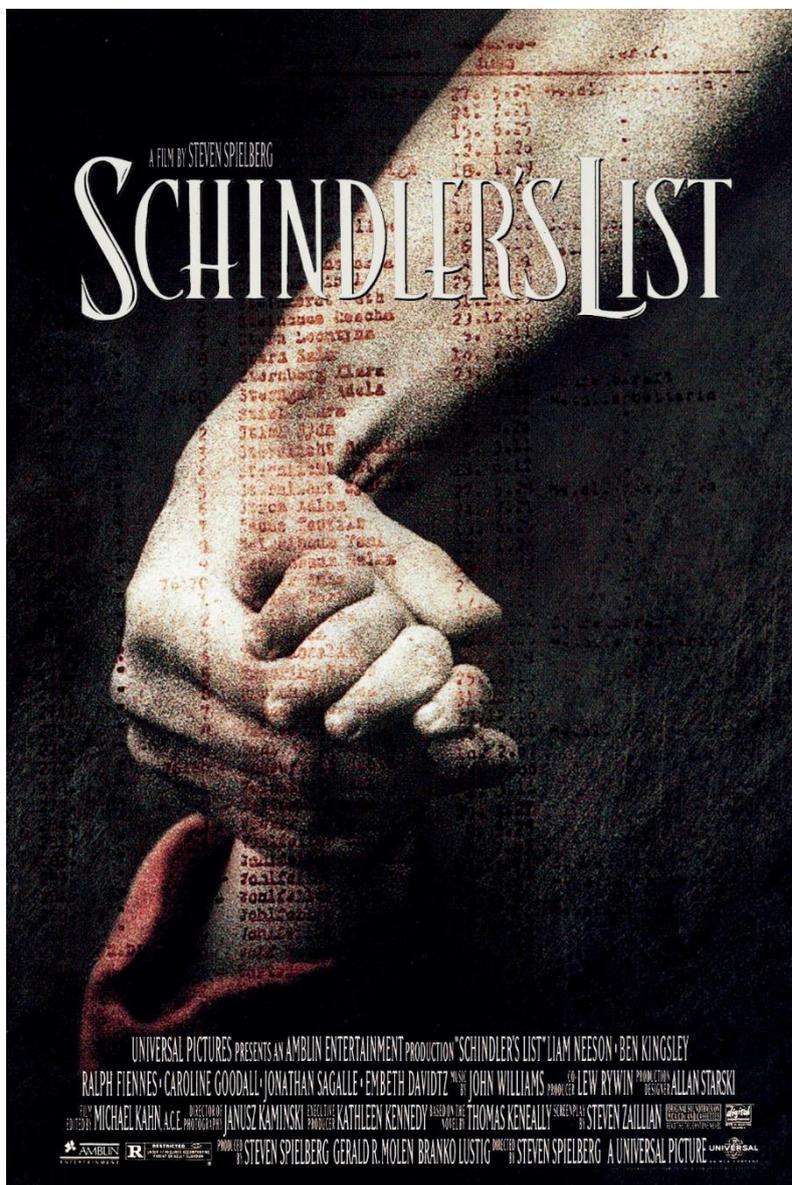
“Não é [...] fácil ensinar o Holocausto e sobretudo educar contra o Holocausto. Mas é um assunto que não pode ser evitado porque tem a ver com os próprios fundamentos da nossa civilização. Auschwitz tornou-se, pela negativa, património da humanidade” (Esther Mucznik, prefácio a *Ensinar o Holocausto no Século XXI*).

Primo Levi, *Se isto é um homem*

Se isto é um Homem
Vós que viveis tranquilos
Nas vossas casas aquecidas,
Vós que encontráis regressando à noite
Comida quente e rostos amigos:
Considerai se isto é um homem
Quem trabalha na lama
Quem não conhece Paz
Quem luta por meio pão
Quem morre por um sim ou por um não
Considerai se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome
Sem mais força para recordar
Vazios os olhos e frio o regaço
Como uma rã no Inverno.
Meditai que isto aconteceu:
Recomendo-vos estas palavras.
Esculpi-as no vosso coração
Estando em casa, andando pela rua,
Ao deitar-vos e ao levantar-vos;
Repeti-as aos vossos filhos.



SUGESTÕES DE FILMES/DOCUMENTÁRIOS

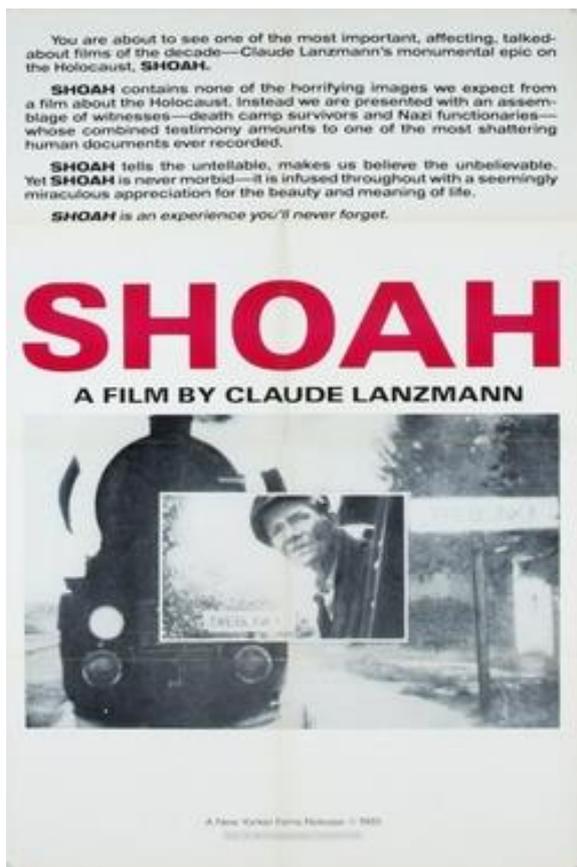


A LISTA DE SCHINDLER

Ano: 1993 / Realizador: Steven Spielberg

Oskar Schindler (Liam Neeson) é um empresário alemão que vê no esforço de guerra nazi, durante a II Guerra Mundial, uma oportunidade para enriquecer. Assim, propõe-se fornecer ao exército do III Reich munições a baixo custo, contando para isso com o trabalho escravo de centenas de judeus que estão confinados ao gueto de Cracóvia, na Polónia. Itzhak Stern (Ben Kingsley), o guarda-livros de Schindler, rapidamente se apercebe de que manter o funcionamento da fábrica é a última esperança de vida para aqueles que nela trabalham. Embora nunca o mencione, Schindler vai a pouco e pouco adquirindo a mesma percepção, e trata de aprofundar as relações de amizade que travou com

o oficial nazi Amon Goeth (Ralph Fiennes). Este virá a tornar-se comandante de um campo de concentração, tendo como desporto favorito praticar tiro ao alvo com os judeus ali encarcerados. Filmado a preto e branco, com apontamentos de cor escolhidos a dedo. *A Lista de Schindler* não precisa de recorrer a imagens arrepiantes para ilustrar todo o horror do extermínio nazi. *A Lista de Schindler* recebeu, em 1994, sete Óscares, dos 12 para que foi nomeado, entre os quais os de melhor realizador, melhor filme e melhor argumento adaptado. (PÚBLICO)



SHOAH

Ano: 1985 / Realizador: Claude Lanzmann

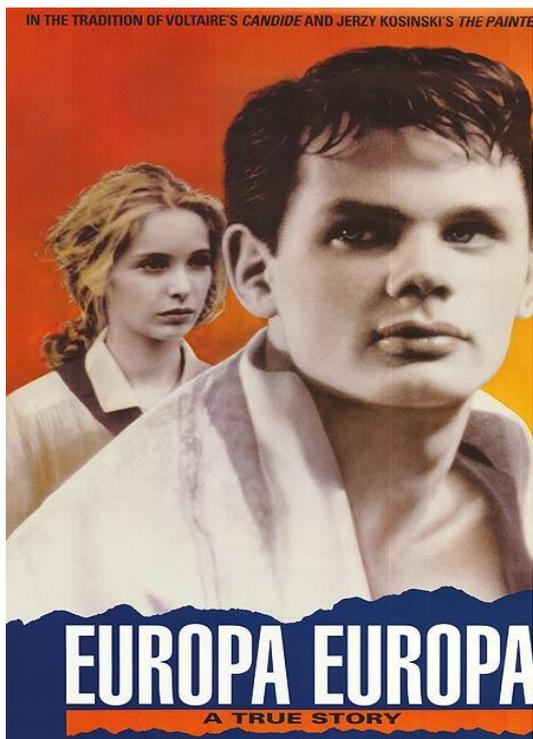
Obra de nove horas de duração sobre o Holocausto. É um dos maiores documentários de todos os tempos. Um filme contra o esquecimento e sobre o impensável: a morte de mais de seis milhões de judeus pelos Nazis. Realizado ao longo de doze anos, apresenta entrevistas feitas em 14 países com sobreviventes, testemunhas e criminosos. Sem recorrer a imagens de arquivo histórico, usa entrevistas que visam “reencarnar” a tragédia judaica, e visita os locais onde os crimes ocorreram. O filme nasceu da preocupação de Lanzmann com o facto de o genocídio perpetrado apenas 40 anos antes começar a ficar escondido nas brumas do tempo, uma atrocidade que começava a ser higienizada pela História



ADEUS, RAPAZES

Ano: 1987 / Realizador: Louis Malle

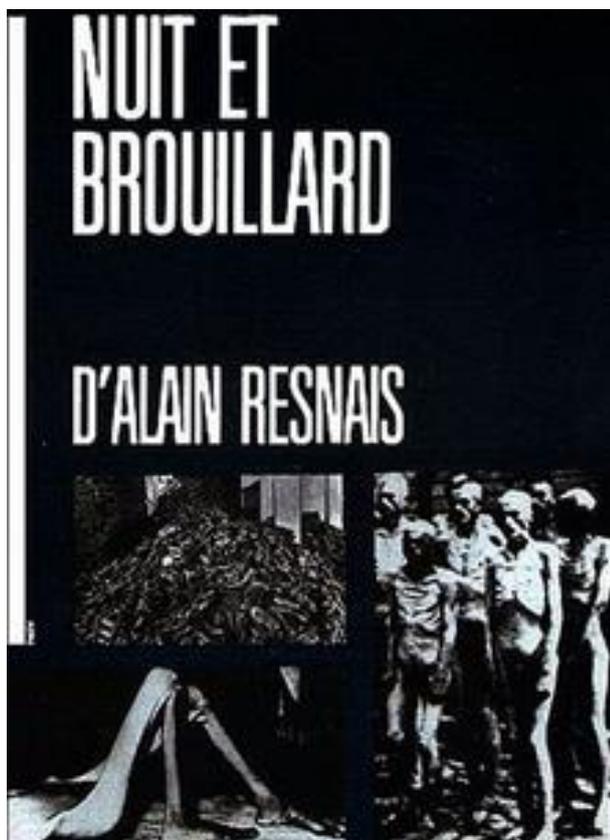
Durante a II Guerra Mundial, enquanto franceses se protegem e evitam nazis, uma escola católica esconde um menino judeu. Esconder a sua verdadeira identidade não era suficiente para a Gestapo não desconfiar e acabar por descobrir tudo.



EUROPA EUROPA

Ano: 1990 / Realizador: Agnieszka Holland

Esta é a história de Solomon Perel, um jovem que sobrevive ao Holocausto escondendo a sua identidade judaica e paradoxalmente encontra refúgio na Juventude Hitleriana. A sua travessia começa quando a sua família é perseguida por nazis e se refugiam em Lodz, na Polónia.

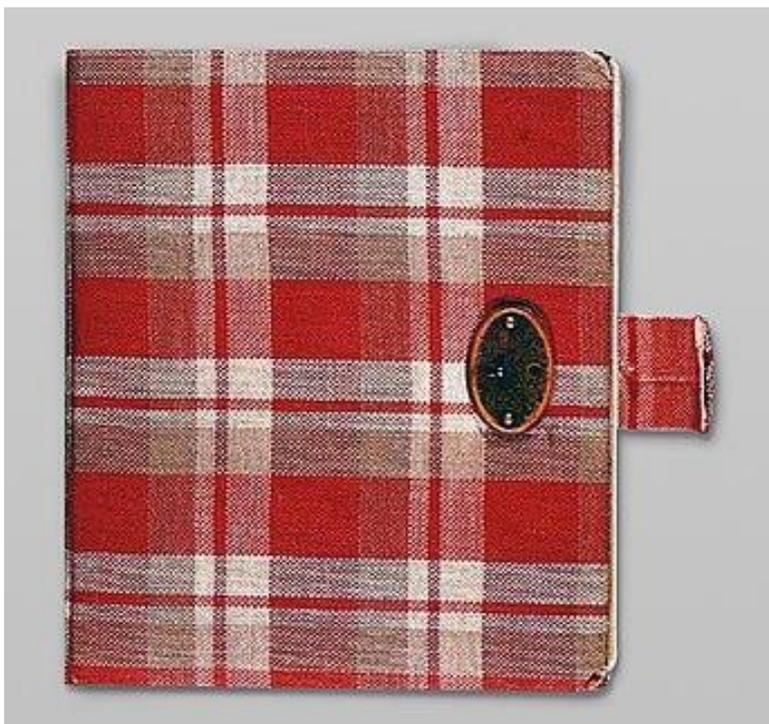


NOITE E NEVOEIRO

Ano: 1955 / Realizador: Alain Resnais

Dez anos depois do Holocausto, um realizador procura documentar os lugares abandonados de Auschwitz, enquanto reflete sobre a ascensão da ideologia nazi e acerca das vidas angustiantes das vítimas dos campos de concentração, usando imagens assombrosas da guerra.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

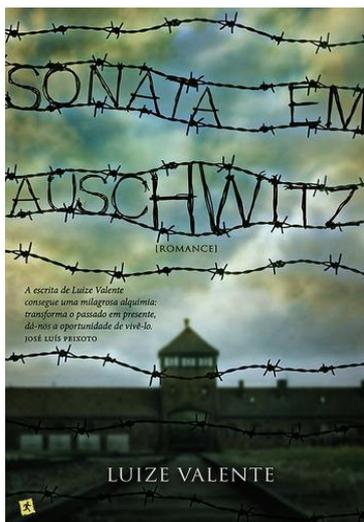


O DIÁRIO DE ANNE FRANK

**Autora: Anne Frank / 1.^a edição:
1947**

O Diário de Anne Frank é um livro escrito por Anne Frank entre 12 de junho de 1942 e 1 de agosto de 1944 durante a Segunda Guerra Mundial. É conhecido por narrar momentos vivenciados pelo grupo de judeus confinados a um esconderijo durante a ocupação nazi dos Países Baixos. Em 9

de julho de 1942, Anne, os seus pais, a sua irmã e outros judeus (Albert Dussel e a família van Daan) esconderam-se num anexo secreto junto ao escritório de Otto H. Frank (pai de Anne), em Amsterdão, durante a ocupação nazi dos Países Baixos. Inicialmente, Anne Frank relata a sua vida no seu diário antes do confinamento, passando depois a narrar momentos vivenciados pelo grupo de pessoas confinadas ao anexo. Em 4 de agosto de 1944, agentes da Gestapo detiveram todos os ocupantes que estavam escondidos em Amsterdão. Separaram Anne dos seus pais e levaram-nos para os campos de concentração. O diário de Anne Frank foi entregue por Miep Gies a Otto H. Frank, seu pai, após a morte de Anne Frank ser confirmada. Anne Frank faleceu no campo de concentração Bergen-Belsen em março de 1945, quando tinha 15 anos. Otto foi o único dos escondidos que sobreviveu ao campo de concentração. Em 1947, o pai decidiu publicar o diário. Os manuscritos de Anne Frank estão expostos na Anne Frank House, em Amsterdão.



SONATA EM AUSCHWITZ

Autora: Luize Valente / 1.ª edição: 2017

Um bebé nascido nas barracas de Auschwitz em 1944 e uma sonata composta por um jovem oficial alemão dão origem a duas histórias que se cruzam... Décadas depois do fim da II Guerra Mundial, Amália, uma portuguesa com ascendência alemã, começa a levantar o véu do passado nazi da sua família a partir de uma partitura que lhe é revelada pela sua bisavó. A hipótese de que o avô, dado como morto antes do fim da guerra, possa estar vivo no Rio de Janeiro leva Amália a atravessar o oceano e a conhecer um casal de judeus sobreviventes do Holocausto. A ascensão do nazismo em Berlim, a saga dos judeus húngaros, os mistérios ocorridos no campo de extermínio da Polónia e o pós-guerra numa casa cheia de segredos oferecem os caminhos que Amália irá percorrer para desvendar o enigma. Dando corpo a uma narrativa elaborada com extrema sensibilidade e precisão investigativa, Luize Valente envolve o leitor em mistério, suspense e nos sentimentos mais profundos.



UM AMOR PERDIDO

Autora: Alyson Richman / 1.ª edição: 2018

Separados pela guerra, ligados pela memória: uma história envolvente e instigante no rastro da Segunda Guerra Mundial. Na Praga do pré-guerra, Lenka, uma jovem estudante de arte, apaixonou-se por Josef, um médico recém-formado. Judeus e muito ligados à família, eles são cheios de ideais e sonhos para o futuro. Casam-se, mas, pouco tempo depois, como tantos outros, são separados pela guerra. Os caminhos impostos pelo destino afastam-os, mas deixam marcas permanentes: o caos e as informações truncadas levam-os a crer que o outro morreu. Na América, Josef tornou-se um obstetra bem-sucedido e constrói uma família, apesar de nunca esquecer a mulher que acredita ter morrido. No gueto de Terezín, Lenka sobrevive graças aos seus dotes artísticos e à memória de um marido que julgava nunca voltar a ver. Apesar de todas as provações e infortúnios, mantém a chama daquele primeiro amor acesa, guardada no seu coração. Da glamourosa vida em Praga antes da ocupação, aos horrores da Europa nazi, *Um amor perdido* explora o poder do primeiro amor, a resiliência do espírito humano e a eterna capacidade de recordar.



SOMOS OS QUE

TIVERAM SORTE

Autora: Georgia Hunter / 1.ª edição: 2018

Baseado na história real de uma família judaica que sobreviveu aos horrores da Segunda Guerra Mundial. Na primavera de 1939, três gerações da família Kurc fazem o melhor que podem para levar vidas normais, mesmo com a sombra de uma guerra se aproximando. As conversas ao redor da mesa no Seder não são sobre a ameaça a Radom, sua cidade natal na Polônia, e sim sobre bebês e relacionamentos. No entanto, assim que os

horrores nazistas que se prenunciavam na Europa se tornam inevitáveis, a família Kurc é separada, e todos precisam desesperadamente encontrar um caminho para a segurança.

Genek e sua esposa Herta são levados para o exílio na Sibéria, Addy tenta fugir do continente, enquanto os outros lutam para escapar da morte certa, seja trabalhando horas exaustivas de estômago vazio nas fábricas do gueto, seja se escondendo sob identidades falsas à vista de todos. Impulsionados por uma inabalável vontade de sobreviver e pelo medo de nunca mais voltar a se ver, a família Kurc precisa confiar na esperança, na engenhosidade e na força de vontade para perseverar.

Baseado na história da família de Georgia Hunter, *Somos os que tiveram sorte* retrata como os Kurc, lutando para sobreviver aos horrores e às atrocidades que assolaram a Europa durante a Segunda Guerra Mundial, jamais perderam a esperança. Esse livro é a prova de que, mesmo que sonhos e planos tenham de ser suspensos, jamais se deve desistir daquilo e daqueles que valem a pena.

**NO PASSADO DIA 17 DE NOVEMBRO DE 2022,
A ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO
CELEBROU O DIA MUNDIAL DA FILOSOFIA
COM UMA MANIFESTAÇÃO FILOSÓFICA**



Querer ser livre é também querer livres os outros
(Simone de Beauvoir)

ANEXO V – Texto destinado ao jornal escolar

NOTÍCIAS

Hoje

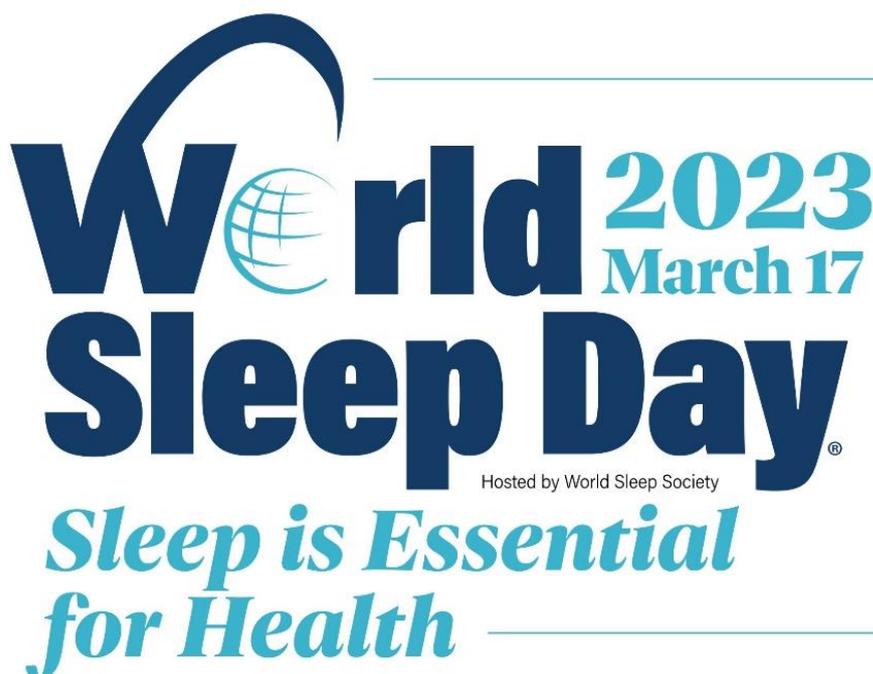
Maio de 2023

Redação e composição: Edgar Cavaco

(Núcleo de Estágio de Filosofia da ESJF)



A IMPORTÂNCIA DO SONO



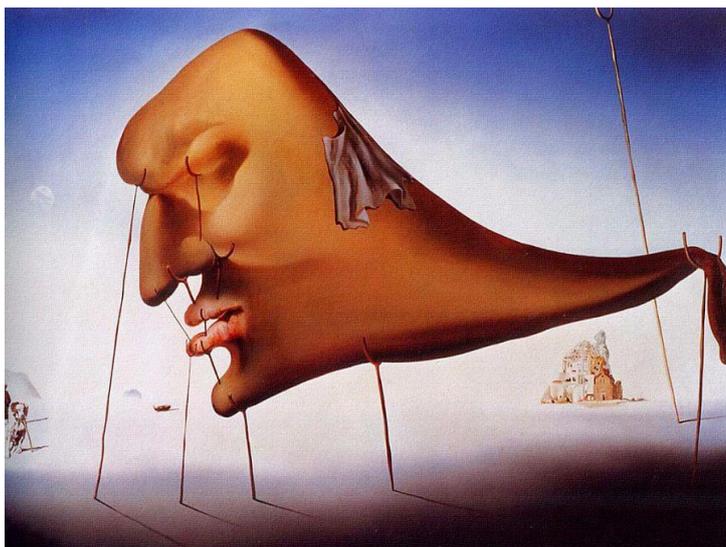
Dia Mundial do Sono

No passado dia 17 de março de 2023 foi comemorado o 16.º Dia Mundial do Sono, efeméride celebrada anualmente (na sexta-feira antes do

equinócio da primavera), desde o ano de 2008, com o objetivo de divulgar e promover os benefícios do sono saudável, chamando ao mesmo tempo a atenção da sociedade não só para os problemas relacionados com as perturbações do sono, mas também para a respetiva prevenção e tratamento. De seguida procurar-se-á mostrar porque é que dormir é assim tão importante (para todos nós, mas sobretudo para os mais jovens), qual é a relação entre os ecrãs e as perturbações do sono, quais são as graves consequências destas perturbações, e, por último, o que é que podemos fazer para dormirmos mais e melhor.

A Importância do Sono

Não podemos viver sem dormir. O sono é tão vital como a respiração ou a alimentação e desempenha uma função fundamental na regulação das nossas emoções, dos nossos conhecimentos e da nossa saúde. Durante o sono, o cérebro ordena memórias, estabiliza aprendizagens, combate doenças e infeções, repara o corpo e, no caso dos mais jovens, estimula o próprio crescimento. Efetivamente, ainda que o sono seja importante em todas as idades, é mais crucial ainda quando o nosso cérebro está em desenvolvimento.



O Sono, Salvador Dalí (1937)

Segundo as autoridades na matéria, um adolescente deve dormir entre 8 a 10 horas diárias. Contudo, são muitos os jovens de todo o mundo que dormem muito menos do que o mínimo recomendado. Embora as causas deste fenómeno global sejam várias (uma dessas causas é hormonal e está ligada à puberdade), a diminuição do sono entre os mais jovens (e não só) já não pode ser dissociada do uso das novas tecnologias (computador, consolas, videojogos, internet, telemóvel, *iphone*, *smartphone*, *smartbook*, *tablet*, redes sociais, HBO Max, Netflix, etc.).

De facto, a comunidade científica tem observado, ao longo dos últimos 20 anos, que a crescente utilização destas novas tecnologias tem sido acompanhada, a par e passo, por uma redução gradual da duração do sono em todas as faixas etárias. No entanto, ainda que tenha sido agravado por estas novas tecnologias, este fenómeno já é conhecido pelo menos desde 1951, quando a psicóloga americana Eleanor Maccoby observou que houvera uma redução de 30 minutos na duração do sono das crianças de famílias que tinham comprado uma televisão. Tanto há setenta anos como agora, o motivo continua a ser o mesmo: a fisiologia ancestral que todos nós herdámos é incapaz de se ajustar aos estímulos contínuos e acelerados destas novas tecnologias.



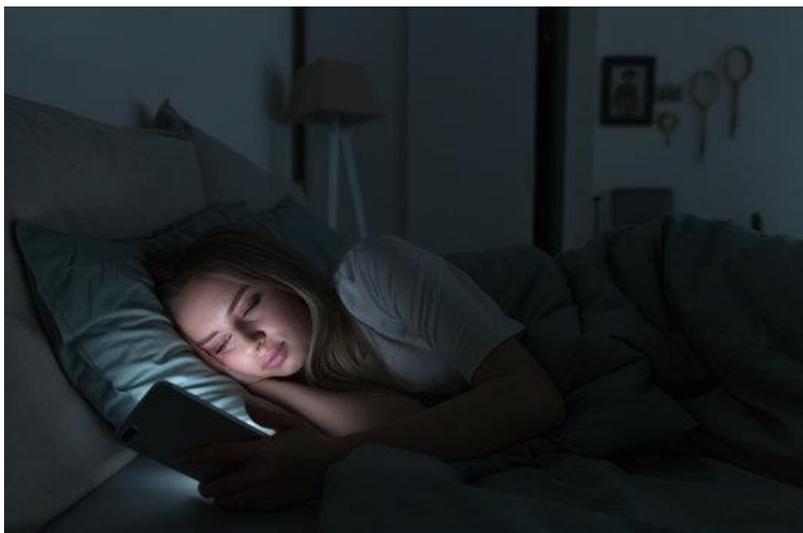


As perturbações do sono e a sua relação com os ecrãs digitais

De acordo com o neurocientista francês Michel Desmurget, autor de *A fábrica de cretinos digitais* (obra publicada originalmente em 2019 e vertida para português dois anos depois), a literatura científica sobre este tema revela que, quanto mais tempo as crianças e os adolescentes passam à frente de ecrãs (sejam eles quais forem), menor é a quantidade e a qualidade do seu sono, pouco importando se tal exposição é ativa ou passiva. Se, tal como diz este autor, “o sono é a pedra angular da nossa integridade emocional, sanitária e cognitiva”, então a sua diminuição – sobretudo quando é crónica – só pode ter como resultado o funcionamento inadequado do corpo, incluindo o próprio cérebro. E ainda que a maioria dos pais e educadores negue ou ignore os efeitos nocivos que os ecrãs têm sobre os seus filhos e educandos, o certo é que muitos são os estudos científicos que têm comprovado que existe “uma ligação estreita, no seio das gerações mais jovens, entre o consumo digital e o sofrimento psicológico (depressão, ansiedade, mal-estar, suicídio, etc.)”. Esta ligação foi observada sobretudo em jovens que utilizavam ecrãs mais do que 2 a 3 horas por dia, mas também se verificou, embora em menos casos, quando a exposição era de *apenas* 60 minutos diários. Não obstante, algo era constante: a diminuição do sono (com as suas graves consequências). Michel Desmurget refere a este respeito, por exemplo, um estudo publicado em 2010 (abrangendo quase 16 mil adolescentes norte-americanos), que concluiu que os jovens que dormiam menos horas porque tinham autorização dos pais para ir para a cama depois da meia-noite revelavam um risco maior de depressão (+24%) e de pensamentos suicidas (+20%) do que aqueles que dormiam mais tempo porque eram mandados para a cama às dez da noite ou mesmo antes.

Apesar de bastante sérios, os problemas relacionados com as perturbações do sono não se reduzem aos assinalados. Ainda a nível emocional, a diminuição da quantidade e qualidade do sono também implica um aumento da ansiedade, da impulsividade, da hiperatividade e da agressividade, entre outros distúrbios que podem provocar comportamentos antissociais. A nível cognitivo, a redução do sono implica uma diminuição da atenção, da memorização, da produtividade, da criatividade, da tomada de decisões (nomeadamente no âmbito das tarefas complexas) e, conseqüentemente, do rendimento escolar. Relativamente à saúde, a diminuição do sono enfraquece a resposta imunitária do corpo e a integridade celular, contribuindo também para um maior risco de acidentes, obesidade, diabetes tipo 2, hipertensão, enfarte e demência.

Aparentemente, a solução para estes graves problemas está ao nosso alcance: se o uso constante das tecnologias digitais está indubitavelmente ligado a perturbações do sono (e, por sua vez, às suas sérias consequências), então podemos inverter a situação, reduzindo ao máximo possível a exposição diária a ecrãs, sobretudo nas horas que antecedem o sono. Efetivamente, um estudo japonês de 2007 corroborou esta hipótese, na medida em que os investigadores verificaram um aumento do tempo médio de sono entre os estudantes que tinham sido submetidos a uma redução do consumo televisivo a um máximo de 30 minutos diários: em média, estes jovens passaram a dormir



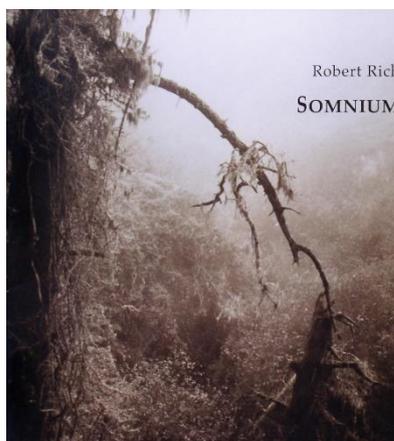
oito horas e treze minutos por noite, em vez das sete horas e quatro minutos que dormiam, em média, antes do estudo.

Convém finalmente realçar que, independentemente do tipo de ecrã, a quantidade e qualidade do sono é severamente prejudicada (por motivos óbvios) pela exposição prolongada a conteúdos excitantes, stressantes e/ou provocadores de ansiedade. O

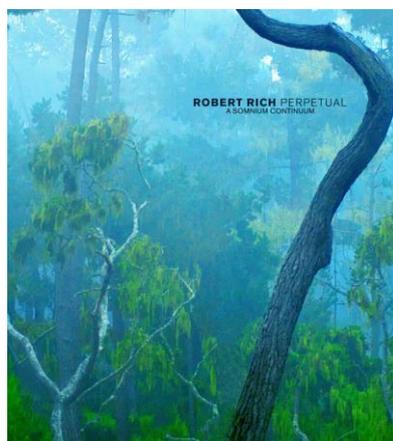
melhor mesmo será evitar a visualização deste tipo de conteúdos, sobretudo nas horas que antecedem o período de sono.

O que podemos fazer para dormir melhor?

Para além do que já ficou dito, sugerem-se ainda outros conselhos para dormir mais e melhor: adotar horários regulares de sono; fazer exercício físico; ter uma alimentação saudável; evitar bebidas estimulantes (incluindo refrigerantes) cinco horas antes de dormir; tomar um banho morno uma ou duas horas antes de dormir; diminuir a exposição à luz durante a noite e evitar sobretudo a luz LED dos ecrãs digitais (mesmo no chamado “modo noturno”, estes ecrãs emitem uma luz azul – nomeada HEV ou “luz visível de alta energia” – que bloqueia a produção de melatonina, hormona responsável pela regulação do sono). Já na cama, a leitura de livros (de preferência, sem o tipo de conteúdos mencionados no parágrafo anterior) também pode ajudar a induzir o sono, tal como a audição, em volume baixo, de música concebida precisamente para esse fim, como por exemplo os discos *Somnium* e *Perpetual* de Robert Rich (respetivamente, com 7 e 8 horas de duração) e o aclamado *Sleep* de Max Richter (um álbum com quase 8 horas e meia de duração). Se nada disto resultar, o melhor mesmo será procurar ajuda médica, uma vez que **dormir é essencial para a saúde**, tal como indica o slogan do Dia Mundial do Sono de 2023.



Robert Rich:
Somnium (2001)



Robert Rich:
Perpetual (2014)



Max Richter:
Sleep (2015)

ANEXO VI – Contributos para uma bibliografia básica dos professores de filosofia do ensino secundário

OBRAS DE CARÁCTER GERAL

- ABBAGNANO, N. (2000). *História da filosofia* (12 vols.). Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, A. (Org.). (2009). *Dicionário escolar de filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- ARISTÓTELES (2021). *Metafísica*. Lisboa: Edições 70.
- BLACKBURN, S. (1997). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- BLACKBURN, S. (2001). *Pense. Uma introdução à filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- BLACKBURN, S. (2018). *As grandes questões da filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- BRANQUINHO, J., & SANTOS, R. (Eds.). (2014). *Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica*. Lisboa: CFUL.
- DILTHEY, W. (1992). *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa: Edições 70.
- DROIT, R.-P. (Coord.). (1995). *Philosophy and democracy in the world: A UNESCO survey / Philosophie et démocratie dans le monde: Une enquête de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.
- FERRATER MORA, J. (1991). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- GALVÃO, P. (Org.). (2012). *Filosofia: uma introdução por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- JASPERS, K. (1972). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- KANT, I. (1990). Resposta à pergunta: "O que é o Iluminismo?". In *A paz perpétua e outros opúsculos* (pp. 11-19). Lisboa: Edições 70.
- KENNY, A. (2010-2011). *Nova história da filosofia ocidental* (4 volumes). Lisboa: Gradiva.
- KOLAK, D., & Martin, D. (2004). *Sabedoria sem respostas: Uma breve introdução à filosofia*. Lisboa: Temas & Debates.
- MAUTNER, T. (Dir.). (2010). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- MURCHO, D. (2011). *7 ideias filosóficas que toda a gente devia conhecer*. Lisboa: Bizâncio.
- MURCHO, D. (2011). *Filosofia em directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- MURCHO, D., Almeida, A. (2014). *Janelas para a filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- NAGEL, T. (1995). *Que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- RACHELS, J. (2009). *Problemas da filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- RESCHER, N. (2018). *Uma viagem pela filosofia em 101 episódios*. Lisboa: Gradiva.
- RUSSELL, B. (2000). *História da filosofia ocidental*. Lisboa: Edições 70.

- SEVERINO, E. (1986a). *A filosofia moderna*. Lisboa: Edições 70.
- SEVERINO, E. (1986b). *A filosofia contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- WARBURTON, N. (2007). *Elementos básicos de filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- WARBURTON, N. (2012). *Uma pequena história da filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- WARBURTON, N. (2013). *Grandes livros de filosofia*. Lisboa: Edições 70.

LÓGICA E ARGUMENTAÇÃO

- BRANQUINHO, J., & MURCHO, D. (Orgs.). (2001). *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. Lisboa: Gradiva.
- KNEALE, W., & KNEALE, M. (1980). *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MURCHO, D. (2003). *O Lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- MURCHO, D. (2019a). *Lógica: O essencial*. Lisboa: Plátano Editora.
- MURCHO, D. (2019b). *Lógica elementar*. Lisboa: Edições 70.
- NEWTON-SMITH, W. H. (1998). *Lógica. Um curso introdutório*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, H. J., & VICENTE, J. N. (Orgs.). (2010). *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da FILOSOFIA*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- SANTOS, R. (2014). Lógica. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- WARBURTON, N. (2012). *Pensar de A a Z*. Lisboa: Bizâncio.
- WESTON, A. (1996). *A arte de argumentar*. Lisboa: Gradiva.
- WILLIAMSON, T. (2019). *Filosofar: Da curiosidade comum ao raciocínio lógico*. Lisboa: Gradiva.

FILOSOFIA DA AÇÃO E LIVRE-ARBÍTRIO

- BLACKBURN, S. (2001). Livre-arbítrio. In *Pense. Uma introdução à filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- CADILHA, S., & MIGUENS, S. (2014). Filosofia da acção. In Galvão, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- CADILHA, S. & MIGUENS, S. (Orgs.). (2012). *Acção e ética – Conversas sobre Racionalidade Prática*. Lisboa: Colibri.
- DENNETT, D. (2005). *A liberdade evolui*. Lisboa: Temas & Debates.

FERRY, J., & VINCENT, J-D. (2003). *O que é o homem? Sobre os fundamentos da Biologia e da Filosofia*. Porto: Edições ASA.

RACHELS, J. (2009). O ataque ao livre-arbítrio / O debate sobre o livre-arbítrio. In *Problemas da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

RICOEUR, P. (2013). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

SARTRE, J.-P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença.

SAVATER, F. (1993). *Ética para um jovem*. Lisboa: Presença.

SEARLE, J. (1991). *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa: Edições 70.

ZILHÃO, A. (2010). *Animal racional ou bípede implume?*. Lisboa: Guerra & Paz.

ÉTICA

GALVÃO, P. (2014). Ética. In Galvão, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa, Edições 70.

GALVÃO, P. (2015). *Ética com razões*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

KANT, I. (2014). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.

LOCKE, J. (2018). *Carta sobre a tolerância*. Lisboa: Edições 70.

MILL, J. S. (2005). *Utilitarismo*. Porto: Porto Editora.

MILL, J. S. (2006). *Sobre a liberdade*. Lisboa: Edições 70.

RACHELS, J. (2004). *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva.

RAWLS, J. (2005). *História da filosofia moral*. São Paulo: Martins Fontes.

ROBINSON, D. (2019). *Ética no quotidiano: Guia prático*. Lisboa: Gradiva.

SIDGWICK, H. (2013). *Os métodos da ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SINGER, P. (2000). *Ética prática*. Lisboa: Gradiva.

FILOSOFIA POLÍTICA

BRENNAN, J. (2016). *Capitalismo. Porque não?*. Lisboa: Gradiva.

BRENNAN, J. (2017). *Contra a democracia*. Lisboa: Gradiva.

BRENNAN, J. (2019). *É ok ser rico*. Lisboa: Gradiva.

- COHEN, G. A. (2016). *Socialismo. Porque não?*. Lisboa: Gradiva.
- FRANKFURT, H. G. (2016). *Sobre a desigualdade*. Lisboa: Gradiva.
- KUKATHAS, C., & PETTIT, P. (1995). «*Uma teoria da justiça*» e os seus críticos. Lisboa: Gradiva.
- NOZICK, R. (2009). *Anarquia, estado e utopia*. Lisboa: Edições 70.
- RAWLS, J. (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença.
- RAWLS, J. (2013). *Palestras sobre a história da filosofia política*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RAWLS, J. (2014). *A lei dos povos e A ideia de razão pública revisitada*. Lisboa: Edições 70.
- ROSAS, J. C. (Org.). (2013). *Manual de filosofia política*. Coimbra: Almedina.
- ROSAS, J. C. (2017). *Concepções da justiça*. Lisboa: Edições 70.
- ROSAS, J. C. (2020). *História da filosofia política*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROSAS, J. C., THALER, M., & GONZÁLEZ, I. (2014). Filosofia Política. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa, Edições 70.
- SANDEL, M. (2011). *Justiça: Fazemos o que devemos?*. Lisboa: Presença.
- SANDEL, M. (2005). *O liberalismo e os limites da justiça*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WALZER, M. (1999). *As esferas da justiça*. Lisboa: Presença.
- WOLFF, J. (2004). *Introdução à filosofia política*. Lisboa: Gradiva.

FILOSOFIA DO CONHECIMENTO

- BOGHOSSIAN, P. (2015). *O medo do conhecimento: Contra o relativismo e o construtivismo*. Lisboa: Gradiva.
- DESCARTES, R. (1985). *Meditações sobre a filosofia primeira*. Coimbra: Almedina.
- DESCARTES, R. (1988). *Discurso do método*. Lisboa: Edições 70.
- DESCARTES, R. (2006). *Princípios de filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- HUME, D. (2001). *Tratado da Natureza Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUME, D. (2002). *Investigação sobre o entendimento humano*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- PLATÃO. (2005). *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O'BRIEN, D. (2013). *Introdução à teoria do conhecimento*. Lisboa: Gradiva.

SOARES, M. L. C. (2004). *O que é o conhecimento? Introdução à epistemologia*. Porto: Campo das Letras.

TEIXEIRA, C. (2014). Epistemologia. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA

BORTOLOTTI, L. (2013). *Introdução à filosofia da ciência*. Lisboa: Gradiva.

BUESCU, J. (2013). *O mistério do bilhete de identidade e outras histórias: Crónicas das fronteiras da ciência*. Lisboa: Gradiva.

KUHN, T. (2009a). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra & Paz.

KUHN, T. (2009b). *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70.

LOSEE, J. (1998). *Introdução histórica à filosofia da ciência*. Lisboa: Terramar.

POPPER, K. (1998). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix.

POPPER, K. (1999). *Conhecimento Objetivo*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

POPPER, K. (2003). *Conjecturas e refutações*. Coimbra: Almedina.

ROSENBERG, A. (2009). *Introdução à Filosofia da Ciência*. São Paulo: Edições Loyola.

ZILHÃO, A. (2014). Filosofia da ciência. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.

FILOSOFIA DA ARTE

ALMEIDA, A. (2010). *O valor cognitivo da arte*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

ALMEIDA, A. (2014). Estética e Filosofia da arte. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa, Edições 70.

ALMEIDA, A. (2019). *A definição de arte: O essencial*. Lisboa: Plátano Editora.

BELL, C. (2009). *Arte*. Lisboa: Texto & Grafia.

CARROLL, N. (2010). *Filosofia da arte*. Lisboa: Texto & Grafia.

CHALUMEAU, J.-I. (1997). *As teorias da arte: filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias*. Lisboa: Instituto Piaget.

CROCE, B. (2008). *Breviário de estética*. Lisboa: Edições 70.

- D'OREY, C. (Ed.). (2007). *O que é a arte? Uma perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro.
- DICKIE, G. (2008). *Introdução à estética*. Lisboa: Bizâncio.
- GRAHAM, G. (2001). *Filosofia das artes*. Lisboa: Edições 70.
- LEVINSON, J. (2021). *Investigações Estéticas. Ensaios de filosofia da arte*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOURA, V. (Org.). (2009). *Arte em teoria. uma antologia de estética*. Braga: Húmus / CEHUM.
- TOLSTÓI, L. (2013). *O que é a arte?*. Lisboa: Gradiva.
- TOWNSEND, D. (2002). *Introdução à estética: história, correntes e teorias*. Lisboa: Edições 70.
- WARBURTON, N. (2007). *O que é a arte?*. Lisboa: Bizâncio.

FILOSOFIA DA RELIGIÃO

- HUME, D. (2019). *Diálogos sobre a religião natural*. Lisboa: Edições 70.
- KANT, I. (2021). *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70.
- LUTERO, M. (2018). *Explicação do Pai Nosso*. Lisboa: Edições 70.
- MARTIN, M. (2010). *Um mundo sem Deus: Ensaios sobre o ateísmo*. Lisboa: Edições 70.
- MURCHO, D. (2020). *A existência de Deus: O essencial*. Lisboa: Plátano Editora.
- PLANTINGA, A. (2012). *Deus, a liberdade e o mal*. São Paulo: Vida Nova.
- PORTUGAL, A. C. (2014). Filosofia da religião. In GALVÃO, P. (Ed). *A Filosofia por disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- ROWE, W. L. (2011). *Introdução à filosofia da religião*. Lisboa: Verbo.
- SCHAEFFLER, R. (1992). *Filosofia da religião*. Lisboa: Edições 70.
- SWINBURNE, R. (1998). *Será que deus existe?*. Lisboa: Gradiva.

TEMAS / PROBLEMAS

- ALMEIDA, A., & MURCHO, D. (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- BAGGINI, J. (2019). *As fronteiras da razão: Um cético racional num mundo irracional*. Lisboa: Gradiva.
- BAIRD, R., & ROSENBAUM, S. (Orgs.). (1997). *Eutanásia. As questões morais*. Venda Nova: Bertrand Editora.

- BARBALET, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Estampa.
- BECKERT, C., & VARANDAS, M. J. (2004). *Éticas e políticas ambientais*. Lisboa: CFUL.
- BLACKBURN, S. (2015). *Vaidade e ganância no século XXI: Os usos e abusos do amor-próprio*. Lisboa: Temas e Debates.
- BORRADOR, G. (2004). *Filosofia em tempo de terror*. Porto: Campo das Letras.
- BORTOLOTTI, L. (2013). *Introdução à filosofia da ciência*. Lisboa: Gradiva.
- CAVE, P. (2008). *Duas vidas valem mais do que uma?*. Lisboa: Academia do Livro.
- DAWKINS, R. (1988). *O relojoeiro cego*. Lisboa: Gradiva.
- DAWKINS, R. (1999). *O gene egoísta*. Lisboa: Gradiva.
- DAWKINS, R. (2000). *Decompondo o arco-íris*. Lisboa: Gradiva.
- DELFINO, A., & VAZ, S. G. (2010). *Manual de ética ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FERNANDES, A. J. (2004). *Direitos humanos e cidadania europeia - fundamentos e dimensões*. Coimbra: Almedina.
- FIOLHAIS, C., FAUSTO, R., & QUEIRÓ, J. F. (Coords.). (2003). *Fronteiras da ciência: Desenvolvimentos recentes – desafios futuros*. Lisboa: Gradiva.
- FIOLHAIS, C., & MARÇAL, D. (2017). *A ciência e os seus inimigos*. Lisboa: Gradiva.
- FRANKFURT, H. G. (2016). *Sobre a desigualdade*. Lisboa: Gradiva.
- FRANKFURT, H. G. (2017). *Sobre a verdade*. Lisboa: Gradiva.
- FRANKFURT, H. G. (2018). *As razões do amor*. Lisboa: Gradiva.
- FRANKFURT, H. G. (2020). *Bullshit! Sobre a conversa fiada, o embuste e a mentira* [edição revista e atualizada]. Lisboa: Bookout.
- GALVÃO, P. (Org.). (2005). *A ética do aborto: perspectivas e argumentos*. Lisboa: Dinalivro.
- GALVÃO, P. (Org.). (2010). *Os animais têm direitos? Perspectivas e argumentos*. Lisboa: Dinalivro.
- GALVÃO, P. (2020). *Três diálogos sobre a morte*. Lisboa: Gradiva.
- GEORGE, A. (Org.). (2008). *Que diria Sócrates?*. Lisboa: Gradiva.
- GRAYLING, A. C. (2003). *O significado das coisas*. Lisboa: Gradiva.
- JAMIESON, D. (2005). *Manual de filosofia do ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVY, B. (2002). *Reflexões sobre a guerra, o mal e o fim da história*. Lisboa: Notícias.

- LIPOVETSKY, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LIPOVETSKY, G. (2010). *A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- LOPEZ, M. C. (2016). *Inteligencia artificial: una perspectiva filosófica*. Salamanca: Escolar Mayo Editores.
- MARÇAL, D. (2014). *Pseudociência*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- MARTIN, M. (2010). *Um mundo sem Deus: Ensaio sobre o ateísmo*. Lisboa: Edições 70.
- MCGINN, C. (2011). *O carácter da mente: Uma introdução à filosofia da mente*. Lisboa: Gradiva.
- MILL, J. S. (2006). *A sujeição das mulheres*. Coimbra: Almedina.
- MILLET, C. (2000). *A arte contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MURCHO, D. (2016). *Todos os sonhos do mundo e outros ensaios*. Lisboa: Edições 70.
- NAGEL, T. (1999). *A última palavra*. Lisboa: Gradiva.
- NEVES, M. C. P. (Coord.). (2017). *Ética: dos seus fundamentos às práticas*. Lisboa: Edições 70.
- PINTO, J. R. C. (2006). *Bioética para todos*. Braga: Editorial A.O.
- POJMAN, L. (2007). *Terrorismo e direitos humanos e a apologia do governo mundial*. Lisboa: Bizâncio.
- ROCHA, A. S. E. (Ed.). *Europa, cidadania e multiculturalismo*. Braga: Universidade do Minho / CEH.
- ROSA, H. D. (Coord.). (2004). *Bioética para as ciências naturais*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- ROSAS, J. C. (2015). *Novas direções na filosofia dos direitos humanos*. Braga: Edições Húmus.
- SAGAL, P. (1996). *Mente, homem e máquina*. Lisboa: Gradiva.
- SAGAN, C. (1997). *Os dragões do Éden: Especulações sobre a evolução da inteligência humana e das outras*. Lisboa: Gradiva.
- SAGAN, C. (1998). *Um mundo infestado de demónios*. Lisboa: Gradiva.
- SAGAN, C. (2009). *O cérebro de Broca*. Lisboa: Gradiva.
- SALEMA, R., & SANTOS, I. (2012). *Manipulação do genoma humano*. Porto: Porto Editora.
- SANDEL, M. (2015). *O que o dinheiro não pode comprar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANDEL, M. (2022). *A tirania do mérito*. Lisboa: Editorial Presença.

- SCRUTON, R. (2017). *A natureza humana*. Lisboa: Gradiva.
- SEARLE, J. R. (2020). *Da realidade física à realidade humana*. Lisboa: Gradiva.
- SGRECCIA, E. (2009). *Transplante de órgãos*. Lisboa: Principia.
- SGRECCIA, E. (2006). *Aborto - o ponto de vista da bioética*. Lisboa: Principia.
- SINGER, P. (2000). *Ética prática*. Lisboa: Gradiva
- SINGER, P. (2004). *Um só Mundo: A ética da globalização*. Lisboa: Gradiva.
- SINGER, P. (2008a). *Libertação animal*. Lisboa: Via Optima.
- SINGER, P. (2008b). *Escritos sobre uma vida ética*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SINGER, P. (2011). *A Vida que podemos salvar*. Lisboa: Gradiva.
- SINGER, P. (2017). *Ética no mundo real*. Lisboa: Edições 70.
- SOROMENHO-MARQUES, V. (1996). *A era da cidadania*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- SOROMENHO-MARQUES, V. (2005). *Metamorfoses*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- SUITS, B. (2017). *A cigarra filosófica: A vida é um jogo?*. Lisboa: Gradiva.
- WALZER, M. (2004). *A guerra em debate*. Lisboa: Edições Cotovia.
- WARBURTON, N. (2015). *Liberdade de expressão*. Lisboa: Gradiva.
- WEINSTOCK, D. (2002). A problemática multiculturalista. In RENAUT, A. (Ed.). *As filosofias políticas contemporâneas*. Lisboa: Instituto Piaget.

BD

- NADLER, S., & NADLER, B. (2018). *Hereges! Os assombrosos (e perigosos) primórdios da filosofia moderna*. Lisboa: Gradiva.
- PATTON, M. F., & CANNON, K. (2018). *Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- QUINO. (2014). *Toda a Mafalda: Edição comemorativa dos 50 anos*. Lisboa: Verbo.
- WATTERSON, B. (1997). *O Essencial de Calvin & Hobbes*. Lisboa: Gradiva.

ANEXO VII – Parecer relativo a um documento macrocurricular (*Referencial de Educação para os Média*)

Índice

| | |
|---|-----|
| 1. Apresentação..... | 128 |
| 2. Descrição do Referencial de Educação para os Media..... | 128 |
| 2.1. O Referencial de Educação para os Media dentro do marco da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania..... | 128 |
| 2.2. Autoria e aprovação do Referencial de Educação para os Media..... | 128 |
| 2.3. Definição de Educação para os Media e objetivos do Referencial..... | 129 |
| 2.4. Fundamentos teóricos do Referencial..... | 129 |
| 2.5. Organização e estrutura do Referencial..... | 130 |
| 3. Apreciação do Referencial de Educação para os Media..... | 131 |
| 3.1. Contexto do Referencial e o seu parcial desfasamento em relação à nova reforma curricular..... | 131 |
| 3.1.1. A versão original do <i>Referencial</i> e a sua discussão..... | 133 |
| 3.1.2. Papel das instituições, redes sociais e blogosfera..... | 134 |
| 3.1.3. Papel (nulo) do <i>Público</i> em particular e dos <i>MSM</i> em geral..... | 136 |
| 3.1.4. Contributos de terceiras partes..... | 138 |
| 3.1.5. A redação final do <i>Referencial</i> e questões acerca da sua autoria..... | 138 |
| 3.1.6. Despacho de aprovação do <i>Referencial</i> | 140 |
| 3.1.7. Apresentação pública do <i>Referencial</i> | 141 |
| 3.1.8. Divulgação da versão online e publicação da versão impressa..... | 142 |
| 3.2. Definição de Educação para os Media e do próprio termo media..... | 143 |
| 3.3. Metodologia..... | 144 |
| 3.4. Fundamentos do Referencial..... | 144 |
| 3.5. Questões controversas em alguns dos descritores de desempenho do Referencial..... | 144 |
| 3.5.1. Incursão na esfera privada e/ou familiar..... | 145 |
| 3.5.2. A questão das chamadas redes sociais na educação pré-escolar..... | 145 |
| 3.5.3. O direito de propriedade e a questão das “cópias ilegais”..... | 146 |
| 3.6. Conceitos omissos..... | 147 |
| 3.7. Bibliografia..... | 148 |
| 3.8. Recursos..... | 149 |
| 3.9. Sobreposição do Referencial com outros documentos curriculares..... | 151 |
| 3.10. O Referencial na prática..... | 151 |
| 4. Parecer..... | 154 |

1. Apresentação

Edgar José Pires Cavaco, estudante do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vem por este meio pronunciar-se, através do presente parecer de teor pedagógico, sobre o documento curricular intitulado *Referencial de Educação para os Media*, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência em 2014.

Começando por se proceder à descrição do documento (ponto 2.), passar-se-á de seguida para a sua apreciação (ponto 3.), deixando-se os juízos finais para a última parte (ponto 4.).

2. Descrição do *Referencial de Educação para os Media*

2.1. Enquadramento do *Referencial de Educação para os Media* dentro do marco da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

O *Referencial de Educação para os Media* é um dos onze *Referenciais de Educação* que atualmente se encontram inerentes à chamada *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). Através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, a ENEC – operacionalizada através da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento – constituiu-se num dos três principais referenciais curriculares vigentes, a par e em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e com as *Aprendizagens Essenciais* (AE).

Segundo a organização da dita ENEC, o domínio dos *media* encontra-se no 2.º grupo (a par dos domínios da *sexualidade, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, segurança rodoviária e risco*), grupo este de cariz obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico, através da dita componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Dito isto, este documento encontra-se ligeiramente desajustado, em termos de enquadramento curricular, face à recente reforma promovida pelo mencionado Despacho n.º 6605-A/2021, tal como se mostrará com mais destaque no ponto 3.1. do presente parecer.

2.2. Autoria e aprovação do *Referencial de Educação para os Media*

Segundo a respetiva ficha técnica, foram autores do *Referencial de Educação para os Media* (doravante, *Referencial*) Sara Pereira e Manuel Pinto, ambos do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (CECS), Eduardo Jorge Madureira, do projeto “Público na Escola”, e Teresa Pombo e Madalena Guedes, estas últimas da Direção-Geral da Educação (DGE). Para além desses nomes, o *Referencial* contou com dois coordenadores, a saber: Luís Filipe Santos, Subdiretor-Geral da DGE, e José Vítor Pedroso, Diretor de Serviços de Projetos Educativos da DGE. Acresce

finalmente dizer que, ainda segundo a ficha técnica, este documento foi aprovado por João Henrique Grancho, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário do XIX Governo Constitucional, através de Despacho datado de 29 de abril de 2014.

2.3. Definição de Educação para os Media e objetivos do Referencial

De acordo com a definição apresentada na mencionada introdução deste documento, “a Educação para os *Media* é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a «ecologia comunicacional» dos nossos dias”. Dado que o fluxo de informação e comunicação é cada vez maior e mais diversificado, e uma vez que as próprias crianças e jovens consomem e produzem *media* intensamente, a Educação para os *Media* aparece como um imperativo que visa apetrechar os educandos com ferramentas em literacia mediática, abrangendo não só os domínios da literacia informativa e da literacia comunicativa, mas mormente os da literacia digital, indissociável da *Weltanschauung* ou cosmovisão hodierna.

O *Referencial de Educação para os Media* visa assim “propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da Educação para os *Media* na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”. Deste modo, este *Referencial* tem como objetivo principal servir de documento de orientação para as escolas, no que à Educação para os *Media* diz respeito.

2.4. Fundamentos teóricos do Referencial

O *Referencial* encontra-se fundamentado e baseado em documentos análogos estrangeiros e em diversas recomendações, diretivas, manuais, comunicações e estudos de âmbito nacional e internacional, a saber (por ordem cronológica):

- *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media*, da UNESCO, de 22 de janeiro de 1982;

- *Recomendação 1466 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa*, de 27 de junho de 2000, também sobre a Educação para os *Media*;

- *Media Education - A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, da UNESCO (2006);

- Considerando 47 da *Diretiva 2007/65/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho*, de 11 de dezembro de 2007, relativa ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva;

- *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*, de 20 de dezembro de 2007, da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões;

- Considerandos 11 e 16 da *Recomendação 2009/625/CE da Comissão Europeia*, de 20 de agosto de 2009, relativamente à literacia mediática no ambiente digital;

- *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Atores e Contextos*, estudo promovido e editado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social e elaborado por Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Ferreira (publicado em março de 2011);

- *Declaração de Braga*, manifesto dos organizadores do Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania (a saber: Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões, Universidade do Minho/ Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), decorrido em Braga, entre os dias 25 e 26 de março de 2011, relativo à literacia mediática (documento datado de abril de 2011).

- *Media and information literacy curriculum for teachers*, da UNESCO (publicado em julho de 2011), documento destinado a professores e traduzido no Brasil como *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores* (2013).

- *Recomendação n.º 6/2011 do Conselho Nacional de Educação*, de 7 de dezembro de 2011, sobre Educação para a Literacia Mediática.

2.5. Organização e estrutura do Referencial

Para além da ficha técnica (1 página) e da introdução (5 páginas), o *Referencial* apresenta “dez grandes princípios de educação para os *media*” (2 páginas), seguidos de um quadro (3 páginas) onde são apresentados doze temas (1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de *Media*; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e Indústria/Profissionais e empresas; 9. Audiências, públicos e consumos; 10. Liberdade e ética, direitos e deveres; 11. Os *Media* como construção social; 12. Nós e os *Media*). Tal como se indica nesse quadro, a estes doze temas (subdivididos por sua vez em trinta e três subtemas) correspondem doze objetivos gerais (subdivididos por sua vez em oitenta e dois objetivos específicos). O *Referencial* apresenta também outro quadro onde se sintetizam os resultados de aprendizagem para cada um dos doze temas nucleares (1 página), sendo que a maior parte do documento (23 páginas) é dedicada à identificação de descritores de desempenho por tema, nível e ciclo de educação e ensino (na sua totalidade, estes descritores de desempenho perfazem o número de 416 elementos). Por fim, o *Referencial* (com 44 páginas no total, incluindo 2 em branco) apresenta uma lista bibliográfica e de sítios e recursos na internet relacionados com a Educação para os *Media* (5 páginas).

3. Apreciação do Referencial de Educação para os Media

3.1. Contexto do Referencial e o seu parcial desfasamento em relação à nova reforma curricular

Antes de se passar à apreciação do *Referencial* propriamente dito, julga-se prioritário proceder à sua contextualização, dado que o documento foi publicado em 2014, ainda durante o mandato do XIX Governo Constitucional, liderado por Passos Coelho e com Nuno Crato à frente do então chamado Ministério da Educação e Ciência. Se parece curto o período de oito anos desde a sua conceção, convém que se recorde que, durante os XXI e XXII Governos Constitucionais, ambos liderados por António Costa e com Tiago João Rodrigues à frente da pasta do Ministério da Educação, o suporte curricular nacional sofreu alterações drásticas, sobretudo entre os anos de 2017 e 2021, com a introdução de novos documentos e a revogação de muitos outros³². Assim sendo, se já no ponto 2.1. se aludiu à recente reformulação curricular promovida pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, dever-se-á agora salientar que o *Referencial* sobre o qual se emite o presente parecer foi concebido cerca de três anos antes do aparecimento do próprio *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Como tal, não se deve estranhar que neste *Referencial* não só não apareça qualquer menção a esses dois documentos nucleares do atual currículo, mas também que nele não surja ainda o nome da atual componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, mas sim de “Educação para a Cidadania”, tal como a disciplina era nomeada antes da revogação, faseada, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, promovida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho³³. Aliás, deve-se ter em conta que o *Referencial* cita inclusive legislação entretanto revogada, como é o caso não só do dito Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, como também das respetivas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

Por outro lado, ainda que o corpo de texto do *Referencial* não mencione quando e como é que foi criado o grupo de trabalho que o compôs (aprofundar-se-ão estas questões nos pontos 3.1.1. e 3.1.5.), a divulgação pública da sua versão final coincidiu com uma circular da DGE³⁴ onde se indicava

³² De facto, a máquina de terraplanagem curricular dos XXI e XXII Governos Constitucionais parece ter deixado incólumes apenas quatro documentos promulgados ou homologados em legislaturas anteriores (no que à educação diz respeito): a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto); a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (que estabeleceu a escolaridade obrigatória até aos 18 anos); a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (que aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e os direitos e deveres dos alunos); e finalmente o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (que procedeu à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o qual aprovara o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino).

³³ O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, encontra-se definitivamente revogado desde o início do presente ano letivo de 2021/22, conforme o disposto na alínea d) do artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

³⁴ Esta circular, datada de 24 de julho de 2014, tem como assunto exposto a “divulgação do *Referencial de Educação para os Media* para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário” e encontra-se disponível em:

que tal documento tinha sido “elaborado na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e da divulgação, pela DGE, do documento *Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania*”. Mas enquanto que o citado Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu 15.º artigo, apenas afirmava que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”³⁵, as ditas *Linhas orientadoras*, publicadas originalmente em dezembro de 2012 (e “atualizadas” em novembro do ano seguinte)³⁶, passaram a anunciar que o Ministério da Educação e Ciência, “em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil” tinha já elaborado ou estava em processo de elaboração de documentos orientadores (que deveriam ser considerados pelas escolas, no âmbito da sua autonomia, como “instrumentos de apoio” e não como “guias ou programas prescritivos”) de 14 dimensões da Educação para a Cidadania, a saber: *Educação Rodoviária, Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Igualdade de Género, Educação para os Direitos Humanos, Educação Financeira, Educação para a Segurança e Defesa Nacional, promoção do Voluntariado, Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, Dimensão Europeia da Educação, Educação para os Media, Educação para a Saúde e a Sexualidade, Educação para o Empreendedorismo, Educação do Consumidor e Educação Intercultural* (note-se ainda que, posteriormente viria a ser acrescentada uma 15.ª dimensão, a da chamada *Educação para o Risco*).

Apesar do teor da circular mencionada no início do parágrafo anterior, o *Referencial de Educação para os Media* seria apenas, em termos cronológicos, o terceiro *Referencial de Educação* a aparecer, depois da publicação do *Referencial de Educação Rodoviária* (para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico), aprovado a 26 de junho de 2012, e do *Referencial de Educação Financeira* (para a educação pré-escolar, todos os níveis de ensino escolar, e educação e formação de adultos), aprovado a 20 de maio de 2013.

Finalmente, dado o desfasamento temporal e legislativo em relação ao paradigma curricular instituído pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, não se deve estranhar que não apareçam no *Referencial* certos conceitos (e seus derivados) que só mais recentemente é que entraram na linguagem curricular – como é o caso de “flexibilidade”, “autonomia”, “inclusão”, “necessidades educativas especiais”, “sustentabilidade” ou “futuro”. A este respeito, não deixa de ser no mínimo curioso que o chavão “competência”, que hoje é um dos eixos – se não mesmo o fulcral – dos

https://www.avepb.pt/portal/phocadownload/2013_2014/1314_diversos/1314_dge_referencial_educacao_media.pdf, <https://educar.files.wordpress.com/2014/07/referencial1.pdf> ou <https://www.facebook.com/BiblioTeia/photos/a.322425404461458/722715294432465/>

³⁵ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

³⁶ DGE (2012/2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

documentos curriculares, apareça neste *Referencial* numa única e singular ocasião, sendo mais curioso ainda notar que, na versão original deste documento, o dito termo aparecia quatro vezes, três delas substituídas, na sua redação final, pela palavra “capacidade”, que por sua vez aparece (tanto no singular como no plural) nada menos que vinte vezes na versão final do documento. Como se vê, apesar da relativamente curta distância temporal, a própria linguagem curricular de há oito anos atrás era distinta da atual.

Nos próximos pontos (3.1.1. a 3.1.8.) proceder-se-á a uma revisão mais detalhada de algumas questões relativas à produção e divulgação do *Referencial*, que, podendo parecer supérflua e em alguns aspetos ousada, obedece àquilo que se recomenda no próprio documento: *ler criticamente os media*. Dito isto, o leitor do presente parecer poderá agora saltar diretamente para o ponto 3.2., mas desse modo não se consciencializará da aparente falta de transparência, dos eventuais conflitos de interesses e das evidentes incoerências de alguns aspetos inerentes ao modo como foi produzido e divulgado este documento.

3.1.1. A versão original do Referencial e a sua discussão

Ao contrário dos cinco autores que constam na ficha técnica da versão final do *Referencial* (ver ponto 2.2.), na ficha técnica da versão original apareciam apenas três nomes (a saber, Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Jorge Madureira), sem que se fizesse, porém, menção das instituições a que os mesmos pertenciam, informação esta que só seria acrescentada na versão final do documento.

Entre as raríssimas, esparsas e contraditórias informações disponíveis sobre o processo de elaboração deste documento curricular, encontra-se uma apresentação posterior de Manuel Pinto, que indica o *Referencial* foi fruto duma “encomenda” ao CECS pela DGE no início de 2013, tendo sido entregue uma primeira versão do trabalho no final desse mesmo ano³⁷. Esta versão original do *Referencial*³⁸ viria a ser submetida a consulta e discussão pública pouco depois, mais exatamente entre 7 de janeiro e 7 fevereiro de 2014³⁹. Não obstante, durante este curto período de tempo, o documento teve uma divulgação relativamente aquém das expectativas, sobretudo se tivermos em conta que o *Público* (através de Eduardo Jorge Madureira) foi parte interveniente e interessada na sua elaboração.

³⁷ Pinto, M. (2015). *O Referencial de Educação para os Media: currículo, contexto, capacitação* [apresentação de PowerPoint para o 1.º Encontro Nacional de Educação para os Media, 21 de novembro de 2015]. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Edumedia/encontro2015/conf_manuel_pinto_referencial.pdf. Devo notar que pedi esclarecimentos a Manuel Pinto e a Sara Pereira sobre o processo de génese do *Referencial*, mas infelizmente nenhum dos dois se dignou a emitir qualquer tipo de resposta.

³⁸ Pereira et al. (2014). *Referencial de Educação para os Media – Proposta/Discussão Pública*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/199378353/Referencial-Educacao-Para-Os-Media-Consulta-Publica>. Confrontar com a versão final do documento, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

³⁹ Segundo a referência mencionada na nota de rodapé n.º 41.

3.1.2. Papel das instituições, redes sociais e blogosfera

À parte dos avisos institucionais da DGE (através dos *websites* da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular⁴⁰ e da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas⁴¹) e da Comissão Nacional da UNESCO (CNU)⁴², as poucas menções atempadas ao período de consulta e discussão pública do *Referencial* encontram-se praticamente limitadas à blogosfera⁴³ e às redes sociais do

⁴⁰ DGE. (s.d.). Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário em consulta pública. In *Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20140410025340/http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=857>

⁴¹ DGE. (2014). Referencial de Educação para os Media, para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secun [sic]. In *Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas* (7 de janeiro de 2014). Disponível em: https://web.archive.org/web/20140815125421/http://erte.dge.mec.pt/index.php?action=view&id=1333&date_id=1409&module=calendarmodule&src=@random45f6c604df5ef§ion=9. A Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas também recorreu à sua conta de Facebook para publicitar o documento, conforme se pode ver em: <https://www.facebook.com/ERTE.DGE/posts/614714751899343>

⁴² CNU. (2014). Referencial de Educação para os Media. In *Comissão Nacional da UNESCO – Ministério dos Negócios Estrangeiros* (29 de janeiro de 2014). Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/referencial-de-educacao-para-os-media>

⁴³ Ver as seguintes referências da blogosfera, aqui dispostas por ordem cronológica de publicação:

Amorim, J. (2014). Proposta de Referencial de Educação para os Media - Discussão pública. In *EduProfs* (7 de janeiro de 2014). Disponível em: <https://eduprofs.blogspot.com/2014/01/proposta-de-referencial-de-educacao.html?spref=tw>

Borges, J. (2014). Referencial de Educação para os Media, para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. In *TIC, Educação e Web* (8 de janeiro de 2014). Disponível em: <https://jfborges.wordpress.com/2014/01/08/referencial-de-educacao-para-os-media-para-a-educacao-pre-escolar-o-ensino-basico-e-o-ensino-secundario/>

Referencial de currículo de “educacao [sic] para os media” de Portugal, em consulta pública. (2014). In *Mídia e Educação* (9 de janeiro de 2014). Disponível em: <https://www.midiaeducacao.com/2014/01/referencial-de-curriculo-de-educacao.html>

Referencial de Educação para os Media. In *Damião dos Livros* (14 de janeiro de 2014). Disponível em: <http://damiaomillivros cadernos2013.blogspot.com/2014/01/educacao-para-os-media.html>

Madureira, E. J. (2014). Ministério da Educação e Ciência apresenta proposta de Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar e o ensino básico e secundário. In *Página 23* (14 de janeiro de 2014). Disponível em: <http://blogues.publico.pt/pagina23/2014/01/14/ministerio-da-educacao-e-ciencia-apresenta-referencial-de-educacao-para-os-media-para-a-educacao-pre-escolar-e-o-ensino-basico-e-secundario/>

Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário – Documento para consulta e discussão pública. In *Crianças a torto e a Direitos* (3 de fevereiro de 2014). Disponível em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2014/02/03/referencial-de-educacao-para-os-media-para-a-educacao-pre-escolar-o-ensino-basico-e-o-ensino-secundario-documento-para-consulta-e-discussao-publica/>

Twitter⁴⁴ e do Facebook⁴⁵. Estranhamente, o *website* do CECS (recorde-se que os seus membros Sara Pereira e Manuel Pinto foram dois dos três autores da versão original do *Referencial*) só mencionou o período de consulta do *Referencial* a 10 de fevereiro de 2014, ou seja, 3 dias depois do respetivo prazo de consulta acabar⁴⁶.

No que diz respeito à blogosfera e às redes sociais, Manuel Pinto foi a primeira pessoa a recorrer ao Facebook para fazê-lo, precisamente a 7 de janeiro⁴⁷ (tendo voltado a escrever sobre o mesmo assunto a 4 de fevereiro seguinte⁴⁸). De resto, meia dúzia (literalmente) de professores usaram as suas contas pessoais de Facebook para avisar mais ou menos atempadamente eventuais interessados. Em relação a organizações, houve várias que o fizeram a tempo, mas é curioso observar-se que, entre estas, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) só divulgou através do Facebook o período de discussão pública do documento onze dias antes do prazo acabar⁴⁹, enquanto que o Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS)⁵⁰ e o próprio CECS só recorreram a essa rede

⁴⁴ As referências ao *Referencial* assentes no Twitter podem ser consultadas através do link: https://twitter.com/search?q=%22Referencial%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20os%20media%22&src=typed_query&f=live

⁴⁵ As referências ao *Referencial* no Facebook podem ser consultadas através do seguinte link (para aceder ao mesmo é necessário ter conta na dita rede social): <https://www.facebook.com/search/posts?q=%22referencial%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20os%20media%22&filters=eyJycF9jcmVhdGlvbl90aW1lOjAiOiJ7XCJucyYw1lXCI6XCJjcmVhdGlvbl90aW1lXCIsXCJhcmlzXCi6XCJ7XFxclnN0YXJ0X3llyXJcXFwiOlxcXClyMDE0XFxclixcXFwic3RhcncRfbW9udGhcXFwiOlxcXClyMDE0LTFcXFwiLXcXCjIjbmRfeWVhclxcXCi6XFxcljIwMTRcXFwiLXcXCjIjbmRfbW9udGhcXFwiOlxcXClyMDE0LTFcXFwic3RhcncRfZGF5XFxcljpcXFwiMjAxNC0xLTfcXFwiLXcXCjIjbmRfZGF5XFxcljpcXFwiMjAxNC0xMi0zMVxcXCj9XCj9In0%3D>

⁴⁶ Referencial de Educação para os Media esteve em consulta pública. In *Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade* (10 de fevereiro de 2014). Disponível em: <https://www.cecs.uminho.pt/arquivo/arquivo-de-eventos/page/7/>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/106893282713305/posts/632231560179472/>

⁴⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/106893282713305/posts/647167748685853/>

⁴⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/ercpt/posts/776649725682979>. Dever-se-á aqui acrescentar que a ERC também era parte interessada no assunto, tendo solicitado, em finais de 2009, um estudo ao CESC sobre educação mediática, que culminou com a apresentação e publicação, no final de março de 2011, da obra conjunta (já mencionada no ponto 2.4.) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos* (disponível em: <https://www.erc.pt/pt/noticias/estudo-sobre-a-educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-actores-e-contextos>).

⁵⁰ Disponível em: https://www.facebook.com/gmcspt/posts/656496224415372?_tn=-R. O GMCS foi criado em 2007, em substituição do Instituto da Comunicação Social, e passou a ter, segundo o Decreto Regulamentar n.º 49/2012, de 31 de agosto, competências centradas na gestão dos sistemas de incentivos do Estado à comunicação social local e regional e nas regras relativas à distribuição da publicidade institucional do Estado. Entretanto, no ano de 2015, o GMCS foi extinto, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 24/2015, de 6 de fevereiro.

social para fazer a dita menção oito dias antes do final do prazo⁵¹. Por sua vez, a página de Facebook do Conselho Nacional de Educação (CNE) manteve-se em silêncio a este respeito, o que no mínimo é estranho, dado o papel ativo que o CNE manifestamente tinha tido, em anos anteriores, na promoção da Educação para os *Media* em Portugal⁵².

Posto isto, dever-se-á indicar finalmente que todas estas entidades ou organizações (DGE, CECS, GMCS, ERC, CNU e CNE) tinham interesses comuns no que à literacia mediática diz respeito, fazendo todas elas parte do chamado Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM), criado em 2009⁵³.

3.1.3. Papel (nulo) do Público em particular e dos MSM em geral

É certo que um dos autores do *Referencial*, o diretor do “Público na Escola” Eduardo Jorge Madureira, publicou uma notícia a respeito do período de discussão pública do documento, no seu blogue pessoal *Página 23* (alojado no *website* do *Público*), exatamente sete dias depois do prazo

⁵¹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/CentrodeEstudosdeComunicacaoeSociedade/posts/10201946877247082>

⁵² Para mais esclarecimentos a este respeito, ver sobretudo o ponto 1.2. (“Razões internas”) da Recomendação n.º 6/2011 do próprio CNE, publicada in *Diário da República* (2.ª série, N.º 250, 30 de dezembro de 2011). Disponível em: <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/2011/12/2S250A0000S00.pdf> e https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_Educao_Literacia_Meditica.pdf

⁵³ A nível de redes sociais, o GILM estava então (e continua a estar) associado a duas contas no Facebook. Curiosamente, uma delas, intitulada *Literacia, Media e Cidadania nas Escolas*, fez 19 publicações durante o período de consulta do *Referencial*, embora nenhuma delas tenha sido dedicada a noticiá-lo. A outra conta, intitulada *Literacia Mediática*, fez 15 publicações durante o mesmo período: entre elas, há um vídeo em inglês, quatro notas informativas sobre conferências na Finlândia, EUA e Nova Zelândia, um documento em inglês relativo à promoção da literacia mediática e informativa na Finlândia e uma transcrição de um debate entre vários autores espanhóis sobre “el ciudadano critico com los medios”. Durante esse período, houve espaço ainda para a duplicação duma informação relativa ao concurso “7 Dias, 7 Dicas sobre os Media”, destinado a alunos dos ensinos básico e secundário. Não se compreende que esta conta tenha alertado (a 18 e 19 de janeiro de 2014) o público português acerca de duas conferências a decorrer na Finlândia em maio e em junho seguintes, quando ao mesmo tempo não se lhe prestava a informação mais urgente de que estava a decorrer o período de consulta pública do *Referencial*. De facto, foi só a 26 de janeiro de 2014 que esta segunda conta aludiu a esse prazo, quando já só faltavam doze dias para o mesmo acabar (disponível em: <https://www.facebook.com/literaciamediatica/posts/656147667783561>). Ainda assim, esta conta de Facebook fez mais do que o *website* intitulado *Portal da Literacia Mediática*, lançado pelo próprio GILM em 2011. De facto, e apesar do seu próprio título, este *Portal* nada publicou relativamente ao dito prazo e tampouco em relação à aprovação do novo documento curricular, chegando ao cúmulo de nem sequer incluir o *Referencial*, nos meses e anos seguintes à sua aprovação, no largo espaço que era dedicado aos “documentos de referência” (antes do dito *website* ser definitivamente extinto, conforme se pode consultar em: <https://web.archive.org/web/20140209162325/http://www.literaciamediatica.pt/>).

começar⁵⁴; contudo, ironicamente, uma parte interessada como o próprio jornal *Público* não divulgou nenhuma notícia sobre o assunto antes do *Referencial* ter sido aprovado. De facto, como já acima ficou dito, o referencial foi sujeito a consulta pública no início de 2014 e o despacho que aprovou a sua redação final data de 29 de abril desse mesmo ano; no entanto, foi só a 2 de maio que o *Público* fez a primeira menção ao *Referencial*, embora sem grande desenvolvimento, aparecendo aquela no penúltimo parágrafo duma notícia não assinada sobre o I Encontro Nacional de Jornais Escolares, a ter lugar no dia seguinte⁵⁵ (voltar-se-á a este assunto no ponto 3.1.7.). Ora, se o *Referencial* visa desenvolver “capacidades de procurar, avaliar, selecionar e utilizar criticamente a informação”, tal como a mencionada notícia do *Público* narrava, então parece que não houve grande interesse da parte deste jornal em fornecer sequer aos seus leitores informação alguma acerca deste documento antes da sua aprovação, ou seja, não contribuindo (quando não lhe faltavam meios de o fazer) para a promoção de uma discussão esclarecida e para a participação pública sobre uma literacia supostamente tão vital como a mediática. E muito menos para revelar, do modo mais transparente possível, a sua própria quota-parte (através da figura de Eduardo Jorge Madureira) na elaboração de um documento curricular como era (e continua a ser) o *Referencial*.

Na verdade, ainda que esta crítica seja dirigida ao *Público* em particular, por ter sido uma parte interessada no processo, o mesmo se aplica aos *mainstream media* (MSM) portugueses em geral⁵⁶. Se o que reinou foi o silêncio destes, resta questionarmo-nos porquê. Não basta apenas “identificar as «vozes que são ouvidas» nos *media* e as «vozes que ficam no silêncio»” (capacidade que o *Referencial* indica que deve ser adquirida pelo aluno do secundário), mas sim ir mais além dessa obviedade e perguntarmo-nos por que razão a *agenda setting* (conceito com o qual o mesmo aluno do secundário deve estar familiarizado, segundo o *Referencial*) dos MSM não esteve minimamente interessada em promover a discussão pública acerca da educação para a literacia mediática.

⁵⁴ O registo completo desta referência encontra-se na nota de rodapé n.º 43. A título de curiosidade, dever-se-á acrescentar que o blogue *Página 23*, dedicado à educação e literacia mediática e digital, imprensa escolar e assuntos afins, foi publicado entre setembro de 2010 a agosto de 2017, tendo sido criado em seu seguimento um *website* com o mesmo título, dirigido pelo mesmo autor (no entanto, este *website* também parece ter sido entretanto descontinuado, visto que as suas entradas vão de setembro de 2019 a outubro de 2021).

⁵⁵ I Encontro Nacional de Jornais Escolares com troca de experiências em Espinho. In *Público* (2 de maio de 2014). Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/05/02/sociedade/noticia/i-encontro-nacional-de-jornais-escolares-com-troca-de-experiencias-em-espinho-1634301>. Tal como aí se indicava, o programa do dito Encontro incluía “a apresentação do Referencial de Educação para os Media, destacando a sua importância na Educação para a Cidadania, por Manuel Pinto e Sara Pereira do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, e da plataforma Jornais Escolares, da DGE, por José Vítor Pedroso e Teresa Pombo”.

⁵⁶ De facto, esta afirmação aplica-se em concreto (para além do *Público*) aos maiores *media* da imprensa portuguesa (nomeadamente a agência Lusa, o *Diário de Notícias*, o *Jornal de Notícias*, o *Expresso*, o *Jornal de Negócios* e o *Correio da Manhã*), pois nenhum destes grandes *media* publicou notícia alguma sobre o período de consulta e discussão pública do *Referencial*. Aliás, à parte de notícias posteriores no *Público*, os restantes MSM mencionados ainda não dedicaram – de 2014 até à data presente – uma única linha ao *Referencial de Educação para os Media*, apesar de o terem feito em relação a vários dos outros *Referenciais de Educação* existentes.

De facto, este é um bom exemplo – pela negativa – para que um educador nesta área se consciencialize de que deve ensinar os seus alunos a pensar criticamente e questionar (e note-se que no *Referencial* não aparece nenhum dos seguintes termos – ou seus derivados – que se passam a colocar em itálico) toda e qualquer imprensa *oligopolizada, enviesada, tendenciosa, facciosa, dogmática, maniqueísta* e com princípios *contraditos* por práticas pouco ou nada *transparentes*.

3.1.4. Contributos de terceiras partes

Das contribuições suscitadas durante o período de consulta e discussão do *Referencial*, somente se tornou pública a posição da Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI), através de parecer datado de 7 de fevereiro de 2014, ou seja, o último dia do prazo⁵⁷. Não quer isto dizer que outras associações de professores não se tenham pronunciado sobre este *Referencial*, mas tão somente que não tornaram pública a sua posição, ao contrário da ANPRI. Por outro lado, é de realçar (pela negativa) o facto do já citado CNE, tão prolífico em pareceres e recomendações, não se ter dignado a emitir uma única frase sobre este novo documento curricular. Apesar de ser um órgão consultivo, o CNE detém poderes de iniciativa própria que não foram usados neste caso, facto que é de se estranhar, em virtude do que já ficou assinalado no final do ponto 3.1.2.

3.1.5. A redação final do *Referencial* e questões acerca da sua autoria

Apesar do que ficou dito no ponto anterior, no dia 30 de abril de 2014 (ou seja, um dia depois do *Referencial* ter sido aprovado por despacho), o *JL (Jornal de Artes, Letras e Ideias)* publicou um artigo de Manuel Pinto e Sara Pereira sobre o *Referencial*, no qual os autores adiantavam que a versão final do documento integrava “boa parte dos contributos recebidos” durante o período de discussão pública⁵⁸.

Estranhamente, a redação final do *Referencial* é omissa a este respeito, nada mencionando sequer sobre o facto do documento ter tido uma primeira versão que foi sujeita a discussão pública. Aliás, da sua leitura isolada nem sequer se percebe de que modo foi criado o grupo de trabalho que

⁵⁷ Posição da ANPRI sobre o Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário colocado em discussão pública. In *ANPRI* (7 de fevereiro de 2014). Disponível em: <https://www.anpri.pt/course/view.php?id=368> [onde se indica “Contribuição da ANPRI para a consulta pública do documento Educação para os media”].

⁵⁸ Pinto, M.; Pereira, S. (2014). Vem aí o Referencial de Educação para os Media. In *JL* (de 30 de abril a 13 de maio de 2014). Disponível em:

<http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2014/05/vem-ai-o-referencial-de-educacao-para.html>;
<https://www.facebook.com/biblioteca.mtorga/posts/395290093943181>
<https://www.facebook.com/literaciamediacidaniaescolas/photos/a.460807253998817/638791099533764/> e
<https://www.facebook.com/InquietacoesPedagogicas/photos/a.495287260514936/721500934560233>

compôs este documento e qual foi o real papel que tiveram alguns dos nomes que constam como autores na ficha técnica.

Ainda que o citado artigo do *Jornal de Artes, Letras e Ideias* refira que “o Referencial foi concebido e desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e do projeto ‘Público na Escola’, por solicitação da Direção Geral de Educação”, o certo é que no corpo de texto do próprio *Referencial* não aparece qualquer alusão ao nome do diretor do “Público na Escola” ou a tal projeto. Esta informação tampouco consta, de modo explícito, na apresentação de Manuel Pinto já citada no ponto 3.1.1. do presente parecer, na qual se indica que o “processo colaborativo” do *Referencial* foi concebido por um “grupo de investigadores/formadores e um projeto de Educação para os Media, a partir da ideia, comentários e revisões de uma equipa da DGE”⁵⁹.

Acresce ainda que a introdução do *Referencial* apenas indica que “o Ministério da Educação e Ciência associou-se ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, instituição com comprovado trabalho de investigação nesta área, preparando este Referencial”, e nada mais. Isto vai de encontro ao que já ficou dito no ponto 3.1.1. (ou seja, que, segundo as próprias palavras de Manuel Pinto, o documento resultou de uma “encomenda” da DGE ao CECS), mas entra em aparente contradição com a suposta co-autoria do diretor do “Público na Escola”, de facto só manifestada na dita ficha técnica do *Referencial* e em documentos ou depoimentos extraparáneos.

Ainda a nível da autoria do *Referencial*, da sua leitura isolada também não se percebe de que modo contribuíram Teresa Pombo e Manuela Guedes (que, note-se, na ficha técnica da primeira versão deste documento constavam como coordenadoras, mas que na versão final passaram a constar como autoras). Curiosamente, num *webinar* da DGE sobre este *Referencial*, apresentado por Sara Pereira e Manuel Pinto, mas com uma introdução da dita Teresa Pombo⁶⁰, esta última não se identificou a si mesma e a Manuela Guedes como co-autoras do documento, atribuindo outrossim a sua autoria apenas a três nomes: Sara Pereira, Manuel Pinto e Eduardo Jorge Madureira⁶¹.

⁵⁹ Ver a referência completa desta fonte na nota de rodapé n.º 37.

⁶⁰ Este *webinar* ocorreu no dia 5 de março de 2015 e foi disponibilizado no YouTube (com o título “O Referencial de Educação para os Media | Sara Pereira | Manuel Pinto”) no dia seguinte, podendo ser visualizado através do seguinte link do *website* da DGE intitulado *WebinarsDGE*: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/o-referencial-de-educacao-para-os-media>. Não obstante o que acima se indicou, dever-se-á notar que, no dia 8 de novembro de 2014, a própria Teresa Pombo tinha apresentado uma comunicação intitulada “Educação para os Media: um referencial e vários projetos para as escolas”, no âmbito das X Jornadas EATE (Ensinar e Aprender com Tecnologia), comunicação essa acompanhada duma apresentação de diapositivos onde se indicava que o *Referencial* foi “realizado em colaboração com o CECS” e contou com “contributos do Dr. Eduardo Madureira”. Ainda que não se possa tirar grandes conclusões acerca da autoria do *Referencial* a partir desta apresentação, é factual que nela tampouco se menciona a co-autoria do *Referencial* por parte de Manuela Guedes e da própria Teresa Pombo (esta apresentação encontra-se disponível em: <https://prezi.com/vgick19358me/educacao-para-os-media-um-referencial-e-varios-projetos-para-as-escolas>). Ver ainda a nota de rodapé seguinte.

⁶¹ Ao contrário do que ficou patente na nota de rodapé anterior, Teresa Pombo indicou, nas referências bibliográficas de um artigo seu sobre imprensa escolar publicado em 2015 (artigo este que contém cópias de

3.1.6. Despacho de aprovação do *Referencial*

E se a co-autoria levanta algumas questões (sobretudo devido às contradições ou inconstâncias assinaladas no ponto anterior), o mesmo acontece com o despacho de aprovação do *Referencial*, que, segundo a ficha técnica deste último, data de 29 de abril de 2014. De facto, todos os esforços no sentido de consultá-lo resultaram em vão, não constando no *Diário da República* eletrónico alusão alguma à aprovação deste documento, nem nessa data, nem noutra, nem sob a forma de despacho, nem sob a forma de qualquer outro meio escrito⁶².

A fim de se tentar obter uma cópia deste documento para melhor fundamentar e analisar o presente parecer, contactaram-se quatro dos cinco co-autores do *Referencial* (a saber: Manuel Pinto, Sara Pereira, Eduardo Jorge Madureira e Teresa Pombo), para além da DGE e do próprio Secretário de Estado da Educação atual, António Leite. Contudo, apesar destes contactos terem sido estabelecidos entre o final de abril e os primeiros dias de maio de 2022, até à data presente somente Teresa Pombo se dignou a apresentar uma resposta, indicando que o despacho tinha a referência 96/13-133. Não obstante, e apesar de já ter sido reproduzida por mestrandos e doutorandos⁶³, esta referência não corresponde de todo à numeração normal (isto é, *número/ano*) dos despachos das Secretarias de Estado vulgarmente publicados no *Diário da República*. Verdade seja dita, este número de referência consta numa página da DGE dedicada à Educação para os *Media* (na qual se apresenta o *Referencial*), sem que no entanto se mencione tratar-se de um número de despacho⁶⁴.

trechos do *Referencial*, ainda que sem a respetiva indicação), todos os nomes que, na ficha técnica do dito *Referencial*, constam como autores (ou seja, incluindo o seu próprio nome e o de Manuela Guedes). Cf. Pombo, T. (2015). Jornais escolares em Portugal. In Brites, M. J, Jorge, A., & Santos, S. C. (Eds.). *Metodologias Participativas: Os media e a educação* (pp. 111-127). Covilhã: Livros LabCom. Disponível em: https://labcom.ubi.pt/ficheiros/20150629-2015_10_metodologias_participativas.pdf

⁶² Dever-se-á adiantar que o mesmo ocorre com a chamada *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, documento que se inseriu na legislação curricular (mais concretamente através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) sem que a sua prévia homologação tivesse sido publicada no *Diário da República*.

⁶³ Caetano, A. C. V. (2020). *O Território visto pelos Media: Uma Abordagem Pedagógica para a Cidadania* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Nuno Maia de Sousa Nossa, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/retrieve/201280/AnaCaetano_versaofinal.pdf

Pessôa, C. A. M. (2017). *Educação para os Media em contexto escolar: investigação-ação com crianças do ensino básico* [Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação]. (s.l.): Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54322>

⁶⁴ Tal como se indica nesta página, “este Referencial esteve disponível para consulta e discussão pública até dia 7 de fevereiro de 2014, tendo recebido aprovação do Sr. Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014 (Ref.ª 96/13-133)” · Apesar de não datada, esta página (disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>) terá sido composta, o mais tardar, a 26 julho de 2014, pois

Aparentemente, se o *Referencial* foi real e formalmente aprovado, então não terá sido pela via administrativa indicada na sua ficha técnica, ou seja, através do aludido despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, mas outrossim por via de outro qualquer documento, possivelmente o que leva o tal número de referência acima mencionado (embora também se deva frisar que nada consta a este respeito no *Diário da República*).

Dada a gravidade desta suspeita, e perante a ausência de evidências da existência de um despacho administrativo que, enquanto tal, deveria ser acessível ao público em geral, estabeleceu-se contacto, no dia 15 de junho de 2022, com a Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos (CADA). Infelizmente, até ao momento presente, esta entidade não prestou um esclarecimento por escrito a este respeito.

3.1.7. Apresentação pública do *Referencial*

Ainda que o despacho de aprovação não tenha sido publicado de modo oficial no *Diário da República*, tal como ficou assente no ponto anterior do presente parecer, o *Referencial* em si foi apresentado publicamente pela primeira vez apenas quatro dias depois de ter sido supostamente aprovado. Tal como já tinha mencionado no ponto 3.1.3⁶⁵, Sara Pereira e Manuel Pinto foram os responsáveis por esta apresentação, realizada no I Encontro Nacional de Jornais Escolares, promovido pela DGE em parceria com o jornal *Público*⁶⁶.

Não obstante, a apresentação pública do *Referencial* foi completamente ignorada nas notícias daquele dia⁶⁷, sendo que foi apenas no dia seguinte que o jornal *Público* deu à estampa uma notícia a

o parágrafo que antes se transcreveu foi igualmente copiado, nessa dita data, no *blogue RBE* (disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/referencial-de-educacao-para-os-media-1686699>).

⁶⁵ Ver nota de rodapé n.º 55.

⁶⁶ Este Encontro decorreu na Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho, no preciso dia 3 de maio de 2014. Para além dos mencionados Manuel Pinto e Sara Pereira, este Encontro contou com a participação, entre outros, do próprio Secretário de Estado, João Grancho (que pronunciou o discurso de abertura), da diretora do *Público*, Bárbara Reis, do diretor do “Público na Escola”, Eduardo Jorge Madureira (o qual fez duas apresentações), de Teresa Pombo (voltarei a aludir à sua apresentação no ponto 3.8.) e do Diretor-Geral da Educação, Fernando Egídio Reis (que pronunciou o discurso de encerramento). O programa completo deste Encontro encontra-se disponibilizado no seguinte link: https://erte.dge.mec.pt/publico/jornais Escolares/encontroJE/Encontro_nacional_jornais_escolares_programa_final2014.pdf

⁶⁷ Em matérias relativas à educação, os destaques daquele dia foram a morte do antigo ministro Veiga Simão e as palavras que João Grancho pronunciou, precisamente “à margem do Encontro Nacional de Jornais Escolares” (mencionado na nota de rodapé anterior), sobre um acórdão – datado de 24 de abril, mas tornado público exatamente naquele mesmo dia 3 de maio – do Tribunal Central Administrativo do Sul a favor do Ministério da Educação, permitindo que este continuasse a realizar a polémica Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidade, decisão essa logo novamente repudiada pela FENPROF. Cf. Decisão judicial confirma que prova de professores que é decisiva para qualidade do ensino - Sec. Estado. (2014). In *TSF – Rádio Notícias* (3 de maio de

respeito dos prémios atribuídos nesse encontro de imprensa escolar, na qual o seu autor, Eduardo Jorge Madureira, não dedicou mais do que duas breves frases (do último parágrafo) à apresentação pública do *Referencial*, “recentemente homologado por João Grancho”, sem sequer mencionar que se tratava de um documento curricular e/ou que quem assinava aquelas linhas tinha sido precisamente um dos autores de tal documento⁶⁸.

3.1.8. Divulgação da versão online e publicação da versão impressa

Ainda que o documento tivesse sido aprovado a 29 de abril de 2014 e fosse apresentado publicamente no seguinte dia 3 de maio, a versão final do *Referencial* só seria publicada no *website* do Ministério da Educação a 24 de julho do mesmo ano⁶⁹; porém, note-se, a versão impressa tardaria quase três anos em aparecer. Efetivamente, a referência mais antiga que se encontrou sobre esta publicação em papel data de 9 de fevereiro de 2017, na já mencionada página de Facebook intitulada *Literacia, Media e Cidadania nas Escolas*⁷⁰. A 6 de março seguinte, um exemplar desta versão impressa deu entrada na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Segundo este exemplar, esta edição impressa, bilingue⁷¹, teve uma tiragem de apenas 500 exemplares, quando no mesmo ano de 2017

2014). Disponível em <https://www.tsf.pt/portugal/educacao/decisao-judicial-confirma-que-prova-de-professores-que-e-decisiva-para-qualidade-do-ensino---sec-estado-3842218.html>

⁶⁸ Madureira, Eduardo Jorge. (2014). Persistência do jornalismo escolar premiada em encontro nacional. In *Público* (4 de maio de 2014). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210123120527/https://www.publico.pt/2014/05/04/sociedade/noticia/persistencia-do-jornalismo-escolar-homenageada-em-encontro-nacional-1634546>. O mesmo autor disponibilizou, no seu blogue pessoal, uma digitalização da versão impressa deste artigo, precedida pelo título “Uma homenagem à continuidade dos jornais escolares”. Disponível em: <http://blogues.publico.pt/pagina23/2014/05/04/uma-homenagem-a-continuidade-dos-jornais-escolares/>

De notar ainda que o jornal *Público* não voltaria a fazer menção alguma ao *Referencial* durante os cinco anos e meio seguintes. De facto, depois das menções referidas na nota de rodapé n.º 55 e no parágrafo anterior da presente nota, o *Público* só voltaria a aludir ao *Referencial*, ainda que novamente de modo breve, na seguinte notícia: Flor, Aline. (2019). Aprender com os jornais funciona melhor com as mãos na massa. In *Público* (6 de novembro de 2019). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20191107035805/https://www.publico.pt/2019/11/06/sociedade/noticia/aprender-media-funciona-melhor-maos-massa-1892664>

⁶⁹ Ver nota de rodapé n.º 34.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/literaciamediacidaniaescolas/photos/a.460807253998817/1269029416509926>

⁷¹ Intitulada *Media Education Guidance for Preschool Education, Basic Education and Secondary Education*, esta versão em inglês também se encontra disponível no *website* da DGE: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf. Dado que o *Referencial* não é mais do que um documento macrocurricular de âmbito nacional, poder-se-ia especular que esta tradução talvez tenha sido feita em conformidade à OCDE, pois foi precisamente a partir de

existiam 713 agrupamentos de escolas a nível nacional⁷². Ou seja, mesmo que não se contabilizem os 8.583 estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino não superior existentes em Portugal àquela data⁷³, tal tiragem reduzida nunca poderia ser destinada – e descontando já os onze exemplares obrigatoriamente destinados ao Depósito Legal – a mais do que 68,6 % dos agrupamentos escolares⁷⁴.

3.2. Definição de Educação para os Media e do próprio termo media

Feita a anterior contextualização, procede-se agora à reflexão sobre o conteúdo do *Referencial* propriamente dito. Dever-se-á começar por se referir que a definição de Educação para os *Media*, já citada no ponto 2.3. do presente parecer, contém uma noção – “ecologia comunicacional” – que conviria ter sido explicitada no corpo de texto do *Referencial*, dado que uma boa definição não deve conter expressões ou termos ambíguos. Se este documento tem o fim de ser um referencial orientador para o trabalho pedagógico, teria sido conveniente começar por não desorientar logo às primeiras linhas o leitor não especialista em estudos comunicacionais, como provavelmente será a grande maioria do público-alvo deste documento.

Outro termo que deveria ter sido explicitado, pelo mesmo motivo, é a própria noção de *media*, apesar de ser uma palavra de uso mais corrente. Trata-se dum termo com uma carga semântica algo vasta e a sua abrangência nota-se no próprio texto: apesar da ausência de definição, *media* ora é usado no sentido de *meios tradicionais de informação e comunicação* (a título de exemplo, o tema 3 do *Referencial* apenas discrimina os seguintes “tipos de *media*”: imprensa, rádio, televisão e cinema), ora no sentido de *novas ferramentas de trabalho e de comunicação* (em particular os computadores e seus derivados e os telemóveis), ora como fontes de *entretenimento* (dos videojogos aos espetáculos em geral) ou *produtos para consumo (e produtores de consumo)*, ora ainda no sentido de *aplicações digitais, plataformas online ou redes sociais*. Estes vários usos são entendíveis no respetivo contexto, mas teria sido pertinente que os autores clarificassem o que há de comum nisto tudo – recorrendo por exemplo à etimologia de *media* –, mais que nada porque se trata precisamente de um *Referencial de Educação* – não é demais sublinhar – para os Media.

2017 que os ditames desta organização transnacional passaram a constar em muitos dos documentos curriculares nacionais.

⁷² CNE. (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (p. 55). Disponível em: <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/400/30/7/Estado%20da%20Educacao%202017.pdf>

⁷³ Segundo os números da base de dados PORDATA, disponíveis em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1237>

⁷⁴ Na verdade, tal destino não parece ter sido o objetivo prioritário da impressão do *Referencial*, pois segundo se depreende de um comentário à dita publicação na página de Facebook intitulada *Literacia, Media e Cidadania nas Escolas*, pelo menos um exemplar desta versão impressa foi recebido, aparentemente a título particular, por uma professora.

3.3. Metodologia

Apesar da introdução do documento aludir ao “percurso proposto no âmbito da Educação para os *Media*”, no resto do documento não se esclarece que percurso é esse. Os autores do *Referencial* apresentaram os princípios e os fundamentos teóricos da Educação para os *Media*, indicando igualmente quais são os seus fins ou objetivos, mas, ironicamente, não deixaram patente em muitos casos quais são os *media* (no sentido etimológico de “meios”) para lá se chegar. Se a solução para este problema se encontra não só na formação dos educadores e professores, mas também na bibliografia e nos recursos assinalados, então o *Referencial* em si mesmo pouco mais é do que um mapa que apenas indica locais, mas não estradas, remetendo quem o consulta e ignora o caminho entre um sítio e outro, para outros mapas mais esclarecedores.

A título de exemplo, no primeiro quadro esquemático apresentado verifica-se um hiato entre os temas e subtemas e os objetivos gerais e específicos, sem que seja apresentado qualquer tipo de metodologias ou estratégias pedagógicas; depois, nos quadros esquemáticos relativos a cada tema, apresentam-se “descritores de desempenho” (na primeira versão lia-se “Conhecimentos/Capacidades” [*sic*]) desejáveis para cada nível de ensino, mas em muitos casos não se indicam ações estratégicas e adequadas de ensino.

3.4. Fundamentos do Referencial

Em relação aos documentos que serviram de fundamento ao *Referencial*, sobretudo os de âmbito internacional, a sua ordenação, algo caótica, não obedece a uma ordem cronológica nem a uma uniformidade de critérios: nuns documentos aparece a data completa, noutros somente o ano, sendo que um nem sequer aparece datado; nuns explicita-se o assunto, noutros não; finalmente, num dos documentos (uma Recomendação da Comissão Europeia) falta o respetivo número de referência. Procurou-se corrigir estas falhas no ponto 2.4. do presente parecer, acrescentando-se ainda uma vírgula que se encontra omissa na referência de um desses documentos (nomeadamente uma Comunicação da Comissão Europeia), e incluindo-se ainda dois documentos orientadores da UNESCO, cujas referências bibliográficas somente constam em nota de rodapé, apesar da sua reconhecida utilidade para a elaboração do *Referencial*.

Ainda que possam ser consideradas falhas menores, os diversos autores e coordenadores deveriam tê-las evitado num documento com pretensões orientadoras para a literacia informativa e mediática.

3.5. Questões controversas em alguns dos descritores de desempenho do Referencial

Não se pode pôr em causa a conveniência da grande maioria dos “descritores de desempenho” assinalados no *Referencial*, mas dever-se-á frisar que alguns levantam questões que não são carentes

de controvérsia, pelo que seria preferível evitar a sua implementação prática. Estas questões são assinaladas mais detalhadamente nos próximos três pontos.

3.5.1. Incursão na esfera privada e/ou familiar

Alguns dos 416 descritores de desempenho que constam no *Referencial* extravasam de algum modo o campo pedagógico e entram no terreno da esfera privada e/ou familiar, o que ocorre mormente ao nível do pré-escolar, mas também no 1.º ciclo. Transcreve-se de seguida os casos em que tal se verifica, juntamente com o respetivo tema e o nível de educação ou ensino correspondente:

Tema 2 (Compreender o mundo atual):

- Expressar o modo como, no seio da sua família, se sabe o que se passa no mundo (pré-escolar).

Tema 3 (Tipos de *Media*):

- Falar sobre os meios de comunicação que mais se utilizam em casa e o modo como se utilizam (pré-escolar);
- Expressar os seus gostos em matéria de televisão: programas, personagens (pré-escolar);
- Nomear os canais de TV preferidos e mencionar as razões (pré-escolar);
- Expressar as razões para gostar ou não gostar de certos programas (pré-escolar);
- Descrever os hábitos e práticas mediáticas de amigos e familiares (1.º ciclo).

Tema 4 (As TIC e os ecrãs):

- Identificar os ecrãs que as crianças têm em casa e que as suas famílias usam (pré-escolar);
- Falar do modo como usam os ecrãs e do modo como são usados pela sua família (pré-escolar);
- Identificar o tipo de ecrãs que têm em casa e para que fins são usados (1.º ciclo).

Tema 5 (As redes digitais):

- Conversar sobre redes sociais usadas pelos pais e familiares (pré-escolar).

3.5.2. A questão das chamadas redes sociais na educação pré-escolar

Na primeira versão do *Referencial*, o tema 5 (As redes digitais) deixava em branco a parte dos descritores de desempenho relativos à educação pré-escolar. Não obstante, esse espaço em branco foi ocupado, na versão final do documento, por sete descritores de desempenho, sendo um deles um

dos casos pontuais em que o *Referencial* apresenta uma proposta concreta de tarefa, a saber: “Ver e explorar exemplos de redes sociais digitais: considerar que há redes digitais para além do *Facebook*, algumas pensadas e concebidas para as crianças”.

Ora, é precisamente por se concordar plenamente com os princípios da educação mediática que o uso das chamadas redes sociais deverá ser adiado o mais possível. Como tal, entende-se aqui que é descabido promover o dito uso em crianças tão jovens e ainda mais dentro de estabelecimentos de educação (pré-escolar). Não se quer com isto dizer que tal assunto seja tabu e não possa (e deva) ser abordado pelos educadores; de facto, é o uso das ditas redes que aqui se critica. Sobretudo nessas faixas etárias, dever-se-á dar primazia ao fomento da convivencialidade direta entre pares (e também com não pares), e não a sua intermediação através de ecrãs (a não ser quando é exclusivamente necessário, como por exemplo nos casos em que há familiares distantes, mas nestes casos será a família a tomar essa decisão, não a escola), sendo bem piores os perigos de uma socialização não sadia (boicotada por um uso indevido de ecrãs e redes) do que os da exclusão digital, como tem sido defendido, entre outros, por Michel Desmurget. Aliás, não será demais acrescentar-se que, tal como menciona este mesmo autor, os “imigrantes digitais” têm tantas ou mais competências digitais do que os próprios “nativos digitais”⁷⁵, pelo que, ao contrário do que indica o *Referencial*, não parece oportuno acelerar-se e/ou promover-se o processo de imersão nas redes em crianças e jovens imaturos.

3.5.3. O direito de propriedade e a questão das “cópias ilegais”

Em relação ao Tema 6 (Entretenimento e Espetáculo), dever-se-á mencionar o seguinte: um dos seus descritores de desempenho, relativo ao 3.º ciclo, estabelece que o aluno deve “perceber porque se deve respeitar a propriedade de outras pessoas, razão por que não se devem fazer cópias ilegais do trabalho dos outros (música, videojogos e outros programas)”. A título de curiosidade, a primeira versão deste documento acrescentava ainda que “Fazê-lo não é diferente de ir roubar a uma loja”, se bem que esta última frase tenha sido eliminada na redação final do *Referencial*.

Compreende-se a preocupação dos autores do *Referencial*, pincelada ao longo de todo o documento, na questão dos direitos de propriedade e de autoria; mas, ainda assim, dado que o Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos não impede a cópia de uma obra para uso privado e só considera crime a partilha pública de uma obra quando esta é expressamente proibida pelo próprio autor, um referencial de literacia mediática como este deveria ter evitado recorrer a uma expressão tão desinformativa como “cópias ilegais”, uma vez que, em termos estritamente legais, estas pura e simplesmente não existem. Independentemente das questões éticas associadas a esta problemática, a lei diz-nos simplesmente que o crime consiste na partilha não autorizada de uma obra, e não na cópia em si (e, diga-se de passagem, que as leis existentes também não criminalizam os vulgarmente

⁷⁵ Desmurget, Michel. (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais*. Lisboa: Contraponto (p. 36).

chamados “downloads ilegais”, expressão que, curiosamente, entrou na linguagem do vulgo através dos próprios *media*).

3.6. Conceitos omissos

Ainda que a versão final do *Referencial* tenha incluído alguns termos ou expressões que não constavam na sua primeira versão (como “informação verdadeira”, “informação falsa ou distorcida”, “Estatutos Editoriais”, “videoconferência”, “videochamada”, “taumatrópio”, “Formalismo Russo”, “Neorealismo” ou os estrangeirismos *Nouvelle Vague*, *Star-System*, *Facebook* e *Sexting*), este documento não faz qualquer referência a alguns conceitos fundamentais para a literacia mediática hodierna.

Entre os mais conhecidos, merecem destaque – pela sua ausência – os estrangeirismos *mass media*, *mainstream media* ou *MSM*, *opinion maker*, *scam*, *spam*, *cookies*, *phishing*, *malware*, *spyware*, *dark web*, *hacker* (e *hacking* ou *hacktivism*), *bots* (e todas as suas variantes: *social bot*, *clickbot*, *vote bot*, *chatbot*, *knowbot*, etc.), *spin* (e seus derivados *spin room*, *spin-doctor* ou *spinmeisters*), *fake news*, *filter bubbles*, *echo chamber* ou *cancel culture* (adaptação moderna da ancestral *damnatio memoriae*)⁷⁶.

Por outro lado, também não se percebe a ausência de variadíssimos conceitos em português, uns mais vulgares que outros, mas todos eles indissociáveis da literacia mediática atual, como por exemplo: sociedade ou era da informação, quarto poder, quinto poder, jornalismo de investigação,

⁷⁶ Só se indicaram alguns dos conceitos mais conhecidos, mas existem outros menos conhecidos mas não menos importantes, como os que se passam a indicar de seguida (e a maioria das ideias que lhes são subjacentes não constam no *Referencial*, seja direta, seja indiretamente): *Politico-media complex*, *mediacracy*, *fifth Estate*, Gafa (acrónimo de Google, Amazon, Facebook e Apple) e Gafam (as quatro empresas anteriores juntamente com a Microsoft), *mediatization*, *media imperialism*, *NWICO* (acrónimo de *New World Information and Communication Order*, expressão originalmente cunhada pela UNESCO), *netizen* ou *internet citizen* (ou *digital citizenship*), *media circus* (veja-se o ilustrativo “caso Maddie McCann”, sobretudo no seu primeiro ano), *soundbite*, *twitterization*, *news values*, *infomercial*, *infotainment*, *edutainment*, *newshole*, *newswhorthy*, *product placement* (ou *embedded marketing*), *least objectionable program*, *horse race journalism*, *doxing*, *web skimming* ou *formjacking*, *sockpuppeting*, *catfishing*, *grooming*, *sextorsion*, *cyberwarfare* e *information warfare*, *the media equation*, *search engine manipulation effect*, *astroturfing*, *corporate propaganda*, *dead cat strategy*, *crisis communication*, *managing the news*, *dog whistle*, *fake likes*, *fake views*, *buzzword*, *newspeak* (George Orwell *dixit*), *factoid*, *big lie* (tradução da *große Lüge* hitleriana), *cod byline*, *circular reporting* (ou *false confirmation*), *cherry picking* (ou *suppressing evidence*), *availability cascade*, *missing white woman syndrome*, *attention inequality*, *Afghanistanism*, *decontextualisation* e *recontextualisation*, *wikiality*, *Hallin’s spheres*, *talking point*, *churnalism*, *processing fluency*, *priming*, *groupthink*, *algorithmic radicalization* (ou *radicalization pipeline*), *attitude polarization*, *group polarization*, *low-information rationality*, *truthiness*, *culture of fear*, *mean world syndrome*, *media bias*, *false balance* (ou *bothsidesism*), *content farm* (ou *content mill*), *gonzo journalism*, *junk food news* (também conhecido como *junk news* ou *junk journalism*), *manufactured consent*, *manufactured controversy* (ou *manufactroversy*), *watchdog journalism*, *preventive journalism*, *white hat*, *digital dementia*, *technostress*, *dromocracy*, *dromologie* e *dromosphère*.

factualidade, demagogia, populismo, desinformação, engano, mentira, falácia, sofisma, eufemismo, disfemismo, anfibologia ou ambiguidade, pós-verdade, conformismo, comodismo, radicalismo, solipsismo, teoria(s) da conspiração, pirataria informática, cibervigilância, ciberataque, cibercrime, burla informática, vírus informáticos, proteção e venda de dados pessoais, inteligência artificial, panóptico digital, ciberespaço, nativos digitais, teletrabalho, sedentarismo, direito ao esquecimento ou obsolescência programada.

3.7. Bibliografia

Ainda que a versão final do *Referencial* tenha incluído 28 referências bibliográficas que não se encontravam na primeira versão, a listagem apresentada no documento continua a omitir autores e textos que, devido à sua pertinência, não deveriam ter sido esquecidos.

A este respeito, talvez os autores do *Referencial* não tenham tido acesso a um estudo do Observatório dos Recursos Educativos, que tinha acabado de ser publicado em janeiro de 2014 e que recomendava que os professores dialogassem com os alunos sobre os prejuízos do uso dos seus computadores pessoais na sala de aula e que desencorajassem explicitamente o seu uso na sala de aula, bem como que só recorressem ao seu uso quando fosse de facto pertinente em termos pedagógicos, para além de recomendar ainda que as famílias deveriam diversificar o tipo de suportes de leitura, visto que a memória se apoia melhor no papel, tal como reconhecia o estudo⁷⁷.

No entanto, se um estudo como o anterior não foi lido atempadamente, não se compreende porque é que os autores do *Referencial* não referiram certos autores de renome, como por exemplo o jornalista e ensaísta Walter Lippmann (particularmente a sua investigação “A Test of the News” e o seu livro *Public Opinion*, obra seminal dos estudos sobre os *media* e da sua relação com a ciência política e a psicologia social), o visionário Aldous Huxley (especialmente o seu lúcido prefácio, de 1946, à segunda edição do *Admirável Mundo Novo*, a maior parte dos capítulos do *Regresso ao Admirável Mundo Novo* e uma conferência – menos conhecida mas não menos importante – pronunciada na Universidade da Califórnia em Berkley, em 1962, com o título “The Ultimate Revolution”), o multifacetado George Orwell (nomeadamente alguns artigos do autor dedicados à manipulação da linguagem e à imprensa, bem como o prefácio original – censurado pelo editor – de *O Triunfo dos Porcos*, intitulado “The Freedom of the Press”, e sobretudo o apêndice do livro *1984*, que bem pode ser entendido como um manual *avant la lettre* de introdução à *pós-verdade*), o situacionista Guy Debord (nomeadamente a mais que nunca atual *Sociedade do Espetáculo* e os posteriores *Comentários* à mesma obra), o filósofo Karl Popper (em particular *A Sociedade Aberta e os seus inimigos* e o seu texto intitulado “Uma Lei para a Televisão”, publicado na obra conjunta *Televisão: Um perigo para a democracia*), o também filósofo Gilles Lipovetsky (especialmente as páginas que dedicou à filantropia mediática em *O Crepúsculo do Dever*, bem como *O Ecrã Global*, obra conjunta com Jean Serroy), o

⁷⁷ ORE. (2014). *Por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos. Um balanço de investigações recentes*. Porto: Observatório dos Recursos Educativos. Disponível em: https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/estudoore_recursosdigitaisemcontextoseducativos.pdf

professor catedrático de estudos comunicacionais Vicente Romano (sobretudo *La intoxicación lingüística* e *Ecología de la comunicación*) ou inclusive Edward Bernays, pai incontestado do *spin* e das chamadas “Relações Públicas”, cuja obra *Propaganda*, aparecida originalmente em 1928 e publicada em Portugal apenas em 2006, deveria ser de leitura e estudo obrigatórios para qualquer educador que queira fazer um trabalho sério e crítico com/sobre/para os *media*.

Obviamente, esta listagem poderia e deveria ser bem maior, e, através duma abordagem transdisciplinar, incluir textos de autores como Victor Klemperer, Hannah Arendt, George Steiner, Noam Chomsky, Jerry Mander, Umberto Eco, Clive James, Alvin Toffler, Ann M. Blair, David Weinberger ou Michel Desmurget, entre muitos outros. Ainda que o presente parecer não seja o meio ideal para se aprofundar este assunto (que por si só serviria de mote para outro parecer), recorre-se às palavras do próprio *Referencial* para se frisar que, pelo menos à saída do ensino secundário, o aluno deverá “conhecer aspetos de algumas teorias dos *media* (*agenda setting*, espiral do silêncio [entre muitas outras teorias e conceitos, poder-se-ia ter acrescentado]) e de textos relevantes para a formação de um espírito crítico”.

3.8. Recursos

Entre os recursos apresentados, muitos denotam uma ou mais características do mundo mediático em geral e do mundo digital ou virtual em particular que não são frisadas no *Referencial*: a sua efemeridade, volatilidade, transitabilidade, instabilidade ou impermanência.

De facto, dos doze recursos apresentados, onze incluem hiperligações para conteúdos disponibilizados *online*, embora seis já não estejam disponíveis à data presente. É certo que cinco dessas referências são facilmente encontradas através de um qualquer motor de busca; contudo, um *website* francês intitulado *Créer un journal lycéen* deixou mesmo de estar acessível algures entre o final de 2018 e meados de 2019⁷⁸.

Por outro lado, resulta incompreensível o motivo pelo qual se indicou o referido *website* francês e, pelo contrário, não se fez menção a um livro em português sobre o mesmo assunto, da autoria do jornalista e professor na área de Educação para os *Media*, Carlos Carvalho da Costa⁷⁹. Ainda que a sua apresentação pública (por parte de Teresa Pombo) tenha coincido com a apresentação do *Referencial*⁸⁰, não foi certamente por desconhecimento prévio que as partes envolvidas na elaboração

⁷⁸ Datas apuradas segundo as gravações desta página existentes na Wayback Machine do *website* archive.org. Cf. <https://web.archive.org/web/20181225012532/http://creerunjournallyceen.fr/> e <https://web.archive.org/web/20190819063139/http://creerunjournallyceen.fr/>

⁷⁹ Costa, Carlos Carvalho da. (s.d. [2014]). *A Aventura de Fazer o Jornal na Escola – O desafio intelectual da produção do Jornal na Escola*. (s.l.): Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/publico/jornaiscolares/eds_digitais_A_aventura/A_aventura_de_fazer_o_jornal_na_escola.pdf

⁸⁰ Ver o ponto 3.1.7. do presente parecer, e mais concretamente a nota de rodapé n.º 66.

do *Referencial* omitiram este livro, visto que o mesmo contém um prefácio de Eduardo Jorge Madureira e, para cúmulo, foi editado pela própria DGE, com o patrocínio do já citado GMCS. Dever-se-á recordar ainda que a versão definitiva do *Referencial* só viria a ser publicada quase três meses depois da dita apresentação (ver ponto 3.1.8.), pelo que também não foi certamente por falta de tempo que não se veio a acrescentar tal título.

Ainda a respeito dos recursos *online*, entre as hiperligações originais que estão disponíveis à data presente, pretende-se de seguida destacar a relativa aos *Boletins “Público na Escola”*, devido ao facto do seu título poder induzir em erro. O “Público na Escola” consiste num projeto do jornal *Público* sobre Educação para os Media, cuja face mais visível é o boletim mensal homónimo, aparecido originalmente em 1990 (o mesmo ano em que o *Público* foi fundado) e a promoção de encontros e concursos de imprensa escolar⁸¹. Inicialmente desenvolvido e dirigido precisamente por Manuel Pinto, o dito projeto “Público na Escola” (que conta com o apoio do Ministério desde o ano da sua criação) era, à data de conceção do *Referencial*, dirigido por Eduardo Jorge Madureira, como já diversas vezes se referiu. Ora, a dita hiperligação relativa aos *Boletins “Público na Escola”*, tal como consta no *Referencial*, não remete o internauta para os ditos boletins, mas outrossim para catorze publicações do blogue *Página 23*, indexadas precisamente dentro da categoria “Boletim PÚBLICO na Escola” (curiosamente, a última publicação dentro da referida categoria data de 4 de abril de 2014, ou seja, 25 dias antes do *Referencial* ter sido aprovado). Não se trata assim de um *website* oficial do projeto “Público na Escola”, como poderia induzir o leitor à primeira vista, mas antes, como já se teve ocasião de indicar no ponto 3.1.3., de um blogue pessoal de Eduardo Jorge Madureira (ainda que alojado no *website* do *Público*), mesmo tendo em conta que os assuntos versados nos boletins originais e no seu blogue possam ser os mesmos.

Dado que acima se mencionou que onze dos doze recursos remetiam para conteúdos online, dever-se-á agora acrescentar que o décimo segundo corresponde a 2 CD-ROM editados pela entretanto extinta Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Para além do que ficou dito, dever-se-á notar ainda que, apesar de nove destes recursos serem hiperligações para publicações disponibilizadas em formato *pdf*, parece que, para os autores deste *Referencial*, as publicações em papel não são consideradas “recursos”, razão que talvez justifique a ausência do livro acima mencionado de Carlos Carvalho da Costa.

Finalmente, resta dizer que a parte respeitante aos recursos inclui ainda um subtópico intitulado “Sítios na Internet relacionados com Educação para os *Media*”, o qual se encontra, por sua vez, subdividido em três temas: “Revistas de Educação para os *Media*”, “Portugal” e “Estrangeiro”. Ora, aquilo que se indicou no primeiro parágrafo deste ponto também se aplica a uma parte significativa das hiperligações aqui disponibilizadas: 13 delas (entre um total de 34) encontram-se atualmente inativas, sendo que em vários casos os próprios *websites* onde se encontravam estão presentemente desativados, o que mais uma vez é sintomático da fugacidade e inconstância do ciberespaço.

⁸¹ Pinto, Manuel (2020). PÚBLICO na Escola, um projeto que nasceu ainda antes do jornal. In *Público* (5 de março de 2020). Disponível em: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/publico-escola-projeto-nasceu-jornal-1906530>

3.9. Sobreposição do Referencial com outros documentos curriculares

Já acima se expôs (ver ponto 3.1.) que o *Referencial* foi composto vários anos antes da reforma curricular que entrou em vigor no ano letivo de 2021/22. Ora, já então, tal como referiu a ANPRI antes do documento ter sido aprovado (ver ponto 3.1.4.), muitos dos temas do *Referencial* se sobrepunham às *Metas Curriculares* (MC) de várias disciplinas, com destaque para “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC), sendo essa sobreposição visível também em relação ao referencial – existente desde 2013 – intitulado *Aprender com a Biblioteca Escolar* (documento que viria a ter uma 2.ª edição, revista e aumentada, em 2017).

É certo que as MC foram entretanto revogadas (pelo já citado Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho), mas a sobreposição constatada pela ANPRI continua a verificar-se nos principais documentos curriculares atualmente vigentes, nomeadamente o PASEO, a ENEC e as AE da grande maioria das disciplinas (se não mesmo todas, de modo mais ou menos explícito) dos ensinos básico e secundário, em particular de “TIC”, “Aplicações Informáticas B”, “Oficina Multimédia B”, “Educação Tecnológica”, “Estudo do Meio”, “Português”, “Literatura Portuguesa”, “Literaturas de Língua Portuguesa”, “Psicologia B”, “Sociologia”, “Antropologia”, “Ciência Polítca”, “Economia A”, “Economia C”, “Filosofia”, “Filosofia A”, “História”, “História A”, “História B”, “História da Cultura e das Artes”, “História, Culturas e Democracia”, “História e Geografia de Portugal”, “Geografia”, “Geografia A”, “Geografia C” ou “Educação Visual”.

3.10. O Referencial na prática

Em 2014, no parecer já citado nos pontos 3.1.4. e 3.9., a ANPRI afirmava, em relação ao *Referencial*, que, “com objetivos tão latos e abrangentes, não sendo acompanhado de propostas reais de aplicação nas escolas, ainda que a título de exemplo, e na ausência de orientações claras para a sua aplicabilidade inter ou transdisciplinar e sem a proposta declarada de uma nova disciplina, antevê-se a sua remissão para o esquecimento na generalidade das escolas”.

Nove anos transatos, o cenário antecipado pela ANPRI verifica-se na prática, sendo que uma pesquisa através do *Google* permite apenas encontrar 15 documentos microcurriculares de escolas ou agrupamentos de escolas que mencionam o título completo do *Referencial*⁸².

⁸² *Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)* [do] *Agrupamento de Escolas Coronado e Castro* [de Trofa] (Ano letivo de 2018/2019). Disponível em: http://aecc.pt/wp-content/uploads/2020/02/Estrategia_para_a_Ed_Cidadania_de_Escola-AECC.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania [do] *Agrupamento de Escolas de Ermesinde* (Revista em Reunião do Conselho Pedagógico de 14/09/2020). Disponível em: http://aeermesinde.net/aee/images/Documentos/EstrategiaEdCidadania_AEE_set2020.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania de Agrupamento – Agrupamento de Escolas de São Gonçalo [Torres Vedras] (2018-2022). Disponível em: <https://moodle.ag->

De resto, não se conhecem muitos dados acerca da efetiva materialização do *Referencial*. Infelizmente, não foi dado seguimento ao estudo que Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura publicaram em 2015, intitulado *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º*

sg.net/pluginfile.php/3743/block_html/content/Estrat%20a9gia%20de%20EC%20do%20Agrupamento%20SG%202018%202022%20Aprovada%2016%20jan.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania no AE Garcia de Orta [Porto] (aprovada em Conselho pedagógico em 10/10/2018). Disponível em: <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2019/01/Estrat%20C3%A9gia-de-Educa%20C3%A7%20C3%A3o-para-a-Cidadania-no-AE-Garcia-de-Orta.pdf>

Referencial 1 – Cidadania e Desenvolvimento – Plano Estratégico para a cidadania na escola [do] Agrupamento de Escolas de S. Martinho [Santo Tirso] (s.d. [2020/2022]). Disponível em: https://aesmartinho.pt/documentos/referencias/educacao_para_a_cidadania.pdf

Cidadania e Desenvolvimento – Estratégia de Educação para a Cidadania [do] Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias [Torres Vedras] (2018/2022). Disponível em: https://moodle.apvm.net/pluginfile.php/117278/mod_resource/content/1/Estrat%20C3%A9gia%20de%20Cid%20adania%20e%20Desenvolvimento%20do%20Agrupamento%20%202018%20%202022.pdf

Projeto Educativo – Anexo 7 – Estratégia de Educação para a Cidadania [do] Agrupamento de Escolas do Pombal (2021/2022). Disponível em: https://www.aepombal.edu.pt/wp-content/uploads/2021/05/A7_EEC_2021_22.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas de Argoncilhe [Santa Maria da Feira] (1.ª alteração: 03/11/2021). Disponível em: http://agrupamento-argoncilhe.edu.pt/Argoncilhe/images/MenuDocumentos/EstrategiadeEducacaoparaaCidadania_alteracao1.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola [do] Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio [Póvoa de Lanhoso] (2018/2021). Disponível em: <https://www.agoncalosampaio.pt/files/docs/735468786292153344.pdf>

Estratégia de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola [Vila Nova de Anha] (s.d. [2020]). Disponível em: https://www.escolasmontedaola.pt/wp-content/uploads/2020/01/EECD_estrategia-cidadania-desenvolvimento_V1_FINAL.pdf

Estratégia de Educação para a Cidadania [do] Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (julho de 2019). Disponível em: <http://www.avert.pt/images/avert/docs/EEC.pdf>

Estratégia de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento [do] Agrupamento de Escolas André Soares [Braga] (2021-2023). Disponível em: https://www.aeandresoares.pt/wp-content/uploads/2021/11/Estrategia_Educacao_Cidadania.pdf

Bibliotecas Escolares - Plano Anual de Atividades [do] Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama [Setúbal] (2018-2019). Disponível em: <https://www.aesgama.pt/docs18-19/paa/PAA-Biblioteca-2018-2019.pdf>

Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola [do] Agrupamento de Escolas de Cristelo [Miranda do Douro] (25/06/2021). Disponível em: <https://agcristelo.edu.pt/wp-content/uploads/PADDE-AE-CRISTELO-2021.pdf>

Programação/Planificação [de] *Cidadania e Desenvolvimento* [do] Agrupamento de Escolas Cego do Maio (2021/2022). Disponível em: <https://www.cegodomaio.org/wp-content/uploads/RI/Documento%20Orientador%20EECE.pdf>

ano⁸³. A ter-se verificado, a sua continuidade poderia permitir a análise de dados comparativos, através dos quais se tornassem inteligíveis os resultados efetivos da operacionalização do *Referencial*. No entanto, e apesar do trabalho inegável e imparável do CESC no que à Educação para os Media diz respeito, já em 2018 Sara Pereira e Manuel Pinto confessavam, a respeito da dita operacionalização do *Referencial*, que “não temos, neste momento, um levantamento do que tem acontecido no terreno”⁸⁴.

Não obstante, ainda nesse mesmo ano de 2018, cerca de 3 mil alunos de 215 escolas portuguesas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, participaram na 2.ª edição do *International Computer and Information Literacy*. Segundo este estudo internacional envolvendo 14 países diferentes, apenas 1% dos jovens portugueses “conseguiram selecionar a informação mais relevante e foram capazes de avaliar a utilidade e fiabilidade da informação para criar produtos de informação. Dos 46 mil alunos dos diferentes países, apenas 2% demonstraram ter capacidade para aceder de forma crítica a informação online”⁸⁵.

Dentro dos limites da amostra, os dados permitem apurar que o problema é grave não só a nível nacional, mas também a nível internacional. Contudo, recordemos que em Portugal há um problema estrutural que agrava ainda mais a situação. De facto, a redução drástica da taxa de analfabetismo nas últimas cinco décadas camufla a existência evidente de níveis de iliteracia altíssimos em grande parte da população. Em 1982, Rui Veloso lançou “A gente não lê” (letra de Carlos Tê) no seu álbum *Fora de Moda*; quarenta anos depois, tais palavras não saíram infelizmente de moda e continuam a se poder aplicar à grande maioria dos portugueses. Em 2020, os portugueses passaram em média quase 6 horas diárias à frente da televisão⁸⁶ e no final desse mesmo ano o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa fez um inquérito que viria a revelar que apenas 39% dos inquiridos tinham lido livros em papel nos doze meses anteriores, baixando esse número para 10% nos casos de livros digitais. E entre os leitores de livros impressos, apenas 17% leram mais do que 5 livros durante o dito período⁸⁷.

⁸³ Pereira, Sara; Pinto, Manuel; Moura, Pedro. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*. Braga: CECS / Universidade do Minho. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229419984.pdf>

⁸⁴ *Apud* Mourão, Marisa; Santos, Luís António. Referencial de Educação para os Media: “Talvez não seja mais fácil... fazê-lo notar”. In *Communitas think thank* (16 de janeiro de 2018). Disponível em: <https://www.communitas.pt/ideia/referencial-de-educacao-para-os-media-talvez-nao-seja-mais-facil-faze-lo-notar/>

⁸⁵ [Agência] Lusa. Apenas 1% dos jovens portugueses acedem de forma crítica a informação online. In *Público* (5 de novembro de 2019). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200808070236/https://www.publico.pt/2019/11/05/sociedade/noticia/apenas-1-jovens-portugueses-acede-forma-critica-informacao-online-1892532>

⁸⁶ Portugueses passam 5h41 em frente à televisão todos os dias. In *Consumer Trends* (19 de janeiro de 2021). Disponível em: <https://consumertrends.pt/portugueses-passam-5h41-em-frente-a-televisao-todos-os-dias/>

⁸⁷ Pais, José Machado; Magalhães, Pedro; Lobo Antunes, Miguel (coords.). (2022). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020 – Síntese dos Resultados*. (s.l. [Lisboa]): ICS, Estudos e Relatórios. Disponível em: https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/2022/inquerito_praticas_culturais_2020.pdf

Como acima se refere, o problema português é estrutural, pelo que não se deve estranhar que este estudo também tenha revelado que 77% dos inquiridos nunca foram levados à biblioteca, durante a infância, pelos seus pais.

Sem hábitos de leitura (seja ela em papel ou não) não se podem adquirir literacias básicas de compreensão escrita, quanto mais literacias informativas e mediáticas. Por isso, não pode ser motivo de alegria o facto de Portugal ter alcançado a 11.ª posição (num total de 35 países europeus) no *Media Literacy Index* de 2021 (quando em 2014 ocupava o 20.º lugar)⁸⁸, se ao mesmo tempo o Governo português previa criar planos de não retenção no ensino básico⁸⁹.

De regresso ao *Referencial*, dever-se-á finalmente mencionar um artigo de Sara Pereira e Margarida Toscano, publicado em novembro de 2020, no qual se revelou que, segundo um inquérito realizado no ano anterior a 723 professores bibliotecários, apenas 63% conheciam o dito *Referencial* e apenas 53% referiram ter frequentado formações sobre literacia mediática⁹⁰. Mesmo dentro dos limites da amostra, nota-se que ainda há muito por fazer no que à Educação para os *Media* diz respeito, a começar pela formação dos pedagogos (e isto tanto se aplica aos professores bibliotecários como aos demais educadores e professores, obviamente).

4. Parecer

Face a tudo o que ficou dito, volta-se aqui a reconhecer a importância e a necessidade, no mundo em que vivemos, das literacias informativas, comunicativas, digitais e mediáticas em geral, e por isso mesmo o *Referencial de Educação para os Media* pode ser tomado como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

⁸⁸ Lessenski, Marin. (2021). *Media Literacy Index 2021 Double Trouble: Resilience to Fake News at the Time of Covid-19 Infodemic*. Sofia: Open Society Institute. Disponível em: http://osis.bg/wp-content/uploads/2021/03/MediaLiteracyIndex2021_ENG.pdf

Lessenski, Marin. (2014). *The Gravity Effect: Findings of the European Catch-Up Index 2014*. Sofia. Open Society Institute. Disponível em: http://osis.bg/wp-content/uploads/2018/04/CatchUpIndex_2014ed_.pdf

⁸⁹ *Programa do XXII Governo Constitucional – 2019/2023*. (s.d. [2019]). (s.l.): (s.n.). Disponível em:

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAAA%3d%3d>

⁹⁰ Pereira, Sara; Toscano, Margarida. (2020). Leituras dos media no contexto das Bibliotecas Escolares. In *Entreler* (pp. 60-74), número 0, novembro de 2020. Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3148/Entreler_0.pdf

Este estudo viria a ser desenvolvido mais tarde pelas mesmas autoras: Pereira, Sara; Toscano, Margarida. (2021). *Literacia Mediática nas Escolas*. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/03/Literacia-Medi%C3%A1tica-nas-Bibliotecas-Escolares-Estudo-MILObs-RBE-1.pdf>

Não obstante, e mesmo pondo de parte as questões levantadas entre os pontos 3.1.1. e 3.1.8., qualquer trabalho educativo nesta área deverá ter sempre em conta as ressalvas já assinaladas noutros pontos, não só porque o *Referencial* não apresenta uma metodologia coerente (ver ponto 3.3.), mas também devido ao seu desfasamento temporal (assinalado no ponto 3.1.), às suas carências (ver sobretudo os pontos 3.2., 3.6. e 3.7.) e à sua sobreposição com outros documentos curriculares (ver ponto 3.9.). Dever-se-á salientar ainda que, pelos motivos expressos no ponto 3.5., algumas questões devem ser evitadas em faixas etárias mais jovens e adiadas para períodos de maior maturidade, enquanto outras devem ser devidamente formuladas e esclarecidas, recorrendo a documentos legislativos caso necessário.

Por outro lado, mais que não seja a nível de recursos (assinalados no ponto 3.8.), o *Referencial* merecia ser atualizado, nele se integrando por exemplo alguns *websites* mais recentes, que deverão ser conhecidos e explorados pelos educadores e professores que trabalhem nesta área, nomeadamente o *Manual de Instruções para a Literacia Digital* (da Rede de Bibliotecas Escolares)⁹¹ e os projetos *LEME – Literacia e Educação para os Media em Linha*⁹², *SeguraNet*⁹³, *Centro Internet Segura*⁹⁴ e *MILObs (Observatório Media, Informação e Literacia)*⁹⁵.

Isto não significa, no entanto, que o trabalho pedagógico nesta área deva privilegiar o virtual em menosprezo do papel. A literacia mediática não se reduz à literacia digital (ainda que a integre) e, mesmo sendo um recurso importante, não nos podemos esquecer que o mundo digital tem um carácter volátil e impermanente que nunca é demais salientar (os recursos digitais sugeridos pelo próprio *Referencial* são prova patente disso mesmo, tal como se assinalou no ponto 3.8.). Por outro lado, a abundância de recursos digitais (vejam-se as páginas dos projetos assinalados no parágrafo anterior, a título de exemplo) pode mesmo dificultar a tarefa pedagógica de se distinguir o trigo do joio, sobretudo tendo em conta a reconhecida falta de formação dos professores nesta área. Finalmente, será importante reforçar-se que o estudo já assinalado no segundo parágrafo do ponto 3.7. e outras investigações mais recentes têm demonstrado que o papel é realmente um meio de fixação da memória melhor do que os meios digitais⁹⁶.

Concluindo, a par e passo das literacias digitais e mediáticas, é fulcral que todos aprendamos (tanto educadores e professores, quanto alunos):

- a recorrer às lições da história e à bóia das humanidades sempre que possível, visto que estas nos podem auxiliar a encontrar referências que nos impeçam de ficarmos submergidos “nas ondas de

⁹¹ Disponível em: <https://mild.rbe.mec.pt/>

⁹² Disponível em: <https://www.leme.gov.pt/>

⁹³ Disponível em: <https://www.seguranet.pt/>

⁹⁴ Disponível em: <https://www.internetsegura.pt/>

⁹⁵ Disponível em: <https://milobs.pt/>

⁹⁶ Ver a fonte assinalada na nota de rodapé n.º 77 e, por exemplo, os estudos assinalados no seguinte artigo: Baron, Naomi S. (2021). Why do we remember more by reading in print vs. on a screen?. In *Big Think* (9 de maio de 2021). Disponível em: <https://bigthink.com/neuropsych/reading-memory/>

informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privado”⁹⁷ e na própria constatação que “o futuro é incerto e não o conseguimos prever”⁹⁸;

- a fugir à infociação e a questionar a crescente oligopolização das grandes corporações mediáticas, dado que esta última põe em perigo a liberdade de imprensa e o nosso próprio direito à informação (mesmo – e sobretudo – quando esta não nos agrada), situações estas que, por sua vez, põem em perigo o funcionamento das próprias democracias;

- a ler criticamente os *media*, o que não pode deixar de implicar, segundo as palavras do próprio *Referencial*, “a aquisição de processos de autodefesa face aos riscos e ameaças, incluindo os que advêm dos novos *media* e das redes sociais”⁹⁹;

- e, *last but not least*, a ser mais do que simples cães de Pavlov sob influência da *mediacracia*, tornando-nos *de facto* pessoas e não meros consumidores, utilizadores, visualizadores, produtores ou dispensadores de *media*, como o *Referencial de Educação para os Media* faz questão de nos classificar. O ser humano deve ser um fim em si mesmo, tal como declarou Kant, e por isso não podemos reduzi-lo a um simples meio dos e para os *media*. Os *media* é que são os meios (passe a redundância e o pleonasma). Daí que se deva frisar, para terminar, a necessidade de se promover uma Educação sobre os Media e para lá dos Media, e não para os Media.

(Edgar José Pires Cavaco)

Licenciado em Filosofia pela Universidade de Évora e Mestrando em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário pela Universidade de Coimbra.

Coimbra, maio de 2022.

(última revisão: 18 de junho de 2023).

⁹⁷ Delors, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa (p. 77).

⁹⁸ Costa, João et al. [Grupo de consultores do Projeto da OCDE *Future of Education and Skills 2030*]. (2018). Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escala global. In *Público* (16 de fevereiro de 2018). Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniao/educacao-para-um-mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>. Note-se, a título de curiosidade, que alguns trechos deste documento aparecem parafraseados ou mesmo transcritos (sem citação de fonte) no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

⁹⁹ Ver a este respeito o seguinte artigo: Snyder, Timothy. (2019). What Turing Told Us About the Digital Threat to a Human Future. In *The New York Review of Books* (6 de maio de 2019). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20190507122948/https://www.nybooks.com/daily/2019/05/06/what-turing-told-us-about-the-digital-threat-to-a-human-future/>